

i

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEIVE BERNARDES DA SILVA

**INCIDÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BNCC: DO
DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM**

Uberlândia/MG
2022

DEIVE BERNARDES DA SILVA

**INCIDÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA BNCC: DO
DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM**

Tese apresentada para Banca de Defesa como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Vieira Silva

UBERLÂNDIA / MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586i
2022

Silva, Deive Bernardes da, 1973-
Incidências da privatização da educação na BNCC [recurso eletrônico] : do direito à educação ao direito à aprendizagem / Deive Bernardes da Silva. - 2022.

Orientadora: Maria Vieira Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5036>

Inclui bibliografia e Apêndices.

1. Educação. I. Silva, Maria Vieira, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37
CDD 370

André Carlos Francisco
Bibliotecário – CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 32/2022/336, PPGED				
Data:	Trinta de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	[14h:10]	Hora de encerramento:	[18h:30]
Matrícula do Discente:	11813EDU014				
Nome do Discente:	DEIVE BERNARDES DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Incidências da privatização da educação na BNCC: do Direito à Educação ao Direito à Aprendizagem"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Análise do mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Marco Aurélio Gomes de Oliveira - UFNT; Luciana Rosa Marques - UFPE; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - UFU; Maria Célia Borges - UFU e Maria Vieira Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Vieira Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Vieira Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/09/2022, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Rosa Marques, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurélio Gomes de Oliveira, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/09/2022, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/09/2022, às 06:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3878624** e o código CRC **16EC35BA**.

*Dedico a todas(os) que direta ou
indiretamente contribuíram com seus esforços,
para o trabalho de construção desta Tese.*

"Privatizado" (Bertold Brecht)

Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contentes querem
privatizar o conhecimento,
a sabedoria,
o pensamento,
que só à Humanidade pertence.

AGRADECIMENTOS

À Deus, à espiritualidade Amiga que nos acompanha sempre, aos amigos que sempre nos estimulam e contribuem com suas palavras e ações de incentivo. Aos meus avós *in memoriam* e aos meus pais João Batista Bernardes da Silva e Cleuzilda Quirino Bernardes pelo exemplo de honestidade, integridade, humildade e trabalho que me educaram e aos meus irmãos.

Em especial a minha esposa Carliene Freitas da Silva Bernardes, por tudo que fez e faz no nosso desafio de convivência e construção de afetividade, juntamente com nossa filha Ana Marta Freitas Bernardes, que nasceu e cresceu em meio à entrada no doutorado e na trajetória da pesquisa.

Aos professores Marco Aurélio Gomes de Oliveira, Mário Borges Netto, Aline Barbosa Miranda, Gilberto José Miranda pelas contribuições, conversas e ideias.

Por fim, à orientadora Professora Maria Vieira Silva, pela paciência, compreensão e respeito que sempre demonstrou nos debates, mesmo que desconfortáveis, e nas trocas de mensagens e desafios da orientação à distância nesse período singular que atravessamos.

RESUMO

A presente tese intitulada Incidências da Privatização da Educação na BNCC: do Direito à Educação ao Direito à Aprendizagem insere-se na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O estudo tem como objetivo precípua analisar as dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil em torno da construção, aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, a qual parametriza currículos escolares no tempo presente, problematizando, especificamente, a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem e suas implicações para os princípios educacionais e para as dimensões jurídico-normativas. Tal processo tangencia distintos contextos, especialmente nos governos que sucederam a Carta Magna de 1988 e que repercutiram em leis infraconstitucionais como LDB, PNE e novo Ensino Médio. As análises colocam em relevo os processos de privatização que permeiam as políticas públicas de educação no Brasil e, especificamente, a sua relação com as novas configurações do Estado a partir da influência da Nova Gestão Pública. Esta se engendrou na elaboração da BNCC com a atuação incisiva do bloco privatista da educação, que compartilha representantes em comum no MEC, no CNE, no Consed, na Undime e no Movimento Pela Base. A investigação perpassou o pensamento liberal e contou com o subsídio epistêmico de obras clássicas do pensamento marxista. Também contou com obras contemporâneas concernentes à temática, numa perspectiva materialista histórico-dialética. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia abrange a análise bibliográfica e documental, como elementos para subsidiar as análises dos principais documentos oficiais (Lei nº 13.005/2014, Lei nº 13.415/2017, Pareceres do CNE, Resoluções do MEC, BNCC) e documentos publicados por integrantes do bloco privatista. Verificou-se que o Movimento Pela Base, especificamente constituído em face da BNCC, consolidou sua influência no cenário educacional em nível nacional. Dentre os principais interesses do bloco privatista atuante junto ao CNE, Consed, Undime e ao MEC estão o de manter a reputação do conglomerado que apresenta “responsabilidade social empresarial” como também garantir mecanismos de produção de subjetividades dos estudantes em consonância com a lógica mercantil. Ante a análise desenvolvida foram possíveis algumas constatações que, no âmbito das políticas educacionais, evidenciam a agenda privatista durante o processo de elaboração e aprovação da BNCC e seus desdobramentos na centralidade do direito à aprendizagem em detrimento dos princípios político-educacionais do direito à educação. Nessa direção, o direito à aprendizagem ganha maior destaque normativo a partir da política curricular instituída pela BNCC, inclusive com a inserção do inciso IX no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 108 de 2020, que os distingue.

Palavras-chave: Direito à Aprendizagem; Direito à Educação; Privatização da Educação; BNCC.

ABSTRACT

The present thesis entitled Incidence of the Privatization of Education at BNCC: from the Right to Education to the Right to Learning is part of the research line State, Policies and Management of Education, of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia (UFU). The main objective of the study is to analyze the dimensions of the privatization of Basic Education in Brazil around the construction and approval of the National Common Curricular Base, which gives parameters for school curricula in the present time, specifically problematizing the right to education with the right to learning and its implications for educational principles and legal-normative dimensions. This process touches different contexts, especially in the governments that succeeded the Constitution of 1988 and that had repercussions on non-constitutional laws such as LDB, PNE and new High School. The analyzes highlight the privatization processes that permeate public education policies in Brazil and, specifically, their relationship with the new configurations of the State from the influence of the New Public Management. This was engendered in the elaboration of the BNCC with the incisive action of the education privatize block, which shares common representatives in MEC, CNE, Consed, Undime and Movimento Pela Base. The investigation relied on the epistemic subsidy of classic works of liberal and Marxist thought and contemporary works concerning the theme, in a historical-dialectical materialist perspective. This is a qualitative research, whose methodology covers bibliographic and documentary analysis, as elements to support the analysis of the main official documents (Law No. 13.005/2014, Law No. 13.415/2017, CNE Opinions, MEC Resolutions, as BNCC) and documents published by members of the privatized block that corroborate the political autonomy of the right to learning. It was found that the Movimento Pela Base, specifically constituted in the face of the BNCC, remains vigilant in its implementation and even with the new High School, consolidating its influence in the educational scenario at the national territory. Among the main interests of the privatized bloc working with the CNE, Consed, Undime and the MEC are to maintain the reputation of the conglomerate that presents "social responsibility" as well as guaranteeing mechanisms for the production of student subjectivities in line with the mercantile logic. In view of the analysis developed, some findings were possible that, within the scope of educational policies, are classified as characterizing the concreteness of the privatize block agenda both before, during and after the BNCC approval and its unfolding in the autonomy of the right to learn, dissociated from the political sense broader right to education, which interests the capital agents. In this direction, the right to learning gains greater normative prominence, depriving itself of the right to education, based on the curriculum policy established by the BNCC, including the insertion of item IX in Article 206 of the Federal Constitution of 1988, through the Constitutional Amendment 108 of 2020, which distinguishes them.

Keywords: Right to Learning; Right to education; Privatization of Education;

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS NAS PCN E OS TEMAS INTEGRADORES NA BNCC.....	123
QUADRO 2–MEMBROS DO CNE EM ORDEM ALFABÉTICA NOMEADOS POR PRESIDENTA(E), INSTITUIÇÃO QUE REPRESENTOU E QUE VOTARAM A BNCC EM 15 DE DEZEMBRO DE 2017.....	137
QUADRO 3 – DOCUMENTOS EDUCACIONAIS QUE INCLUEM O DIREITO À/DE APRENDIZAGEM	178
QUADRO 4–FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 01	268
QUADRO 5- FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 02.....	270
QUADRO 6 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 03	272
QUADRO 7– FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 04.....	274
QUADRO 8 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 05	276
QUADRO 9 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 06	278
QUADRO 10 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 07	279
QUADRO 11– FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 08	285
QUADRO 12 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 09	287
QUADRO 13 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 10	288
QUADRO 14 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 11	291
QUADRO 15 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 12	292
QUADRO 16 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 13	293
QUADRO 17 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 14	297
QUADRO 18 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 16	300
QUADRO 19 – FREQUÊNCIADOS TERMOS DIREITO(S), DE E DA NO DOCUMENTO 17	301

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sujeitos Coletivos do Movimento Pela Base.....	142
Figura 2 – Percentual de Direito à Aprendizagem e Direito à Educação.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre-Comércio das Américas
ADEs	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CC	Código Civil
CCR	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CEE-RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CF	Constituição Federal de 1988
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURB	Universidade Regional Blumenau
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos
Imil	Instituto Millenium
IPÊ	Institutos Paraibanos de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organizações Não-Governamental
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OS	Organização Social
OSC	Organização Sociedade Civil
OSCIP'S	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PR	Plano da Reforma do Aparelho do Estado
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará
SESI	Serviço Social da Indústria
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIPÊ	Centro Universitário de João Pessoa
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	25
2 PENSAMENTO LIBERAL, CONCEPÇÃO DE ESTADO E A DIMENSÃO POLÍTICO – EDUCACIONAL.....	31
2.1 O LUGAR DO MERCADO, DO ESTADO E DA SOCIEDADE CIVIL NO NEOLIBERALISMO	35
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS.....	45
3.1 DIREITO CONSTITUCIONAL FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	60
3.2 CONFORMAÇÃO CONSTITUCIONAL DE 1988 DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATÉ A BNCC COM O DIREITO DE APRENDIZAGEM.....	64
3.3 ATUAÇÃO DO BLOCO PRIVATISTA PERANTE O MEC NA CONSTRUÇÃO DA NOVA LEI DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC: A NORMATIZAÇÃO DO DIREITO À APRENDIZAGEM	69
4 BNCC, PENSAMENTO NEOLIBERAL E CNE NO ESTADO BRASILEIRO.....	84
4.1 PROPOSTA POLÍTICA NEOLIBERAL DE REFORMA DO ESTADO NOS GOVERNOS BRASILEIROS.....	86
4.2 BLOCO PRIVATISTA COMO INDUTOR DO ESTADO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS EDUCACIONAIS	101
4.3 ASPECTOS HISTÓRICOS QUE CONTEXTUALIZAM A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	107
4.3.1 Movimentação para construção da BNCC no CNE durante o governo Dilma Rousseff	114
4.3.2 Primeira Versão da BNCC	119
4.3.3 Segunda Versão da BNCC	126
4.3.4 Terceira Versão da BNCC e seu trâmite no CNE	132
4.3.5 Aprovação da BNCC do Ensino Médio no Âmbito da Agenda Mercantil	144
5 ORGANIZAÇÃO DO BLOCO PRIVATISTA E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM TORNO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	150
5.1 DINÂMICAS SOCIAIS E POLÍTICAS POSSIBILITADORAS DAS ATUAÇÕES DO BLOCO PRIVATISTA NA CONSTRUÇÃO DA BNCC E DO DIREITO À APRENDIZAGEM	156
5.2 POLÍTICA DE BASE NACIONAL COMUM: DISPUTAS DE PROJETOS CURRICULARES	168
5.3 STARTUPS COMO DINÂMICAS DO BLOCO PRIVATISTA PROMOVENDO A BNCC NA PANDEMIA SOB O ARGUMENTO DO DIREITO À APRENDIZAGEM	172
6 DIREITO À APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS (2012-2020)	176
6.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EM DUAS CATEGORIAS POR ÓRGÃO EXPEDIDOR OFICIAL E NÃO-OFFICIAL	180
6.1.1 Documentos Oficiais.....	180
6.1.2 Documentos não-Oficiais	195
6.2 CARACTERÍSTICAS CONVERGENTES E DIVERGENTES DO DIREITO À APRENDIZAGEM DA BNCC COM O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	202
6.2.1 Direito à Educação com a BNCC	216
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICE I – MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM	241
APÊNDICE II - MEMBROS DO CNE EM 15/12/2017 QUE VOTARAM A BNCC SEGUNDO O PARECER HOMOLOGADO PORTARIA N° 1.570, PUBLICADA NO D.O.U. DE 21/12/2017, SEÇÃO 1, PÁG. 146.....	254
APÊNDICE III – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EM BLOCOS CATEGORIZADOS POR EXPEDIÇÃO DE ÓRGÃOS OFICIAIS E NÃO-OFFICIAIS	264

1 INTRODUÇÃO

Ocorrem expressivas mudanças culturais, políticas e econômicas na sociedade contemporânea, as quais têm sido marcadas, predominantemente, pela racionalidade do neoliberalismo, em escala mundial. Os princípios políticos e as diretrizes operacionais da doutrina neoliberal, consoantes com a lógica de autovalorização do capital, produzem mecanismos de arrefecimento do papel do Estado e intensificação da soberania do mercado. A referida diáde político-social tem produzido condições propícias para a exacerbção da mecânica de privatização, cujo processo encontra-se em franca expansão e assume dimensões multifacetadas em diferentes setores do tecido social, reconfigurando o sentido público da esfera pública.

Conforme Adrião (2018), a privatização da educação se dá não só no sentido tradicional de transferência do ativo público para o privado, mas também por processos que “[...] subordinam, direta ou indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (ADRIÃO, 2018, p. 9).

Silva 2021 (apud Di Pietro, 2013), afirma que as formas de privatização compreendem, fundamentalmente a) a desregulação (diminuição da intervenção do Estado no domínio econômico); b) a desmonopolização de atividades econômicas; c) a venda de ações de empresas estatais ao setor privado (desnacionalização ou desestatização); d) a concessão de serviços públicos (com a devolução da qualidade de concessionário à empresa privada e não mais a empresas estatais, como vinha ocorrendo); e) os *contracting out* (como forma pela qual a Administração Pública celebra acordos de variados tipos para buscar a colaboração do setor privado, podendo-se mencionar, como exemplos, os convênios e os contratos de obras de prestação de serviços).

No âmbito educacional tem sido mais frequente essa última modalidade, uma vez que os convênios entre as redes públicas de ensino e os setores da esfera privada têm se ampliado de forma contundente, no âmbito nacional, mediante a participação incisiva de Institutos, Fundações, OSCs, OSCIPs e ONGs¹ por meio de um conjunto diversificado de ações na

¹Entende-se que há entidades vinculadas à sociedade civil (OSCs, OSCIPs, ONGs) que realmente estão imbuídas de uma causa social (seja educacional, indígena, quilombola, etc) que desenvolvem um trabalho sem fins de lucro e com subsídios públicos. Por isso, é importante observar as agendas, os históricos, as inserções, para não generalizar. Nesse sentido, não é possível colocar todas as entidades atuantes no campo educacional, numa mesma perspectiva política neoliberal de atuação a favor do mercado, mas na tese se destaca, como ponto pacífico, que as ligadas ao Movimento pela Base, tem evidente predominância histórica como um braço social dos grandes conglomerados na busca de renúncia fiscal, captação de recursos públicos, para marketing social, mercantilizando as políticas sociais com fins de lucro e pela hegemonia da agenda privatista na educação.

dinâmica escolar. Com efeito, o processo de conveniamento se materializa de forma orgânica e multiforme incidindo sobre a gestão escolar; a formação de docentes e de gestores; assessorias pedagógicas; a oferta de tecnologias educacionais; os sistemas apostilados de ensino e os projetos curriculares, dentre outros artefatos pedagógicos. O presente trabalho tem como propósito precípua analisar as dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil em torno da construção, aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, a qual parametriza currículos escolares no tempo presente, problematizando, especificamente, a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem e suas implicações para os princípios educacionais e para as dimensões jurídico-normativas.

Essa efeméride encontra interface com a agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004), constituída na e por uma conjuntura de disputas em âmbito mundial para corresponder à lógica global do sistema de produção e os incessantes mecanismos para a manutenção e aumento de lucro do setor econômico. Hodiernamente, o cenário de redefinição da configuração do Estado providêncial para o Estado neoliberal, aprofunda a manutenção de um modelo mercadológico-privatista, o qual, em grande medida é legitimado por uma retórica de ineficiência da esfera pública e a consequente necessidade de garantir o incremento de seus parâmetros de funcionamento em consonância com os desígnios da lógica mercantil.

Assim, além dos programas de convênios mencionados anteriormente, presencia-se também movimentos organizados compostos por empresários e representantes do chamado terceiro setor, o qual desenvolvem proposições para a organização do trabalho escolar, as quais, em grande medida, constituem-se em base para políticas públicas institucionalizadas. A articulação do Movimento pela Base é emblemática das ações orquestradas do setor privatista no período que antecedeu a sanção da Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415-2017) e da tramitação das três versões da BNCC.

Destarte, o Movimento Todos pela Educação², fundado em 2006 e o Movimento pela Base Nacional Comum, fundado em 2013, atuam de forma orgânica e sistêmica em um bloco privatista e desenvolvem articulações com parlamentares, agentes governamentais do Poder Executivo e representantes de entidades privadas, atuando de forma incisiva na elaboração, fiscalização e execução de políticas curriculares.

²O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

O mencionado bloco privatista é composto por um conjunto heterogêneo formado por associações, fundações, ONGs³, constituídas como pessoas jurídicas, segundo o Código Civil de 2003, ligadas e mantidas, filosófica e financeiramente, por empresas que atuam no mercado. As associações e fundações podem ser ainda qualificadas, segundo a lei nº 9.637/98, como Organizações Sociais (O.S), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público⁴ (OSCIP – lei nº 9.979/99), Organização da Sociedade Civil⁵ (OSC), conforme os objetivos de seus respectivos estatutos sociais. Desse modo, essas entidades têm se utilizado das estratégias da qualificação jurídico-normativa para se imiscuírem, cada vez mais, nos espaços de discussões e decisões públicas, representando política e socialmente os interesses privados e suas agendas nacionais e internacionais. Assim, as ações de tais entidades, supostamente dotadas de responsabilidade social e de caráter altruísta têm sido funcionais aos interesses do capital nos espaços educacionais, mediante a veiculação de ideologia⁶ privada e controle das políticas neoliberais

Esse movimento, que articula braços sociais de grupos empresariais a retornos financeiros para estes mesmos grupos, não é restrito ao Brasil e tem sido estimulado pela rede netFWD, vinculada ao Centro de Desenvolvimento da própria OCDE e integrada por um pequeno grupo de fundações, as quais, em um cenário de restrição dos fundos públicos nos países pobres e em desenvolvimento, [...]. (ADRIÃO, 2018, p. 19)

³ONG é um acrônimo (palavra formada pelas primeiras letras ou sílabas de uma expressão) usado para as organizações não governamentais (sem fins lucrativos), que atuam no terceiro setor da sociedade civil. Essas organizações, de finalidade pública, atuam em diversas áreas, tais como: meio ambiente, combate à pobreza, assistência social, saúde, educação, reciclagem, desenvolvimento sustentável, entre outras. Muitas vezes as ONGs trabalham em parceria com o Estado. As ONGs obtêm recursos através de financiamento dos governos, empresas privadas, venda de produtos e da população em geral (através de doações). Grande parte da mão-de-obra que atua nas ONGs é formada por voluntários.

⁴[...] Surgiram, assim, as figuras da Organização Social (OS – Lei nº 9.637/98) e da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip – Lei nº 9.790/99). Ainda que se diferenciem em alguns aspectos, ambas são associações ou fundações privadas, sem fins lucrativos, constituídas de acordo com o Código Civil. (ANTICO, MILAN, CAMPOS, GALVÃO, 2018, p. 193).

⁵É considerada Organização da Sociedade Civil (OSC) toda e qualquer instituição que desenvolva projetos sociais com finalidade pública. Tais organizações também são classificadas como instituições do Terceiro Setor, uma vez que não têm fins econômicos. Essa expressão foi adotada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no início da década de 90 e significa a mesma coisa que ONG – termo que se tornou mais conhecido devido ao fato de ser utilizado pela ONU e pelo Banco Mundial. Essa ideia fomentou o exercício da cidadania de forma mais direta e autônoma, na medida em que a sociedade civil abriu um espaço maior de participação nas causas coletivas. Em termos jurídicos, segundo a legislação brasileira, o termo não é reconhecido. Disponível em: <<http://www.institutobancorbras.org.br/posts/dica/336-definicoes-de-ong---os---osc---oscip>>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

⁶Para Gramsci, o termo ideologia não tinha somente uma dimensão negativa, vinculada às deformações e à manipulação de classe. Na verdade, abarcava todo o universo das superestruturas. Era equivocado desqualificar liminarmente os fenômenos ideológicos. [...]. Portanto, não haveria expressão intelectual que estivesse dissociada de uma ideologia. Ele escreverá: “Mas, na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia.” (GRAMSCI, 1999, v.1, p. 175)

Tem-se como pressuposto que a organicidade desse movimento privatista tem promovido o arrefecimento político do princípio do direito à educação em razão da centralidade do direito à aprendizagem, aspecto que reverbera, sobretudo, mediante a veiculação da lógica mercantil nos currículos escolares. Aqui foi adotado o termo privatização para diferenciá-lo de outros comumente encontrados na literatura – mercantilização, parceria público-privada, entre outros – e em concordância com Adrião (2018), que assevera ainda:

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares. (ADRIÃO, 2018, p. 20)

Desse modo, o que está em questão é o reposicionamento de agendas das forças em disputas no espaço estatal, que reforçam o alinhamento com a racionalidade neoliberal também no campo sociológico e legal. Como desdobramento, no âmbito das políticas curriculares, a última versão do principal documento orientador do planejamento curricular da Educação Básica nacional - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – dentre outros elementos caracterizadores da lógica mercantil, observa-se a subsunção do princípio do direito à educação ao direito de aprendizagem.

O direito à educação, referenciado no campo político-educacional tem sido historicamente definido como uma unidade inseparável de direito social fundamental e público subjetivo, como resultado de conquistas democráticas que enfeixa princípios e regras normativas constitucionais e infraconstitucionais. Sob tal perspectiva, tem como horizonte garantir e ampliar sua materialidade como direito de todos, sem distinções ou condicionamentos restritivos; e como dever intransferível e prioritário do Estado Democrático de Direito, o qual tem entre seus fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, a serem efetivados com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo-se a essas iguais condições de acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, com pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, especialmente em instituições de ensino públicas. É ainda regulamentado e complementado por outros dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos

profissionais da Educação (FUNDEB), a BNCC, etc. Assim, percebe-se o direito à educação com a dimensão pedagógica indissociável da política, já abarcando o direito de aprendizagem.

Desse modo, partindo-se dessa definição ampla do direito à educação, construída a partir da Constituição Federal de 1988, percebe-se que nas duas primeiras versões da BNCC, nos Pareceres de sua aprovação no CNE e homologados pelo MEC, e em outros documentos correlatos, a racionalidade mercantil produziu mutações de sentido nesse direito. A mudança começou com a alteração das expressões “expectativas de aprendizagem e desenvolvimento” para “Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento” ou “Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” presente em leis (do PNE e do novo Ensino Médio) e na BNCC. Aqui, porém, se adotará apenas Direito à ou de aprendizagem, para caracterizar o sentido limitador do Direito à educação, assumido e defendido pela lógica mercantil que subjaz a construção da BNCC.

Face ao exposto, é relevante problematizar o teor da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do Artigo 35 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Vale ressaltar que do texto desses documentos oficiais subtrai-se o conceito de direito à aprendizagem, que na versão publicada pelo Ministério de Educação (BNCC, p. 08) diz ser “o direito de aprender dez competências gerais, no âmbito pedagógico da Educação Básica”.

O interesse por desenvolver investigações sobre as incidências da lógica mercantil na Base Nacional Comum Curricular e o arrefecimento do princípio do direito à educação nesse documento está alicerçado em estudos realizados em contextos anteriores, no âmbito do Grupo Polis, Políticas, Educação e Cidadania, sob a coordenação da professora Maria Vieira Silva.

Tendo como referência o final da primeira década do século XXI, o trabalho de Lélis⁷ (2007) evidenciou a funcionalidade instrumentalizada do ‘terceiro setor’ ao processo de reconfiguração do Estado Restrito, através da ressignificação do conceito de cidadania. Lélis (2007) estudou um programa de gestão municipal e escolar – Programa Escola Campeã – desenvolvido por instituições público-privadas em um município mineiro, no período de 2001-2004. A autora constatou a ressignificação do conceito de cidadania, bem como a reversão dos direitos sociais a benefícios da mescla entre o público e o privado “[...] e a viabilização de uma

⁷Políticas e Práticas do “Terceiro Setor” na Educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado.

nova modalidade privatizante da dinâmica escolar: o fornecimento público, com financiamento público, privado e ‘público-privado’ e gestão ‘público-privada’, que originam uma nova forma de reprodução capitalista” (LÉLIS, 2009, p. 9).

O trabalho de Miranda (2008) também provocou reflexões ao colocar em relevo a expansão do terceiro setor e os impactos de suas ações desenvolvidas nas comunidades por meio do trabalho voluntário. A autora partiu do suposto de que as ações de responsabilidade social promovidas pelas empresas, mediante o trabalho voluntário desenvolvido pelos seus trabalhadores assalariados, contribuem sistematicamente para a super exploração da força de trabalho, ampliando os mecanismos de produção da mais-valia, além de reforçarem o controle do capital sobre o trabalhador por meio de ações coercitivas.

Instado por essas pesquisas e pela trajetória profissional e acadêmica referenciada sobremaneira pela formação jurídica e questões correlatas ao Estado e ao constitucionalismo - cujo acesso foi facultado pelo curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia – desenvolveu-se reflexões sobre a conjuntura social contemporânea no que tange às mutações estatais a partir do Plano de Reforma do Aparelho do Estado e suas repercussões sobre os direitos sociais fundamentais, previstos na Constituição Federal de 1988, particularmente combalidos pelas relações entre a esfera pública e a esfera privada.

Nessa direção, realizou-se entre 2010 e 2011 a pesquisa de mestrado intitulada “Dimensões políticas e jurídicas do dever do Estado com o direito à Educação: implicações da relação entre a esfera pública e privada por meio das OSCIPs”. O trabalho buscou problematizar os efeitos da reforma do Estado de 1995 sobre o direito à educação, por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado, especialmente, por intermédio das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs. Assim, desenvolveu-se estudos sobre as principais leis que regulamentam o chamado “terceiro setor”, com ênfase sobre os processos regulatórios das OSCIPs, à luz das dimensões político-jurídicas estabelecidas na Constituição Federal de 1988. A pesquisa possibilitou constatar que a legislação infraconstitucional além de emular e qualificar as fundações ou associações, facilitou o acesso a recursos públicos. Além disso, a efetivação das parcerias entre o setor público e o setor privado por meio das OSCIPs contribuiu para o arrefecimento da função do Estado no cumprimento de seu dever para com o direito à educação. Com isso, a prestação desses serviços públicos marcados pela insurgência das OSCIPs, particularmente, na dimensão educacional, não só afasta das esferas estatais seu encargo constitucional com o direito à educação, como vincula o ensino a premissas voltadas para uma formação de interesse do capital.

Com efeito, os estudos acima elencados, evidenciaram ações orgânicas da esfera privada no âmbito da educação pública mediatizados pelo respaldo político e jurídico desde o final dos anos noventa. Esse respaldo tem legitimado a expansão e intensificação de atividades de diferentes entidades privadas na formulação e implementação de políticas e práticas educacionais.

O presente trabalho tem como propósito analisar as dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil em torno da construção, aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, a qual parametriza currículos escolares no tempo presente, problematizando, especificamente, a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem e suas implicações para os princípios educacionais e para as dimensões jurídico-normativas. Ou seja, verticaliza análises sobre ações do setor privatista nas políticas curriculares, substantivadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme detalhado posteriormente, esse documento teve longa tramitação no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e passou por três versões, antes de ser homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017.

Conforme o discurso oficial do Ministério da Educação:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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 (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, grifo do autor)

Ainda de acordo com a perspectiva governamental, a BNCC, constitui-se em uma,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017)

A longa processualidade de elaboração deste documento foi transversalizada por disputas de grupos com perspectivas político-ideológicas e educacionais distintas. Ademais, sua elaboração ocorreu em um cenário controvertido e eivado por tensões no âmbito do próprio Ministério da Educação, quanto no contexto de crise política, em nível nacional, o qual ensejou o golpe parlamentar de 2016.

No âmbito deste conturbado cenário, o documento em tela tornou-se alvo de críticas por parte de associações científicas, entidades sindicais e pesquisadores⁸. Em linhas gerais, as críticas se consubstanciaram nos seguintes aspectos: centralização do processo de construção do documento no âmbito do Ministério da Educação; oposição à ideia de que uma base curricular é necessária; reivindicação de que as próprias práticas escolares produzem saberes curriculares; defesa da ideia de que o país já conta com documentos curriculares suficientes; tratamento dado a questões de gênero e diversidade, bem como ao espaço galgado pelo ensino religioso, concebido como uma “agenda imposta” por um “lobby empresarial e religioso; temporalidade do processo, ao “atropelo” com que a BNCC teria sido conduzida (MICHETTI, 2020) e forte influência do empresariado na definição do conteúdo da BNCC. Nesta pesquisa, busca-se problematizar os imperativos do *ethos* privatista na formulação e implementação da BNCC e a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem.

Parte-se do suposto que há um sentido autônomo de direito à aprendizagem que requer explicitação quanto ao seu alcance e sentido posto no documento, e que atende a uma linha de formalização específica de direitos, necessariamente em atendimento à funcionalidade estrutural da racionalidade do capital, afastado de uma amplitude política e apenas técnico-pedagógica.

O direito à educação é uma conquista efetivada por meio de política de Estado progressista e um gênero que equaciona um feixe, de princípios e regras previstos em dispositivos legais, pelo constituinte originário e derivado, no sentido de assegurar a efetivação desse direito a todos. Como consequência decorre ao Estado, no desempenho de suas funções, o dever prioritário de garantir sua materialização como direito social fundamental que não só busca promover a dignidade da pessoa humana, construída ao longo da história, como o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e na garantia de outros direitos. Nesta perspectiva, a educação deve ser entendida como o processo formativo com respaldo normativo constitucional que sopera em diferentes espaços, concepções, pluralidade de ideias.

⁸ Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), etc..

Por outro lado, esta conquista tem sido colapsada por falta de condições objetivas para sua garantia, mediante, sobretudo, a políticas de financiamento incipientes. Vale destacar que, com a promulgação da Emenda Constitucional (E.C) nº 95⁹ vários campos sociais sofreram limitações com o congelamento dos investimentos públicos por vinte anos. A área educacional é uma delas, afetando o cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Além disso, com a diminuição dos investimentos sociais em assistência estudantil de crianças, jovens pobres e ou trabalhadores, por exemplo, as condições de acesso e permanência na escola, transporte, material didático, etc., foram agravadas¹⁰ e ampliara-se desigualdades sociais e, por consequência, desigualdades educacionais.

Face a este adverso cenário que tem provocado disruptões nas históricas conquistas do direito à educação para os estratos socialmente empobrecidos, o presente trabalho desenvolve análises sobre as configurações das políticas curriculares substantivadas na BNCC, colocando em relevo a subsunção do direito à educação ao direito de aprendizagem e as implicações desta inversão para o aparato jurídico-normativo.

Destarte, o presente trabalho é permeado pelas seguintes problematizações: quais as influências da racionalidade mercantil, veiculada pelo setor privado, na formulação da Base Nacional Comum Curricular? Que conexões são possíveis de se estabelecer entre o *ethos* empresarial e a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem, presente na BNCC? Estas indagações subsidiaram a formulação dos seguintes objetivos para esta pesquisa: analisar as relações de mútua determinação entre o Estado, em sua face gerencial, e a esfera privada; desenvolver reflexões sobre as alianças e vinculações estratégicas entre o setor público e privado no processo de formulação e homologação da BNCC; analisar a configuração normativa do direito à aprendizagem na construção da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para arrefecimento do direito à educação. Defende-se a tese de que a concepção constitucional de direito à educação é significativamente abrangente, compreendendo, assim, como unidade, um feixe de outros direitos dele decorrentes, como o direito à aprendizagem. Não é possível caracterizar o direito à educação sem a finalidade da aprendizagem. Essa, uma vez tornada direito autônomo, tal como expressa na BNCC,

⁹As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal promulgaram a E.C. nº 95 em 15 de dezembro de 2016. Ela alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e congelou os investimentos públicos por 20 anos. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/12/2016, p. 2)

¹⁰As condições se tornaram mais graves ainda devido à Pandemia da COVID-19, especialmente pela falta das condições de acesso aos equipamentos de informática e de rede mundial de computadores (Internet) para o período do ensino remoto autorizado pelo CNE.

representa mais um catalisador no esforço de privatização da educação pelo bloco privatista, por meio da revisão da dimensão dos currículos na Educação Básica.

1.1 Dimensões teórico-metodológicas

A matriz teórico-metodológica que referenciará o presente trabalho está alicerçada nas formulações do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, parte-se de uma percepção de totalidade dos movimentos macro e micro estruturais da sociedade, que dialeticamente se interpenetram e são interdependentes, produzindo articulações para a construção de políticas educacionais brasileiras. Consequentemente, há desdobramentos conflitivos, diante do amplo contexto que expõe a organização social de atuação tanto do Estado, como sociedade política, como da sociedade civil em seus substratos.

Por esse viés, Kosik argumenta que

O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da compreensão da realidade e ação sobre ela, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (KOSIK, 1976, p. 16).

Desse modo, a pesquisa procura evitar uma visão isolada, causal, linear e unilateral de alguns agentes sociais e, sim, apontar por meio de seu método, como o objeto investigado encontra-se num campo de disputas, tensionado historicamente pelos diversos grupos sociais, das mais diferentes percepções de mundo, sejam por interesses econômicos, políticos ou sociais de classe e grupos. Isto produz uma complexa conscientização dos sujeitos envolvidos sobre a realidade. Para Frigotto (1989)

[...] A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. (p. 81)

A opção pelo Materialismo Histórico Dialético, desenvolvido por Marx e Engels no século XIX, requer um exercício complexo de leituras que indicaram a impossibilidade de autonomizar o método em face da teoria, “não é possível, senão ao preço de adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método” (PAULO NETTO, 2011, p.55). Desse modo, além de compreender as categorias que nucleiam a

concepção teórico metodológica de Marx e Engels (historicidade, totalidade, contradição e mediação), utilizou-se das categorias gramscianas, principalmente as de Estado Ampliado, hegemonia, e mais tangencialmente as de intelectuais orgânicos.

Karl Marx e Friedrich Engels ao explicar a organização e o funcionamento da sociedade burguesa, deixaram como legado balizas sobre o método científico, lembrando que não há como adotar o método (materialismo dialético) em detrimento da teoria (materialismo histórico) na pesquisa científica de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987; PAULO NETTO, 2011).

Triviños (1987) aduz três pontos para uma pesquisa nesse viés: a contemplação viva do fenômeno, a análise do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno. A "contemplação viva do fenômeno" parte das sensações, percepções, representações acerca do objeto; etapa inicial que reúne materiais e informações de observações, análises de documentos e da literatura, com a finalidade de identificar as principais características do objeto, delimitando-o em sua qualidade geral. No ponto da "Análise do fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo", observam-se os elementos que integram o fenômeno e as mediações entre eles; elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto, apreciando sua situação no tempo e no espaço; momento de qualificar e quantificar o fenômeno ou objeto, valendo-se de diferentes instrumentos de coleta de informações (questionários, entrevistas, observações, dentre outros). No terceiro ponto, "A realidade concreta do fenômeno", Triviños (1987) explica que "significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc." (p.74), isto é, apreender a essência do objeto em suas multifacetadas determinações, chegando ao concreto pensado (o concreto real apreendido pelo pensamento, consciência e refletido pelo pesquisador).

Nas pesquisas em que se utiliza o Materialismo Histórico Dialético, os procedimentos metodológicos, incluindo os tipos de pesquisa, as fontes de informações, os instrumentos, as técnicas de coleta de informações e as técnicas de análise de dados se definem ao longo do processo de pesquisa, na relação pesquisador-objeto (TRIVIÑOS, 1987; PAULO NETTO, 2011).

Logo, as contribuições marxianas de Estado, como comitê executivo da classe dominante, e marxistas como o de Estado Ampliado de Gramsci e suas inter-relações no modo humano de existir, intencionando produzir hegemonia a partir da atuação de seus intelectuais orgânicos em sociedade são aportes teóricos importantes nos apontamentos crítico-investigativos dessa pesquisa.

A opção pela pesquisa documental e bibliográfica de abordagem qualitativa na investigação do objeto desse estudo se coaduna mais coerente, por sua flexibilidade e amplitude nas contribuições interpretativas críticas, pela possibilidade de observação do significado macro e micro das ações e inter-relações humanas envolvidas no processo de construção de políticas públicas educacionais.

Ferreira (2002) afirma que as pesquisas de caráter bibliográfico possuem o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, buscando responder que aspectos e dimensões do conhecimento são destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares; de quais formas e em quais condições são produzidas os diversos produtos científicos: Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, publicações em periódicos e comunicações em Anais de Congressos e de Seminários. As pesquisas bibliográficas também são conhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002).

A pesquisa bibliográfica aqui empreendida, envolveu o levantamento de livros, relatórios de pesquisa, teses, dissertações e artigos científicos na área de conhecimento das políticas educacionais, em nível nacional e internacional, que perpassaram a temática da privatização da Educação, do direito à educação, BNCC, parceria público-privada, terceiro setor, bloco privatista, políticas curriculares, direito à aprendizagem e Movimento pela Base Nacional Comum.

O recorte cronológico se impôs em razão da definição de quase uma década de análise (2012-2020), que abarca os primeiros documentos oficiais produzidos em torno da concepção do tema e também em razão da intensa movimentação da esfera privada com destaque para a constituição do Movimento pela Base Nacional Comum, a qual manteve atuação orgânica durante a formulação e homologação da BNCC. Outro motivo desse recorte deve-se pelo interstício abranger a publicação da Lei nº 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a nova Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415), que entrou em vigor em fevereiro de 2017. Dentro do período de tempo pré-definido, também é englobado o momento de construção das duas versões intermediárias da BNCC de 2015 e 2016, bem como a versão final, em dezembro de 2017. Por fim, em dezembro de 2018, também ocorreu a aprovação da BNCC do Ensino Médio, que se funde à parte do Ensino Fundamental e forma a BNCC da Educação Básica.

Outro procedimento metodológico para a realização desta pesquisa, pautou-se na análise de documentos educacionais. Cellard (2008) elucida que os documentos permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental possibilita “[...] a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias” (CELLARD, 2008, p. 295).

Numa perspectiva crítica, Cellard (2008) propõe a análise dos documentos selecionados para a pesquisa quanto aos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave, articulando todos esses elementos com a problemática e o quadro teórico que embasa o estudo. Por outro lado, optou-se por analisar o contexto, o/os autores e os conceitos-chave, como elementos suficientes para subsidiar o objeto da pesquisa.

Nessa pesquisa foram analisados dezoito (18) documentos educacionais buscando identificar atuações da esfera privada em específico do Movimento pela Base e seus parceiros, na interpretação do direito à educação e proposição do direito à aprendizagem via BNCC: 1) Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental; 2) Plano Nacional de Educação (2014-2024); 3) Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição do debate na Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento; 4) Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum; 5) Primeira Versão da BNCC; 6) Desenvolvimento Integral na Base: documento Base; 7) Base Nacional Comum Curricular 2016 *LEMANN CENTER, UNIVERSIDADE STANFORD* – Parte I: Implementação da BNCC: Lições do “Common Core” por David Plank; 8) Segunda Versão da BNCC; 9) Medida Provisória nº 746; 10) Lei nº 13.415 novo Ensino Médio; 11) Portaria nº 1.570 MEC/CNE (Parecer Homologado); 12) Resolução CNE/CP nº 2/2017; 13) EDUCAÇÃO JÁ; 14) Portaria nº 1.348 MEC/CNE (Parecer Homologado); 15) Resolução CNE/CP nº 4/2018; 16) BNCC conjunta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 2017 e a BNCC do Ensino Médio no final de 2018; 17) Guia para Gestores Escolares de 2019; 18) Emenda Constitucional nº 108, que insere o inciso IX no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

O conjunto desses documentos - juntamente com as publicações científicas da área das políticas educacionais referentes a essa temática - oportunizou a produção de pressupostos teórico-epistemológicos para a compreensão dos movimentos históricos e políticos de construção e reconstrução do objeto em estudo e suas imbricações na disputa das forças sociais. Cumpre, acrescentar as categorias que perpassaram a análise dos documentos: direito à educação, direito à (de) aprendizagem, direito a aprender. Dessa forma, a pesquisa documental

numa perspectiva crítica permitiu desvelar o sentido ou significado do documento como ele é, com síntese resultante de um contexto de contradições históricas, condicionantes e determinantes em que foi produzido.

A construção deste trabalho contou com o desenvolvimento de sete seções, sendo a primeira esta Introdução.

A seção 2, intitulada *Pensamento Liberal, Concepção de Estado e a Dimensão Político-Educacional*, contextualiza os contornos do Estado que coadunam com a dimensão político-educacional defendida pela esfera privada. Nessa perspectiva, apontou-se as contribuições da teoria neoliberal para as relações sociais e de produção capitalista que alicerçam as propostas políticas de agendas governamentais de cunho mercantil na formulação das políticas sociais educacionais.

O Direito à Educação no âmbito das Constituições brasileiras é o título da seção 3, a qual apresenta sínteses analíticas sobre o teor normativo do direito à educação nas oito Constituições brasileiras, evidenciando o vigor deste princípio na Constituição Federal de 1988. Além disso, enfatiza aspectos concernentes à atuação da esfera privada na construção da nova Lei do Ensino Médio e na formulação da BNCC e a ascensão do princípio do direito à aprendizagem.

Na seção 4, *BNCC, Pensamento Neoliberal e CNE no Estado Brasileiro*, desenvolveu-se uma contextualização histórica da construção da BNCC, com suas várias versões, bem como seu trâmite para aprovação e homologação em diferentes órgãos estatais MEC/CNE. Enfoca-se a atuação incisiva e orgânica de entidades que reúne acadêmicos, empresários e agentes do poder público e da chamada sociedade civil para a discussão de questões consideradas estratégicas para a formulação da BNCC.

Na seção 5, *Organização do Bloco Privatista e sua atuação na Educação em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, aprofundou-se análises em torno das influências normativas do bloco privatista na Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à assunção do direito à aprendizagem. Este consubstancia-se no apoio institucional para as disputas políticas de projetos curriculares. Como norma, o direito à aprendizagem da BNCC teve sua concepção recém inserida na Constituição de 1988, deixando a guarda do direito à educação. Em razão da Pandemia da COVID-19¹¹, o uso de tecnologias da informação, sob o argumento do direito à aprendizagem, se tornou mais visível pelas startups como mecanismos promotores da BNCC.

¹¹Pandemia de COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 e suas variações, já matou mais de 680 mil brasileiros desde janeiro de 2020.

Na seção 6, *Expressão do Direito à Aprendizagem nos documentos educacionais (2012-2020)* foram feitos rastreamentos e análises dos documentos educacionais entre 2012-2020, oriundos de instituições públicas e privadas, que apresentam concepção e relação entre direito à educação e direito à aprendizagem e suas expressões correlatas, especialmente pela sua recepção constitucional. Além disso, buscou-se identificar as convergências e divergências do direito à aprendizagem presentes na BNCC que ressignificam o direito à educação.

Na última sessão, *Considerações finais*, foram retomados os pontos principais da pesquisa e as constatações que, no âmbito das políticas educacionais, se classificam como caracterizadores da concretude da agenda privatista em todas as fases de tramitação do documento da BNCC e seus desdobramentos na autonomia do direito de aprender, dissociado do sentido político mais abrangente de direito à educação, o que interessa aos agentes privados. Nessa direção, o direito à aprendizagem ganha maior destaque normativo, descaracterizando-se do direito à educação, a partir da política curricular instituída pela BNCC, inclusive com a inserção do inciso IX do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 108 de 2020.

2 PENSAMENTO LIBERAL, CONCEPÇÃO DE ESTADO E A DIMENSÃO POLÍTICO – EDUCACIONAL

O concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações

(Karl Marx)

A epígrafe acima insta a pensar que as relações sociais que se processam no “concreto dado”, são complexas, multifacetadas e transmutam-se incessantemente, a partir das múltiplas determinações que se processam entre a estrutura e a superestrutura. Tendo como referência esse pressuposto, para a abordagem do escopo deste objeto de investigação - incidências da lógica mercantil na elaboração e homologação da BNCC- aborda-se na presente seção, questões correlatas à moldura societal, de cariz macrossocial, que tem produzido os condicionantes para a intensificação da privatização da educação.

Ao remontar-se às perspectivas fundantes do Estado moderno, constata-se que esse ente é fruto de um processo de constituição que se confunde histórica, política, social e economicamente com o modo capitalista de produção, diante de suas crises cíclicas. O modo capitalista tem na produção da mercadoria as suas bases de acumulação econômica, e, nesse processo, o Estado assume um importante papel nas mediações do desenvolvimento e autovalorização do capital.

Ao Estado moderno institucionalizado cumpre desenvolver papéis como o de facilitador da produção, financiamentos a juros subsidiados, planejador e implementador de infraestrutura para circulação das mercadorias, garantidor do cumprimento dos contratos, por meio de seus órgãos específicos, como o judiciário, dentre outros. Segundo Sanfelice (2003, p.163) o Estado moderno é “[...] partícipe intrínseco da lógica do capital”.

Destarte, a função precípua do Estado liberal é produzir mecanismos para a garantia do bom funcionamento do modo capitalista de produção, tornando as relações de lucro dos capitalistas, as condições de emprego e sobrevivência do trabalhador (que vende sua força de trabalho) e o bom desempenho do mercado, seja intervindo ou não com políticas econômicas que possam entravar a livre atuação no setor privado, ou na visão gramsciana, da sociedade civil (2017). Cossetin (2017, p. 23), em consonância com o pensamento de Sanfelice, esclarece que o “Estado capitalista tem forças vigorosas, pois durante todo o século XX sobreviveu às

crises do modo de produção capitalista e sempre renovando suas políticas sociais, mas, lógico, mínimas”.

O filósofo e economista escocês Adam Smith (1723-1790) – e, posteriormente, David Ricardo (1772-1823)¹² – teorizou em sua obra “A Riqueza das Nações” acerca da lei atuante no mercado que é a da oferta e da procura, que pode ser prejudicada com a atuação do Estado em políticas econômicas protetivas ou intervencionistas (SMITH, 1996). Mais tarde, sua visão liberal foi estudada e contestada por Marx (2004).

Sob o prisma liberal, o papel do Estado estaria mais afeito a garantir a segurança pública, o direito de propriedade privada, as liberdades individuais. A Revolução Industrial que se seguiu na Inglaterra e ganharia o mundo, com seus avanços tecnológicos iniciados no século XVIII, transformou as condições sociais e econômica da época, afetando as funções do Estado moderno, consolidando o surgimento da indústria e da formação do capitalismo.

O pensamento liberal clássico, assim considerado até hoje, passa pelo respeito à mão invisível do mercado, o desenvolvimento da infraestrutura para a circulação de mercadorias, o cumprimento dos contratos, a circulação da moeda, etc., como seus principais aspectos, sendo posteriormente sedimentados pelas políticas econômicas que viriam a denominar-se neoliberais, na contemporaneidade.

Esta linha de pensamento social foi investigada por socialistas científicos como Marx e Engels, junto à sociedade inglesa e as relações sociais de produção que nela se concretizaram. Por outro lado, no que se refere ao Estado, a tradição marxiana não reserva uma teoria específica, pronta e acabada, o que permite aos marxistas diversas análises de suas determinações em diversos contextos sociais e em variados Estados diferentes. Isso implica admitir-se uma grande e heterogênea tradição de produções do próprio Marx, de Lênin, de Gramsci, etc., sobre o Estado e suas determinações, assumidas nos diversos contextos e diferentes momentos históricos, incluindo-se o atual.

Já no final do século XIX e início do XX, a burguesia econômica já detinha o poder político em vários países europeus. Por essa perspectiva, os pensadores críticos marxianos, Marx e Engels, denunciaram em diversas pesquisas o agravamento da exploração da mão-de-obra da classe trabalhadora, por meio das teorias da mais-valia. Tais teorizações evidenciaram

¹²David Ricardo defende, em “Princípios de Economia Política e Tributação”, que, em um sistema comercial perfeitamente livre, cada país investiria seu capital e seu trabalho no setor da economia que lhe fosse mais vantajoso. Ricardo (1982) propunha, assim, uma especialização dos países na produção dos produtos que possam ser produzidos com maior eficiência dentro de seu território, com a defesa implícita do livre comércio para satisfazer as necessidades em produtos que não seriam produzidos nacionalmente. Isto implicaria na concentração da produção de produtos de maior valor agregado nos países de capitalismo desenvolvido, cabendo aos países periféricos a produção de matérias-primas e produtos manufaturados de menor valor agregado.

que parte das horas de trabalho não são pagas ou até do valor que se agrega à mercadoria, mas pelo qual não se é remunerado. Além disso, as análises abordavam aspectos concernentes ao crescimento urbano descontrolado em torno das fábricas; a falta de descanso pelo excesso de horas de trabalho, enfim, falta de direitos dos proletários, face aos lucros crescentes dos proprietários dos meios de produção. O Estado liberal seguia a premissa, naquele momento, da intervenção mínima na economia e, por consequência, via-se a insatisfação dos trabalhadores diante das desigualdades sociais e econômicas, bem como a busca por uma organização sindical.

Com o advento da indústria fabril, a classe trabalhadora passa a se organizar em sindicatos, com projeções até os dias de hoje, por conta, justamente, das transformações nas relações sociais, que se agravaram com a urbanização descontrolada, crescimento populacional, ausência de direitos trabalhistas e consequente desemprego. A existência de um exército de mão de obra crescente, com baixo poder aquisitivo, também pode ser atribuída a não atuação preventiva do Estado diante dos desequilíbrios econômicos provocados pela livre atuação do mercado. Naquele momento histórico no final do século XIX e início do XX os índices e graus de empobrecimento se agravaram em nível internacional, possibilitando que a crença no livre mercado não se apresentasse tão impermeável à construção de críticas, face aos crescentes problemas sociais e estruturais.

Nesse aspecto, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, vê-se desenhar historicamente a necessidade de mudança na atuação do Estado frente aos problemas sociais que se agravaram e que se constituiu numa das bases importantes para se assentar a viabilização do *welfare state*. Ou seja, para Fiori (p. 134) o “[...] avanço de democracias partidárias e de massa que, pelo menos nos países centrais [...] permitiu que a concorrência eleitoral aumentasse o peso e a importância das reivindicações dos trabalhadores – e dos seus sindicatos e partidos [...]”. Com caráter mais providencial, o Estado passa a desempenhar funções estratégicas de atendimento das principais reivindicações dos trabalhadores, como o acesso à saúde e à educação, melhores condições de transporte e moradia. Surgiam nesse contexto os direitos sociais em níveis constitucionais. No entanto, esse enfraquecimento do liberalismo não foi motivado pela ascensão de movimentos de esquerda. Muito pelo contrário, a ameaça vinha da direita aos regimes liberais-democráticos dos governos.

Hobsbawm (1995, p. 116) descreve que

O perigo vinha exclusivamente da direita. E essa direita representava não apenas uma ameaça ao governo constitucional e representativo, mas uma ameaça ideológica à civilização liberal como tal, e um movimento

potencialmente mundial, para o qual o rótulo “fascismo” é ao mesmo tempo insuficiente, mas não inteiramente irrelevante.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial as relações sociais de produção passaram a contar com a atuação provedora do Estado, disponibilizando aos trabalhadores programas sociais de atendimento às suas reivindicações, graças a forte atuação dos sindicatos, junto às políticas estatais, e à atuação remanescente das economias socialistas. Os Estados de economia socialista em plena guerra fria eram uma alternativa real para a economia capitalista de produção.

Todavia, com o afastamento dos riscos imediatos de uma nova guerra explícita na disputa de mercados fornecedores de matérias-primas e consumidores da produção, como ocorreu durante a Segunda Grande Guerra, as políticas liberais de caráter provedor que vinham sendo adotadas por Estados capitalistas passaram a ser consideradas cada vez mais onerosas ao setor produtivo, com maiores cobranças de impostos para cobrir seus custos de manutenção.

Essas crises do petróleo, somadas à insatisfação das empresas privadas com o modelo de Estado vigente, isto em razão das altas cargas de impostos cobradas pelo Estado de bem-estar social, levaram à consolidação das críticas das correntes defensoras de outras concepções de Estado e de sociedade. A expansão do Estado de bem-estar social começou a ser ameaçada em um momento crítico, em que a carga tributária atingiu níveis alarmantes para a lucratividade e o desempenho do setor privado, o que também cooperou para intensificar a crise no final da década de 1970 e início dos anos 1980. (VICENTE, 2009, p. 125)

Um dos efeitos é a consolidação mais radical de afastamento do Estado do provimento das questões de caráter social, que houvera sido teorizada nos anos 1940. Ou seja, o Estado deveria limitar seus gastos para garantir apenas o suficiente para sobrevivência dos mais pobres e não evitar as desigualdades sociais, que para os neoliberais, são até necessárias ao modo de produção capitalista. Contudo, a razão progressista do momento histórico permite advogar, também, que o interesse em se afastar o Estado do provimento e prestação de serviços públicos, pode significar a abertura de mercados lucrativos a serem explorados pela iniciativa privada. Afinal, se os serviços não podem deixar de simplesmente ser fornecidos pelo Estado, como os serviços básicos de saúde e educação, às populações vulneráveis ou empobrecidas pela exploração, outro prestador há de suprir seu atendimento. Desse modo, mesmo diante das conquistas de direitos sociais básicos e outros, o capitalismo enquanto sistema econômico, disfarça suas crises e persuade com o argumento da abertura de novos campos de mercado com as possíveis privatizações, como ocorre com o campo educacional diante das reformas dos

currículos a partir da BNCC, que requer plataformas digitais, consultorias na formação de professores, etc. Sem contar que os recursos arrecadados pelo Estado e que não sejam mais destinados ao campo social poderiam ser direcionados a assegurar financiamentos privados a custos subsidiados.

No Brasil os reflexos dessas transformações da economia mundial são sentidos de diversas maneiras, particularmente durante o governo dos militares e a crise do petróleo na década de 1970¹³. Já no final dos anos 1980, porém, houve a convocação da Assembleia Nacional Constituinte e a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, com a reeleição direta para os cargos de representação. Houve várias conquistas programáticas em termos de direitos sociais e econômicos, etc., graças às atuações, de constituintes progressistas, como Florestan Fernandes – que militou, entre outras frentes, na Comissão de Educação da Assembleia Nacional Constituinte – desenhandando outro cenário político de lutas nacionais que se projetaram com a adoção das políticas de caráter neoliberais.

2.1 O lugar do Mercado, do Estado e da Sociedade Civil no Neoliberalismo

O pensamento neoliberal tem referenciado desde a década 1970, as agendas de governos, intervindo na pauta das ações econômicas e políticas. Além disso, tem sido sustentáculo também dos planos de ações de organismos econômicos multilaterais – como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – e dos Estados de capitalismo desenvolvidos e dos emergentes. Nesses últimos, o neoliberalismo econômico se manifestam pelas condicionalidades impostas pelos organismos mencionados e pelos países desenvolvidos.

Essas megacorporações estabelecem regras de controle fiscal para países em desenvolvimento, como o brasileiro, e exigem a privatização de empresas estatais rentáveis, em troca de um possível investimento no território dessas empresas sem bandeiras nacionais. Ainda segundo Boron (2001) esses grupos econômico-financeiros articulam-se em núcleos do

¹³ A denominada crise de 1973 aconteceu em contrapartida ao apoio dos Estados Unidos dado a Israel em relação à ocupação de territórios palestinos durante a guerra do Yom Kippur. Como represália, os países árabes organizados na Opep decidiram aumentar o preço do petróleo em mais de 300%. O embargo pretendia ainda pressionar o mundo ocidental a apoiar os árabes contra os israelenses. Em 1979, a paralisação da produção iraniana, como consequência da revolução islâmica liderada pelo aiatolá Khomeini, provocou o segundo grande choque do petróleo, elevando em mais de 1000% o preço médio do barril iraniano. Os preços permaneceriam altos até 1986, quando voltaram a cair. (VICENTE, 2009)

capitalismo mundial, escudados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), sucessora do GATT (“*General Agreement on Tariffs and Trade*” - em português: Acordo Geral de Tarifas e Comércio). Com isso, as elites burguesas globais seduzem com o sofisma da desvinculação das empresas globais de suas bases nacionais, particularmente as estadunidenses, que acabam por subordinar Estados aliados ao cumprimento de condicionalidades. Essas, por sua vez, giram em torno de assuntos relevantes, sendo que nos anos 1990 várias conferências mundiais em diversas áreas se realizaram: a econômica (Consenso de Washington), a conferência de Educação para Todos (Jomtien na Tailândia) e do meio ambiente (1992 e 1993) no governo Itamar no Brasil. Existem outros documentos também nessa trajetória histórica internacional que carece de menção, como o relatório Jacques Dellors, o Glossário de Termos da Unesco, etc. pavimentando as noções orbitais sob a aprendizagem. Daí a importância em demonstrar, a partir de tais documentos, o fundamento teórico e político do conceito e das discussões em torno da ressignificação do direito à educação para direito à aprendizagem em nível de consonâncias internacionais e internas.

No que diz respeito ao campo educacional, desde os anos 1990 no Brasil se destaca a noção de aprendizagem e competência. A temática encontra lastro no processo de normatização da educação em nível interno, especialmente voltados para as políticas educacionais, sob a bandeira internacional do direito à educação para todos e na busca de se garantir o fim do analfabetismo, incluindo-se o funcional, o acesso e a permanência a escola, etc.

Dessa forma, a construção de instrumentos políticos nacionais com conceitos e discussões sobre o desenvolvimento de competências e habilidades ganharam notoriedade na intenção de construir condições básicas comuns, sob os auspícios de um currículo que garantisse o direito de aprendizagem. Normas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Federal brasileira de 1988, Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 se encadearam e encontraram projeção na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no PNE etc..

Percebeu-se, ainda, que os movimentos por um currículo comum da agenda do bloco privatista também se desenharam e foram refletidos por várias entidades organizadas internacionais, alcançando a BNCC de 2018 no Brasil, que não encampou à influência de concepções daqueles movimentos, para um currículo básico comum.

Dessas conferências mundiais resulta o cumprimento de Acordos e Convenções internacionais, que apontam para alterações necessárias nas legislações internas, por Emendas Constitucionais.

E acrescenta o autor

Será preciso acrescentar os diversos *think tanks* criados ou vinculados a fundações empresariais como a *Heritage Foundation*, a *American Enterprise Institute* e outras semelhantes para compreendermos que os encontramos na presença de verdadeiras usinas geradoras de ideologia e de programas de governo. Mas o papel do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio não se limita apenas a efetuar estudos e formular recomendações: são custódios do predomínio internacional do capital financeiro e principais agentes do disciplinamento universal. (BORON, 2000, p.46)

Em termos internacionais, no que diz respeito à educação, o capital percebe a correlação direta que ela tem com o aumento da produtividade e dos lucros das empresas de um Estado em desenvolvimento como o que se encontra o brasileiro. Para Chesnais (2013), em tempos de mundialização, o lugar que o Estado-nação ocupa, internacionalmente, é um dos principais eixos da política econômica nacional.

Desse modo, apesar da crise, o neoliberalismo continua sendo o modelo econômico e político de muitos atores mundiais (FMI, OMC, Banco Mundial, etc.), o que torna importante as análises de seus efeitos e implicações, como forma de entender a dinâmica do modo de produção capitalista atual e no Brasil.

A ideologia burguesa neoliberal, pela análise do pensamento gramsciano, perpassa toda a superestrutura da sociedade civil, condicionando Estados e suas formas (ou Legislações e ou Administração/Gestão Pública), com contribuições de intelectuais orgânicos do capital, como os economistas Ludwig Von Mises (1881-1973) e Carl Menger (1840-1921), da Escola Austríaca (MATOS, 2008).

A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais. Para Mises (1979) a um bom governo

Compete a ele fazer todas as coisas para as quais ele é necessário e para as quais foi instituído. Tem o dever de proteger as pessoas dentro do país contra investidas violentas e fraudulentas de bandidos, bem como de defender o país contra inimigos externos. São estas as funções do governo num sistema livre, no sistema da economia de mercado. (MISES, p. 41)

Conforme o autor, um bom governo se ateria aos aspectos de segurança pública, estando o Estado impedido de se fazer presente em qualquer outro setor, numa sociedade liberal. Essa

ideologia extrema de afastamento do Estado, baseada na revalorização do liberalismo econômico dos séculos XVIII e XIX, tentaria recuperar o “sentido original do liberalismo”, apontando para uma descaracterização do termo “liberal” em relação ao liberalismo clássico.

Para Matos (2008), o neoliberalismo, diante do modelo vigente de Estado de bem-estar social de grande número de países após a Segunda Guerra, procura reerguer o “sentido original do liberalismo”, mas não encontrou respaldo imediatamente, face ao período de crescimento econômico que se vivenciava no pós-guerra.

O mais importante intelectual orgânico do capital nessa fase foi o austríaco Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista e teórico considerado como expoente fundador do neoliberalismo, discípulo de Mises. Hayek publicou as bases de seu pensamento, “O Caminho da Servidão”, especialmente propondo combater o intervencionismo estatal e a defesa do mercado desregulado pelo Estado (HAYEK, 1985).

Merquior (1991) afirma que Hayek, juntamente com outros pensadores, como Mises, Popper, Friedman etc., fundou em 1947, a Sociedade de Mont Pèlerin, associação internacional que almejou estabelecer as premissas do neoliberalismo, apregoando a não intervenção do Estado. Para essa linha de pensamento, “[...] Hayek irá advogar que o planejamento estatal e o Estado providêncial acabam por tolher a liberdade e, por consequência, levam ao caminho da servidão e à tirania [...]” (MERQUIOR, 1991, p. 190).

Até o início da década 1970, pouco repercutida nas economias estatais estavam as teorias neoliberais, que passaram à maior aceitação com a crise do Estado de bem-estar social, logo tornando-se hegemônicas nos países capitalistas, como Inglaterra, com Thatcher (1979), Reagan (1980) nos EUA, Khol (1982) na Alemanha Ocidental, Shluter (1983) na Dinamarca e, logo, quase todos os países da Europa Ocidental elegeram governos neoliberais, exceto Suécia e Áustria (ANDERSON, 1995). Concomitantemente, as medidas econômicas adotadas por esses países centrais do capitalismo projetaram-se como premissas de política econômica a serem exigidas pelos aparelhos ideológicos do capital – como os organismos internacionais – e como de aplicação compulsória em países periféricos, como o Brasil, no final da década de 1980 e início da de 1990.

As condicionalidades impostas por organismos financiadores tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional influenciaram princípios e diretrizes operacionais de reforma do Estado, privatização de empresas e serviços estatais, mudanças jurídicas com incidências sobre direitos sociais e conquistas dos trabalhadores, etc.

Afasta-se o Estado da apresentação de políticas públicas que atacassem os problemas sociais, já que a liberdade, segundo Hayek (1985) e não a democracia ou a igualdade ou a justiça

social, constitui-se no valor supremo: “a menos que se obtenha ou se mantenha a liberdade econômica, as outras liberdades – civis e políticas – se desvanecem” (p. 82). Desse pensamento, qualquer intervenção do Estado na economia, mesmo que seja pela justificativa da justiça social, configura-se, para Hayek, transgressão da liberdade econômica e, sem essa, não existe liberdade política.

A consolidação da doutrina neoliberal também produz impactos sobre o poder organizativo dos sindicatos, movimentos sociais e dos trabalhadores, compreendidos por abalarem os pilares da acumulação capitalista, devido as suas pressões reivindicatórias com investimentos sociais pelo Estado ou exigências pelo aumento de salários. Então, as ideologias veiculadas pautavam-se na concepção de que o Estado necessita manter o controle monetário e diminuir investimentos sociais; não deve ceder às pressões sindicais e não deve intervir na economia. A meta de pleno emprego ou diminuição do exército de reserva de mão-de-obra, antes metas e referências características do Estado de bem-estar social, passam a ser funcionais às políticas neoliberais que advogam a importância da manutenção dessas inseguranças sociais, já que, supostamente, garantiriam a concorrência, incentivando o trabalhador a buscar uma melhor qualificação para o mercado, enquanto estivesse fora dele. Assim, conseguiria uma vaga de trabalho remunerado por ter se qualificado, ou manter-se-ia como informal, mas como empreendedor de seu pequeno negócio. Por fim, a diminuição da arrecadação de impostos, com a reforma fiscal, também se torna medida indispensável numa economia neoliberal (ANDERSON, 1995).

Para os neoliberais, segundo a crítica feita por Montaño e Duriguetto (2011, p. 61) “[...] o Estado intervencionista, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o planejamento estatal, a segurança social, por constituírem impedimentos ao pleno desenvolvimento da ‘liberdade (negativa-formal), devem ser enfrentados”. Em outras palavras, para os neoliberais o problema é que o Estado não teria condições para efetivamente diminuir as desigualdades, o que não coaduna com a realidade, já que nos países de economia neoliberal o Estado só diminui sua participação diante das questões sociais. Continua plenamente ativo e financiador de estruturas que proporcionem o aumento do ganho de capital, como a diminuição dos direitos sociais.

Para Hayek (1985), o único caminho propício para a plena liberdade econômica é a concorrência no mercado, sendo essa a essência de sua teoria política para um sistema social, isto é, organizar-se pela livre concorrência em torno do livre mercado. Isso porque, segundo Hayek as diferentes aptidões, expectativas, capacidades, sorte, dentre outros, promove a concorrência no mercado como reguladora social, sendo o impulsionador do desenvolvimento e não responsável por desigualdades. Desse modo, ao Estado não cabe responsabilização por

políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. Estas injustiças sociais ou redistribuição de renda deveriam ficar a cargo das Igrejas, instituições filantrópicas, ONGs, dentre outras, de forma focalizada e descentralizada.

Por outro lado, a defesa da redução do Estado frente às questões sociais, não quer dizer completa exclusão. Merquior (1991, p. 191) lembra que entre “[...] prover uma estrutura para o mercado, e prover serviços que o mercado não pode fornecer” estão as duas únicas funções legítimas de atuação do Estado. Ou seja, a ideologia neoliberal, bem próxima da concepção lockeana, apregoa um ideal de estrutura estatal que garanta a proteção à vida, à saúde, à liberdade e à propriedade privada. Portanto, um Estado árbitro que diante do mercado livre concorrencial possa garantir eficientemente o cumprimento das leis e dos contratos e atuar complementarmente nas áreas em que aos agentes do mercado não interesseem, como serviços sem atrativo lucrativo.

Um importante pensador da teoria neoliberal, que foi o economista Milton Friedman¹⁴, enfatiza a questão monetária como foco de estabilidade econômica. Em sua linha de raciocínio liberal clássica, Friedman (1984) propõe que a sociedade é um amontoado de indivíduos livres e conscientes de suas vontades individuais, portanto, livres, para vender sua força de trabalho no mercado, com a divisão do trabalho baseada na vontade individual livre e na oposição entre sociedade civil (mercado) e Estado (governo), logo seria indispensável a limitação do poder de atuação do Estado, sob pena de não se garantir a liberdade.

Friedman (1984) irá vincular a monetarização da economia com a inflação, ou seja, um eventual aumento da oferta monetária produziria o inevitável aumento da taxa de inflação. Nessa linha, se o Estado intervém com políticas monetárias expansionistas visando criar empregos, aumentar a renda e promover o crescimento econômico, ao invés de se abster, no final do processo produziria o aumento da taxa de inflação. O raciocínio de Friedman parte da Teoria das Expectativas Racionais, que, consoante Matos (2008, p. 205),

[...] supõem que os agentes econômicos têm pleno conhecimento do impacto das políticas econômicas do Estado, formando as mesmas expectativas, baseadas em um pensamento racional e maximizador de lucros, que levaria a

¹⁴Milton Friedman (1912-2006) foi um economista americano e principal representante da Escola de Chicago durante a última metade do século XX. Em 1976, recebeu o Prêmio Nobel por suas contribuições em vários ramos da teoria econômica. O esquema básico de livre mercado de Friedman (1984) é representado por um mundo idílico onde pequenos produtores trocam bens e serviços produzidos e que têm a opção de produção para o autoconsumo (sendo voluntária, portanto, sua participação na troca). Esse esquema seria válido mesmo no mercado moderno, caracterizado pelas empresas e pelo uso do dinheiro, pois a característica central da técnica de mercado para obter a cooperação voluntária estaria completamente representada na simples economia de troca.

um ajuste automático dos preços até o novo ponto de equilíbrio, tornando sem efeito a longo prazo as políticas monetárias governamentais.

O livre mercado¹⁵ como o melhor instrumento para medir e alocar recursos da sociedade com eficiência dispensaria o Estado de muitas funções, o que justificaria a diminuição e limitação da cobrança de impostos. Nessa esteira, também deveriam ser findados os controles de preços e de salários e qualquer regulamentação do mercado, incluindo-se o educacional e a área da saúde. É por esse viés que o bloco privatista irá se organizar para influir nas políticas públicas educacionais.

A liberdade de livre comércio no âmbito internacional também é uma premissa de política externa indispensável no livre mercado, o que exigiria do Estado uma estabilidade econômica gerada pelo equilíbrio das contas públicas ou balanço de pagamentos, lembrando o equilíbrio nas transações comerciais da Lei das Vantagens Comparativas de Ricardo.

Segundo Matos (2008), em 1989 o receituário neoliberal acabou sendo objeto de uma *think tank* do *Institute for International Economics* com o tema *Latin American Adjustment: how much has happened?* O autor afirma que

Neste encontro, funcionários do governo norte-americano e de organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial e BID), além de diversos economistas latino-americanos, fizeram uma avaliação extremamente positiva a respeito das reformas econômicas empreendidas na América Latina, baseadas nas políticas de caráter neoliberal recomendadas pelo governo norte-americano por meio destas instituições como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral; reunindo elementos até então esparsos em um único corpo teórico, que se tornou o mais novo paradigma da política econômica neoliberal (MATOS, 2008, p. 207).

Conforme Williamson (1992), as recomendações dos acadêmicos e intelectuais orgânicos do capital - Mises, Hayek e Friedman – podem ser sintetizados em dez pontos: 1) disciplina fiscal; 2) reorientação das prioridades de gastos públicos para áreas denominadas pelo autor como “politicamente sensíveis” (educação, saúde, infraestrutura); 3) reforma fiscal; 4) liberalização de financiamento visando à determinação das taxas de juros pelo mercado; 5) unificação das taxas de câmbio em nível competitivo; 6) liberalização comercial; 7) liberalização do investimento externo direto; 8) privatização; 9) desregulamentação de mercado e 10) proteção de direitos de propriedade. Diante dessas premissas técnicas haveria de se

¹⁵Tendo como pressuposto o mercado em concorrência perfeita, no qual nenhum participante seria capaz de determinar os termos em que os outros participantes teriam acesso a empregos ou mercadorias e todos considerariam os preços como dados pelo mercado, sendo que nenhum indivíduo poderia, por si só, ter mais do que uma influência negligenciável sobre o preço (embora todos os participantes juntos determinem o preço por meio do efeito combinado de suas ações, que constituem o sistema de preços).

uniformizar as economias mundiais por uma única receita e visão de mercado global (WILLIAMSON, 1992).

Portanto, o pensamento neoliberal deve ser entendido como uma resposta à conjuntura das transformações político-econômicas da segunda metade do século XX, face a mais uma crise do modo de produção capitalista. Uma resposta que se coloca como racional, mas que propõe o abandono à própria sorte os mais vulneráveis, política e economicamente. Apoia-se, ainda, na perspectiva ideológica dentro dos limites institucionais das democracias representativas e do modelo de Estado de Direito, mas separa a sociedade civil, que deve ser preservada como espaço da livre iniciativa, consoante defendem seus teóricos, das interferências da sociedade política (Estado). Porém, nesse processo democrático, o mercado guarda receios, e não os esconde, frente à crescente participação popular nesses espaços, o que exige um trabalho constante de ideologia hegemônica a favor do neoliberalismo, rígida separação dos espaços políticos (esfera estatal) e da sociedade civil (mercado), mas que desqualifica outras ações coletivas como a sindical, que é desfocada como sendo corporativista e prejudicial à sociedade livre.

Com tudo isso, a ideologia neoliberal, na prática, não quer o afastamento do Estado de todas as relações interventivas, como assinalam Hayek, Mises, Friedman e outros teóricos (POULANTZAS, 1972). Na percepção de Poulantzas (1972), o que se coaduna evidente é o disfarce promovido pela ideologia do capitalista, já que o Estado deve redirecionar suas ações para a garantia e preservação das relações sociais de produção. Não se pode afirmar que seja essa a pretensão desejada por seus ideólogos, mas os críticos já questionam a concepção de Estado mínimo.

La ideología está hasta tal punto presente en todas las actividades de los agentes, que no puede diferenciarse de su experiencia vivida. En esa medida, las ideologías fijan en un universo relativamente coherente no sólo una relación real, sino también una relación imaginaria, una relación real de los hombres con sus condiciones de existencia investida en una relación imaginaria. (POULANTZAS, 1972, p. 264)

Para Montaño e Duriguetto (2011) essas medidas de um Estado mínimo nas questões sociais e amplo na desregulação a favor do mercado, de visão neoliberal, são discutíveis em várias frentes. Contudo, os autores destacam que no atual momento histórico está-se diante de um perfil de Estado Democrático e de Direito e não de um Estado totalitário, consoante advogava Hayek. Muito pelo contrário, para os autores referidos, os liberais tinham o Estado absolutista e seus privilégios a serem combatidos pela burguesia ascendente ao poder político. Esse era seu Leviatã. No entanto, Hayek toma por Leviatã o modelo de Estado de bem-estar

social keynesiano, que mesmo de alinhamento funcional ao capitalismo liberal, deveria ser diminuído como interventor. O planejamento social, a justiça social e a diminuição das desigualdades não são tarefas de Estado neoliberal. O pensamento hayekiano contém as bases teórico-ideológicas do neoliberalismo e para melhor entender a generalização dessas políticas têm-se que pensar em termos de economia política, isto é, o político e o econômico, simultaneamente (MONTANO; DURIGUETTO, 2011).

Exemplo disso foi a crise do petróleo da década 1970 que afetou diretamente a produção de vários bens e serviços que tinham seus custos calculados a partir do petróleo. Este sofreu aumento repentino em função da geopolítica mundial, como foi o aumento do preço do petróleo provocado pela Opep em pressão ao apoio dos EUA à Israel, e provocou choques econômicos mundiais.

Num primeiro momento, já na década de 1980, a adoção das políticas neoliberais pelos países avançados, conseguiu elevar a taxa de lucros das empresas e controlar a inflação, mas as custas das derrotas das reivindicações dos sindicatos e ao crescimento do desemprego. O fracasso das medidas oscilou em termos de elevação da taxa de crescimento estável, já que Tratados como o de *Bretton Woods*¹⁶, acabaram proporcionando a desregulamentação financeira das economias, o que cria condições para maior especulação do que para a produção.

O peso das economias dos Estados de bem-estar social diminuiu pouco pelas expectativas dos economistas neoliberais, visto que o Estado teve aumento de investimentos sociais com a elevação da taxa de desempregados e do aumento no número de aposentados entre a população.

Desse modo, já no início da década de 1990, outra crise recessiva cíclica do modo de produção capitalista aturde as grandes economias, como o crescimento da dívida pública dos países ocidentais, o endividamento das empresas e das famílias, a níveis sem precedentes, segundo Matos (2008). O autor ainda acrescenta:

Ou seja, mesmo os períodos de crescimento econômico são cada vez mais instáveis, e a generalização da implantação das políticas econômicas neoliberais patrocinadas pelos organismos econômicos multilaterais (FMI, Banco Mundial) e pelo governo norte-americano não conseguiram dar estabilidade às economias capitalistas avançadas ou periféricas. (MATOS, 2008, p. 198)

¹⁶*Bretton Woods* foram acordos definidos entre os participantes da Conferência Monetária e Financeira Internacional das Nações Unidas e Associadas, realizada entre 1 e 22 de julho de 1944, que elaborou regras para o sistema monetário internacional.

Todavia, as políticas de caráter neoliberais ainda têm sido a guia das economias e dos acordos ou propostas de governos, isto é, seu esgotamento não dá sinais de arrefecimento, haja vista que apesar dos apontamentos de seus limites e das instabilidades permanentes que provoca, não se percebe por parte dos governos ou pelos organismos econômicos internacionais, proposições em busca de sua significativa modificação. Esse fato se dá mesmo com a ascensão de governos tidos como de esquerda ou social-democráticas ou progressistas, nos quais as políticas econômicas neoliberais parecem ter seu ritmo de implantação diminuído, ou mesmo a não adoção completa de seu receituário, mas não conseguem deixar de implementar medidas como concessões fiscais aos detentores de capital, controle orçamentário, estabilidade monetária, etc.

Em vários governos brasileiros – FHC, Lula, Dilma, Temer - foram feitos os ajustes orçamentários exigidos pelo mercado, sob pressão de controle fiscal e diminuição dos investimentos estatais em diversas áreas. Os cortes e contingenciamentos são recorrentes nos orçamentos da pasta educacional, o que necessariamente reflete na qualidade da implantação das políticas sociais educacionais, inclusive com reformas do campo. Tendo como referência esse quadro de mutações do Estado surge a necessidade de uma retomada dos princípios e valores societais que nortearam o constituinte originário e seus antecessores, ao estabelecerem nas Constituições do país o resguardo da educação como um direito.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

O direito à educação é uma conquista histórico-social e, portanto, é um processo constituído e constituinte de relações marcadas por disputas, dissensos e conflitos. Em uma sociedade alicerçada por severas assimetrias sociais que se consubstanciam nas dinâmicas de classes, gênero, raça/etnia, o direito à educação se coloca como uma condição fundamental para a conquista da cidadania e dos princípios republicanos do Estado Democrático de Direito.

Apesar dos limites estruturais ensejados pela sociedade capitalista, a Constituição Federal é o aparato normativo mais importante do ordenamento jurídico brasileiro enquanto orientador das ações e políticas públicas voltadas à construção do chamado Estado Social.

Num sentido jurídico, todas as novas Constituições são portadoras do chamado Poder Constituinte Revolucionário, não no sentido empregado pelas ciências sociais, em sua vertente crítica, mas no sentido de que são portadoras de mudança dos valores com o modelo de sociedade, uma ruptura, dos modelos de instituições políticas e jurídicas precedentes, anteriormente vigentes. Essa quebra ou transformação jurídica institucional pode ocorrer por meio de Constituições outorgadas – onde não haverá participação popular - ou promulgadas, quando há a atuação da soberania popular por meio de constituintes eleitos especificamente para esse papel. Constituições outorgadas no Brasil foram as de 1824, 1937, 1967 e 1969. Já Constituições promulgadas foram as de 1891, 1934, 1946, 1988.

Considerando as especificidades da composição das diferentes constituições brasileiras, considera-se relevante uma retrospectiva histórica sobre o enfoque do direito à educação nos textos constitucionais.

A educação como direito apareceu como norma constitucional vinculada ao direito civil e como direito político pela primeira vez na Constituição de 1824, conforme pode-se observar no Artigo 179, incisos XXXII e XXXIII da Constituição do Império:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

.....

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Nota-se que os dois incisos acima devem ser interpretados a partir e em conjunto com o *caput* do Artigo 179, isto é, fazem parte da “... inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos

dos Cidadãos Brazileiros...”. Cury (2021) irá comparar, no entanto, a educação do período imperial à Constituição de 1988 no campo do Direito, assinalando que nessa última as dimensões se ampliaram como direito civil, como direito político e como direito social. Destaca o autor que para se entender esse enquadramento é preciso observar-se a topologia de enquadramento da educação nas partes das Constituições, onde ela é assegurada.

Com exceção à Constituição de 1937 as Constituições sempre se apresentaram com um preâmbulo, com alguns princípios e, em seguida, a organização do Estado, sendo na sequência abordada a cidadania. Isso é notado nas Constituições de 1891, 1934, 1946, 1967, 1969. No entanto, em 1988 deu-se uma modificação significativa na topologia do direito à educação, quanto aos assuntos de cunho constitucional valorados pelos constituintes brasileiros naquele momento histórico, sendo mantido em primeiro lugar o Preâmbulo, seguido de Princípios, Fundamentos e Objetivos.

Apesar da semelhança até aqui, com os diplomas constitucionais anteriores, as diferenças são notadas após os Princípios, Fundamentos e Objetivos da República Federativa do Brasil, pois estabelece os Direitos da Cidadania e só após, os dispositivos sobre a Organização do Estado. Posteriormente a esse título, volta-se a retomada dos Direitos, mas a significação evidente é que a Cidadania não está mais subsumida ao Estado em grau de importância na garantia dos Direitos. Muito pelo contrário, o Estado é que deve estar a serviço eficiente da própria Cidadania. Não por outra razão, é que o então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, nominou a Constituição Federal de 1988 de Constituição Cidadã.

Cury (2021 b) ainda acentua que com essa mudança topológica em nível constitucional, a educação passa a ter um *status* de maior evidência diante da sociedade brasileira, mais acentuadamente, frente ao ordenamento jurídico. Isso porque, enquanto um direito, a Educação pela Constituição irá abranger o direito civil do cidadão, entendido quanto titular desse direito ao efetivo exercício do direito público subjetivo¹⁷.

Na medida que essa nova leitura da elevação do grau de importância da educação foi se consolidando no campo do direito civil no Brasil, como direito público subjetivo, duas consequências relevantes se destacaram. Primeiro, a possível exigibilidade diante do próprio

¹⁷O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor. (DUARTE, 2004, p. 113)

Estado e seus administradores governamentais eleitos. Qualquer cidadão com mais de 18 anos, por exemplo, que não tenha concluído o Ensino Fundamental e ou o Ensino Médio na idade certa¹⁸ continua titular do direito público subjetivo de estudar e exigir diante do Estado, administrativa e ou juridicamente, caso queira, seu direito à educação e não haja essas condições já garantidas pelos entes federativos (União, Estados-membros, Distrito Federal e Municípios). Há a possibilidade de acesso à educação de que foi excluído e não teve nem mesmo a chance de exercer. O segundo exemplo são os brasileiros com deficiência física, que passaram a exigir o direito à educação assegurado a todos, logicamente sendo o Estado o responsável por proporcionar essas condições estruturais.

Enquanto direito político, a Educação irá se destacar na previsão normativa do Artigo 205 da própria Constituição de 1988. Nele, o direito de todos perpassa o exercício da cidadania, o pleno desenvolvimento e até a qualificação para o trabalho. Já em seu aspecto no campo do direito constitucional, como direito social fundamental, a Educação está assegurada positivamente no Artigo 6º do Diploma Maior, a todos os brasileiros.

Para os campos científicos da História, das Ciências Sociais, do Direito e outras ciências há um avanço importante em termos de lutas e conquistas reconhecidas, quando se materializa essa previsão em nível constitucional. A título de exemplo, a educação no âmbito da Constituição de 1824 tinha apenas uma garantia, a gratuidade do ensino. Cury (2021 b) pondera que sob a vigência da Constituição Imperial embora se tivessem restrições claras quanto a quem se dirigia a expressão todos os cidadãos do inciso XXXII, que poderiam exercer o direito da gratuidade do ensino primário – excluíam-se os brancos não proprietários, as mulheres, os escravizados (não somente os negros), os libertos – houve avanços frente às garantias constitucionais hoje existentes como direito civil, político e social para todos. Nesse sentido, a educação na Constituição Federal continua sendo um direito juridicamente protegido e contém explicitamente agregados valores positivos, destacando-se o à cidadania e os direitos humanos.

Outrossim, a Constituição também tem outros direitos positivos que valem não só para a educação, como valem para o conjunto da cidadania e dos direitos humanos. Constituem-se como fundamento da República Federativa do Brasil e estão previstos no Artigo 1º, inciso II, a cidadania e no inciso III, a dignidade da pessoa humana. Igualmente importante, figura o Artigo 3º inciso I, que pretende a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

¹⁸Importa destacar que a expressão “idade certa” está presente em vários documentos legais como mecanismo de pressão junto aos órgãos estatais e na pesquisa foi mantida este sentido. Porém, distancia-se da realidade, quando se refere, por exemplo, à educação de jovens e adultos que estão fora da idade certa, mas têm o direito à educação assegurado e plenas condições de aprender, independentemente da idade.

Ora, em um texto constitucional, é lógico que cada uma dessas palavras tem um significado relevante. Cury (2021) irá asseverar que para ser livre precisa estar livre da necessidade e para ser justa é necessário abordar o aspecto da equidade. Já a solidariedade é uma questão de reconhecimento do outro como igual em ações comuns. Dessa forma, se livre significa estar livre também das necessidades para também fazer opções, deve-se associar o inciso III do Artigo 3º que proclama erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Cabe destacar que os dois verbos são muito importantes: erradicar é sentido de tirar pela raiz, é acabar com a pobreza e a marginalização. Não tem sentido restritivo, pelo contrário, é sentido global. Por conseguinte, é necessário atuar sobre as condições que produzem a pobreza e a marginalização, tirando as pessoas de um lugar para outro melhor e eliminar as condições que as produzem. E o outro verbo reduzir as desigualdades, significa diminuir, atenuar. Ora, como interpretar esse verbo sob o aspecto político social? A Constituição Federal fez uma opção pela teoria da cidadania e não pela teoria da Revolução no sentido político-social, ou seja, trata-se de reconhecer a existência de desigualdades e, diminuir, atenuar essas desigualdades como objetivos fundamentais da República brasileira. Cury (2021 b), nesse particular, chama a atenção para o losango na bandeira nacional brasileira, que na sua parte inferior teria um grau de distribuição de renda acima do mínimo existencial para todos e um pequeno grupo de ricos, mas a grande maioria teria que ter uma existência muito além do mínimo existencial.

A educação é um direito social fundamental de todos, que permite ao indivíduo a busca de bens sociais de forma coletiva dignificando suas condições de acesso a outros direitos. Há uma reciprocidade triangular entre Educação, Direito e Cidadania que os confluem e nessa conversão interativa um enriquece o outro em implicações recíprocas. Historicamente, só se reconheceu a Cidadania aos brasileiros após a independência de Portugal, pois antes os brasileiros eram tidos como colonos. Colonos no sentido do pacto colonial, nessa relação predatória da metrópole sobre terras que eram consideradas como extensão do território metropolitano. Para Cury (2021 b), cidadãos brasileiros legalmente passam a existir a partir de 1822.

Entrementes, quando se observa a primeira Constituição brasileira com seu conteúdo liberal detecta-se no título dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros uma relação dos direitos válidos para todos, sendo que no inciso XXXII a instrução primária e gratuita seria para todos os brasileiros, isto é, todos os que tivessem condições de serem reconhecidos como cidadãos brasileiros. Vê-se, aqui, um primeiro problema da história do Brasil e que repercute até hoje na Educação brasileira, pois a Constituição brasileira de 1824 copiou os princípios

liberais de países estrangeiros tidos como liberais, no sentido do homem livre, liberto do feudalismo, das amarras do fechamento em feudos, que não tinham o direito de ir e vir, mas no Brasil manteve um estatuto de escravatura. Ou seja, a Constituição 1824 de que a instrução primária é gratuita a todos, na verdade, é uma Constituição que declara privilégios.

Privilégios dos livres porque estavam fora os escravizados não negros; e também os negros escravizados, que estavam oficialmente impedidos de entrar nas escolas oficiais. Desse modo, começa a longa história que lentamente constrói no país a herança ainda não reparada da escravidão. Só a partir dos anos 2000, portanto, já no século XXI, é que se materializaram alguns instrumentos compensatórios como a lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como lei de cotas para acesso à Educação Superior e que inclui a população negra e parda brasileiras. Assim, em 1824, os escravizados eram coisa, *res*, em latim, e só se tornavam pessoas quando cometiam um crime, pois só pessoas poderiam ser condenadas, já que coisas no campo do Direito eram inimputáveis. Nesse sentido, não eram todos que poderiam usufruir da instrução primária gratuita nas escolas oficiais. Isso não impediu que escravizados se alfabetizassem de outros modos nas relações privadas, ou seja, fora do âmbito público. De maneira que a Constituição de 1824, mesmo com as reformas por que passou não permitiu a inclusão dos negros. Por razões patriarcais da cultura brasileira também impedia as mulheres e aos não proprietários pobres, mesmo que brancos e livres, de frequentarem as escolas oficiais. Desse modo, estava-se diante de um direito constitucional à Educação mais ainda como um privilégio elitista para poucos do que para todos.

No entanto, com a Abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 não houve preocupações sociais de reforma agrária ou qualquer reparação para a mão de obra escrava liberta, que fora explorada na construção das riquezas do país. Esse Ato normativo incompleto provocou um agravamento das condições sociais e urbanas, especialmente nas periféricas das cidades.

Com a República, a partir de 1889, tem-se um avanço quanto aos direitos civis, ao instituir a laicidade do Estado. Segundo Cury (2021 b), a laicidade do Estado talvez tenha sido o único grande avanço nos direitos civis, além daqueles trazidos da Constituição de 1824, visto que houve o reconhecimento público da diversidade religiosa e ao mesmo tempo a abstenção do Estado em relação às práticas religiosas. O Estado não interfere nas religiões e essas passam a ter seu espaço programado no âmbito da sociedade civil. Apesar desse princípio legal claro, a prática não foi sempre essa.

Ao longo da velha República, o direito à educação foi defendido por alguns juristas importantes, como Pontes de Miranda, que em 1932, defendia que a Educação deveria ser

Direito Público Subjetivo, coisa que só se concretizou na Constituição de 1988. Para Miranda, segundo Cury (2021 b), somente como Direito Público Subjetivo se poderia obrigar os poderes públicos a garantir o acesso universal dos cidadãos ao direito à educação. Apesar de isso não ter ocorrido naquela época, construía-se no Brasil um sentido de necessidade de que a educação figurasse como direito na Constituição.

A Constituição de 1891, a primeira da República, não manteve a gratuidade da Educação oficial, conforme fizera a Constituição de 1824, e transferiu a luta por esse direito para as constituições estaduais. Então, cada Constituição estadual estabeleceu à sua maneira o direito, sendo poucos aqueles que garantiram a gratuidade e a obrigatoriedade da Educação. Foram eles: Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Goiás. Com exceção desses estados, a Educação só estaria previsível em leis infraconstitucionais estaduais.

Em 1934, consoante Cury (2021 b), tem-se um novo capítulo sobre a Educação graças ao amadurecimento daquela ideia da necessidade de se constitucionalizar o direito à educação, para se garantir o que vinha sendo construído, mas, principalmente, pela luta dos educadores profissionais que resistiram e lutaram muito, escrevendo em sua história constitucional a originalidade do financiamento da Educação para se garantir o acesso mais amplo à escolaridade. Além disso, disseminou-se a necessidade do planejamento da oferta e de um conselho. Então a Constituição de 1934 se destacou pela garantia ao direito, ao financiamento, ao planejamento e a formação de um grupo que monitorasse a efetivação do plano.

Assim, o direito à educação não se compõe apenas como um direito de todos e dever do Estado. Ele se compõe de uma série de elementos conquistados, construídos e garantidos nas Constituições em suas várias versões com avanços e retrocessos, mas que lhe dão sustentação.

Por outro lado, a Constituição de 1934 teve vigência curta, isto é, apenas até 1937, quando surge no período da ditadura de Getúlio Vargas um novo Diploma constitucional outorgado, ou seja, sem passar para construção de Constituintes eleitos para essa finalidade, mas que foi imposta pelo governante.

Uma das mudanças que repercute no campo educacional é que o Estado passa a segundo plano na promoção da Educação, sendo obrigação primeira da Família cuidar disso. Paralelamente, à Família, veio a liberdade de ensino, que na época era entendida como a liberdade das escolas privadas também formar cidadãos, publicizando e acolhendo os interesses de grupos privados.

Cury (2021 b) pondera que nunca houve no Brasil, com relação ao direito à educação, uma restrição absoluta com relação à liberdade de ensino. Houve, sim, a obediência às normas da Educação nacional regradas pelo Estado, mas isso em qualquer país do mundo. E se

observado alguns artigos da Constituição de 1937, comparativamente, verifica-se que até hoje está-se diante das heranças constitucionais, resguardando procedimentos muito semelhantes ou similares:

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxilio e protecção ás fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho annual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento physico, de maneira a prepara-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937).

Ou seja, é a permissão constitucional para que o Estado possa contar ou subsidiar instituições privadas de ensino. Na mesma Carta Magna aponta-se outra semelhança:

Art. 129. A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução e suprir as suas deficiências. Desse modo, a ditadura de 1937 representou, do ponto de vista do Direito, uma regressão. Por isso, as conquistas e retrocessos acabam por apontar no direito constitucional à educação um processo não linear de avanços.

Já na Constituição Federal de 1946 percebe-se o movimento pela reconstrução de todos os avanços que se haviam conquistado na Constituição de 1934. Nesse momento, o direito de todos a educação é posto na Constituição.

Anos depois, na luta de se estabelecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que foi encaminhada à Câmara Federal em 1948, observa-se a busca da retomada do capítulo da Educação da Constituição de 1937, o que configura uma antinomia com os princípios constitucionais da Constituição vigente. Porém, o início de discussão da LDB ocorreu apenas em 1957 e foi até 1961 em um trâmite moroso, segundo Saviani (1997). Ainda consoante ao referido autor, essa entrada no Congresso do projeto original da LDB “[...] esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional (SAVIANI, 1997, p. 14). ”

No que diz respeito ao direito à educação presente na LDB que se tornou a Lei nº 4.024/1961, Saviani (1997, p. 19) aduz:

Assim, o título que trata “Do direito à educação” estabelece no projeto original a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus ulteriores e mesmo às escolas privadas. Já o substitutivo Lacerda define que a educação é direito da família, não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar. Ao Estado cabe oferecer recursos para que a família possa desobrigar-se do encargo da educação. O texto da Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada.

Cury (2021 b) assevera que tem sido dura a luta dos professores, dos profissionais, intelectuais acadêmicos, etc., os quais têm consciência da importância desse Direito para a democracia e a cidadania; e que não é de hoje que existem essas idas e vindas sobre a temática.

Para o autor, em todas as ditaduras que o Brasil vivenciou houve cortes no financiamento da educação, por exemplo, durante o governo ditatorial de Médici (1969-1974) houve um acréscimo de quatro anos para o período de educação escolar obrigatória e ao mesmo tempo a retirada do financiamento, ou seja, ampliou-se para oito anos o ensino obrigatório, mas retirou-se as fontes obrigatórias de financiamento da educação. Esse é um acontecimento histórico para se entender a carreira docente, pois até aquele momento, havia um prestígio por parte da profissão de professor, visto até no salário, mas que começou a erodir, precarizando as condições do trabalho docente¹⁹. Em seu lugar foram sendo colocados professores substitutos ou temporários, com redução e até sonegação de concursos, etc.. A Constituição de 1988 se destaca, diante dos demais textos constitucionais, no que tange ao direito à educação, em razão de maior teor protetivo. Passa a ser um Direito juridicamente protegido, junto com a Saúde. Dois Direitos clara e explicitamente protegidos e garantidos a todos os brasileiros.

O direito à educação é direito de todos e dever do Estado. Consolida-se assegurado pelo cariz de “Direito Público Subjetivo” na Constituição de 1988, antes defendida por Pontes de Miranda em 1932. Isto significa que o cidadão passa a ter uma ferramenta de efetividade, ou seja, todo aquele que quiser pode exigir – princípio da exigibilidade – a justiciabilidade. Para Cury (2021) cresceu a consciência do cidadão comum de que ele tem direito de colocar o filho

¹⁹Ao longo da década de 1950, de acordo com dados colhidos no Dieese, o salário mínimo sofreu vários reajustes significativos. Em 1952 houve um reajuste de 215,71%, o salário mínimo passou de Cr\$ 380 para Cr\$ 1.200; em 1954, o reajuste foi de 100%, o salário mínimo passou para Cr\$ 2.400. E, em 1956, o reajuste foi de 58,33%, o salário mínimo elevou-se para Cr\$ 3.800. O professor primário do Estado do Rio de Janeiro ganhava, na década de 1950, em torno de dois salários mínimos. Mas lembramos que essa era a média do Estado, a professora primária carioca recebia um salário maior. Por isso acreditamos que a remuneração do professor carioca reforçava, de certo modo, a valorização material da profissão docente. Não está se afirmando que essa era uma remuneração ideal para o professor primário, mas não se pode negar que ela era bastante significativa em termos de poder aquisitivo. (MARTINS, s/d, p. 10)

escola. O Estado é obrigado a gerar as condições mínimas para que ninguém fique sem oferta de oportunidade para estudar e, caso não o faça, é exigível por meio de ação na Justiça, o cumprimento desse dever, inclusive com responsabilização do gestor omissivo, mesmo que o filho seja deficiente físico o poder público fica obrigado a fornecer as condições para sua inclusão pelo princípio da igualdade de direitos.

Outras conquistas vieram com a Constituição de 1988. Essa coloca como fundamentos da República Federativa do Brasil combater as desigualdades, a discriminação, etc., promovendo a importância do princípio da igualdade, como em nenhuma outra Constituição brasileira, como ferramenta jurídica, como instituto obrigatório. Ora, ao estabelecer o princípio constitucional da igualdade critica-se as desigualdades reconhecidas pela sociedade brasileira, conforme aponta o artigo 3º da CF/1988 em seus incisos, especialmente o inciso III, que propõe erradicar a pobreza e a marginalização e a diminuição das desigualdades sociais e regionais.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
 I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 II – garantir o desenvolvimento nacional;
 III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Esse artigo reconhece que o Brasil é um país desigual e ao mesmo tempo discriminatório, sendo o respeito à diversidade um direito constitucional reconhecido. Dessa forma, o Direito é colocado como o centro de convergência para várias dimensões sociais nas quais afloram desigualdades. Essa busca do uso do Direito constitucional como instrumento institucional dá visibilidade de ser o que se é, pois, também, está garantida na Constituição de 1988.

Segundo Cury (2021) a última instituição que propicia a conjugação desses três elementos: a Cidadania, o Direito e a Educação é a educação escolar sistematizada e institucionalizada. Não há outra instituição na sociedade atual que durante cinco dias, no mínimo quatro horas por dia faça uma exigência de uma convivência comum, no espaço comum da escola comum.

O *caput* do Artigo 206 garante expressamente um dos pilares da educação que é o ensino. De maneira mais evidente os incisos do referido artigo, se desdobram em princípios para explicitar quais os mecanismos para ser materializada a educação nos sistemas de ensino

brasileiros: o ensinar, o aprender, o pesquisar e o saber, etc. Essa é uma das finalidades fundamentais da educação, a transmissão do saber científico.

Para Cury (2021 b), a partir daqui surgirá a ideia da Educação Básica comum para todos, e com conteúdo mínimo, uma interpretação cujo sentido passa por ressignificação com a BNCC de 2018 (p. 08) limitando-se a dez competências gerais, no âmbito pedagógico da Educação Básica. Todavia, ainda sobre os princípios do Artigo 206 e seus incisos, o ensinar, o aprender, o pesquisar, o saber, etc., cada um desses verbos tem um sentido ativo social e por isso estão na Constituição, para prevenir e resguardar garantias e direitos.

Associado e subsidiando os princípios educacionais referidos estão os princípios-valores fundamentais da República: a Cidadania e a Dignidade da Pessoa Humana normatizados nos incisos II e III, respectivamente, do art. 1º da CF/1988, justamente por se reconhecer a necessidade de combate à pobreza e por se reconhecer a grande desigualdade existente em todo o Brasil. A esse reconhecimento da pobreza e da desigualdade pode-se acrescentar ainda como objetivo fundamental da República a intenção de também erradicar a marginalização – inciso III do Art. 3º da CF/1988.

Por conseguinte, como esforço de exegese pela unidade dos valores constitucionais e educacionais vale vincular, num perfil de Estado Democrático que o Brasil se propõe, o preírito no Preâmbulo da Constituição de 1988, que assegura “...o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social ...”.

Desse modo, para se concretizar esses valores e princípios constitucionais a educação assume papel fundamental e estruturante no processo de erradicação da pobreza, da marginalização e da redução das desigualdades sociais. O inciso IV do Artigo 3º tem conexão com os demais incisos no que concerne à promoção do bem de todos, rechaçando qualquer possibilidade de discriminação à dignificação do ser humano, pois utiliza-se da expressão **sem preconceitos**, seguida de exemplificativos, como origem, raça, sexo, cor, idade, finalizando com o pronome indefinido plural **quaisquer** outras formas de discriminação.

Cury (2021 b) afirma que a preposição **sem** é muito similar a noção de erradicar, ou seja, tirar pelas raízes, tirar pelas condições de produção. Desse modo, tem-se uma imbricação muito interessante entre a desconstrução da desigualdade e a desconstrução da discriminação. De maneira positiva, não se tem aqui apenas uma referência à igualdade, que é fundamental, mas também com base na igualdade a recuperação positiva disso que até agora foi discriminado. Tem-se não apenas a base positiva legal para a superação da discriminação entre homem e

mulher, que permite ao intérprete oficial da Constituição, o próprio Supremo Tribunal Federal, uma ampliação dessa noção de sexo para gênero e para quaisquer outras formas de discriminação decorrente de cor, idade, etc., sem se esquecer que a Constituição vai apontar, ainda, as pessoas com deficiência que igualmente devem ser preservadas da discriminação, da desigualdade e, especialmente, garantida a igualdade de acesso à Educação.

Dessa forma, para que haja a garantia do direito à educação o Estado deve proporcionar as condições de sua materialização. Nesse sentido, há prerrogativas para a garantia de sua materialidade, que se trata dos institutos da exigibilidade e justiciabilidade. Quando a exigibilidade não é preenchida o cidadão pode justicializar aquela negação na justiça comum.

O direito social da educação está previsto no Artigo 6º, enquanto primeiro direito político, o qual consta também no Artigo 205 da CF/1988. Entretanto, para que tal direito - sem distinção de raça, sexo, origem, religião, cor, etc. - não ficasse simplesmente numa dimensão genérica, a Constituição Federal reconhece e aponta outras derivações do direito. Ou seja, ela irá consagrar a noção de direito coletivo que são o conjunto de pessoas sem individualização, como por exemplo, o meio ambiente, que atinge a todos, mas também direitos específicos. Assim, esses direitos específicos podem ser grupais, que é o caso explicitamente citado na Constituição Federal das pessoas com deficiência, dos indígenas e dos negros descendentes dos escravizados.

Assim, a Constituição Federal é a Carta de princípios e normas de referência sociocultural e cabe ao Estado, por meio de governos eleitos democraticamente, fazê-la concretizar-se num Estado democrático de Direito. Isso significa que o sistema jurídico vigente no ordenamento legal deve obedecê-la para sua efetivação. A dimensão jurídica irá implicar na observância dos ditames constitucionais por todos os agentes políticos, instituições, institutos como direitos e políticas públicas educacionais, incluindo políticas curriculares, como a BNCC.

No entanto, mesmo com todas as previsibilidades e elementos positivos a serem observados pelos agentes políticos, instituições e institutos a regerem os direitos como o educacional, o elemento decisivo que aplica e interpreta os institutos legais é o humano, que se orienta numa dinâmica cultural por interesses e ou necessidades de acordo com a conjuntura histórica, sofrendo inclusive as influências dos contextos sociais, políticos, econômicos e das forças dinâmicas prevalecentes. Não há como negar que as forças de mercado sempre estiveram organizadas em justificar suas propostas e projetos sócio educacionais como os mais adequados para a conjuntura educacional para o futuro, perseguindo um perfil de formação para o século XXI.

Isso explica a configuração de organizações nacionais e internacionais que defendam os mesmos valores em nível social interno aos Estados, utilizando-se de canais de aparente neutralidade políticas no convencimento da ampla sociedade. Afinal, as agendas e projetos de sociedade dos grupos detentores do poder econômico precisam se legitimar e convencer a maioria da população, ou pelo menos aos seus representantes eleitos, de que seus projetos de Educação curricular são o futuro das nações e no mundo.

Desse modo, o bloco privatista de mercado atuante na educação, irá apoiar a ênfase ao direito à aprendizagem em desdobramento ao direito à educação, propondo uma descaracterização desse estritamente pedagógica, como se o pedagógico estivesse dissociado do político, não explicando ou se propondo a discutir em nível social, por exemplo, a definição dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos na formação dos discentes.

A possibilidade de atuação política do bloco privatista numa reconfiguração do direito à educação encontrou sintonia em diversos níveis, além da perspectiva de teoria política de Estado. No nível político internacional com organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE), que financiam as mudanças e exigem a adequação legislativa interna dos países favorecidos, como no caso brasileiro. Vale lembrar, que os organismos internacionais veem as instituições do terceiro setor, vinculadas ao bloco privatista, como mais confiáveis na administração dos recursos repassados. Já em nível nacional, com os discursos de legitimação de que o privado é melhor gestor que o público, amplamente feito pela mídia, na busca da construção do consenso social, mudando-se a legislação, reinterpretando a existente, planejando orçamentos, etc., mas sempre sob auspícios estatais. Essa reconfiguração se alinha com a perspectiva político ideológica da Nova Gestão Pública e se afasta da perspectiva político-ideológica posta em ordem nas normas constitucionais de 1988.

A Constituição brasileira de 1988 tem na essência liberal sua teoria política de Estado. Como tal, muitos dos dispositivos normativos abrem brechas para interpretações na perspectiva privada de atuação econômica e política em funções que cabem ao Estado. Todavia, mesmo que nos limites de uma Constituição liberal, ela foi alcunhada de Constituição garantista, que remete a uma leitura de Estado provedor. Provedor de bens sociais, provedor de políticas

públicas, provedor do bem público, portanto um Estado republicano²⁰, um Estado Democrático de Direito²¹. Essas são as configurações assinaladas pelo constituinte originário brasileiro.

Todavia, após a entrada em vigência da atual Constituição houve muita pressão frente às reconfigurações propostas aos Estados nacionais com a teoria política neoliberal, que ascendia forte no contexto internacional. Recém aprovada, a Constituição não sofreu mudança na letra do texto original imediatamente, mas as normativas abertas permitiram concessões e nas leis infraconstitucionais a abertura para a perspectiva privatista. Veja-se o que a Lei Maior traz em seu próprio texto.

Pode-se constatar que no Título VIII da Ordem Social da Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I, da Educação, os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e de formação básica comum. Assim, no *caput* do artigo 210 tem-se:

Art. 210. 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.

Observa-se as bases para formulação da BNCC, já se faziam presentes nas linhas normativas constitucionais, desde 1988. No ordenamento jurídico ordinário, a previsão que permite a criação da BNCC está na preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em vários incisos e parágrafos, destacando-se o Artigo 26 que para a formação básica comum prevê como obrigatórios conteúdos programáticos específicos à cultura, à economia, à política, etc., de formação da sociedade brasileira, que antes eram negligenciados aos discentes, com suas próprias origens e influências na dinâmica social:

Art. 26. 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

²⁰Significa que a República brasileira adota essa forma de governo que, “ao contrário da Monarquia, a República: (i) a temporalidade, ou seja, o chefe do governo é investido de um mandato com prazo de duração, por exemplo, 4 anos com direito a uma reeleição como no caso brasileiro; (ii) a eletividade, uma vez que não sendo admitida a sucessão hereditária na República, o chefe do governo é eleito pelo povo; (iii) a responsabilidade, tendo em vista que, por ser investido de mandato eletivo popular, o chefe do governo é politicamente responsável, devendo prestar contas e justificar suas orientações políticas.” (De CICCO, p.76)

²¹O Estado Democrático de Direito, que significa a exigência de reger-se por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais, proclamado no *caput* do artigo, adotou, igualmente, no seu parágrafo único, o denominado princípio democrático, ao afirmar que “*todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição*”. (MORAES, p.25)

cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Outro importante diploma legal que necessitava da materialização da BNCC é o Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor como Lei nº 13.005 em 2014. Em seu bojo, a BNCC é prevista como estratégia para se atingir algumas metas estabelecidas pelo PNE, principalmente as de número 1, 2, 3 e 7, quais sejam:

- Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

- Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

- Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

- Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas /e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2022
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,3	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

FONTE: PNE (Plano Nacional de Educação)

Segundo o PNE, o Ministério da Educação teria até 2016 para elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), inclusive com consulta pública nacional prévia, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda como determinações normativas têm-se a Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que revogam a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, antigas DCNs do Ensino Médio, e articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no país, tratando dos princípios e fundamentos que orientarão as políticas públicas educacionais de todas as esferas de governo, tanto para as redes de ensino públicas, quanto para as privadas, que ofertem o Ensino Médio.²² Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, que também tem sua origem a partir das Diretrizes, irão estabelecer as referências para os conteúdos de cada disciplina.

Todavia, um importante passo era necessário ser dado antes da BNCC e que recebeu o nome de novo Ensino Médio pelo MEC no governo Temer, com a conversão da Medida Provisória na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Essa, entre outros assuntos, alterou a Lei nº 9.394/1996, LDB, para instituir a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

A Medida Provisória é instituto jurídico que requer o preenchimento de requisitos constitucionais para ter validade. Segundo o Artigo 62 da C.F./1988 “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. O Ensino Médio, que está na modalidade da Educação Básica, já tinha bem estabelecido seus parâmetros e, portanto, não se exigia relevância e urgência para sua reforma. Contudo, o movimento organizado da direita mercantil brasileira, que já vinha atuante em pressões institucionais e políticas por seu projeto ideológico educacional de sociedade, junto ao Congresso Nacional, aproveitou-se da ocasião.

No quesito específico ao direito de aprendizagem, a nova redação trazida pela Lei à LDB estabeleceu que caberia à futura BNCC normatizá-lo. Ou seja, “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio,

²²Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio. (BRASIL, 2018)

conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:” (BRASIL, 2017 – grifo nosso). Desse modo, a atuação do bloco privatista junto ao MEC, por meio de seus parceiros Consed, Undime e os braços sociais do terceiro setor, apoiaram a nova perspectiva normativa no sentido de constituir-se o direito à aprendizagem dissociado do direito à educação.

3.1 Direito Constitucional Fundamental à Educação

O direito à educação é um direito humano ou fundamental, pois está previsto no Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais da C.F./1988. Referido Título II se desdobra em V Capítulos, sendo que no Capítulo II dos Direitos Sociais, está positivado o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, que prevê o direito à educação. Desse modo, o Constituinte originário estabeleceu que o direito à educação tem natureza social e que esse direito precisa de outros desdobramentos de nível constitucional para se efetivar. Por isso, resguardou nos Artigos 205 a 214 da C.F./1988, bem como em outras normativas infraconstitucionais, os princípios e objetivos que orientam os deveres dos entes federativos para garantir sua concretização. Desse modo, estabelece a organização da educação brasileira em níveis e modalidades de ensino, que passa por financiamentos advindos de receitas vinculadas a essa finalidade.

Com os padrões estruturais postos a partir da Carta Magna, resta aos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo envidar todos os esforços no cumprimento de seus deveres, para materializar o direito.

Há também, pactos internacionais de valor legal que procuram garantir a previsibilidade e materialidade desse direito junto aos países pactuantes. Exemplo disso no Brasil, é o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. Esse Pacto precisou ser ratificado pela República brasileira, que no exercício de sua soberania, confirmou-o em dezembro de 1991. Conforme estabelece a própria Constituição Federal, qualquer Pacto ratificado pelo Brasil precisa ser promulgado, o que ocorreu via Decreto-Legislativo nº 592, também em dezembro de 1992.

Também em nível infraconstitucional encontra-se a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Lei nº 8.069/1990 (ECA), a Lei nº 13.005/2014 (PNE), a Lei nº 13.415/2016 (Ensino Médio) e a própria Resolução normativa da BNCC, homologada pelo MEC em 2017 e unificada em 2018.

Com todos esses dispositivos legais, o direito à educação ainda suscita dissensos em sua aplicação, sendo seu objeto comumente limitado a garantir a materialidade de vagas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Com a BNCC, enquanto política pública curricular, o

objeto do direito à educação alcançou outro patamar de reflexões, já que é um direito social fundamental de todos. Isso porque foi elaborado a partir de um parâmetro de Estado de Bem-Estar Social, que logra estruturar toda a sociedade e seu ordenamento jurídico, incluindo-se os direitos fundamentais, qual o direito à educação.

Na visão liberal, bastaria a previsibilidade formal para que houvesse a possibilidade de o direito fundamental se efetivar. Por outro lado, mesmo sendo um modelo de Estado liberal, a teoria do Estado social e democrático foi a que norteou a Constituição Federal e, também, a organização do regime político democrático do Estado brasileiro, impondo-se de observância obrigatória ao ordenamento jurídico. É o que prescreve o Artigo 1º *caput*, da C.F./1988, ou seja, constitui o Estado Democrático de Direito, com fundamentos na cidadania (inciso II), no pluralismo político (inciso V) e no parágrafo único o princípio da soberania popular.

O viés social do Estado Democrático de Direito da República brasileira aporta-se também em outro fundamento do Artigo 1º, inciso III, qual seja, o princípio da dignidade da pessoa humana. Soma-se a ele, os incisos previstos no Artigo 3º que estatui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação.

Além disso, a C.F./1988 também estabelece no Título VII Da Ordem Econômica e Financeira o Artigo 170, em cujo *caput* e em alguns incisos, traçam os princípios gerais da atividade econômica, com um sentido social, a serem desenvolvidos na República:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

-
- III - função social da propriedade;
-
- VII - redução das desigualdades regionais e sociais;
- VIII - busca do pleno emprego;
-
- (grifo nosso)

O intuito do constituinte originário é evidente em todos esses dispositivos constitucionais, isto é, dar ao Estado Democrático de Direito o sentido social. Assim, os

princípios do Estado Social e Democrático de Direito servem como referência aos direitos fundamentais resguardados na Lei Maior, como os direitos individuais (direito de voto, direito de ir e vir, liberdades, etc.) e a outros direitos como os direitos sociais (direito à Educação, direito à saúde, ao trabalho, etc.). Sob a tutela dos direitos fundamentais, os direitos sociais como o direito à educação não podem ser esvaziados para um significado de simples programas, ou roteiros aos legisladores ordinários. Uma leitura que se faça nessa direção, por parte de governantes ou legisladores ou juristas, contradiz os objetivos fundamentais da República constantes no Artigo 3º *caput* e seus incisos da C.F./1988.

Sobressai em um perfil de Estado social a atenção aos escopos coletivos, que irão orientar as ações estatais por meio da elaboração e implementação de políticas públicas. Como instrumentos de ação ao agir estatais, as políticas públicas denotam maior eficiência na realização dos direitos sociais. Isso implica em planejamento na execução das funções para a construção de mecanismos de atenção às necessidades coletivas em áreas como saúde, educação, moradia, trabalho, etc.

Desse modo, o caráter providencial que o Estado Social e Democrático de Direito assume, qual deve ser o caso brasileiro, é de observância dos princípios ou valores sociais constitucionais, tanto na interpretação da própria Constituição Federal, quanto como molduras obrigatórias nas construções, implantações e implementações das atividades materiais. Segundo Comparato (1997) as leis deixam de ser o mecanismo principal do Estado na concretização dos direitos, visto que os sentidos, social e democrático, requerem intervenções de políticas públicas.

Os rumos do agir estatal estabelecidos na Constituição Federal é uma reação natural ou reflexo ao momento histórico recém vivo no final da década de 1980 de redemocratização do país, com o fim do regime militar de governo. A herança no cerceamento das liberdades e outros direitos sofridos demandaram a exigência de um Estado cumpridor e garantidor dos direitos fundamentais, entre eles os de natureza social.

Duarte (2007, p. 695) irá destacar que

Tal como nos documentos internacionais que serviram de inspiração à Constituição de 1988, deve ser ressaltada a relevância dos direitos fundamentais como um todo na ordem jurídica vigente, reconhecidos como valores supremos da ordem constitucional, fonte legitimadora e razão de ser do próprio sistema jurídico.

Na Constituição Federal de 1988 também se encontram previstas as garantias constitucionais como remédios jurídicos para a materialização dos direitos fundamentais, como

é o caso da ação civil pública, o mandado de injunção, o mandado de segurança coletivo, etc. Vale destacar, também, a atuação do Ministério Público no desempenho de suas funções, conferidas pela Carta Constitucional, diante da busca em concretizar os direitos sociais.

O método da aplicabilidade e materialização dos direitos fundamentais e que alcança os direitos sociais, apesar de dissensos, merece atenção especial o preceituado no Artigo 5º, § 1º da C.F./1988. O referido parágrafo estabelece que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata, ou seja, vinculam a atuação dos poderes públicos, não sendo de se esperar uma programação para sua observância. A inobservância do sentido imperativo e de aplicação imediata dos direitos sociais fundamentais gera responsabilidades institucionais e pessoais e que tem levado a justicialização desses direitos.

Outro dispositivo constitucional que confirma o grau de importância atribuída pelo Constituinte Originário aos direitos e garantias individuais, é o previsto no Artigo 60, § 4º C.F, inciso IV. Por ele, os direitos e garantias individuais são protegidos de quaisquer propostas de emendas advindas do constituinte derivado que tenda a abolir esses direitos. Essa proteção que se excepciona é chamada de Cláusula Pétrea, isto é, não pode ser alterada no sentido de diminuir ou abolir direitos. Em caso de reforma ou emendas à Constituição estas cláusulas sempre permanecerão, exceto é claro, em caso de uma nova ordem constitucional.

Mas o dissenso teórico surge quanto à interpretação do alcance do termo “direitos e garantias individuais”, que em um viés mais amplo abrangeriam também os direitos sociais fundamentais e não só os direitos fundamentais civis e políticos. Esse entendimento se revela mais coerente pelo sentido social atribuído ao Estado pelo Constituinte Originário. Bonavides (2000) afirma que os direitos sociais merecem essa compreensão de tratamento pelo Ordenamento Jurídico vigente, colocando-se fora do alcance do poder constituinte ordinário ou derivado.

Ainda nos termos da própria Constituição Federal de 1988, encontra-se enunciado em seu preâmbulo, os princípios já referidos nos Artigos 1º e 3º, mas que delimitam a organização e estruturação do Estado democrático e social brasileiro, que dão sustentação aos princípios e valores orientadores do exercício dos direitos fundamentais, quais os de liberdade, igualdade, dignidade humana, etc.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução

pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Nesse sentido, são muitos os dispositivos constitucionais que aportam sentido social à atuação do Estado Democrático de Direito brasileiro consubstanciados na vontade do Constituinte Originário e que orientam a interpretação dos direitos sociais, qual o direito à educação, como um direito fundamental e um dever prioritário dos entes federativos no desempenho de suas funções. Aplicação imediata vincula a sociedade e o próprio Estado na sua atuação (Art. 5º, § 1º), os legisladores ordinários (Art. 60, § 4º, inciso IV), bem como as prováveis incorporações de tratados ou convenções de outros direitos humanos, que a República venha a ratificar (Art. 5º, §§ 2º e 3º), devendo permear, inclusive, o metabolismo sócio-político de construção das políticas públicas educacionais curriculares como a própria BNCC, que, *a contrário sensu*, irá enfatizar mais o direito à aprendizagem do que o direito à educação.

3.2 Conformação Constitucional de 1988 da Educação Brasileira até a BNCC com o Direito de Aprendizagem

Ao se analisar a influência normativa do bloco privatista na construção da BNCC de 2018, no que se refere a assunção do direito à aprendizagem, é preciso situá-lo, historicamente, como uma decorrência lógica do direito à educação, especialmente, a partir da Constituição Federal de 1988. É que só agora o direito à aprendizagem, mais de 30 anos depois, passou a esboçar autonomia política em função de sua construção sociológica, já que reverberou na atual Constituição brasileira com a inclusão no Artigo 206 do inciso IX, pela Emenda Constitucional nº 108, dá garantia ao direito à educação e à Aprendizagem ao longo da vida.

Contudo, a referida Emenda nº 108 é a consolidação do resultado da movimentação de influências do bloco privatista que se articulou em torno do tema das políticas públicas educacionais e seus instrumentos normativos, especialmente nos últimos dois governos brasileiros, pós *impeachment*, de Temer e Bolsonaro²³, que segue uma agenda de aceleração do afastamento do Estado de seus deveres constitucionais.

Quando se consulta a Constituição Federal de 1988, em seus aspectos referentes aos direitos sociais, particularmente, a educação, percebe-se que o Constituinte originário a preceitua como direito fundamental. No capítulo II do Título II dos Direitos e Garantias

²³Este último deu preferência a uma pauta mais conservadora dos costumes e de caráter ideológico de direita na Educação, sendo que com a Pandemia e a visível falta de planejamento do governo, o bloco privatista se articulou mais em torno da Educação à Distância, etc.

Fundamentais consta o artigo 6º da CF/1988 que aduz: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Grifo nosso - Brasil, 2016)

Já na seção I do Capítulo III do Título VIII da Ordem Social, a Constituição Federal de 1988 prescreve:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Grifo nosso)

Por esse viés, o artigo consubstancia uma declaração fundamental, de natureza política e jurídica, de todos os brasileiros, enquanto sujeitos universais dotados desse direito humano. Combinado como o Artigo 6º, a Educação se revela não só direito de todos, mas como prioridade entre os esforços do Estado para sua efetivação. Ou seja, é dever do Estado possibilitar as condições institucionais para sua universalização, e dentre suas atribuições administrativas para cumprir este objetivo estão a materialização das políticas públicas educacionais.

Estar prevista na Constituição Federal não apenas prioriza a Educação como política de atenção dos gestores governamentais com as normatizações e investimentos, mas também como valor jurídico, que pune com sanções, agentes políticos, administradores públicos e pessoas responsáveis em geral, que obstem, por ação ou omissão, sua efetivação.

Com o viés da relação jurídica direito-dever, o Constituinte originário determina a quem cabe a responsabilidade de efetivá-la em primeiro lugar: é dever do Estado. Não se pode dizer que igualmente é da família, pois compete também ao próprio Estado punir membros familiares ou responsáveis, como nos casos de crime de Abandono Intelectual. Isso porque um aspecto muito importante a se observar no que diz respeito ao direito à educação de crianças e adolescentes, prenunciando-se também o seu direito à aprendizagem, decorre das políticas públicas curriculares a serem cumpridas na idade certa quando devidamente matriculadas nos estabelecimentos de ensino. A negligência ou omissão dá ensejo à persecução penal tipificada pelo legislador como crime de Abandono Intelectual.

Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

É importante salientar, ainda, que o crime de Abandono Intelectual, quando descrito no tipo penal do Artigo 246, ao se referir a instrução primária, identificava a semântica daquele momento, sendo de se atualizá-la, hoje, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, que irá nominar de Ensino Fundamental, consoante Artigo 210 de C.F./1988

A tipificação penal de uma possível conduta em âmbito familiar, ou de seus responsáveis, como sendo prejudicial ao processo de formação dos filhos ou tutelados em idade de escolarização, atesta o grau de relevância atribuído pela sociedade à Educação como um direito inalienável, intransferível, irrenunciável. Diz o *caput* do Artigo 227 da C.F./1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010 – grifo nosso)

Ainda tendo como escopo a atenção dada pela sociedade a formação discente, como direito social fundamental, enquanto nas fases de crianças ou adolescentes, tem-se a Lei nº 8.069/1990, conhecida com Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ela normatiza a obrigação dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos ou tutelados na rede regular de ensino, a fim de garantir uma formação primária, prevenindo assim o crime de Abandono Intelectual.

No ECA encontra-se estabelecido o dever de fiscalização e acompanhamento do rendimento escolar dos filhos ou tutelados em idade de escolarização, promovendo sua formação moral e profissional (Artigo 129, inciso V). Sem esses acompanhamentos preditos pela lei consubstancia-se a perda do poder familiar pela configuração do crime de Abandono Intelectual.

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

.....
V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;
.....

Na prática, tanto os pais (mesmo os adotivos), quanto os responsáveis pelas crianças e adolescentes em idade escolar tem os mesmos deveres e encargos, que, nesse caso, se direciona à formação de um futuro cidadão e sujeito de direito, com capacidade intelectual plena.

Além da Carta Magna vigente, a LDB também complementa o tipo penal, porfiando a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular os filhos ou tutelados a partir dos quatro (04) anos de idade:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Desse modo, só é punível os responsáveis legais das crianças e adolescentes em idade de formação escolar, que não os matriculem no Ensino Fundamental, lhes possibilitando o exercício do direito à educação e à aprendizagem. Para além dos pais e responsáveis, o próprio Estado que também tem responsabilidades de lhes garantir as condições para o exercício do direito à educação por meio de políticas públicas de educação condizentes com sua formação humana, solidária, cidadã e não só para o trabalho.

Como ao Estado a Constituição coloca a prioridade do dever, com poderes de normatização, controle, orçamentário, etc., sua omissão o torna passível de responsabilidades coletivas. Dessa forma, o Estado brasileiro, independente da ideologia política de seus governantes eleitos, tem o dever de institucionalizar a todos as condições para o exercício desse direito público subjetivo, sob pena de acabar figurando, numa relação jurídica, no polo passivo de descumprimento do dever desse direito de todos.

Nas palavras do professor José Afonso da Silva (2010, p.314) constitucionalista que esteve como assessor durante a Constituinte de 1988:

A norma, assim explicitada – “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família [...]*” (arts. 205 e 227) -, significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer ensino, de acordo com os princípios estatuídos na Constituição (art. 206); que ele tem que ampliar cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer igualmente esse direito; e, em segundo lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, têm que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. (Grifos do autor)

Ainda quanto à constitucionalidade da Educação, o Artigo 205 prevê objetivos e princípios que deverão ser observados pelo próprio Estado quando de sua atuação na elaboração ou concretização da Educação. São os objetivos de pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação dessa pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, as políticas públicas educacionais devem estar sempre permeadas por valores culturais, políticos e profissionais na promoção da formação humana dos brasileiros.

Um dos critérios que a Constituição Federal aponta como caminho para a formação em padrões educacionais equânimis é o aspecto da aprendizagem. Essa está presente na relação ensino-aprendizagem e é bastante destacada na BNCC, mas de uma maneira problemática, pois logra afasta-se da complementar visão de unidade e conjunto que se entende constituir-se o direito à educação.

O Artigo 205 da CF/1988 é o de abertura da sequência de artigos que irão corporificar o conjunto de normas e princípios que compõem o direito à educação. Desse modo, na reunião dos artigos 205 a 214 tem-se a unidade, o conjunto normativo que tematiza esse direito público subjetivo de todos, consistente nos princípios e regras do direito social fundamental que é a Educação.

A materialização do direito à educação fica mitigada pela eficiência, com o discurso da técnica como argumento em substituição à política, o que faz das avaliações um novo e lucrativo mercado para especialistas em consultorias, de empresas especialistas em avaliação, prestadores de serviços aos Estados. Ou seja, o mercado abrindo novas frentes de lucro no campo educacional e afastando o Estado dessa atividade direta.

A própria Constituição Federal acentuará que a principal forma de garantir esse direito de todos é o Estado cumprir com seu dever. Apesar de, na sequência da análise, se destacar também a co-responsabilidade da família, sabe-se que em nível de estrutura física, formas de ensino/aprendizagem, financiamento, etc., o Estado prevalece em relevância, dada pelo Constituinte originário, em tutelar o direito social fundamental podendo até exigir da família a educação de menores. No entanto, para se entender o que seja o direito à educação em sua amplitude, recorre-se ao âmbito das ciências jurídicas para conceituá-lo e configurá-lo no âmbito social e político.

O próprio Constituinte originário reconhece o direito à educação como uma construção de conquistas ao longo da história das Constituições brasileiras, que se inter-relaciona na sociedade, sob a tutela normativa do Estado. Desse modo, se igualmente ao longo da história, diversos sistemas normativos morais como a família, a religião e o próprio Direito passam a ser reconhecidos nas normas no documento Maior e passam a princípios básicos de uma sociedade e do Estado, que a coordenará dentro das mais relevantes dimensões a serem seguidas.

O Estado na visão gramsciana se amplia para além de sua condição jurídica coercitiva organizada na Constituição, sofrendo influências dos grupos de interesses, especialmente por meio das reformas em suas funções básicas, segundo as forças sociais em seu interior. Como é

o caso da atuação do bloco privatista que trabalha sua perspectiva de agenda para as políticas públicas curriculares diante do MEC, especialmente ensejado no governo Temer com a construção da nova lei do Ensino Médio e em seguida pela BNCC.

3.3 Atuação do bloco privatista perante o MEC na construção da nova lei do Ensino Médio e da BNCC: a normatização do direito à aprendizagem

Sob o período da ditadura militar na década de 1970 no Brasil, o modo de produção capitalista acentua sua política educacional de tendência tecnicista, simplificando o processo de formação ao uso das tecnológicas crescentes na organização do trabalho para atender seu desenvolvimento industrial. Desse modo, nas décadas seguintes de 1980 e 1990, o modelo a pedagogia das competências ganhar projeção a partir da visão empresarial das necessidades do mercado adensando discussões em torno do currículo.

No entanto, é no governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, após a Constituição Federal de 1988 e a própria LDB de 1996, que a educação profissional irá aprofundar a perspectiva experimental da pedagogia tecnicista, potencializando um currículo por competências, a partir de 1997 e do Decreto nº 2.208, que separa estruturalmente o Ensino Médio e o Técnico. Naquele momento, o governo normatiza as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que limitaram a discussão epistemológica, pedagógica e metodológica baseadas em competências e, consequentemente, a reforma curricular.

A proposta de reforma da educação profissional empalidece a dimensão social e despolitiza o conteúdo do conceito de educação de qualificação em detrimento à noção de competência, que advém do campo psicológico, destacando a capacidade do trabalhador do século XXI de mobilizar sua formação subjetiva: cognitiva, socioafetiva e psicomotora, para produzir com eficiência.

Essas mudanças atenderam os desígnios da teoria neoliberal, já aplicada na economia brasileira, que prescreve para o mercado um perfil de trabalhador empreendedor. Segundo Ferreti (1999) a qualificação, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, deve ser entendida como resultante da escolarização geral e/ou profissional e, também, da experiência do trabalho desenvolvido. Já a competência seria a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o

desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas para a natureza do trabalho” (BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, art. 6º).

Porém, Ramos (2002) irá considerar que há incoerências internas nos documentos curriculares oficiais que tratavam do assunto na década de 1990 e que, pode-se acrescentar, se repetem no presente, quando observada a BNCC de 2018. É que a competência sendo considerada como um princípio formativo para se atingir a flexibilidade e a complexidade dos processos de trabalho, que atendam à atual dinâmica do mercado capitalista, continuam enfatizando os aspectos subjetivos dos trabalhadores, mas em sua descrição reduzem as atividades profissionais a um sistema produtivo sempre estável, próprio dos modelos taylorista-fordista.

Acrescenta, ainda, que

Em contraposição, discutimos a qualificação como relação social e a necessidade de a ela subordinar a noção de competência profissional. Entendemos, então, que a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas. (RAMOS, 2002, p. 419)

No entanto, não foi essa a perspectiva assumida pela chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, que foi resultante da conversão da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016. Esta MP foi um dos primeiros atos do 37º Presidente da República Federativa do Brasil, Senhor Michel Miguel Elias Temer Lulia (que governou de 31 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019), tomando posse definitiva após o final do processo de *impeachment* de sua antecessora Presidenta Dilma Vana Rousseff (que governou de 01 de janeiro de 2011 a agosto de 2016).

A MP posteriormente convertida em Lei nº 13.415/2017 alterou diversos dispositivos normativos como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional (LDB), a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Decreto-Lei nº 5.452 referente à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além disso, ainda revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 também

instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse mesmo período de um Congresso ultraconservador e ultraliberal tramitava e foi aprovada pelo Congresso a reforma trabalhista que consolidou perdas de direitos dos trabalhadores. Sobre essa última, o argumento era de que a mudança na legislação trabalhista garantiria aos empresários segurança na geração de novos empregados, já que a taxa de desemprego galgava a casa dos 13 milhões de desempregados da população economicamente ativa. Rossi (2019) assevera em entrevista que

Em cima desse diagnóstico errado, tem sido feitas reformas que prometem o crescimento econômico, mas não entregam esse crescimento. O empresário não vai investir porque o governo fez ajuste fiscal ou fez a Reforma da Previdência. O empresário vai investir quando tiver demanda e expectativas de lucro. E isso não acontece porque a população não tem renda, está desempregada. (ROSSI, 2019)

Em sua essência, foi a LDB a norma mais modificada pela Lei nº 13.415/2017, pois as diretrizes e bases da Educação Básica brasileira atendiam a um viés político educacional, que precisou ser modificado para se adequar aos novos propósitos delineados ao Ensino Médio pelo projeto de sociedade defendido pelo bloco privatista na Educação, principalmente para o currículo. As modificações foram profundas e ainda viriam a depender no futuro, para se efetivarem, da posterior promulgação da BNCC do Ensino Médio, que entrou em vigor apenas em dezembro de 2018.

Uma das alterações mais relevantes da reforma do Ensino Médio, provocadas no Artigo 24 da LDB, foi o aumento progressivo da carga horária de 800 horas para 1.000 horas nos 200 dias letivos, em até 05 anos e, posteriormente, para 1.400 horas anuais ou 4.200 horas nos 03 anos do Ensino Médio.

Outro aspecto igualmente relevante é o novo § 2º do artigo 24 da LDB, que delegou aos sistemas de ensino a oferta de ensino de jovens e adultos e do ensino noturno regular, adequado às condições do educando, consoante determinação do inciso VI do Artigo 4º da LDB.

Observada a redação do parágrafo acima, a nova regulamentação na verdade desregulamenta, pois delega a um sistema de ensino a ser ainda estruturado pelos respectivos Estados-Membros o cuidar da forma como se dará o Ensino Médio regular, em especial o noturno, mas não fixa de maneira clara as medidas a serem tomadas para essa consecução. Da forma exposta, descuida-se do direito à educação desses alunos do período noturno –

descumprindo um princípio constitucional do não retrocesso de direitos –, que podem ser comprometidos com uma formação deficitária em comparação aos alunos frequentadores do Ensino Médio regular diurno. Além disso, não há uma sinalização procedural mínima por equidade no sentido de garantir os mesmos conteúdos a serem ensinados e, consequentemente o mesmo desenvolvimento. Isso sem mencionar a provável diferença que deverá se desenhar entre os sistemas de ensino dos Estados-Membros economicamente mais ricos e os estados mais pobres, haja vista que a desigualdade econômica afeta o acesso, a permanência e a aprendizagem dos discentes.

Portanto, não se delineia com precisão e posterga-se às ações futuras o desenrolar da escolarização dos alunos noturnos do Ensino Médio. O mais provável é que o argumento legal da parte final do Artigo 4º, inciso VI, "...adequado às condições do educando", figure como eximidor, responsabilizando a escola e quiçá os próprios alunos pelo fracasso escolar, ou seja, é a formalização da norma do Direito de Aprender, sem o correspondente dever de garantir a aprendizagem. Especialmente, diante dos exames de avaliação externos de nível nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que deverá ser articulado no futuro a essas novas bases da reforma do Ensino Médio atreladas aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular em implantação por todo o país, com seus itinerários formativos.

Veja-se o texto da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 em seu Artigo 1º que altera o Artigo 24 da LDB:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR) (Grifo nosso)

Importante destacar, também, que a chamada lei de reforma do Ensino Médio trouxe alterações relevantes aos currículos escolares, como a obrigatoriedade do ensino de arte e da língua inglesa no Ensino Fundamental (Arts. 2º, §§ 2º e 5º, da Lei de reforma), que altera o Artigo 26 da LDB. Aos sistemas de ensino, a depender da oferta, de locais e dos horários, ainda

poderão, opcionalmente, ensinar outras línguas estrangeiras, dando preferência à língua espanhola que deixou de ser obrigatória.

Porém, é no Artigo 3º que se encontram as maiores alterações provocadas pela Lei nº 13.415/2017 na LDB, que diz respeito ao Ensino Médio. Isso porque no referido artigo as alterações da LDB propõem que a Base Nacional Comum Curricular defina os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio no seguinte formato: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Desse modo, caberia à BNCC, e ela o fez, estabelecer como obrigatórios estudos referentes a conteúdos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Todavia, não necessariamente assegurou-os nos três anos do Ensino Médio, mas pelo menos em algum dos anos ou nos três, caso assim decida o sistema de ensino do Estado-Membro (parágrafo 2º da nova redação do Artigo 35-A da LDB). Somente ficaram como obrigatórias no percurso dos três anos do Ensino Médio o estudo de língua portuguesa e da matemática, ressaltando-se, como não poderia deixar de ser, às comunidades indígenas o estudo de suas línguas maternas.

Segundo a Lei de Reforma do Ensino Médio, os sistemas de ensino trabalharão como obrigatórios uma carga horária destinada ao conteúdo definido na BNCC para o Ensino Médio, não podendo exceder a 1.800 horas do total da carga horária para o Ensino Médio, que está programado para três anos, ou seja, 4.200 horas no total. Lembre-se, porém, que o conteúdo complementar ao conteúdo obrigatório da BNCC, os chamados itinerários formativos, deverão completar a diferença para as 4.200 horas, ou seja, terão 2.400 horas para serem trabalhados a partir das definições dos sistemas estaduais, assim como esse conteúdo complementar deve ser homologado previamente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Uma vez implantada a Reforma do Ensino Médio com seus conteúdos da BNCC-EM e dos respectivos itinerários formativos, a aferição da aprendizagem se dará em exame de nível nacional, de acordo com os padrões de desempenho para o Ensino Médio fixados previamente pela União.

A reforma do Ensino Médio pressupõe a revisão e a adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e dos currículos de todas as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas do país, com os conteúdos determinados pela BNCC-EM.

Ainda de acordo com a Lei de Reforma, a formação integral do aluno, como contribuição da pedagogia das competências agora retomada no governo de Michel Temer, deverá nortear a construção de seu projeto de vida, bem como sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Por esse viés, no governo de Fernando Henrique Cardoso

as questões educacionais tiveram especial atenção na implementação do pensamento hegemônico do capital para com o trabalho, sendo aprovados legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e uma versão do PNE (2001-2010), debaixo de muita controvérsia e reações da sociedade civil organizada, afinal encerram em si, concepções de homem, de mundo, de formação.

Além disso, a reforma do Ensino Médio ainda prevê que as redes de ensino deverão adotar avaliações processuais e formativas para esse nível de ensino, por meio de atividades teóricas e práticas, com provas orais e escritas, por meio de seminários, projetos e atividades *on-line*, com o intuito de comprovar conhecimento de princípios científicos e tecnológicos ligados à produção moderna, bem como às formas contemporâneas de linguagem, ou seja, domínio de saberes relacionados ao mundo do trabalho.

A nova redação do Artigo 36 da LDB, dada pelo Artigo 4º da Lei nº 13.415/2017 tornou inadiável a promulgação da nova BNCC-EM, que foi juntada, na realidade, complementando a parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental somente em dezembro de 2018.

Pode-se dizer que até demorou, já que o prazo de 05 anos para adequação das escolas de Ensino Médio para carga horária de até 1000 horas, já havia começado a ser contabilizada. Portanto, já terá transcorrido na prática, no mínimo quase dois anos dos cinco inicialmente fixados. Contudo, o prazo já se esgotou e o Artigo 36 encontra-se em plena aplicação, com as escolas obrigadas a respeitar o prazo definido para reestruturar seus Projetos Políticos Pedagógicos e Currículos em tempo integral, sob a guia dos sistemas de ensino e os contextos locais, guardados os devidos ajustes frente à Pandemia de Covid-19, que impactou diretamente a Educação e o cumprimento dos prazos que a envolvem.

Outra importantíssima atribuição que cabe aos sistemas de ensino estaduais é referida no parágrafo 5º do novo Artigo 36 de LDB, que possibilita aos alunos concluintes do Ensino Médio cursar outro itinerário formativo enumerado no *caput* do Artigo 36, ressalvada a disponibilidade de vagas. Aqui perquire-se: como isso poderia ocorrer em milhares de Municípios do Brasil, se eles têm apenas uma escola de Ensino Médio?²⁴ Outra indagação é saber se o sistema de ensino estadual contrataria mais professores, com o perfil alternativo necessário ao novo itinerário formativo. Ou, ainda, se a parte final do parágrafo que diz “[...] mediante disponibilidade de vagas na rede, [...]” seria apenas um escape legal para a não

²⁴Segundo o Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020 o Brasil tem 5.570 municípios, contando com 179.533 escolas no total. Destas, apenas 28.933 ofertam a etapa do Ensino Médio (Propedêutico e Técnico). Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

obrigatoriedade da oferta? Soa como letra morta da Lei para muitos alunos que na realidade não tem opções e, portanto, seu direito à aprendizagem não se efetivaría por falta de condições concretas do Estado e da sociedade em materializá-lo.

Alguns representantes de instituições do bloco privatista atuantes nesses processos de promoção da reforma do Ensino Médio e da BNCC, que são especialistas ou consultores para a área de Educação de muitas organizações sociais, tem manifestado, após a aprovação da BNCC, suas preocupações, demonstrando, inclusive, que já as previam, mesmo durante toda a influência que exerceram para aprovação das normas. É o caso de Anna Helena Altenfelder, presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ações Comunitárias (Cenpec). Para Altenfelder, especialista e ex-professora:

Condicionar a oferta de percursos formativos às possibilidades das redes de ensino num momento em que os estados têm sérias restrições orçamentárias e que a Emenda Constitucional 95/2016 limita a ampliação de recursos federais para a educação pode comprometer seriamente o princípio da reforma de aumentar o protagonismo dos jovens, permitindo que escolham seus itinerários formativos. (ALTFENFELDER, 2018)

A autora argumenta também que alguns estados têm baixa capacidade de arrecadação e apresentam infraestrutura escolar deficitária, sem contar os municípios que contam com uma única unidade escolar ou com menos possibilidades de parcerias com setores da indústria, comércio ou organizações da sociedade civil. Esses terão menos condições de ofertar um leque de percursos formativos aos seus estudantes.

Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco, outra instituição do bloco privatista que atua na nova dimensão de privatização da Educação, tenta naturalizar essas dificuldades práticas dos entes federativos mais pobres do país com o seguinte argumento:

Eventuais adequações de infraestrutura, reorganização do sistema de matrículas, parcerias para possibilitar o transporte de alunos a escolas mais distantes onde ele encontre uma opção de seu interesse deverão ser pensadas. Ou seja, é um grande movimento de mudança, que requer planejamento, tempo e recursos adequados. Para que a implementação dessas mudanças ocorra de modo adequado, é preciso que elas aconteçam de forma sistêmica. (HENRIQUES, 2018)

A análise das duas ponderações dos representantes do bloco privatista acima aponta claramente que eram sabedores dos problemas estruturais que estariam sendo gerados para que Estados-Membros e Municípios se adequassem às determinações da BNCC. O mais grave, porém, é que fazem crer que não havia outro caminho para melhora da formação dos jovens estudantes, que a Medida Provisória que instituiu o novo Ensino Médio era urgente e necessária,

mas não explicaram a dependência de uma conjuntura econômica favorável – que nunca ocorreu e pelo contrário, se agravou ainda mais com a ideologia conservadora educacional do governo Bolsonaro e com a Pandemia de Covid-19 –, para se assegurar muitas das condições enunciadas na BNCC em prol da formação, isto é, do direito à aprendizagem.

Outrossim, retomando a análise legal das mudanças na LDB, cabem aos sistemas de ensino pelos parágrafos 1º e 6º do Artigo 36 de LDB estabelecer critérios para organização das cinco áreas citadas nos incisos de I a V do *caput*, das respectivas competências e habilidades necessárias a aprendizagem, destacando-se que a ênfase do inciso V, que trata da área de formação técnica e profissional, deverá possibilitar vivências práticas do mundo do trabalho diretamente no setor produtivo ou simulações. Na realidade, a brecha para as parcerias com o setor produtivo se explicita e os alunos podem até serem alcançados pela legislação sobre aprendizagem profissional. O que não se explica é como um aluno do ensino noturno do Ensino Médio, que já é funcionário de uma empresa e, portanto, trabalha durante o dia para estudar à noite, deverá ainda incorporar em seu currículo itinerários formativos estabelecidos pelos sistemas de ensino, para completar sua carga horária no Ensino Médio e ainda ter que cumprir um itinerário formativo na área técnica e profissional de outra empresa parceira da escola. E mesmo que seja na busca de certificado intermediário de qualificação para o trabalho, conforme dita o inciso II do § 6º do Artigo 36, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade, não mudará o fato do aluno estar trabalhando em duas empresas distintas. Esse tipo de percalço ainda será provavelmente debatido e normatizado, porém, escancara uma reforma do ensino apressada e com ênfase política ao direito à aprendizagem, fortemente produtivista à formação discente, mas afastada da perspectiva de formação humana e cidadã.

Algo que merece uma crítica severa é a possibilidade de os sistemas de ensino formularem ou permitirem que se oferte formações técnicas ou profissionais experimentais. Os alunos poderão concluir o Ensino Médio com certificados em áreas não reconhecidas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, podendo ou não seu “novo e exclusivo conhecimento” ser reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em até três anos ou cinco, que é o prazo para inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Desse modo, abre espaço para a possibilidade do não cumprimento no prazo e ainda não serem incluídas no Catálogo Nacional, o reconhecimento das formações experimentais. Caberia indagar a quem recorrer nesse eventual de excesso de prazo ou do não reconhecimento das formações experimentais. Processar a escola não parece a melhor alternativa. A instituição, ou a empresa ou as ONGs atuantes por essa brecha para formação não reconhecida também não parecem ser processáveis por não ter o

discente atingido suas competências e habilidades pretendidas. Eis alguns apontamentos que aguardam respostas e que resultaram, provavelmente, em ações junto ao poder judiciário.

Pode-se ainda argumentar que mesmo não reconhecida no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos o certificado aferido no itinerário formativo como técnico e profissional servirá como conclusão do Ensino Médio em nível nacional, conforme dispõem o § 9º do Artigo 36 de LDB. Todavia, ainda se indagaria, como se preparou o concluinte do Ensino Médio que sofreu o estelionato de seu tempo em curso não certificado nacionalmente. A possibilidade de prejuízo na sua formação é muito provável, pois terá poucas condições efetivas de concorrer com quem não passou pelo mesmo problema na formação em outros Estados-Membros da Federação. Não haverá de fato equidade formativa nesse caso, porque as desigualdades regionais entre Estados-Membros se agravará e evidenciará ainda mais.

No que diz respeito ao Artigo 23 da LDB, o Ensino Médio poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, respeitados os critérios legais, ou mesmo por forma diversa de organização, caso o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Agora, segundo a Lei de reforma, em seu parágrafo 10, além das citadas acima, o Ensino Médio também poderá se organizar em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. Isso pode implicar, se adotado por algum sistema de ensino, na contrariedade de um dos argumentos de defesa da nova BNCC que procurou sanar o problema do atraso ou da conclusão do Ensino Médio na idade certa. Um dos argumentos que pode ser contraposto a esse raciocínio é o que prevê o parágrafo 11 da Lei de reforma. Contudo, mesmo que os sistemas de ensino tenham a possibilidade de firmar convênios com instituições de Educação à Distância, obedecidos os critérios instituídos nos incisos do parágrafo 11, para reconhecer competências e cumprir os ditames do currículo, as mais diversas formas de organização dos sistemas que poderão variar de Estado-Membro para Estado-Membro, poderá complicar ainda mais a distorção da variante idade certa de conclusão, caso o aluno mude de unidade federativa, isto é, migre de um Estado-Membro para outro.

Em uma interpretação mais extensiva, o parágrafo 11 que dá nova redação ao Artigo 36 da LDB, também abre a possibilidade dos sistemas de ensino se conveniarem a instituições de Educação a Distância com notório reconhecimento, etc. Ora, aqui se está diante da inequívoca oportunidade de atuação de instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Essas apenas terão que atender a seis critérios muito simples, para aqueles que já detêm a expertise educacional.

Já o Artigo 5º da Lei de reforma, apenas vem acentuar a necessidade de imediata aprovação da BNCC, o que de fato ocorreu, mas com quase dois anos depois da aprovação da

Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017. Nesse interregno de tempo, muitos debates e críticas foram feitas, em torno do que seriam as competências e habilidades definidas na BNCC, para se ingressar no Ensino Superior.

No que tange ao predito no Artigo 7º da Lei de reforma, a nova redação do Artigo 62 da LDB deixa claro mais uma vez que podem manter-se a possibilidade da diferença de formação entre os profissionais docentes que podem atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e os que podem atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, os primeiros podem ter nível médio de formação na modalidade normal para atuarem como docentes, enquanto os demais deverão possuir a formação em licenciatura plena de nível superior. E sem a exigência, antes existente, de formar-se em uma universidade ou instituto de nível superior. Além disso, prevê o artigo em comento que os currículos dos cursos de formação de docentes deverão adotar as referências do BNCC, num prazo de até dois anos, contados da publicação da BNCC, que foi em dezembro de 2018. Ou seja, o prazo para que os cursos que oferecem licenciatura plena devem atualizar seus currículos de formação até dezembro de 2023.

Os sistemas de ensino também terão apenas dois anos, a contar da homologação da BNCC, para ajustarem o processo de implementação, com cronograma das atividades implementadas no primeiro ano e efetiva implantação no segundo. Em outras palavras, o cronograma de implementação das alterações já deveria estar pronto e concluído em dezembro de 2020.

A Lei de reforma instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Na prática, o Ministério da Educação deverá repassar aos Estados-Membros e ao Distrito Federal recursos por dez anos, contado do início da implementação do Ensino Médio integral na escola, mediante termo de compromisso assinado pelas partes, com os seguintes requisitos mínimos: identificação e delimitação das ações a serem financiadas, metas quantitativas, cronograma de execução física-financeira e previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

O Artigo 14 da Lei de reforma obriga a União a cedência de recursos aos Estados-Membros e ao Distrito Federal, para financiar as escolas públicas de Ensino Médio que deverão se ajustar a tempo integral, respeitados os ditames elencados na própria Lei e seu regulamento. Esses recursos serão calculados com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados-Membros e Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica. Entre os critérios estão a prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nas avaliações do Ensino Médio, bem como as escolas que já possuam seus projetos políticos pedagógicos ajustados à nova redação do Artigo 36 da LDB. Por outro lado, a cedência

dos recursos da União, que se dará anualmente por valor único por aluno, depende de disponibilidade orçamentária do Ministério da Educação. Esse, por sua vez, depende do Ministério da Economia, que vincula o recurso à rubrica contábil da Política de Fomento, mas tem a cada ano, alegado crises econômicas em níveis nacionais e internacional, dificultando os repasses de recursos com corte ou contingenciamento, que nada mais é do que o bloqueio feito pelo Executivo das previsões orçamentárias aprovadas na LDO (Lei de Diretrizes Orçamentária). Sem recursos orçamentários livres para execução, não há como objetivamente se garantir a efetivação do direito à educação, num sentido mais amplo, e do direito à aprendizagem, num sentido mais restrito.

Como visto até aqui, os mecanismos da estrutura e organização legal da Lei nº 13.415/2017 do Ensino Médio também normatizou a criação do BNCC – que já vinha sendo pensada – como norte da base comum a ser implantada por todas as escolas no território brasileiro. Todavia, o que se discute é o possível viés político reducionista, dado à nova interpretação desse direito fundamental à educação como restrito direito à aprendizagem, hoje aplicável ao Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Esse viés adstrito ao Direito de Aprendizagem, isto é, de ser apenas um Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento para cada ano e na idade certa fica fragilizado quando analisado de perto sua aplicação aos discentes, já que pesa sobre eles escolhas precoces e definições de futuro profissional, que dependem de certas perspectivas ou experiências de vida ainda não vivenciadas, direcionando sua escolha de formação. Sem contar que ainda dependem das estruturas que lhes serão disponibilizadas pelos entes federativos, quando estes tiverem condições financeiras. Tudo isso tem sido negligenciado pela atuação de movimentos ligados ao bloco privatista e defensores do modelo imposto de Ensino Médio e BNCC, quando advogam o direito à aprendizagem restrito a questões pedagógicas e desconexo das condições de acesso, permanência, formação ampliada, etc.

A participação política intensa dos movimentos sociais do bloco da Educação, junto ao Ministério da Educação (MEC), foi decisiva para que se efetivasse a reforma do Ensino Médio e a construção da BNCC. O momento de construção destes dois instrumentos normativos, isto é, Lei nº 13.415 e a BNCC, se afigura mais um possível fenômeno social a ser investigado como contribuições do bloco privatista atuantes no campo educacional.

Por esse caminho, o bloco privatista que já colaborava com o financiamento, apoio e realização de eventos sobre o tema, também iniciou a construção do documento “Desenvolvimento Integral na Base” que foi sendo trabalhado nos meses seguintes de outubro, novembro e dezembro de 2015, sendo iniciativa do Centro de Referências em Educação

Integral, do Instituto Inspirare, do Instituto Ayrton Senna, do Movimento pela Base e do Insper, mas com ampla participação de outros atores sociais ligados ao mercado e, portanto, do bloco privatista.

Entre os membros dos grupos de debates que estavam presentes para a construção política do documento em suas etapas – representando a agenda de seu projeto de Educação – contavam-se os representantes das seguintes instituições do bloco privatista, destacados no trecho a seguir:

Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, um grupo de especialistas em currículo e em educação integral, juntamente com organizações de referência da área de educação realizaram uma série de encontros com o intuito de construir propostas concretas para inserção do Desenvolvimento Integral na Base Nacional Comum Curricular. O processo compreendeu três etapas, conforme listado a seguir: Etapa 1: Oficina de macropactuação Objetivo: Construção/pactuação de uma proposta de abordagem para o Desenvolvimento Integral na Base. Participantes: Inspirare, Insper, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Movimento pela Base, Instituto Paulo Montenegro, FEA/RP, ASEC, Eleva Educação, Vila Educação, MindLab, André Stábile e Associação Cidade Escola Aprendiz. Etapa 2: Grupo de Trabalho sobre a Base do Centro de Referências em Educação Integral Objetivo: Leitura crítica e validação da proposta resultante da oficina de macropactuação, com construção da estratégia de aprofundamento. Participantes: Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Inspirare, Fundação SM, Instituto C&A, Instituto Rodrigo Mendes, Associação Cidade Escola Aprendiz e Cleuza Repulho. Etapa 3: Grupos de Trabalho com especialistas das áreas e etapas de ensino, mais especialistas em Desenvolvimento Integral Objetivo: Validação da proposta e articulação com o texto da Base. Participantes: Organizações: Associação Cidade Escola Aprendiz, ASEC, Avante, Centro de Referências em Educação Integral, Comunidade Educativa CEDAC, Eleva Educação, Escola Teia Multicultural, Fundação Itaú Social, Fundação SM, ICE - Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, Insper, Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Instituto C&A, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Mathema, MindLab, Movimento pela Base, SBPC, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, USP, Vila Educação. Pessoas Físicas: Andrea de Marco Leite de Barros, André Stábile, Arnaldo Pinto Jr, Marisa Balthazar, Paulo Rota, Renata Del Mônaco, Ricardo Carrasco e Stela Barbieri. Etapa 4: Revisão dos textos introdutórios da Base à luz das discussões realizadas Objetivo: Elaboração de sugestões para os Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular e para os textos introdutórios da Educação Infantil e das Áreas do Conhecimento. Participantes: Associação Cidade Escola Aprendiz, Inspirare, Insper, Instituto Ayrton Senna e Movimento pela Base. (DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA BASE, 2015, p. 03 e 04 – grifo nosso)

Nota-se que os representantes do bloco privatista da educação estiveram presentes em todas as quatro etapas de construção do documento, “com o intuito de construir propostas concretas para inserção do Desenvolvimento Integral na Base Nacional Comum Curricular”

(DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA BASE, p. 03). Feitas as contribuições, o Documento foi publicado. Nele se percebe os argumentos das dimensões pedagógica e política do projeto privatista, que iriam transparecer na Segunda e Terceira versões da BNCC, com apoio de membros e ex-membros do MEC, Consep e Undime, integrantes do bloco privatista.

Cabe distinguir, no entanto, aquilo que é pertinente ao objeto da pesquisa, que é o reconhecimento da concepção de direito à aprendizagem como sendo parte do direito à educação, definindo-o numa vertente de percursos formativos capazes de garantir aprendizagens. (DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA BASE, p. 11)

Dessa forma, há uma intencionalidade explícita do bloco privatista em construir a partir desse documento a autonomia, a separação, a distinção do Direito de Aprendizagem. Essa percepção sociologicamente leva à formalização de um novo sujeito de aprendizagem e, portanto, diferente do que seja o sujeito de direito no caso do direito à educação.

Outros fatos podem ser somados como contribuição da influência do bloco privatista da Educação na construção da BNCC, institucionalizando suas filosofias e ou de seus patrocinadores. É o caso do depoimento do biólogo e CEO da *Curriculum Foundation* do Reino Unido, David Peck, deixado no vídeo “O currículo precisa preparar os alunos para a vida”. Entre outras afirmações de David Peck está a necessidade de os Estados revisarem seus currículos escolares para melhor se prepararem para a competitividade crescente entre as economias de mercado no mundo. Isto é, o empreendedorismo dos alunos será fundamental para a “economia mundial”, na visão do especialista. Essa percepção reafirma uma das funções principais de escola liberal que é legitimar a ordem econômica e social.

Ocorre que nas instâncias administrativas, como o de conselheiro do CNE, os representantes do bloco privatista disputaram a defesa de seu projeto político de direito à educação com a visão política de representantes das entidades de pesquisa educacionais como a ANPAE (Associação Nacional de Pesquisa e Administração Educacional).

Com a ruptura democrática e de troca do chefe do Poder Executivo todo um corpo ministerial foi instituído e o perfil político adotado refletiu no MEC e na reconfiguração da correlação de forças nas Comissões encarregadas de construir a proposta da BNCC e também no próprio Conselho Nacional de Educação (CNE). Interessa lembrar que, o chefe interino do Executivo federal nomeou os novos Ministros, entre eles o do MEC, e revogou a portaria de recondução de conselheiros do CNE, anteriormente nomeados pela Presidente Dilma Rousseff, e nomeou novos, alterando a dinâmica das forças representativas no Conselho.

Com as novas forças sociais ligadas ao bloco privatista atuantes dentro do MEC, das Comissões e no próprio Conselho Nacional de Educação, a concepção política do direito à

educação ganha uma outra conotação não democrática – desconforme a Constituição de 1988 –, qual seja a de direito à aprendizagem. Essa visão de sentido restritivo e tecnicista da educação dá uma nova direção resolutiva à BNCC, já que não houve discussão ampla com a sociedade para esse viés. Dessa forma, trata-se da continuação da teoria neoliberal de sociedade defendido pelo bloco privatista, sob os auspícios da Nova Gestão Pública, para as funções da escola determinando-se um currículo legitimador da ordem econômica e social do modo de produção capitalista. Esse com seus movimentos de especialidade busca customizar o direito à educação em direito à aprendizagem. Aguiar (2018) acrescenta que mesmo com a reconfiguração do CNE, uma minoria de seus conselheiros, representantes de organizações científicas da Educação e de sindicatos dos trabalhadores da Educação Básica, resistiram contrapondo-se às políticas privatistas e não alinhadas à gestão democrática. Para isso, fez-se o pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC que estava em discussão final para aprovação.

Nesse pedido de vista, Aguiar (2018) destaca que as três conselheiras²⁵, incluindo-se, fizeram um levantamento histórico dos debates sobre a BNCC, analisando seus aspectos metodológicos assumidos pelo MEC para sua construção e discutindo a posição do CNE na fase final do processo. Argumentou-se que

Essas várias versões não foram suficientemente analisadas, o que, certamente, prejudicou a tramitação e discussão da matéria. As buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e da Resolução, se sobrepuzeram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas. (AGUIAR, 2018, p. 14)

Veja-se, ainda, o destaque feito por representantes do bloco privatista²⁶, em sua atenção na construção e implementação da nova BNCC.

Na BNCC, cada Competências [sic] Geral 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. Para ajudar escolas e professores a inseri-las nos currículos,

²⁵As três conselheiras do CNE que fizeram o pedido de vista do Parecer CNE sobre a BNCC foram Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar.

²⁶Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC). (OLIVEIRA, 2009, p. 198)

nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e também em processos de avaliação, um Guia da Base dedicado às Competências Gerais foi produzido pela Nova Escola²⁷.

Além disso, o Movimento Pela Base deu apoio técnico à criação de um curso online, gratuito e com certificação sobre as Competências Gerais, que foi elaborado pela Nova Escola em parceria com a Fundação Lemann²⁸ e o Instituto Inspirare²⁹. A ideia é orientar o planejamento de práticas pedagógicas que trabalhem com as Competências ao longo de toda Educação Básica.

O Movimento Pela Base preparou também, em parceria com a organização Center, a publicação “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”. Com orientações técnicas que trazem boas referências, o documento ajuda a definir alguns marcos, que permitem acompanhar a progressão das competências ao longo dos anos escolares e saber como elas evoluem. (MOVIMENTO PELA BASE, 2018 – grifo nosso)

A presença do bloco privatista ainda se faz sentir na implementação da BNCC, isto é, a introdução da filosofia empreendedora deve ser acompanhada de outras ações, ou seja, torna-se necessário ainda, disponibilizar aos docentes um Guia da Base para conhecer o que se deve entender por Competências Gerais. Além disso, estão disponíveis cursos online com certificação e publicações para melhor compreender as Competências Gerais referidas pela BNCC, atendendo assim às perspectivas de qualificação de mão-de-obra para as novas demandas com uso de tecnologias, marca argumentativa das políticas de caráter neoliberais para se garantir um mercado brasileiro consumidor de tecnologias, inovador e criativo por meio do empreendedorismo e não mais de empregos formais com carteira assinada e com direitos garantidos, a exemplo de Educação como bem de consumo e canal de formação do perfil de aluno competitivo internacionalmente. Nesse caso, pouco importa que sua formação humana historicamente de respeito ao direito do outro e cumprimento de seus deveres sejam efetivamente ensinados.

A institucionalização desse novo direito, como direito de aprender dez competências básicas – conforme a BNCC o define – considerado dissidente e diferente do direito à educação, ganha proporções políticas e jurídicas. Políticas porque pretende separar-se do direito à educação, distanciando-se de tudo aquilo que ele encerra em seus termos, qual seja, um direito

²⁷ Nova Escola é uma marca da Associação Nova Escola, organização independente e sem fins lucrativos e é mantida pela Fundação Lemann. Além da revista, que tem mais de 30 anos de história, Nova Escola publica um site e possui perfis oficiais nas redes sociais.

²⁸ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos.

²⁹ O instituto Inspirare é um instituto familiar mantido pela família Gradin (a Família é dona de várias empresas no ramo da biotecnologia) e que se define em contribuir para que a educação faça mais sentido para os estudantes e prepará-los para a vida.

social fundamental e público subjetivo, garantido prioritariamente pelo Estado no cumprimento de seus deveres e como um direito de todos. O Direito à aprendizagem constitui-se como se fosse um direito autônomo e à parte daquele. Jurídicas, porque no sistema capitalista, desde a modernidade, a especialização de direitos tem razões objetivas, podendo serem requeridos no âmbito do poder judiciário, com o correspondente dever de aprendizagem e constituindo-se um sujeito de direitos diferente do sujeito de direito do direito à educação. Enquanto diante do direito à educação tem-se um coletivo de responsáveis socialmente a sua materialização, no direito à aprendizagem tem-se o indivíduo como o responsável pelo seu dever individual de aprender. Dá-se carga a uma individualização da responsabilidade do sujeito, que se torna o único culpado pelo próprio fracasso, caso não aprenda as dez competências básicas no tempo e idade certa, consoante a BNCC normatiza.

Com o esvaziamento do grupo de resistência ao pensamento neoliberal privatista da educação, que se orienta pela filosofia da Nova Gestão Pública nos espaços de discussão e construção da BNCC, a visão mercadológica da pedagogia das competências tornou-se a premissa nos currículos. Em decorrência, a concepção de direito à educação em sentido mais amplo – como direito social fundamental – fica descaracterizada, pois se esvazia para um sentido mais limitado de direito à aprendizagem de competências e habilidades defendido na BNCC pelo bloco privatista.

4 BNCC, Pensamento Neoliberal e CNE no Estado Brasileiro

Esta seção tem como objetivo entender melhor o direcionamento das políticas neoliberais que embasam a contínua reforma do Estado nos governos brasileiros e impulsionam o agir privado como indutor de propostas de políticas públicas educacionais a partir de seus próprios interesses, intercessores com o agir do Estado.

No cenário econômico e político que se desenha no mundo com o pensamento teórico neoliberal desde o final da Segunda Guerra, diante de uma possível crise que o crescimento da participação no Estado poderia causar, a ideia de um Estado mínimo ganha ênfase e prevalece entre as principais economias mundiais. No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado³⁰ proposto pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, expressa essa ideia:

³⁰Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados membros e

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Apesar de várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra. (BRASIL, 1995, p. 10)

Iniciada a década dos anos 1990, as mudanças na política econômica nacional não tardaram com as medidas de política neoliberal e foram iniciadas com a abertura econômica nos governos de Fernando Collor (1990-1991) e Itamar Franco (1992-1993), que reduzem o protecionismo ao mercado de produtos internos. Tudo conforme ajustado em acordos ou consensos internacionais para atender os interesses dos “modernos leviatãs do mercado”, que pressionam os governos. Segundo Boron (2001), citando outros autores,

A estrutura de poder internacional apresenta em sua cúpula umas 200 megacorporações cujo volume combinado de vendas é superior ao produto interno bruto nacional de todos os países do mundo com exceção dos nove maiores. Isto é, esses modernos leviatãs do mercado têm um poder econômico equivalente ao de 182 países. [...] Apesar de seu enorme poder e de sua fabulosa capacidade para criar riquezas, esse grupo de duzentas megacorporações são implacáveis destruidoras de emprego: no seu conjunto, empregam a menos de um terço de um porcento da população mundial! (BORON, 2000, p. 42).

Daí a necessidade de uma reforma de todo o sistema educacional, o que de fato iniciou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como medida importante e indispensável para melhorar os índices internacionais nas avaliações feitas pela OCDE. Desse modo, o governo teve que promover a reforma do Estado, que perpassou a educação, com a aprovação de um sistema legal educacional, a exemplo da LDB de 1996, que foi aprovada no governo de FHC, mas sem o aumento correspondente em investimentos nas condições de trabalho e de salários dos professores ou na melhoria da estrutura das escolas, mas sim na promoção das

Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território. (BRASIL, 1995)

chamadas parcerias entre a esfera pública (a escola) e a esfera privada (empresas ou ONGs) com a Plano de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

4.1 Proposta política neoliberal de reforma do Estado nos governos brasileiros

As mudanças no planejamento econômico na busca de uma estabilidade monetária no Brasil – que é um dos requisitos da política neoliberal – começaram no governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), se efetivaram com o Plano Real, já no governo de Itamar Franco (1992-1995), mas logo teve sua consolidação com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que desenvolveu durante seu governo os rumos neoliberais que a economia brasileira deveria adotar, no plano interno e externo, pelo Estado brasileiro: a disciplina fiscal, o gradual afastamento do Estado das questões sociais, desregulamentação dos direitos sociais e do trabalho, fim da economia de pleno emprego, abertura da economia ao capital internacional, fortalecimento da economia de mercado, privatizações, redução de impostos, adoção de processos de reestruturação produtiva. Essas medidas foram implementadas, em grande parte, por um plano de governo que ficou conhecido como Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, com o então ministro de Estado Bresser Pereira, a partir do Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico, o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. (BRASIL, 1995, p. 12)

Desse modo, há uma perspectiva de acentuada mudança nas anteriores funções do Estado como garantidor do bem-estar social, sob o argumento de se acompanhar a modernização do país, a competição internacional, a globalização da economia, que são argumentos pragmáticos da ideologia das políticas de caráter neoliberal, da Nova Gestão Pública.

Outrossim, é com o governo de Fernando Henrique Cardoso que a Reforma do Estado efetivamente ganha proporções, já coreografada pelo modelo de Nova Gestão Pública e implantada com o Plano de Reforma do Aparelho do Estado.

Portanto, o Estado brasileiro com a Nova Gestão Pública passou a orientar as políticas públicas de caráter sociais com a lógica da focalização da oferta e da descentralização executiva, chegando às escolas nas frentes administrativa, financeira, legal e pedagógica, sendo as duas últimas os aspectos que aqui se problematizam. Com isso, a denominação Nova Gestão Pública era repercutida como indicativo de modernização do Estado ou reforma do Estado para se tornar eficiente, que envolvia programas apoiados por organismos internacionais, como Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Para o cumprimento dessa nova forma de planejamento estrutural e funcional do Estado brasileiro várias medidas precisaram ser adotadas, como emendas constitucionais à Constituição de 1988, publicação de leis infraconstitucionais e no sistema de gestão do Estado, muitos já citados no texto. Como se trata de um planejamento de Estado, isto é, a longo prazo com a necessária mudança de cultura do cidadão e das formas de gestão, outros instrumentos de acompanhamento das mudanças foram sendo também implementados como as avaliações no cumprimento de metas, descentralização da execução das políticas, tudo num ritmo acelerado e permanente.

Para Bresser Pereira (1999, p. 32) “[...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor”. Com essa perspectiva, os reformadores do Estado brasileiro adotam a lógica geral de descentralizar e delegar para as autoridades da execução, sendo apenas antes necessário definir nitidamente os quatro setores de atuação existentes (núcleo estratégico, atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado), que o Estado deveria operacionalizar, incluindo-se as competências e modalidades de administração mais adequadas a cada setor.

Vale mencionar, no entanto, que é no segundo mandato de Fernando Henrique que ocorrem as acentuadas transformações com as privatizações, regulações e indução do fortalecimento social, justificadas pela suposta ineficiência do Estado para prestação de determinados serviços, que estariam fora das atribuições do Estado e também gerando ônus ao Erário. As primeiras privatizações de infraestrutura do Estado começaram com as estradas. Já o papel de regulação foi tencionado pelas agências reguladoras como a ANTT (Agência Nacional de Trânsito e Transporte), setor de Portos, setor de energia elétrica, telefonia, etc.

As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos

um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p. 12)

Ainda no governo de Fernando Henrique a diretriz econômica é pela integração internacional, via externa, nos blocos econômicos do Mercosul (Mercado Comum do Sul) e da Alca (Área de Livre-Comércio das Américas), uma vez que o movimento nos anos 1980 e 1990 da economia é de não nacionalização das economias que perde espaço para a transnacionalização. Na década dos anos 2000 tem-se a consolidação da integração ou eliminação das economias nacionais, com a diminuição das tarifas alfandegárias via blocos econômicos. Com isso, o país passa a ter um mercado consumidor não só interno, como também externo e o livre trânsito de mercadorias e das pessoas sem necessidade de vistos.

No Brasil, contraditoriamente, a Nova Gestão Pública também foi impelida pela vontade popular por maior participação nas esferas de governo, especialmente influenciada pela redemocratização do país, com o fim da Ditadura Civil Militar (1964-1985). Ao final desse período e desconectados dos vieses neoliberais descritos, os movimentos sociais viram a oportunidade de maior participação política, visando ampliar a efetivação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade. Fizeram reivindicações de mudanças nas formas de organização e gestão da educação, pleiteando maior transparência, estruturas democráticas, flexíveis e mais eficientes. Todavia, essas medidas na prática se desvelaram em contradições por apresentarem mecanismos que atendem mais ao sistema reformista da administração pública, já com viés privado, do que por um sistema de educação público mais justo.

Com as redefinições do papel do Estado brasileiro, que seguiu a ideologia hegemônica neoliberal, as políticas públicas de todos os setores sociais foram impactadas, especialmente as políticas educacionais, que emolduradas pelo discurso da modernidade e da necessidade de preparação para a concorrência internacional promoveu mudanças em sua forma de prestação dos serviços educacionais.

Como exemplo pode-se citar as políticas públicas curriculares que passaram a ser elaboradas e orientadas de maneira centralizada, mas nos moldes de uma aparente descentralização, isto é, o MEC homologava os Pareceres do CNE, que contaram com a prospecção participativa da sociedade civil como conselheiros de movimentos e entidades sociais do bloco privatista. Vale lembrar que entre os integrantes do bloco privatista encontram-se ONGs, que foram emuladas por organismos internacionais para atuarem na pressão aos

governos, que engendraram, por sua vez, prospectos políticos de parceria, inclusive na implantação das políticas sociais a serem avaliadas pelo Estado.

Dessa forma, o bloco privatista organizado a partir da sociedade civil – terceiro setor – e do mercado, face à segmentação da sociedade civil na concepção neoliberal – passa a responder aos imperativos interesses privados de seus financiadores e ocupando os espaços de influência política para tomada de decisões. Com isso, direciona políticas públicas com um discurso alicerçado na busca de reforma da Educação Básica e mantêm o argumento da ineficiência do Estado e da expertise do mercado nesse campo, o que acaba reforçando o caminho da privatização da Educação.

Reconfigurou-se o mercado como novo parceiro na formulação e até mesmo implementação de políticas, o que engendrou uma articulação entre o Estado, os representantes dos setores privados e das organizações não governamentais. (COSSETIN, 2017, p. 25).

O Estado é a arena de disputas políticas na implantação de agendas, seja progressista, seja conservadora. Como espaço social para implantação é o maior responsável e competente para a tomada das decisões, elaboração e implementação de seus deveres constitucionais, como a educação, consoante estabelece o Art. 205 da Constituição Federal, primeira parte. No entanto, com o rearranjo, passa a se apegar mais à segunda parte do mencionado artigo constitucional que remete à comunidade o processo colaborativo. Colaboração não implica em poder, por si, definir as políticas educacionais, mas para a sociedade civil neoliberal é o substantivo feminino que dá margem à atuação política junto às funções exclusivas de Estado. Ganha margem, o discurso do espaço público não-estatal, que reverberar os interesses de certas entidades ladeado pela força influenciadora da grande mídia, no lugar do público estatal.

Peroni (2012) assevera que

[...] a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento Todos pela Educação, ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o bem da educação. Temos uma trajetória de estudos sobre as redefinições do papel do Estado e, nos últimos anos, mais especificamente, sobre as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado, tanto no que se refere à mudança de propriedade, quanto ao que continua como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado (p. 26).

Uma das formas de se vislumbrar como essa perspectiva da Nova Gestão Pública, transvertida em privatizações, é funcional ao sistema capitalista ocorre com a mais-valia aferida com o impulsionado trabalho voluntário, muito comum nas escolas, já que pais e comunidades próximas passam os finais de semana, consertando e pintando o local. Além disso, a atuação do bloco privatista no meio educacional muitas vezes é prestada de forma voluntária por funcionários de empresas privadas ligadas às próprias ONGs. Ações como essas, todavia, dão às empresas mantenedoras da Organização Social (O.S.) o título de empresa cidadã ou de responsabilidade social, o que aponta uma “consciência social” das empresas diante das comunidades afetadas por sua própria atuação local³¹.

Por outro lado, Freitas (2011) lembra que a educação tem uma

[...] ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Educadores profissionais pouco são ouvidos na elaboração das políticas públicas educacionais e a mídia, em particular, abre espaço para os homens de negócios e seus representantes e muito menos para educadores (FREITAS, 2011, p. 6).

Em outra obra, Freitas ainda aduz

Nos Estados Unidos, os grupos que promovem ações semelhantes às do TPE [Todo Pela Educação] têm sido chamados de *Corporate reforms*, termo que reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana (FREITAS, 2012, p. 380).

No campo educacional a tarefa do Estado, constitucionalmente, com a educação de todos é de dever e está obrigado a atuar diretamente na promoção do direito à educação. Por outro lado, na nova concepção de gestão pública que o pensamento neoliberal emula as funções do Estado – considerado sociedade política influenciadora e influenciado pela sociedade civil – esse papel institucional pode não ser prestado diretamente ao cidadão, já que não lhe são exclusivas constitucionalmente, excetuando-se a regulamentação. Bastaria ao Estado contar com a colaboração da sociedade civil, espaço de atuação do bloco privatista e que professa a

³¹Nos dias em que se escreve a Tese (31/05/2020) vê-se o momento singular de grandes empresas no exercício de sua “consciência ou responsabilidade social”. Trata-se das doações em espécie ou de bens feita a comunidades carentes ou ao campo da saúde pública por ocasião da Pandemia de COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 e suas variações.

filosofia de um espaço público não estatal, para que essa, igualmente, possa desenvolver atividades não exclusivas do Estado, mas que antes estava no papel constitucional do Estado em materializar, como é o caso do próprio direito à educação.

Como desde 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o acesso e permanência passam a ser importantes balizadores do debate público em torno da Educação, movimentos sociais de variadas composições se erguem enquanto instituições sem fins lucrativos e se imiscuem com levantamentos comparativos entre desempenho escolar de Estados estrangeiros e a República brasileira, buscando influir nos debates de soluções dos problemas educacionais.

Outra seara de aplicação do pensamento da Nova Gestão Pública, é o das avaliações. No campo educacional foram instituídas as políticas de avaliação pelo governo FHC, com o SAEB³², em 1995, e mais à frente com a Prova Brasil, em 2005, no governo Lula. Essa regulação por meio das avaliações institucionais se aprofunda com o ENEM³³. Assim, o Estado passa a contar em seus núcleos estratégicos com atividades exclusivas e não-exclusivas, o que facilita a essas últimas a transferência à sociedade de serviços públicos com as parcerias, etc.

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13)

³²A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324. Acesso em setembro de 2021.

³³O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à Educação Superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: setembro de 2021.

Com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) com o presidente Lula (2003-2010)³⁴ e Dilma (2010-2015), mais democráticos e de caráter popular, o processo de afastamento do Estado das questões sociais ganham um ritmo mais lento, porém permanecem as políticas de cunho neoliberal com suas medidas impositivas de avaliação mantidas.

Com isso, persistiram os programas e estruturas de amplo alcance na Educação com especial atenção às avaliações instituídas pelas políticas do governo federal, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (ENADE), tudo interligado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que ainda demandava um currículo unificador das bases avaliativas das habilidades e competências necessárias ao perfil de egresso que o mercado demanda.

Diz Oliveira (2015, p. 627) que mesmo durante os governos democráticos do Partido dos Trabalhadores

[...] a racionalidade que informa as políticas educacionais segue promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos.

A autora ainda acentua que justiça social é sempre aventada como conceito a concretizar-se em matéria educativa, mas pouco problematizada nos espaços decisórios. Muito pelo contrário, o descumprimento de medidas já ajustadas a interesses internacionais do grande capital e em andamento de execução poderia trazer à República brasileira as represálias ou sanções econômicas no âmbito internacional, como a suspensão dos financiamentos de projetos governamentais por parte do Banco Mundial e FMI.

Oliveira (2015, p. 640) ainda irá dizer que

[...] ao recorrerem aos sistemas de avaliação em larga escala produzidos por especialistas, exteriores ao contexto escolar, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações fundamentando-se na ‘indiscutível’ racionalidade administrativa que persegue a eficiência como um fim, o que acaba por retirar o foco da discussão sobre o direito à educação.

³⁴Oliveira (2009) sinaliza que o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2015) aduz que, para o Ministério da Educação no referido período, as políticas de progresso na educação, isto é, de combate às desigualdades econômica, social e cultural somente seriam alcançadas, tornando-se eficaz a gestão escolar pública. No entanto, isso leva a uma contradição na gestão de Dilma Rousseff, iniciada em 2011, pois no campo educacional os movimentos sociais progressistas são a base política importantíssima dos governos Lula e Dilma, porém com racialidades, concepções e práticas pedagógicas diversas das dos movimentos sociais ligados ao grande empresariado brasileiro, que aqui denomina-se bloco privatista conforme os documentos das Conferências Nacionais de Educação (CNAE) de 2010 e 2014. Trata-se de contradições internas de grupos que disputam sua hegemonia ao próprio governo (poder executivo).

Para Oliveira (2015, p. 628)

A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi bastante ilustrativa dessas contradições, o que fez com que tal processo levasse mais de três anos no Congresso Nacional. Sob fortes pressões de diversos setores, incluindo o empresariado, grupos religiosos, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Organizações Não Governamentais (ONG) e a vigilância permanente das entidades do movimento educacional, com especial destaque para aquelas que compõem o Fórum Nacional de Educação (FNE), o texto sofreu avanços e recuos em relação ao projeto de lei original (PL 8.035/2010), apresentado pelo poder executivo, que deveria ser embasado no Documento da Conferência Nacional de Educação.

Por constatar-se que essas contradições são frequentes nos governos, o Estado tem que ser analisado em suas estruturas, sob as bases de uma teoria social de relações diversas e complexas, segundo Oliveira (2015).

Nesse sentido, Coutinho (1999) aduz o que se deve entender por sociedade política e sociedade civil em Gramsci

Portanto, o Estado em sentido amplo, “com novas determinações”, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc. (COUTINHO, 1999, p. 127)

Surge, então, uma nova dinâmica da vida social, mais complexa em suas relações de poder e organização de interesses, que para o autor, se constituíra de uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, sistema educacional, dentre outros), mas todos socializando a política. Esse ambiente social onde as classes se organizam e travam a disputa pela prevalência de seus interesses, de seus projetos de sociedade para conservar ou construir hegemonia constitui a sociedade civil gramsciana, observando-se a configuração de um espaço em disputa.

Montaño e Duriguetto (2011, p. 43) irá acrescentar que

para Gramsci, com a socialização da política, o Estado se amplia, incorporando novas funções, e incluindo no seu seio as lutas de classes; o *Estado ampliado* de seu tempo e contexto, preservando a função de coerção (*sociedade política*) tal como descoberta por Marx e Engels, também incorpora a esfera da *sociedade civil* (cuja função é o consenso). (Grifo do autor)

Diferentemente de Marx e Engels, pelos quais a sociedade civil estaria na infraestrutura econômica, Gramsci irá situar a sociedade civil na superestrutura (o Estado). Isso amplia a compreensão das complexas e intensas relações que se desenvolvem entre público e privado, mas isso não altera a socialidade dos marxianos e marxistas que é a base material.

O Estado, para Gramsci (2001), é o resultante histórico-social de sociedade civil e sociedade política. Além disso, é mecanismo decisivo em manter a classe trabalhadora alienada de sua importância no processo político, assim como é o Estado o responsável por reproduzir as relações de produção do capital na sociedade civil.

Dentro de uma sociedade capitalista, no entanto, a concepção de Estado é muito diferente, como no caso da sociedade brasileira. Adota-se o sentido do aparente consenso de classes ou grupos por sua ideologia hegemônica, como o da setorização da sociedade civil. Desse modo, o primeiro setor seria permeado por contradições em seu interior em governos democráticos populares que produzem relações sociais que ora pendem favoráveis aos trabalhadores e ora aos representantes do capital, tido como segundo setor. A correlação de forças torna-se visivelmente pendente para a hegemonia burguesa do bloco privatista, quando este, por meio de seus movimentos sociais representativos, busca promover e legitimar as políticas educacionais de afastamento do Estado como seus deveres constitucionais por meio de parcerias ou como é mais comum, atualmente, emulando as privatizações, seja da gestão das escolas públicas, seja na oferta de vagas nas escolas públicas, seja pela estratégia de influir na construção das políticas curriculares (ADRIÃO, 2018), ou seja, com a atuação das ONGs em

substituição àquele Estado em suas funções de planejamento e ou execução, porém tudo na mais dinâmica ordem reformista da ideologia do capitalismo.

Numa sociedade capitalista, as relações fundamentais se dão nas esferas da produção e não do mercado, segundo Marx e Engels (1984), pois será no mercado que os trabalhadores se consubstanciam como cidadãos, formalmente possuidores de direitos e iguais perante a lei. No entanto, pelo pensamento setorizado da sociedade civil, com o qual não se concorda, mas que o neoliberalismo fortalece como opção teórica em primeiro setor, segundo setor e terceiro setor, as ONGs como o Movimento pela Base, muitas vezes financiadas pelo dito mercado (segundo setor), se encarregam de equalizar as relações sociais, promovendo, supostamente, os direitos dos cidadãos. Não é mais o Estado que tem essa tarefa funcional, conservando-se mais uma vez as relações de produção fora da transformação efetiva da igualdade material dos direitos. Isso porque vive-se numa sociedade burguesa que se erigiu com a Revolução Francesa de 1789 contra os privilégios de classes e deflagrou a institucionalização de direitos fundamentais, ainda que formais, como o direito à educação, mas sempre se conservando a estrutura econômica de acumulação de capital.

Com a publicização proposta pela reforma neoliberal do Estado, o processo de reestruturação, ocorrido em vários países da América Latina, inclusive no Brasil, estabeleceu como um novo modelo de gestão pública, a transferência da responsabilidade executória direta de seus deveres constitucionais para o terceiro setor, que é sustentada sob a alegação de que o Estado vive uma crise devido a dívida externa crescente e está demasiadamente onerado por atender questões sociais (OLIVEIRA, 1996). Soa contraditório esse posicionamento, pois afinal o Estado passa, visivelmente, a transferir para ONGs o uso de recursos dantes aplicados na prestação de serviços públicos, na busca de minimizar os mesmos problemas sociais, porém com um recorte direcionado não mais aos pobres, mas aos extremamente pobres³⁵. Há, outrossim, os agravantes da perda de direitos dos trabalhadores³⁶, qual a reforma trabalhista empreendida no governo de Temer (2016-2018) que instituiu o trabalho intermitente a partir de novembro de 2017; e, ainda, a possibilidade de aumento do mercado privado, inclusive do educacional, com as privatizações e aumento dos lucros, abrindo margem para a lógica desumanizadora e expropriatória da mais valia.

³⁵O modelo adotado para as políticas sociais, sugerido em documentos de importantes organismos internacionais como Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), era a focalização nos mais pobres e a racionalização do gasto público. (SALAMA; VALIER, 1997).

³⁶Lei N° 13.467 de 13 de Julho de 2017 alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n° 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

As organizações do bloco privatista, dessa maneira, passaram a um posicionamento societal estratégico para atuarem numa ideia de privatização diferente (ADRIÃO, 2018), como na prestação de serviços não exclusivos do Estado e, ainda, atendendo e disseminando ideias e valores da teoria social neoliberal.

Tudo isso, ocorrido nos anos 1990, não só alteraram as relações entre as três esferas de governo do modelo federativo de país, ou seja, centrado na União e executado por Estados e Municípios, como mais gravemente afetou os direitos fundamentais, a exemplo do educacional. Direitos esses, frutos do processo constituinte brasileiro do final dos anos 1980, que buscavam diminuir o quadro de desigualdades sociais, geográficas e econômicas do país recém-saído de governos militares.

Nota-se que com esse modelo de gestão das políticas sociais que foram adotadas na administração brasileira, isto é, de centralização na União e execução por parte dos Estados e Municípios, também entes federativos pela Constituição brasileira, acabam contrariando o princípio da cooperação previsto na Carta Magna para orientar as relações intergovernamentais. Então, conforme Oliveira (2015, p. 630), “as reformas dos anos 1990 contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público que nos anos de 1980 orientou o processo constituinte brasileiro”.

Como consequência das novas relações de gestão gerencial que emergem entre Estado (e suas esferas de governo) e sociedade civil estão processos de privatização de serviços públicos e, também, uma nova dinâmica de relação do cidadão com a oferta de bens e serviços essenciais, tudo, porém, com a lógica do mercado. A Educação não fugiu às novas regras.

Passados um quarto de século, Oliveira (2015, p. 631) parafraseando Demazière, Lessard e Morrissete (2013/12) afirma que

[...] a NGP não é uma entidade homogênea, mas resulta da sedimentação progressiva de novas maneiras de pensar a organização administrativa, a importação de práticas da administração privada, dos ensinamentos tirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e de preconização de organismos internacionais tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Alguns de seus princípios podem ser observados nas reformas que ocorreram nas últimas décadas em diferentes contextos nacionais, sendo eles: a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

Nas palavras de Oliveira (2015, p. 632)

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9393/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema.

A proposta política neoliberal de suporte à imposição das mudanças com as reformas aos governos de países como o Brasil, ainda emergiram num contexto global de crise da modernidade. Uma das consequências desse contexto é que atingiu as escolas, que sempre foram vistas como espaço de alta expectativa social redentora, como instituição moderna salvadora na preparação formativa dos indivíduos em sociedade.

A crise da modernidade com suas instituições que se desenhou nas décadas finais do século XX configurou-se por não mais garantir o bem comum. Isso afetou diretamente a escola que é fruto da modernidade e está inserida numa conjuntura cultural, política, econômica, dentre outras, que assiste à escalada da violência em seu interior, consequência da ausência de valores, combinado ainda com o individualismo familiar e religioso, com a lógica de mercado e de competição, seguidos dos argumentos desqualificadores do ensino e dos docentes (NÓVOA, 2008). As consequências são sentidas com o novo pacto societal entre Estado, sociedade e comunidade. Daí surgem as parcerias como mecanismos de relacionamento cooperativo entre governos, mercados e pais. “A incorporação do empresariado nacional nos debates educacionais a partir dessa década é notável, com especial destaque para o apelo ao apoio comunitário, novas formas de contratação com a sociedade, passando a envolver cada vez mais o setor empresarial”, segundo Oliveira (2015, p. 633).

Esse novo modelo de parceria envolvendo os atores sociais irá influir também nas construções de políticas públicas educacionais, especialmente voltadas para as escolas, por representar estrutura local e global pragmática e sujeita às transformações que, nos últimos anos do século XX, possibilitaram uma melhor *governance*, isto é, relações de poder e governo supra-estatais e infra-estatais disseminadas pelo Banco Mundial e pela Terceira Via. Desse modo, as parcerias entre o mercado, por meio de seus atores sociais, e o Estado passam a utilizar o termo democracia participativa na implementação ou execução das políticas públicas educacionais.

Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento e o engajamento dos atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral. (OLIVEIRA, 2015, p. 633)

Sob essa nova forma de gestão das políticas públicas, que passa pela descentralização e ampliação da autonomia local, houve o desenvolvimento da relativização dos impactos das decisões face à implementação das referidas políticas, já que perpassam relações de interdependências dos espaços (federal, estadual e municipal) envolvidos, com regulações negociadas e menos hierarquizadas. Por outro lado, mesmo entre os atores públicos atuantes nesses espaços a compreensão da realidade “[...] também não é monolítico, há dentro dele uma complexidade de organizações e diversidade significativa de dispositivos que, por vezes, podem produzir contradições internas no campo estatal.” (OLIVEIRA, 2015, p. 634)

Dessa forma, a Nova Gestão Pública promove relações complexas no nível dos atores públicos envolvidos, separando governo de administração, com negociações e regulações das parcerias que contribuem para reordenar a sociedade, apesar da desaceleração dessa lógica neoliberal durante os governos do Partido dos Trabalhadores, Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016). Popkewitz (2008, p. 234) prescreve que “[...] é possível que um regime político mude sem com isso modificar o sistema racional que modela o mundo da educação. É por essa ausência de mudança que as condições do saber que produzem esses temas escapam ao exame crítico [...]”.

Daí ter-se planejamentos com desdobramentos, tanto do Plano Nacional de Educação (PNE), como do novo Ensino Médio, como, e principalmente, a BNCC (2018). As discussões dos dois primeiros documentos ainda foram iniciadas e concluídas com as contribuições dos fóruns progressistas, mesmo que não plenamente, mas o último, BNCC, iniciou-se no governo da presidente Dilma, cujas contribuições acabaram sendo afastadas após o Golpe de 2016.

O que se observa é que mesmo nos governos progressistas

As disputas no interior do próprio governo resultaram em uma política educacional pendular e ambígua. Ao mesmo tempo em que se desenvolveram importantes programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação, que possibilitaram o acolhimento de setores historicamente excluídos do sistema educacional, observou-se o aprofundamento do sistema de avaliação iniciado no governo anterior tanto para a Educação Básica quanto para a Superior. Na sucessão do presidente Lula a linha pendular foi mantida e algumas contradições aprofundadas, por exemplo, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que contou com destacada interlocução do governo com

as entidades representativas dos empresários. Nos programas desenvolvidos ou aperfeiçoados durante os governos Lula e Dilma Rousseff alguns guardam dentro deles a contradição aqui destacada, pois ao mesmo tempo que permitem acesso aos mais necessitados, respondem a demanda dos setores privados empresariais, como os casos do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fies. (OLIVEIRA, 2015, p. 636)

Justamente nessa conjuntura de contradições, avanços e limitações, que na primeira década dos anos 2000, quase no final do governo Lula, que o direito à educação se robustece na direção de sua efetivação. Como por exemplo, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, ampliando a obrigatoriedade das escolas para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, isto é, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Médio. Isso motivou ainda mais a movimentação dos grupos empresariais em torno da Educação, como a Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Instituto Unibanco, entre outros, já que desde o governo FHC vinham pressionado o Estado com propostas de parcerias de âmbito nacionais, regionais ou locais, por meio de suas fundações e associações, sejam O.S. ou OSCIP. Mas, agora, com os alinhamentos ideológicos no gerenciamento dos investimentos na escola, nos apontamentos de como devem gastar o recurso, as comparações com sistemas de ensino dos EUA e outros países da Europa ligados à OCDE, principalmente, em torno de currículo ou do perfil de egressos que se almeja formar. Surgem os movimentos sociais de caráter empresarial como o Movimento Todos pela Educação em 2006 e mais tarde o Movimento pela Base Nacional Comum no ano de 2013.

Importante destacar que esse contexto educacional não acompanhou as melhorias econômicas que os governos Lula e Dilma vinham proporcionando aos mais pobres desde 2003, especialmente aos que viviam abaixo da linha da pobreza, segundo o Instituto de Pesquisas Avançadas (IPEA), vez que apresentou o terceiro pior índice de desigualdade entre os países avaliados, conforme o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano – PNUD - em 2010. Ou seja, o país ainda apresentava alto índice de desigualdade interna. Essa se reflete na Educação, já que ela é um dos componentes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³⁷, adotado pela ONU, juntamente com o da expectativa de vida e de renda.

No Brasil utiliza-se o Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDHM), que adota as três referências do IDH, mas adequado à realidade e disponibilidade de indicadores locais e sem ser uma média. Daí seu grau de melhor aproximação da realidade nacional dos

³⁷Essa medida foi desenvolvida pelos economistas Amartya Sen e Mahbud ul Haq, em 1990 e vem sendo usada desde 1993 pelo PNUD. Trata-se de uma medida de desenvolvimento que considera dimensões mais amplas que a econômica, mas que guarda a mesma racionalidade de progresso. (OLIVEIRA, 2015, p. 638)

Municípios, como índice referência nas proposições e análises de políticas para a Educação Básica, na visão dos reformadores da educação. Conforme Oliveira (2015, p. 639)

[...] A educação pública no Brasil tem sido repetidamente criticada por oferecer uma escola pobre para os pobres. [...] O quadro relativo às desigualdades de infraestrutura nas escolas demonstra que aquelas pertencentes ao grupo Maioria Programa Bolsa Família (MPBF) tem sua maioria localizada em áreas de alta vulnerabilidade social, o que não apenas reproduz a segregação urbana, mas apresenta internamente outras desigualdades no atendimento aos mais pobres. A falta de condições estruturais básicas mostra o quanto a escola pode se apresentar de forma desigual para os mais pobres.

Em complemento ao asseverado pela autora pode-se ainda acrescer a informação de que os quatro primeiros melhores IDHM do país estão na região Sudeste (três) e Sul (um), enquanto que os quatro piores estão na região Norte. Ou seja, embora de diferentes perspectivas político partidárias, os governos têm usado as políticas públicas de Avaliação, da Nova Gestão Pública, para analisar os quadros desiguais constatados nas diversas regiões ou internamente aos sistemas de ensino, sem desconsiderar as diferenças sócio econômicas percebidas, isto é, utilizam-se das mesmas regras de controle e regulação para o conjunto de instituições escolares, monitorando a eficiência nas avaliações de mérito. Essas avaliações em nível nacional aplicadas a todas às escolas brasileiras e seus alunos geram indicadores (IDEB), cujos resultados de desempenho refletem em estudantes, professores e nas próprias escolas.

No caso da BNCC (2018) que está em implementação nacional nas escolas de todo o país, cujo objetivo é servir de referência curricular na melhoria da qualidade da aprendizagem nas próximas avaliações, pouco ou nenhuma mudança na lógica de avaliação se percebe, haja vista que variáveis determinantes como as desigualdades socioeconômicas, regionais e internas aos sistemas escolares, já assinaladas, não foram levadas em consideração na equação de construção da BNCC, sendo de se esperar que o Direito de Aprendizagem politicamente defendido pelo bloco privatista não refletirá a plenitude material do direito à educação que se busca garantir na Constituição Federal de 1988 com a mudança nas políticas públicas curriculares.

A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais. (OLIVEIRA, 2015, p. 640)

Na verdade, a luta pelo exercício pleno e efetivo do direito à educação como direito social é histórica e busca assegurar a mobilidade de classe por meio da justiça social de acesso ao conhecimento cultural e historicamente acumulado proporcionado pelas instituições escolares oficiais. Entretanto, com as políticas educacionais embasadas por avaliações de larga escala, que não consideram as desigualdades socioeconômicas e usam o mérito para definir a distribuição dos recursos públicos, os gestores públicos legitimam a lógica da racionalidade técnica como parâmetro, o que configura antiga estratégia de análise liberal e neoliberal das políticas sociais.

Esses são os caminhos estruturais engendrados por onde se vai forjando a racionalidade para se acolher recomendações, sugestões e proposições dos setores empresariais por meio de seus representantes do bloco privatista. Os mesmos reforçam a discussão pela busca de eficiência do sistema escolar com a narrativa da qualidade e também da equidade, mas considerando em iguais condições as desiguais instituições escolares, particularmente apoiando-se em estudos de especialistas contratados de países estrangeiros como David Plank (2016) e desconsiderando nas reuniões de construção de um documento como a BNCC as sugestões das associações educacionais progressistas, haja vista as mudanças ocorridas nas comissões e conselhos de assessoramento ao MEC, logo após o *impeachment* de 2016.

4.2 Bloco Privatista como indutor do Estado na formulação das políticas sociais educacionais

Atualmente vive-se um período singular na história da sociedade e da política brasileira. Muitos direitos dos cidadãos estão sendo ameaçados, entre eles de maneira estrutural, os direitos sociais. Presencia-se uma conjuntura marcada por uma grave crise política e também moral que envolve basicamente toda classe política, com raras exceções. Os muitos representantes do povo brasileiro envolvidos em grandes escândalos de corrupção são exatamente as figuras políticas que detêm o poder de legislar e decidir o futuro da sociedade brasileira nas questões sociais.

Essa relação entre o público e o privado ocorre não só nas relações entre homens investidos de poder político e grandes empresários, ela tem se materializado também na elaboração de importantes políticas sociais brasileiras.

O foco de análise é exatamente uma dessas áreas sociais que tem sido influenciada, sobremaneira, pelas propostas de agenda da iniciativa privada (por meio de seus institutos e

braços sociais) integrante do bloco privatista. Essa área é a educação, que além de ter sido alcançada pela PEC 241/16, que se converteu na Emenda Constitucional nº 95/2016 (que congela os gastos públicos por 20 anos), passou por mais uma reforma importante, com a Base Nacional Comum Curricular, sob influência direta da esfera privada.

A influência dos agentes privados na construção da BNCC, denominados parceiros pelos agentes públicos não tem causado estranhamento, sobretudo, da mídia que, como indutora da opinião pública emula a nova mentalidade social, mas também tem interesses, pois é uma das integrantes do bloco privatista, dando muito mais visibilidade aos seus parceiros como o Todos pela Educação.

A simbiose que vem ocorrendo entre o público e o privado atualmente é muito expressiva. Um exemplo de como os agentes do bloco privatista estão adentrando na esfera pública é o movimento criado em 2013 e que ainda se mantém para implementação da Base Nacional Comum Curricular. Esse movimento é constituído por um grupo que se autodenomina “plural e suprapartidário”, formado por 66 pessoas físicas e 12 instituições (ANEXO 1). Dentre os atores que apoiam o movimento estão Institutos protagonistas na oferta de ações de responsabilidade social (área educacional) no Brasil e no exterior como: Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Natura, entre outros.

Segundo Alexandre Freitas (2016) houve encontros financiados por grandes fundações, nos quais se reuniram agentes públicos e privados (MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Dentre os privados, Freitas (2016) destaca a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

Segundo essa lógica desconsidera-se o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, o que pode ser altamente nocivo, de acordo com o professor:

[...] o imponderável fica de fora. O desejo por resultados e, por consequência, a competição podem acabar por sobrepor-se a elementos essenciais dos processos de aprendizagem. Os significados que atribuímos às coisas e aos fatos (de toda natureza), por exemplo, vão além das relações de causas e efeitos padronizáveis e mensuráveis. Não se mede a dor pela quantidade de sangue derramado, nem a alegria pela largura do sorriso (FREITAS, 2016).

Diante desse panorama verifica-se como as políticas educacionais permeadas por valores e interesses privados, ou com base na ideologia hegemônica neoliberal, são captadas e canalizadas pelo mercado e seus agentes. Esses, por suas ações, propõem uma Base Nacional Comum Curricular, a qual se constitui referência normativa para revisão de currículos escolares de todas as escolas brasileiras e referência de controle de qualidade no desenvolvimento de competências, valores e habilidades, segundo a concepção político-ideológica da classe econômica que financia e engendra esforços pelo bloco privatista.

Para compreender a atual conjuntura político-social brasileira, na qual institutos sociais ligados a empresas assumem o protagonismo relacionado a questões sociais relevantes, como a proposição de políticas públicas educacionais, remete-se a reforma do Estado de 1995. Dessa reforma emergiram várias formas de (re)configurações do dever estatal junto aos diversos campos da sociedade, como o educacional. Nesse sentido, uma das consequências percebidas foi a intensificação das regulações de novos dispositivos legais articuladores de parcerias entre o setor público – por meio de seus órgãos institucionalizados (MEC, Secretarias de Ensino Estaduais e Municipais, Escolas Públicas) – e o setor privado ou mercado.

As diretrizes e proposições orientadoras da reforma do Estado foram sistematizadas pelo documento Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Contou com ampla divulgação na sociedade e em seu conteúdo há direcionamentos que destacam questões referentes ao papel dos movimentos sociais. Denominadas pelo Plano Diretor como organizações não governamentais (ONGs), muitas dessas entidades tiveram suas funções normatizadas e entraram a serviço do Estado em pretensiosa atuação junto a órgãos estatais. Seguiu-se a intencionalidade de reconfiguração do Estado na intensificação das parcerias com o setor social privado, mas mantendo-se a premissa da privatização do público, não no sentido da transferência de bens públicos, porém da lógica operacional mercadológica.

Na realidade brasileira, existem diferentes composições de entidades do setor privado que desenvolvem ações com subsídios públicos, sendo as mais comuns: financiamento público estatal, para ONGs realizarem projetos sociais; investimento de empresas da iniciativa privada em projetos sociais da esfera privada e da pública, via fundações, e ou repasse direto às instituições filantrópicas. Uma das mais atuantes hodiernamente são os movimentos sociais de influência propositiva, a exemplo do Movimento pela Base, que desenvolve parcerias e apoios junto aos órgãos governamentais como o Ministério da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Todas essas medidas são consoantes aos incentivos e emulações legais que vêm sendo enunciadas pela legislação pátria pós 1995.

Contudo, um olhar menos displicente sobre esse novo processo de constituição da ideologia burguesa no setor público aponta que as organizações sociais categorizadas pela lei, pressupõem uma manifestação no plano concreto da dinâmica social com intenções políticas e econômicas dissonantes dos interesses eminentemente sociais. Referidos propósitos podem ser identificados desde sua forma de atuação³⁸ no campo educacional, por exemplo, até no próprio fato de sua existência.

Na realidade brasileira diferentes publicações têm apresentado pesquisas acerca das implicações e desdobramentos da relação entre as esferas pública e privada na oferta de políticas sociais desde os anos 1990 (LÉLIS, 2007; MIRANDA, 2008; BARBOSA, 2009; ADRIÃO, 2018; ARELARO, 2019; dentre outros). Nesse período, Montaño (2002) lembra a despeito de sua configuração legal, que o terceiro setor – aqui reconhecido como funcional ao modelo de sociedade civil burguesa em busca de hegemonia ideológica – vem atuando fortemente diante de questões sociais, como a educação, mas com um viés político que o envolve, especialmente pelo próprio fato de setorizar a sociedade civil, atribuindo-lhe funcionalmente papéis, que antes eram deveres do Estado, isto é, atendendo às premissas do sistema capitalista de produção. O Estado deixa de cobrar ou de arrecadar impostos para implementar políticas públicas que atendam às necessidades dos mais vulneráveis, sem essa atuação social estatal há o fortalecimento do argumento da transferência dos recursos públicos para o terceiro setor por ser, supostamente, mais eficiente, e ainda promovendo a marca social da empresa no mercado, como uma empresa cumpridora de responsabilidade social ou como empresa cidadã.

Por outro lado, sabe-se que novos formatos e tendências de privatização da educação vem se ajustando às necessidades do capitalismo que sempre se transforma “[...] nas relações de interconexão e de rapidez de interações na atualidade” (CHESNAIS, 2012). A atuação do bloco privatista tem ido muito além do interesse por isenção de impostos ou de promoção de sua marca como patrimônio, o financiamento por recursos privados e que podem também ser públicos, tem atuado fortemente na construção das políticas públicas sociais com valores conservadores, construindo agendas propositivas e pressão direta nos congressistas pelas redes sociais (GARCIA, 2018; PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019).

Nesse sentido, no campo sociológico e do direito perquire-se a privatização da educação nas diversas dimensões que ela se apresenta, seja na apropriação da mais-valia com o trabalho voluntário, seja na gestão de trabalho dos docentes por instituições privadas, seja na busca do autofinanciamento da escola, seja ainda no direcionamento da lógica do mérito e do lucro, da

³⁸Na promoção da marca de uma empresa e ou seus produtos, por exemplo.

concorrência entre escolas e entre professores, ou do empreendedorismo. O bloco privatista tem focado seus esforços de agenda para atender ao perfil de trabalhador para o capital do século XXI. Dessa forma, mesmo o direito à educação, sustentado na CF de 1988, com base numa teoria social liberal e mais “cidadã”, já precisaria ser ressignificada para atender aos novos anseios, exigências e perfil de ser humano que se quer forjar de acordo com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. O importante é o como fazer e não o porquê fazer e o que é feito.

Sob tal panorama investigativo, as parcerias que vinham assumindo grande ênfase nas últimas duas décadas por razões variadas como os interesses de organismos multilaterais, que apontavam as ONGs como importantes instrumentos de operacionalização das políticas sociais, preferem uma abordagem mais direta na privatização dos processos de construção das políticas sociais, com participação das discussões junto ao MEC, Undime e Consed, financiando eventos em várias regiões do país e internacionais, proposição de estudos com os valores alinhados à OCDE, contribuindo para a expansão e fortalecimento da ideologia burguesa. Desse modo, o bloco privatista ocupa posição de forte interface com o Estado (TARLAU; MOELLER, 2020).

Uma dessas interfaces em proeminência das políticas sociais no campo da Educação são as políticas curriculares. Hodiernamente, evidencia-se a consubstanciação das políticas educacionais induzidas pelo bloco privatista no Brasil, com ênfase na eminentemente Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁹. Um dos movimentos que mais influiu na visão educacional adotada na construção da BNCC é o Movimento pela Base Comum. O Movimento pela Base Nacional Comum repercute e também produz documentos próprios que são aceitos e legitimados no cenário político educacional. Ele ainda se constitui como um agrupamento de vários associados e apoiadores, que se conceituam como integrantes do bloco privatista, assim como também se declara de caráter não governamental e conta em seu quadro de associados com profissionais da Educação e/ou agentes políticos e públicos, atuantes desde 2013 para facilitar a construção da Base. Segundo o próprio Movimento (2017) a realização de debates, estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos, além da investigação de casos de sucesso em vários países, lhes credenciam a contribuir pela equidade na Educação⁴⁰. Se constituiu, desse modo, como um importante agente indutor do agir estatal na construção das

³⁹A BNCC foi enviada para o Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação via parecer e retornou ao MEC para tornar-se Resolução em 17 de dezembro de 2017.

⁴⁰Em abril de 2013, um grupo de especialistas em Educação se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil. Para eles, esse 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 dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acesso em: 14/09/2017.

políticas públicas, principalmente diante das discussões de construção dos princípios para a BNCC, com especial ênfase no direito à aprendizagem dos discentes.

No entanto, a atuação do bloco privatista com tal destaque ao direito à aprendizagem significa a instrumentalização da racionalidade neoliberal no esforço de instalação de sua ideologia cultural, arrefecendo o dever constitucional do Estado como provedor social, diante do direito à educação, que é muito mais amplo, e transferindo ao indivíduo a responsabilização de seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, as conotações específicas que destacam as instituições do bloco privatista vêm proporcionando uma acentuada atividade nos rumos educacionais, visto que essas instituições assumem a educação como foco principal de atuação dos seus programas sociais, influindo diretamente por sua atuação nos órgãos elaboradores ou colaboradores da implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e na constituição do BNCC.

Tal planejamento atende aos preceitos das políticas neoliberais⁴¹ em franco desenvolvimento no país. Referidos documentos influenciam decisivamente não só o novo rumo das políticas públicas educacionais, como intensifica a privatização da educação.

No viés do discurso neoliberal, a razão principal do insucesso da efetiva prestação de serviços públicos pelo Estado está na incapacidade deste em gerenciar os recursos para esse objetivo, seja pela burocracia que envolve o serviço público, tornando-o lento, seja devido à crise fiscal⁴² desse mesmo Estado. Ora, uma das soluções imediatas que se apresentavam era o repasse dos recursos públicos para o setor privado ou público não estatal, pois este contaria com a experiência gerencial no cumprimento de metas e efetivação dos objetivos intencionados. Bastaria que o repasse das verbas públicas – que normalmente são feitas por subvenções municipais, estaduais ou federais ou por isenção em impostos – chegasse às organizações privadas sem fins lucrativos, que trabalham no modelo das parcerias, para que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem melhorasse conjuntamente com a gestão democrática de todo

⁴¹Neste trabalho concorda-se com Saes (2001, p. 82) quanto à definição de política neoliberal, ou seja, “será considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (*Welfare State*), de instauração do pleno emprego (Keynesianismo) e de mediação dos conflitos socioeconômicos”.

⁴² A crise fiscal do Estado, como assinala Vacca (1991, p. 155), surge de: “uma crescente dificuldade de financiar a demanda sempre mais difusa de serviços e de gastos públicos de caráter social. As arrecadações estatais se enrijecem e além de um certo limite não podem ser alimentadas. Tem lugar a crise fiscal do Estado”. No entanto, quando se constata que o rendimento de 1% da população mais rica corresponde a 40% da mais pobre nos EUA – números lembrados por Mészáros (2006) e inaceitáveis até mesmo para os mais radicais apologistas do capital daquele país – não há como perseverar a dúvida de que a crise é do Estado, mas sim do sistema de produção capitalista.

o sistema escolar. Com isso, o Estado se “desonera”⁴³ da tarefa direta que lhe compete promover.

4.3 Aspectos Históricos que contextualizam a construção da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem assumido a centralidade nos debates concernentes às políticas e práticas curriculares contemporâneas. Em grande medida, esse dispositivo pedagógico tem sido criticado tanto por seu conteúdo, em razão do cariz instrumental, quanto pelo processo de elaboração e implementação, o qual foi desprovido do debate público e influenciado pela lógica mercantil. A presente seção tem como propósito o contexto histórico de construção da BNCC.

O supracitado documento, ao realizar-se uma digressão na História da Educação brasileira, é assunto de várias iniciativas político-institucionais voltadas para a formalização de uma estrutura curricular. O Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, com a denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário estabelecia a organização desse nível de ensino em ginásial, clássico e científico, além de uma lista de disciplinas e sua seriação. Já a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, organizou um núcleo central de estudos de disciplinas para o que seria equivalente hoje à Educação Básica, que estava dividida em ginásial e colegial, e nesse determinado número de disciplinas a serem ministradas. Era ainda competência do Conselho Federal de Educação (CFE) indicar quais as cinco disciplinas eram obrigatórias e aos Conselhos Estaduais completarem a lista de disciplinas.

Todavia, foi a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências, que normatizou explicitamente, pela primeira vez, a legislação educacional com o conceito de núcleo comum obrigatório em todo o território nacional, com uma parte diversificada a atender às singularidades locais, das escolas e até as diferenças individuais dos alunos. O Conselho Federal de Educação (CFE) fixava para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo os objetivos e a amplitude (Art. 4º, inciso I). Já no inciso II do Artigo 4º permitia-se aos Conselhos de Educação relacionar, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderiam cada estabelecimento

⁴³ As aspas no verbo são no sentido de relativizar o mesmo, já que o Estado não deixa por completo de prestar o serviço educacional direto (Nota do autor).

escolher as que devam constituir a parte diversificada. Com a devida aprovação do Conselho competente, o estabelecimento de ensino poderia incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

Vale lembrar, ainda, que foi o Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971 que relacionou o núcleo comum aos currículos de Ensino de 1º e 2º graus e que, posteriormente, foi homologado pela Resolução CFE/MEC nº 8 de 1º de dezembro de 1971. A ideia de um núcleo comum se manteve permanente com base nos levantamentos históricos anteriores das normativas da Educação escolar.

Na Constituição Federal de 1988 percebe-se que o Constituinte Originário também asseverou em seu Artigo 210 uma perspectiva de formação básica comum, vinculando-a à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Como passou a *status* constitucional sobrelevou-se o grau de importância máxima em termos normativo, social, político, etc.

Assim, em novembro de 1988 foi proposto o primeiro Projeto de Lei nº 1.258 de 1988, do Deputado Octávio Elísio, sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que se justificava com referência em estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), a partir do relatório construído na XI Reunião da Associação, ocorrida em abril de 1988, em Porto Alegre, que se encerrou com a defesa de

[...] uma base nacional comum para os conteúdos dos currículos do 1º Grau da formação de professores no 2º Grau, respeitadas as condições regionais e locais, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido estes como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica. (Boletim ANPEd. Rio de Janeiro, v. 10, n.2/3, abr/set 1988, p. 67).

Desse modo, como ao constituinte de 1988 não caberia minudenciar na Constituição as particularidades do campo escolar, as interpretações sobre o alcance de sentido do Artigo 210 foram sendo construídos. Uma delas é a que relaciona o sentido estabelecido no *caput* de unidade conferida ao termo “formação básica comum”, mas com sustentáculo na diversidade expressa no “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Dessa forma, coube à LDB a especificação das responsabilidades dos entes federativos sobre esse assunto, particularmente nos Artigos 9º, 10 e 11, sendo que à União caberia assumir a frente, junto aos demais entes federados, de construir as diretrizes curriculares nacionais, consoante o Artigo 9º, inciso IV da LDB.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Na mesma LDB, o Artigo 22 irá tratar das finalidades da Educação Básica para com o desenvolvimento do educando a partir de uma formação comum, porém, de maneira muito geral, referindo-se às condições de exercício da cidadania, do trabalho e aos estudos posteriores. Assim, no Artigo 26 há uma espécie de resgate do que afirmava a Lei nº 5.692/1971 e o Artigo 210 da CF/1988, quando tratam da formação básica comum que deve constar nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como de uma parte obrigatoriamente diversificada, em correspondência às características regionais, locais, da cultura, da economia, enfim da sociedade dos educandos. Isso prenuncia a ideia de que todas as escolas devem ter um currículo básico comum e outra parte diversificada e que, portanto, precisaria ser normatizada.

Outrossim, também, no Artigo 26 da LDB, está prevista um conjunto de conhecimentos que a LDB denominou de base nacional comum: estudo da língua portuguesa e de matemática, saberes do mundo físico e natural e da realidade social e política, principalmente da República brasileira, o ensino da Arte, da Educação Física, da História do Brasil, com referência nas diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, quais sejam a indígena, a africana e a europeia.

Já o Artigo 27, inciso I da LDB de 1996 discorre sobre atitudes e valores fundamentais de interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, além do respeito ao bem comum e à ordem democrática, que também devem permear os conteúdos curriculares processo de ensino na Educação Básica.

A partir da referida LDB o MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso viabilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o propósito de assegurar a base nacional comum. No entanto, a Lei nº 4.024/1961, alterada pela Lei nº 9.131/1995, em seu Artigo 9º, alínea “c”, passou a atribuir à Câmara de Educação Básica (CEB) a competência para emitir pareceres e tomar decisões de forma privativa e autônoma, sobre os assuntos a ela pertinente, como, especificamente, as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, tornando-as compulsórias para todo o sistema. Neste sentido o CNE não aderiu completamente ao entendimento do governo FHC e utilizando-se de sua competência conferida pela Lei nº 4.024/1961, que foi alterada pela Lei nº 9.131 de 1995, normatizou as primeiras Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, como resposta à formulação da base nacional comum.

O CNE de acordo com as Leis citadas deve, juntamente com as Câmaras que o compõem, colaborar com o desempenho das funções do Ministério da Educação (MEC) em matéria de Educação, quais sejam: formular e avaliar a política nacional de educação, bem como zelar pela qualidade da Educação e cumprimento das leis que regem esse campo. Seus conselheiros exercem funções de interesse público relevante. Desse modo, o Conselho Nacional de Educação composto pelas Câmaras de Educação Básica e da Educação Superior têm atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, justamente para assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da Educação nacional.

Ainda de acordo com as alíneas “a” a “d” da Lei nº 4.024/1961, alterada pela Lei nº 9.131 de 1995, em seu artigo 7º § 1º, o Conselho Nacional de Educação tem competências muito significativas como:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Já as duas Câmaras serão constituídas por 12 conselheiros cada, sendo todos nomeados pelo Presidente da República, que considerará a necessária representação das regiões brasileiras, as diversas modalidades de ensino e a especificidade de cada colegiado. Todavia, pelo menos metade dos nomeados serão obrigatoriamente oriundos de lista elaborada por entidades da sociedade civil, especialmente para atuação em cada Câmara. Além disso, esses indicados pelas entidades e segmentos da sociedade civil devem ser brasileiros de reputação

ilizada e com comprovados serviços de relevância à educação, à ciência e à cultura, conforme o §4º do artigo 8º da referida Lei.

No que diz respeito as duas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior a Lei nº 4.024/1961, alterada pela Lei nº 9.131/1995, em seu Artigo 8º, §§ 2º e 3º prescreve as seguintes características aos conselheiros a serem nomeados pelo Presidente da República:

§ 2º Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.

§ 3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

Outrossim, as Câmaras trabalharam sob a presidência de um de seus membros, eleito por seus pares, mas desde que não fosse membro nato, isto é, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior, ambos do MEC, emitindo pareceres e decisões, privativas e autônomas, sobre os assuntos que lhes eram pertinentes, sujeitando suas decisões ao Conselho Pleno do CNE.

Postergada a formulação da base nacional comum surge a necessidade de proposições que articulasse a dicotomia percebida nos documentos emitidos pelo CNE entre uma visão mais centrada em conhecimentos disciplinares (Art. 26 da LDB) e outra nas finalidades gerais da Educação (Art. 27 da LDB), cabendo a BNCC equacionar essa questão, como tentou-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados pelo MEC em 1997. Entretanto, em 2009 o CNE foi sendo conduzido a emitir novas diretrizes geral e específicas para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), graças à promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, sendo que todas as diretrizes reforçam a importância da propositura da base nacional comum. Daí a configuração do ambiente normativo preparatório para a BNCC, que acaba sendo confirmada com a Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE), que insere a expressão objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como expressão geral a abranger os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, definidos nas anteriores resoluções como saberes a serem trabalhados na Educação Básica.

Todos esses dispositivos normativos citados e outros mais reconhecem a importância da definição mais impositiva de diretrizes curriculares nacionais, que estabeleçam os conteúdos disciplinares gerais e ou específicos, somados à parte diversificada, como obrigatórios nos currículos escolares, firmando, assim, uma base nacional comum. No entanto, além dos dispositivos normativos não esgotarem o assunto, ainda foi necessário prever como obrigação do MEC a formulação de expectativas de aprendizagem mais detalhadas, isto é, que cuidem também da extensão e profundidade das coberturas de cada área do saber, o que foi tratado no PNE. Esse prescreveu as metas e as estratégias de sua materialização, com previsão do que deveria caber à BNCC, ao ponto de a estratégia 2.1 praticamente repetir o conteúdo do Artigo 49 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

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.

É aqui, inclusive que se opera uma das problematizações referidas na pesquisa, pois substituiu-se a expressão “expectativa de aprendizagem” por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, cabendo observar um novo direito autônomo e seus desdobramentos diante das regras constitucionais e legais e que acabam atendendo aos parâmetros da superestrutura jurídica do sistema capitalista com a definição de novo perfil de sujeito de direito. Observe-se, ainda, que a redação original do projeto do PNE encaminhado pelo Executivo ao Legislativo não contemplava expressão direitos:

2.12) Definir, até dezembro de 2012, expectativas de aprendizagem para todos os anos do Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

Feita a observação e voltando-se a atenção novamente para os aspectos procedimentais que competiam ao MEC propor, enquanto cuidador da política pública curricular BNCC, foi determinado prazo para que o ministério elaborasse a proposta e a encaminhasse ao CNE.

Desse modo, o PNE definiu a BNCC como um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem, vinculando mais uma vez e de maneira definitiva o conceito de base nacional comum ao adjetivo curricular. A partir do PNE com suas metas e estratégias, a BNCC passa a

ser reconhecida como norma e incorpora-se à legislação educacional e aos debates, tanto sobre o Ensino Fundamental, como para a etapa de nível escolar do Ensino Médio.

2.2. 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;

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 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;

Da maneira como está posta a matéria na estratégia 7.1 do PNE, os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC precisam ser estabelecidos ano a ano nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Isso equivale à forma seriada que antes já tutelou a organização curricular da Educação Básica.

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;

Assim, o relato histórico situa a problemática da previsibilidade legal e necessidade de construção da BNCC para atender as determinações normativas educacionais. Com a interpretação de que está prevista tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB e no PNE, a BNCC, que já vinha sendo discutida como normativa para uma Base Nacional Comum (BNC), tornou-se o objetivo do MEC em 2015, ainda mais pelas exigências do PNE, de que a BNCC assegura direitos e objetivos de aprendizagem, que no aspecto curricular se traduzem como aprender competências, desenvolver habilidades, atitudes, valores. A BNCC não se propõe, a princípio a firmar-se como currículo nacional único, já que prescreve o respeito à diversidade, mas na prática de sua implementação como base de referência para as avaliações nacionais, acabará cumprindo esse papel, segundo Freitas (2018).

Vale lembrar que os vários estudos precursores desenvolvidos no MEC sobre a construção da BNCC sempre contaram com as equipes dos sucessivos Ministros da Educação e do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (Undime), como organizações da sociedade civil, ou nas palavras de Gramsci, como aparelhos privados de hegemonia e ainda integrantes do Estado ampliado. Seus *modus operandi* se deram desde organização de eventos e grupos de trabalhos até Seminários⁴⁴, publicação de documentos⁴⁵, etc. que serão melhor analisados à frente.

4.3.1 Movimentação para construção da BNCC no CNE durante o governo Dilma Rousseff

Após o governo Lula, o Partido dos Trabalhadores (PT) conseguiu fazer como sua sucessora a presidente Dilma Rousseff, que foi eleita para o primeiro mandato de 2011 a 2014. Para o MEC manteve Fernando Haddad, que só deixou o posto para assumir a prefeitura da cidade de São Paulo, um ano depois, e teve como sucessor Aloizio Mercadante. Esse nomeou para a SEB, César Callegari, que tinha sido presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), além de membro do CNE e de fazer parte do Conselho de governança do Movimento Todos pela Educação, que ficou menos de um ano na SEB – janeiro a novembro de 2012 –, mas implementou via Portaria MEC nº 867/2012 o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), conforme a diretriz estabelecida no artigo 2º, inciso II do Decreto nº 6.094/2007, que dispõem sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I – [...]

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

Com a saída de Callegari assume a SEB Romeu Caputo, que sai da coordenação de planejamento e gestão da própria SEB e da diretoria de programas da Secretaria Executiva do MEC, para acompanhar a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

⁴⁴Como o Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivos atuais, entre 2009 e 2010 e estudos sobre as políticas curriculares para a Educação Básica.

⁴⁵Entre 2011 e 2013 foram elaborados os seguintes documentos: “A Política Curricular da Educação Básica: as Novas Diretrizes Curriculares e os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”; “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”; “Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”.

(Pnaic). Caputo ficou no cargo de Secretário até fevereiro de 2014, sendo substituído pela Professora Maria Beatriz Luce da UFRGS e ex-membro do CNE, pelo novo ministro Henrique Paim, que também substituiu Mercadante como ministro no MEC.

Nesse ínterim de mudanças de cargos e funções, os agentes públicos sempre se depararam com as influências e contribuições da sociedade civil, que se organizaram promovendo eventos e também em ONGs, autodenominadas de natureza educacional, como o Movimento pela Base Nacional Comum, sempre com o propósito de atuação mais próxima nas discussões em torno da Educação e em especial da construção da BNCC, executando, assim, seu projeto hegemônico de sociedade. (AGUIAR; DOURADO, 2019).

Além da presença do Movimento pela Base – esse é o nome atualizado – teve-se as contribuições da Fundação Lemann, sua integrante, apoiadora e responsável pelo funcionamento da secretaria executiva do Movimento pela Base, que procura implementar suas ideias no documento Base, discutindo em grupos paralelos a confecção de documentos com princípios e eixos que recomendam, que devem integrar a Base e sua implementação. No site da Fundação Lemann encontra-se explicitado como atua, quem são e seus objetivos. No campo das políticas educacionais enuncia:

Apoiamos organizações e fazemos parte de coalizões e movimentos que buscam garantir que a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil**: Movimento pela Base, Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola. Trabalhamos em articulação com Consed e Undime no monitoramento do avanço da implementação da BNCC. Produzimos insumos técnicos e orientações para orientar gestores públicos e ainda atuamos com instituições de pesquisa de ponta no Brasil e no exterior para avaliar a implementação da BNCC e propor recomendações. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022 – grifo nosso)

É importante lembrar que, tanto o Movimento pela Base, como a Fundação Lemann, enquanto ONGs atuam no campo educacional e são custeadas pelo bloco empresarial privatista, notabilizando-se a divulgação de sua racionalidade mercantil por meio dos projetos e visões presentes na BNCC, como as competências, habilidades e valores empreendedores, que moldam o perfil de estudante egresso das escolas.

No entanto, após várias reuniões, encontros e seminários, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB elaborou o documento “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL. MEC. SEB, 2014)

Ora, já na Apresentação desse documento se nota no MEC o interesse em se definir a política curricular para a Educação Básica, que iria inclusive apoiar as novas Diretrizes

Curriculares Nacionais recém homologadas pelo próprio Ministério. Diante das disputas de concepções sobre currículo que se explicitavam nas reuniões e debates, desde 2009 a 2014, há manifesta adoção por parte da SEB de uma diferente compreensão de expectativa de aprendizagem para direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Isso suscitou muitos debates e demarca relevante alteração de orientação na produção do documento.

Na definição do documento, as expectativas de aprendizagem eram tidas como “[...] um conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilização destes, de suas famílias e de seu contexto sócio-cultural, [...]” (BRASIL. MEC. SEB, 2014, p. 7).

Diversamente, a perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, nesse documento é entendida como propícia ao “[...] debate acerca das condições através das quais o Estado brasileiro tem garantido, ou não, as possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar.” (BRASIL. MEC. SEB, 2014, p. 7). Ou seja, o direito à aprendizagem se identifica com a concepção de direito à educação aqui defendida.

Por outro lado, como o próprio documento objetivava oferecer elementos para o debate público, para se definir a base nacional comum, com a perspectiva de garantia dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, acabou por chamar a atenção de outros atores políticos privados, ligados ao bloco privatista, para também apresentarem suas percepções sobre o que entendiam ser o direito à aprendizagem.

Outro detalhe que chama a atenção nesse documento é que naquele contexto das discussões o trabalho era em torno de uma Base Nacional Comum (BNC) e não de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que hoje pode-se apontar como um sinalizador da relevante mudança de concepção na BNCC que está vigente desde 2018.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que foram homologadas, declaram a

[...] Educação Básica como projeto de educação, orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades e como *direito subjetivo de todo cidadão brasileiro*. Trata-se de um conceito novo, avançado e original que concretiza as disposições presentes no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e no Art. 11 da LDBEN/96. (BRASIL. MEC. SEB. 2014, p. 13 – grifos nosso).

Desse modo, as DCNs trabalham o ineditismo de uma concepção de unidade e continuidade da Educação Básica, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, enfatizando a Educação como um serviço público indispensável e direito inalienável a todos, com objetivos

constitucionais bem definidos como o pleno desenvolvimento do discente com base numa formação comum ao exercício da cidadania e de acesso e permanência nos estudos em todas as etapas e modalidades, inclusive para formação ao mundo do trabalho.

Todavia, essa unidade e originalidade das DCN em momento algum condicionam a um currículo unitário. Apesar de visarem à construção de um projeto de Nação, a própria SEB irá expressamente acentuar que “[...] as proposições presentes nas DCN transcendem a ideia de currículo único, modelar e padronizado, currículo mínimo, currículo homogêneo, etapas estanques compreendidas como grades curriculares, matérias, conteúdos mínimos” (BRASIL. MEC. SEB, 2014, p. 15)

A proposta parece bem evidente, ou seja, busca-se com as DCN uma formação humana integral a partir da Educação Básica brasileira, com

[...] Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e da base de conhecimentos apresentados em cada Área, se seguirão ações que auxiliem sistemas e escolas com subsídios metodológicos para a construção de suas propostas curriculares que levem em consideração a Base Comum Nacional” (BRASIL. MEC. SEB, 2014, p. 159).

Cabe aqui lembrar, no entanto, que esse documento sempre figurou com ares de preliminar, o que não impediu seu amplo debate como proposta da SEB no MEC. Mas dentro da dinâmica de um mesmo governo as mudanças de comando de pasta podem provocar alterações de descontinuidade na visão das políticas públicas de Educação e foi o que ocorreu com a breve passagem de Cid Gomes como Ministro da Educação – Janeiro a Março de 2015 –, que negligenciou as construções preliminares já debatidas, promovendo alterações nos cargos subalternos das secretarias do MEC e, consequentemente, de suas percepções, como foi com a nomeação de Manuel Palácios para SEB.

Como Secretário da Educação Básica Palácios, que era professor universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), também era ligado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed). Uma vez nomeado, manteve-se como Secretário por mais de um ano, inclusive nas gestões sucessivas dos ministros Renato Janine Ribeiro e Aloízio Mercadante, respectivamente, que retornou ao MEC, antes do afastamento de Dilma Rousseff em 2016. Essa teve cinco ministros da Educação⁴⁶, durante seu governo, o que, como infere-se,

⁴⁶Fernando Haddad: 01/01/2011 a 24/01/2012 (ministro da Educação do governo Lula desde 29/07/2005); Aloízio Mercadante: 24/01/2012 a 02/02/2014; Henrique Paim: 03/02/2014 a 01/01/2015; Cid Gomes: 02/01/2015 a 19/03/2015; Renato Janine Ribeiro: 06/04/2015 a 04/10/2015; e Aloízio Mercadante: 05/10/2015 a 11/05/2016 (BRASIL. MEC. Galeria de ministros, 2019).

reflete nas prioridades de políticas a serem atendidas na pasta, consoante o perfil do novo ocupante do cargo, bem como as influências políticas que esta movimentação o sujeita.

Essa é uma consequência esperada, segundo Freitas (2015), quando o perfil de um agente reformador assume cargo importante de governo, já que o bloco privatista sabe se reposicionar, com a agilidade que lhe é peculiar, diante das mudanças no governo. Aduz Freitas (2015)

Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com os ADEs [arranjos de desenvolvimento da educação] da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado.

Essa mudança de perspectiva na política educativa, com foco num currículo nacional único associada a interesses mercadológicos, foi percebida por especialistas, pesquisadores e entidades de pesquisa e de profissionais da educação e foi amplamente denunciada e combatida com documentos e manifestações, pois destoava da posição anteriormente defendida por essas entidades por uma Base Nacional Comum. Aguiar e Tuttman (2020, p. 80) afirmam

Aliás, as associações científicas da área da educação envolvidas com a base curricular, na etapa de definições sobre o processo de elaboração da BNCC pela SEB, diferentemente do que ocorreu em gestões anteriores, não foram acionadas para um diálogo sistemático sobre o tema. Manuel Palácios contemplou como principais interlocutores outros atores, como o Consed, a Undime e o Movimento pela Base.

Críticas como essas atestam quais foram os principais atores e perspectivas adotadas sobre Educação que levaram ao esforço em fazer da BNCC um currículo prescritivo, uniforme, centralizado no currículo e de avaliação apenas quantitativa, seguindo a tendência internacional, como a *Common Core* nos EUA, que foram sendo apontados pelos pesquisadores e entidades de classe dos trabalhadores da educação.

Para o novo Secretário a principal política a ser priorizada era a BNCC, que despontava como mais importante. Atentos a essas movimentações no MEC o bloco privatista por meio de seus atores sociais como o Movimento pela Base, que vinham em campanha aberta nesse mesmo sentido com maior veemência desde 2013, tiveram sua zona de influência estendida, pois passaram a encontrar ressonância interna em suas perspectivas educativas nas versões da BNCC e nas relações com o MEC, vez que com o Consed e a Undime, o Movimento pela Base

já eram publicamente patrocinados e apoiados, inclusive tendo como seus integrantes, ex-membros dessas entidades e mesmo do MEC.

A partir de 2015 se iniciaram oficialmente os estudos para a construção do documento da BNCC. Assim, constrói-se a Primeira versão que foi postada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, na qual foram recebidas várias contribuições, segundo o MEC de pessoas e instituições. Após a sistematização das contribuições, uma Segunda versão foi sistematizada em maio de 2016 e trabalhada pelo Consed e Undime nas cinco regiões do país de junho a agosto de 2016. Finalmente, a Terceira versão da BNCC que foi enviada pelo MEC ao CNE em abril de 2017, após passar pelo Comitê Gestor que a consolidou, porém, apenas a parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A parte do Ensino Médio foi retirada sem uma explicação convivente, segundo Aguiar (2018).

Para uma melhor apreensão dos bastidores da construção das versões da BNCC, cujas análises se seguem, convém ressaltar que MEC, Consed e Undime, sempre ladeados pelo MPB, estiveram laborando juntos perante o documento, compartilhando seus respectivos representantes, que transitaram entre conselhos e entre conselhos e organização social privatista e assim, continuam a parceria, atualmente, mas agora para trabalhar sua implementação.

4.3.2 Primeira Versão da BNCC

No início de 2015 no segundo mandato do governo Dilma Rousseff a disputa de projetos de sociedade dentro do MEC conduz-se por uma perspectiva diferente do que vinha se desenvolvendo. Em menos de três meses houve a substituição do Ministro da Educação Cid Gomes do cargo em que ficou de janeiro a março de 2015. Entrementes, a mudança mais notória foi que as associações científicas e entidades de classe dos trabalhadores da Educação não foram chamadas a colaborar, sistematicamente, para a continuidade das discussões em torno do tema BNC. É o caso da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com seus associados especialistas em currículo, que acabaram críticos à forma não democrática em que se inicia a constituição da Comissão de construção da Primeira versão, especialmente com a forma normatizada pela Portaria nº 592/2015⁴⁷ em seu Artigo 1º, § 2º:

⁴⁷Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º 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.

§ 2º 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.

.....

O formato da Comissão permite a participação de membros indicados pelo Consed e Undime, que seriam parceiros do MEC. Logo foi nomeada uma Comissão de Especialistas, para a elaboração da Primeira versão da proposta de Base Nacional Comum Curricular.

Na portaria fica evidente o maior destaque dado à participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), cujos membros e ex-membros já mantinham contato com o bloco privatista, como o Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, fundador e apoiador do Movimento pela Base Comum, criado em 2013.

Cite-se como exemplo de membros comuns ao Movimento pela Base, ao Consed e a Undime, parceiros do MEC na elaboração da Primeira versão da BNCC, os senhores: Aléssio Costa Lima (Presidente da Undime)⁴⁸, André Duarte Stábeli (Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul – S.P.), Antônio Ibañez Ruiz (Ex-membro do Conselho Nacional de Educação), Antônio José Vieira de Paiva Neto (Ex- secretaria de Educação do RJ, cargo que ocupou entre 01.01.2015 e 16.05.2016; Diretor Institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação e assessor Institucional do Instituto Ayrton Senna), Carmen Neves (Consultora do MEC), Cleuza Repulho (Ex-presidente da Undime), Francisco Aparecido Cordão (Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação), Frederico Amancio (Ex-presidente do Consed e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco), Joane Vilela

⁴⁸O presidente da Undime e Dirigente Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte (CE), Alessio Costa Lima, participou nesta quarta-feira (8) do Seminário Internacional "Base Nacional Comum: o que podemos aprender com evidências nacionais e internacionais". O evento aconteceu em Brasília (DF) e foi uma iniciativa da Undime e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), com apoio do Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>>. Acesso em 03 de junho 2020.

(Ex-secretária da Educação de Foz do Iguaçu e Ex-secretária adjunta de Educação de S.P. e Ex-diretora de orientação técnica de S.P.), João Roberto da Costa de Souza (Ex-secretário de Educação de Jacareí – S.P.), José Fernandes de Lima (Ex-membro do Conselho Nacional de Educação), Kátia Stocco Smole (Secretária de Educação Básica do MEC – licenciada), Lúcia Couto (Ex-secretária de Educação de Embu das Artes – S.P.), Luís Carlos de Menezes (Professor Sênior do Instituto de Física da USP; membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica; especialista do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base), Maria Helena Guimarães de Castro (Ex-Secretária-executiva do MEC e atual membro da CNE), Ralph Gomes (Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC – licenciado), Rossieli Soares da Silva (Ministro da Educação – licenciado e atual Secretário de Educação de São Paulo).

Importante destacar, que a BNCC já era discutida e estudada por Comissões desde o primeiro governo Lula, inclusive com a participação dos movimentos sociais representantes do bloco privatista (e ligadas às fundações empresariais da Educação). Desse contexto, percebe-se que a promulgação da BNCC vem materializar uma política educacional de Estado, para atender a uma dinâmica nacional e internacional de atuação do mercado nas atividades públicas não-exclusivas do Estado, especialmente na implantação da nova cultura do empreendedorismo para a concepção de mercado de trabalho, sem direitos sociais plenos, como os direitos trabalhistas⁴⁹, educacionais, previdenciários⁵⁰, dentre outros.

Além de dividir membros em comum com o Consed, Undime e MEC, o Movimento pela Base, já publicava e cumpria seu papel institucional como aparelho privado de hegemonia, ventilando a ideologia educativa para o mercado via documentos e site próprio, promovendo e financiando eventos em torno do tema BNC, via seus fundadores, como a Fundação Lemann, Fundação Unibanco, Fundação Itaú, Fundação Bradesco, Instituto Airton Senna, etc, além de contar em sua composição com o próprio Consed e com a Undime, como seus apoiadores institucionais.

⁴⁹O governo de Michel Temer (PLC 38/2017) propôs a reforma trabalhista que foi aprovada e sancionada no dia 13 de julho como a Lei nº 13.467/2017e entrou em vigor a partir do dia 11 de novembro de 2017.

⁵⁰A Nova Previdência entrou em vigor na data de publicação da Emenda Constitucional nº 103 no *Diário Oficial da União*, em 13 de novembro de 2019. As novas regras valem para segurados do Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) da União. Disponível em: <https://www.inss.gov.br/nova-previdencia-confira-as-principais-mudancas/>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

Em 8 de julho de 2015, por ocasião do Seminário Internacional⁵¹ “Base Nacional Comum: o que podemos aprender com evidências nacionais e internacionais”, realizado em Brasília, com apoio de um importante membro do bloco privatista⁵², especialistas nacionais e internacionais⁵³ se reuniram para as sugestões à Primeira versão da BNCC, compartilhando experiências de construções curriculares de vários países (UNDIME, 2015).

O evento contou com a participação do então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro e com a participação do secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/ MEC), Manuel Palácios, dentre outros agentes públicos e privados atuantes na área educacional. Após esse evento, em 16 de setembro de 2015, houve a publicação da Primeira versão da BNC para debates e sugestões, segundo o ministro Renato Janine.

A Primeira versão da BNCC foi elaborada em parceria do MEC, Consed, Undime, conforme o próprio documento, e o governo federal de Dilma Rousseff, possuindo 302 páginas. Sujeitada a consulta pública *online* a partir de outubro de 2015, a BNCC esteve acessível à sociedade e contou com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil. Participaram cerca de 300 mil pessoas e instituições, segundo Aguiar (2018, p. 11), entre professores, escolas, organizações do bloco privatista e entidades científicas. Além disso, contou com pareceres de especialistas nacionais e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições passaram pela sistematização de profissionais da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), respaldando o MEC na elaboração da Segunda versão.

⁵¹O Seminário Internacional irá abordar evidências de pesquisas e insumos técnicos para gerar um debate de qualidade sobre a Base Nacional Comum. Para isso, contará com palestrantes como Dave Peck, CEO da *Curriculum Foundation*, e Max Moder, consultor educacional da UNESCO e um dos responsáveis pela construção do currículo chileno nas áreas de História e Ciências Sociais. Recentes pesquisas sobre os currículos de estados e municípios brasileiros também serão apresentadas no encontro. Disponível em: <<https://www.bancadejornalistas.com.br/seminario-reune-especialistas-nacionais-e-internacionais-para-debater-a-base-nacional-comum>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

⁵²O Movimento pela Base é um grupo não governamental formado em 2013 e dedicado à construção e à implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. Entre nossos parceiros estão Consed, Undime, além de entidades, organizações do terceiro setor e pessoas físicas que compartilham a causa da BNCC. Segundo o Movimento pela Base “atuamos no debate público sobre a causa da BNCC e monitoramos a implementação do documento, dando visibilidade aos processos e zelando pela qualidade. Para isso, articulamos discussões entre governo, entidades e sociedade, geramos insumos e evidências para qualificar o debate, participamos da construção desta e de outras políticas correlatas por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas e disseminamos materiais e informações que apoiam redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

⁵³Na ocasião, os participantes conheceram experiências nacionais e internacionais, do Reino Unido, Chile, Austrália, e Estados Unidos sobre o assunto. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Com a publicação da Primeira versão o Ministro Janine afirma na “Apresentação” do documento a disponibilidade para contribuições amplas por toda a sociedade, chamando várias comunidades de pesquisadores e docentes, mas entendendo, de maneira irrestrita, todos os que queiram se pronunciar sobre a futura formação dos brasileiros. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 1º versão, 2015)

Depois de publicada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sofreu inúmeras críticas explícitas na mídia e nos diversos meios de comunicação, relacionadas à ausência ou ao excesso de conteúdo. Um ponto que tem chamado atenção é a substituição dos temas transversais que constituem os PCNs, por propostas simplistas, denominados Temas Integradores, que excluem conteúdos temáticos antes contemplados, conforme sinaliza o Quadro 1.

Quadro 1 - Comparaçāo de temas transversais nas PCN e os temas integradores na BNCC

Temas Transversais – PCN	Temas Integradores – BNCC
Trabalho e Consumo (só no Fundamental II)	Consumo e Educação financeira
Ética	Ética, Direitos Humanos e Cidadania
Não tinha estatuto de “tema transversal”, mas todos os documentos faziam referência ao assunto	Tecnologias Digitais
Pluralidade Cultural	Culturas Africanas e Indígenas
Meio Ambiente	Sustentabilidade
Orientação Sexual	–

Fonte: Paiva, 2015.

Entretanto, a dinâmica normativa empreendida por esses movimentos, ligados ao bloco privatista, se articulavam junto ao poder público estatal e seus órgãos propositores de políticas públicas curriculares, para conjuntamente com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consel) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), preparar a redação da Primeira versão da BNCC.

Aguiar (2018) lembra que em 2015 cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, tanto professores da Educação Básica como da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento foram convidados pelo MEC para elaborar um documento da Primeira versão da BNCC.

De março a maio de 2016, as contribuições à Primeira versão da BNCC foram sistematizadas por uma equipe de especialistas da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e encaminhada para redatores. No entanto,

cabe aqui uma observação diante desta Primeira versão. O direito à aprendizagem ficou de fora das severas críticas dos educadores, em sua particularidade de se transformar de expectativa de Aprendizagem e distinguir-se autonomamente como mais um Direito. Tornou-se hegemonicó esse entendimento sem maiores questionamentos.

Diante disso, não se culpe os pesquisadores e trabalhadores nesse particular, pois são muitas e múltiplas as facetas adotadas pelo sistema capitalista e sua agenda, que exigem várias frentes de trabalho na luta pela preservação do direito à educação e as garantias que ele encerra, prevista na Constituição Federal de 1988. Os trabalhadores e pesquisadores da educação, naquele momento, concentravam os esforços de maior atenção para a questão mais ampla do financiamento do direito à educação na busca de o tornar permanente e como política de Estado.

Desse modo, no excerto a seguir, o direito à aprendizagem em sua concepção, bem como a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem correspondem a uma identificação dos termos. Ou seja, direito à aprendizagem e seus desdobramentos de aplicação na Educação Básica são partes integrantes do amplo direito à educação.

O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam: (2015, p. 07 – grifo nosso).

Dessa forma, nessa Primeira Versão se observa a proposição de uma construção autônoma e não autônoma do direito à aprendizagem frente ao direito à educação. Entremes, no contexto que precedeu a crise política-institucional de instalação do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o então ministro da Educação Aluizio Mercadante, encaminhou ao CNE, ao Consed e à Undime a Segunda versão da BNCC. As duas últimas associações teriam a tarefa de submeter sua apreciação nas cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste. Estados e Municípios de todas as regiões, em tese, seriam os responsáveis pelas contribuições finais à versão definitiva que já apresentava uma estrutura, desde a sua Primeira versão, com a proposta da autonomia do direito à aprendizagem.

Aguiar e Tuttman (2020, p. 81) asseveram

No meio acadêmico, o processo de elaboração da BNCC, bem como a publicação da 1^a versão, recebeu inúmeras críticas. A Base era vista como um currículo prescritivo que respondia às tendências internacionais de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização de professores e gestores.

Por essa razão, a conjuntura do golpe jurídico-parlamentar-midiático, segundo Saviani (2018), que foi finalizado com o afastamento definitivo da Presidenta Dilma em 31 de agosto de 2016, impossibilitou os debates democráticos em torno da BNCC. Na prática acabou por reforçar o projeto de sociedade defendido pelo bloco privatista da Educação, haja vista, principalmente, pelo seu processo de tramitação na SEB/MEC e no CNE, já que ambos foram alterados em sua composição com o governo Temer e seu ministro, para uma nova composição de desequilíbrio de forças sociais e prevaleceu a visão dos empresários reformadores da Educação.

Ora, Michel Temer, vice-presidente da República brasileira e à época presidente nacional de seu partido o PMDB, retirou publicamente seu apoio ao governo de Dilma, com uma Carta⁵⁴ enviada em 05 de dezembro de 2015, ou seja, três dias após Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, acolher o pedido de abertura do processo e *impeachment*, que ocorreu em 02 de dezembro de 2015.

Na Carta de Temer fica evidente o descompasso de perspectivas de governo e de projetos para o país, que ambos os ocupantes dos principais cargos da República representavam e disputavam para implementar, sendo que as forças políticas inconformadas com o resultado das eleições de 2014, nunca desistiram de instituir seus projetos. Desse modo, o acolhimento do pedido de abertura do processo de *impeachment* foi a forma de institucionalizar o golpe, que os vencidos nas urnas se utilizaram para voltarem a retomar e acelerar a implantação das políticas neoliberais com a racionalidade da NGP, que caminharam lentas desde o final do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Frente às fortes críticas que a Primeira versão da BNCC recebeu a SEB/MEC passou a trabalhar com sua Segunda versão, ainda em 2016. Nela o Consed solicitou a alteração no formato do Ensino Médio de seriação para blocos temáticos. Nesse particular, porém, o modelo de Ensino Médio integrado que já era realidade nos institutos federais, mas ainda sob a lógica dos componentes curriculares, ganha intensidade no meio educacional, que também labutava por mudanças que melhorasse o desempenho dos jovens. No entanto, faz-se coro com Aguiar e Tuttman (2020) que argumentam no sentido de que

Tal posição do Consed pode ter sido um sinalizador das mudanças que haveriam de vir com a reforma do ensino médio, hipótese que merece ser

⁵⁴A Carta e seu conteúdo está disponível na internet e recebeu o título de "Verba volant, scripta manent" (As palavras voam, os escritos permanecem)

apreciada em outro estudo, dado o protagonismo desse órgão, que congrega os secretários estaduais ao longo da tramitação da BNCC. (p. 81)

A alternativa que seria desenvolvida era justamente o novo Ensino Médio. Após uma grave crise institucional que culminou em 2016 com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, nota-se uma re-aceleração na implantação da concepção econômica, política e social neoliberal. Ou seja, o projeto dos grandes conglomerados econômicos para a Educação brasileira encontra as condições de um governo tampão, ideais para a retomada de sua agenda. Desse modo, já no governo de Michel Temer (2015-2018), as políticas neoliberais no campo educacional voltam a avançar rapidamente e essa dinâmica se manifesta com a publicação da reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017 que entrou em vigência por Medida Provisória, logo após Michel Temer e seu ministro Mendonça Filho assumirem, respectivamente, a Presidência da República e o MEC.

4.3.3 Segunda Versão da BNCC

Com a troca de ministros da Educação ainda no governo Dilma Rousseff, ocorrida em outubro de 2015, isto é, deixa o cargo Renato Janine e reassume o MEC, Aluizio Mercadante, a Segunda versão começou a ser elaborada a partir das contribuições apresentadas à Primeira versão, que se estenderam até março de 2016, prazo que havia sido estendido, pois anteriormente tinha sido disponibilizado apenas 10 dias úteis para as sugestões públicas, que se limitava a dezembro de 2015.

Nesse ínterim, março de 2016, houve a transição do governo Dilma Rousseff para o governo interino de Michel Temer. Em torno da conjuntura política das mudanças em nível de governos houve também o resgate acelerado do modelo econômico neoliberal pensado para Educação brasileira, desde Fernando Henrique Cardoso (FHC), inclusive com o novo ministro Mendonça Filho nomeando uma nova secretaria executiva da pasta a professora Maria Helena Guimarães de Castro, que já havia ocupado o mesmo cargo no governo FHC e participado da produção dos PCN.

As mudanças no comando nacional após Michel Temer assumir a Presidência da República, interinamente, tiveram repercussão imediata nos ministérios como o do MEC, com a entrada de novo ministro, que por sua vez, adotou medidas que mudaram os comandos das secretarias, a composição de Comissões e Conselhos, de sua pasta ministerial, e até interrupção de programas. A nova coalização política de poder coloca aliados à visão reformista em cargos

e funções que desenvolvem propostas políticas educacionais alinhadas às reformas empresariais para a Educação.

Entre as medidas adotadas pelo novo governo, a revogação do decreto que nomeava 12 dos 24 membros do CNE, além de propor nova composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e da organização da própria CONAE de 2018. O Fórum Nacional de Educação, anteriormente compreendia uma composição democrática, fruto de conquista histórica de um espaço de interlocução entre sociedade civil e o governo, de acordo com a Lei nº 13.005/2014 do PNE. No entanto, como o Decreto de 26 de abril de 2017 e a Portaria nº 577/2017, o MEC desarticula o equilíbrio de forças desse espaço na tomada de decisões colegiadas, bem como na CONAE, visto que exclui arbitrariamente várias entidades representativas de sua composição. Mina, assim, os diálogos em torno das construções de políticas públicas de Educação entre governo, sociedade civil, nessa compreendidos os movimentos educacionais.

Com a nova composição do FNE, face a forma antidemocrática como foi imposta e ao seu conteúdo, o MEC aumenta o espaço de representação do governo e na parcela relativa à participação da sociedade civil reduz a participação das associações de pesquisa e movimentos educacionais, aumentando a representação do bloco privatista empresarial da Educação. Soma-se a isso, o fato de que se antes a coordenação do FNE era da sociedade civil, que no governo Dilma estava a cargo da CNTE, com a nova Portaria, passou ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás.

No que diz respeito, especificamente, a CONAE/2018, dentre outras medidas, a desarticulação do governo Temer girou no entorno da retirada de financiamento das reuniões a serem realizadas, que seriam o ambiente das construções e debates educacionais. Em resistência a essa arquitetada desarticulação à participação das representações mais amplas da sociedade civil, foi construído um documento atualizador das entidades que compõe o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), criado em 2016. O documento nasceu na etapa da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE/2018), composta originariamente de 35 entidades da sociedade civil em defesa da Educação pública democrática. A CONAPE/2018 contou com aprovação plenária do documento proposto pelo FNPE, sob o nome de “Plano de Lutas”, com 2444 participantes e entidades, deixando clara sua luta em defesa de Educação, face ao contexto pós golpe envidado pelo *impeachment* de Dilma:

[...] é urgente reafirmar a **educação pública democrática** como direito de todos/as e dever do Estado e da família, conforme estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, bem como espaço de luta, *resistência e proposição popular de um projeto contra hegemônico, de concepção*

democrática tendo o direito de todos/as à educação, como epicentro das políticas de Estado para a educação. (FNPE, 2018, p.03-grifos do autor)

Nesse sentido, houve uma forte reação das entidades populares que participavam ativamente dos conselhos, comissões ou que tinham alguma representação nos espaços de decisão governamentais. A movimentação social motivada pela democratização do acesso e permanência na Educação busca denunciar os ataques ao direito público de todos e as manobras antidemocráticas do governo Temer, favorecendo os interesses da privatização em novas dimensões, segundo Adrião (2018).

Vale destacar, ainda, que o documento, “Plano de Lutas”, confeccionado na CONAE/2018 chama atenção à luta contra a Base Nacional Comum Curricular que, dentre outros fatores, produz o engessamento e padroniza o currículo, nas etapas do Ensino Infantil e Fundamental, não cumpre diretrizes constitucionais e da LDB, como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, etc. Com uma percepção eurocêntrica de mundo acaba não valorizando a diversidade cultural, social, territorial e humana brasileira, que devem refletir essa riqueza no currículo, aproveitando as diferenças para afastar a padronização, ou seja, “desconsiderando que as pessoas chegam à escola com conhecimentos, pertencimentos culturais e sociais e que tem direito a tê-los respeitados.” (FNDE, 2018, p. 8).

Quanto ao Ensino Médio, o documento produzido pela FNPE/CONAE/2018 “Plano de Lutas” assevera que os jovens e adultos dessa etapa tiveram seu currículo reduzido, limitando as condições de acesso ao conhecimento historicamente produzidos pela humanidade como à cultura, ao conhecimento científico e tecnológico. Também critica nessa etapa, o acesso e permanência dos jovens e dos adultos trabalhadores nas escolas, além de tornar o aprendizado tecnicista, instrucional, longe da formação cidadã e da autonomia docente no ensino público.

Na visão do documento “Plano de Lutas” da FNPE/CONAE/2018 a BNCC não valoriza os professores/as, sujeita a formação desses e do currículo a gerência de institutos e fundações privadas, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc., abrindo mão da soberania nacional e dando mais um passo na nova forma dimensional de privatização.

As propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)/MEC e as reformas educacionais nacionais encaminhadas pelo governo Temer se articulam e fazem parte do projeto neoliberal de desmonte das redes públicas de ensino e de naturalização de processos de controle e avaliação restritivos à educação nacional. A reforma do Ensino Médio e a formulação de uma BNCC própria e apartada da BNCC da EI e do EF promove uma cisão na educação

básica e atinge os direitos de estudantes à formação integral em toda a Educação Básica. (FNDE, 2018, p. 8)

Por consequência, alargou-se a influência do bloco privatista da Educação com a atuação de seus parceiros junto ao MEC, afetando ainda mais o equilíbrio de forças entre as agendas em disputa, com pendência aos projetos de Educação privatista de Educação, sob o ângulo que aqui se aponta das políticas públicas curriculares.

Logo em maio de 2016, o MEC divulga a Segunda versão da BNCC com as contribuições já sistematizadas oriundas da consulta pública. Novamente, de junho a agosto de 2016, a Segunda versão da BNCC pode contar com as contribuições de educadores de todo o país, em rodadas de seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime, o que resultou em mais de 9 (nove) mil participantes, entre professores, gestores e alunos. Vale destacar, que os seminários sempre contaram também com o apoio e a participação das instituições do bloco privatista da Educação, via movimentos sociais desse setor, como o Movimento pela Base Nacional Comum, e seus associados e apoiadores, Fundação Leman, Fundação Itaú, Fundação Bradesco, etc.

A metodologia de análise do documento elaborado pelo Consed e Undime em seus seminários foi organizada em discussões nas salas específicas, que abarcavam as áreas de estudo/componentes curriculares, com a coordenação de moderadores que apresentavam *slides* com objetivos e conteúdos, cabendo aos participantes sinalizarem as seguintes opções de alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam alterações, conforme a resposta.

Na sequência, Consed e Undime, por meio de seus respectivos presidentes Eduardo Deschamps e Alessio Costa Lima sedimentaram suas posições de atuação na Comissão de sistematização da BNCC, entregando em setembro de 2016, ao então Ministro Mendonça Filho um relatório sistematizado dos 27 seminários promovidos pelas entidades nos estados, sobre a Segunda Versão da BNCC.

Os seminários estaduais contaram com uma metodologia comum, que permitiu a organização e sistematização dos dados na análise. No primeiro turno, foram apresentados a metodologia, pontos específicos sobre a estrutura da Base e análises críticas de especialistas. O segundo turno foi destinado a uma análise focada nos objetivos de aprendizagem, com os participantes divididos em grupos por etapas e componentes curriculares. O terceiro turno propunha uma análise sobre as etapas, com foco na coerência do documento. Em paralelo ao segundo e ao terceiro turno, foram discutidos os textos introdutórios em grupos específicos. Por fim, o quarto turno abriu espaço para

a socialização das contribuições geradas nos turnos anteriores e fechamento em plenária. (MOVIMENTO PELA BASE, 2018)

A partir daí, caberia ao novo ministro encaminhar para apreciação do CNE, contudo, a sistemática da tramitação do relatório já havia sido modificada pelo novo ministro em julho de 2016, por meio da Portaria MEC nº 790/2016, que instituiu um Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, a quem caberia consolidar a versão final a ser encaminhada ao CNE.

Os objetivos do Comitê eram claros:

Art. 5º Compete ao Comitê Gestor:

- I - acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação durante os meses de julho e agosto de 2016;
- II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio;
- III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio;
- IV - estabelecer cronograma de trabalho;
- V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e
- VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas.

Por sua composição, destacada no artigo 4º da Portaria nº 790/2016, a secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro ficou com a presidência do Comitê, bem como passou a contar com outros servidores titulares ou suplentes vinculados todos ao MEC. Ou seja, sem qualquer participação da sociedade civil. Esse novo espaço gestor mudou o processo e o trâmite da construção da BNCC, inclusive com as novas competências de convidar especialistas para discutir temas da proposta, sugerir alterações para a reforma do Ensino Médio, propor definições, orientações e diretrizes de elaboração e da implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, além de propor um cronograma de trabalho e indicar especialista para redigir a versão final da BNCC.

Toda essa movimentação em nível ministerial administrativo foi complementada pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. A Medida Provisória alterou a LDB, tendo possibilitado políticas do governo Temer para a implementação da BNCC pelas secretarias de educação.

A razão dessa mudança de tramitação pela Portaria nº 790/2016, instituindo os próprios membros do MEC como definidores da Terceira versão, que seria apresentada ao CNE, foi o alerta dado por especialistas estrangeiros internacionais, que também reviram a Segunda versão

antes da apreciação do Comitê Gestor e que contaram com a experiência vivida em seus países. Buscava-se, assim, frutar as influências das associações representativas dos trabalhadores da Educação com suas concepções pedagógicas na nova política curricular.

Na opinião abalizada de Aguiar e Tuttman (2020)

Essas duas medidas – a instituição do Comitê Gestor da Base Nacional curricular Comum e Reforma do Ensino Médio e a emissão da MP nº 746/2016 – constituíram a moldura perfeita da guinada que seria dada ao processo de construção da BNCC, confirmando as previsões feitas pelos críticos desse processo. (p. 83)

A negligência intencional em pelo menos discutir as concepções pedagógicas de trabalhadoras da educação e ou suas associações representativas, já apontam o caráter não democrático e impositivo da visão produtivista que irá refletir a BNCC.

São ainda as pesquisadoras Peroni, Caetano e Arelaro (2019, 42) que aduzem

O próprio revisor já alertava para uma possível oposição à base, a partir da experiência americana. A instituição do Comitê Gestor do MEC (Portaria 790/2016 - BRASIL, 2016), contemplou apenas integrantes das secretarias do Ministério, que foram os responsáveis pelas definições e diretrizes que deram origem à terceira versão a partir das revisões de integrantes internacionais, como *The Curriculum Foundation*, instituição inglesa, *Accara*, instituição australiana e *Phill Daro* e *Susan Pimentel* que atuaram no *Common Core* americano, além de *Sheila Byrd Carmichael*, que assinam a avaliação da BNCC (LEMANN CENTER, 2016).

Passados mais de sete meses foi encaminhada a Terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com ênfase apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse desmembramento da Terceira versão acabou gerando críticas, no sentido de que leva a uma quebra da unidade da Educação Básica.

Segundo Aguiar (2018, p.12) o Comitê Gestor do MEC foi o responsável pelas definições e diretrizes de revisão da Segunda versão e que originou a Terceira versão da BNCC, tratando da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e deixando sem explicação legal de fora o Ensino Médio, sob vários protestos.

4.3.4 Terceira Versão da BNCC e seu trâmite no CNE

A Segunda versão da BNCC foi sistematizada e alterada pelo Comitê Gestor da BNCC, presidido Dra. Maria Helena Guimarães Castro, que foi nomeada Secretária Executiva do MEC, por Temer.

Por esse viés, frustrando a dinâmica anteriormente estabelecida em atender às sugestões dadas à Segunda Versão nas Audiências Públicas, o Comitê Gestor se responsabilizou pela elaboração da Terceira Versão da Base, que dividiu a BNCC em duas partes a serem encaminhadas ao CNE. Dourado e Oliveira (2018) lembram as perdas que essa cisão representa, ou seja, mais preocupação com adequação do currículo com as avaliações por desempenho do que realmente uma garantia de efetivação do direito à educação.

Vale lembrar, que, antes, no CNE, havia sido constituída uma Comissão Bicameral pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, para o início do processo de discussão sobre a BNCC e com o objetivo de

acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Na presidência da Comissão Bicameral da BNCC estava a Conselheira eleita por seus pares, Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), assim como o Conselheiro Relator, também eleito, José Fernandes da Silva (CEB/CNE), além dos demais Conselheiros: Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Erasto Fortes Mendonça (CES/CNE), Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE), Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE). No decorrer dos trabalhos houve a saída do Conselheiro José Fernandes de Lima do CNE, sendo a Conselheira Malvina Tuttman escolhida, por unanimidade, como relatora da Comissão.

No contexto de impedimento da Presidente Dilma Rousseff, o Presidente Interino Michel Temer e seu Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho impuseram uma nova composição ao CNE que, por conseguinte, em 1º de julho de 2016, propôs ao Conselho Pleno do CNE a reestruturação de todas as Comissões, suas relatorias e respectivas presidências. Assim, houve a recomposição de Comissão Bicameral pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, com escopo de “acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE”, inclusive com a descontinuidade do mandato do

professor e pesquisador Luiz Dourado, importante membro e representante dos pesquisadores e trabalhadores da Educação no CNE.

A presidência da Comissão Bicameral passou ao Conselheiro eleito Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), mas tendo como Relatores indicados pelo Conselho Pleno os Conselheiros Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), e como membros os Conselheiros Aléssio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio de Araújo Freitas Junior (CES/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Raul Jean Louis Henry (CES/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE).

Em 2017, ainda durante os trabalhos da Comissão Bicameral e mantendo seus objetivos, a Portaria CNE/CP nº 9/2017 configurou-a novamente com o seguinte formato: Presidente o Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), como Relatores os Conselheiros Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), e demais Conselheiros: Aléssio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio de Araújo Freitas Junior (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE).

Ainda em 2017, uma nova configuração da Comissão Bicameral foi estabelecida pela Portaria CNE/CP nº 11/2017, ficando Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE) como Presidente e os já Relatores Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE). Os Conselheiros Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Maurício Eliseu Costa Romão

(CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE), também continuaram ou tornaram-se membros da Comissão Bicameral, o que contemplou todos os Conselheiros do CNE.

A Comissão Bicameral do CNE antes da votação, por meio de estudos levantou proposições sugestivas para alteração do documento, como os das temáticas referentes às populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, além das voltadas às áreas de computação, tecnologias digitais, dentre outras.

Como a Comissão contava com dois Relatores houve duas minutas a serem apreciadas, sendo que os Conselheiros construíram uma proposta conciliatória para as minutas relatadas. Isso demonstra a complexidade do tema e o cuidado nas discussões dessa política pública curricular pela Comissão Bicameral e pelo Conselho Pleno do CNE.

O CNE providenciou a partir de julho de 2017 audiências públicas de caráter apenas consultivo, em cinco capitais: Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. A partir das contribuições recebidas nas consultas públicas o CNE produziu normativa referente à Base, mas durante seu trâmite interno na Comissão que o analisava houve resistências e debates internos, com resultados das votações não unâimes e com declarações de votos em separado de três conselheiras. Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Santana que estavam conselheiras no CNE naquele momento histórico e participaram das votações e foram vencidas, publicaram trabalhos com seus votos contrários à aprovação da BNCC. Em recente publicação as duas primeiras recordam

A insatisfação, tanto com o conteúdo desse documento elaborado pelo MEC quanto com os procedimentos de auscultas, era elevada, contudo, não foi suficientemente forte para impedir que fosse aprovada no CNE, apesar das argumentações contrárias expressas durante as audiências públicas e em documentos específicos, bem como do pedido de vistas e parecer contrário de três conselheiras do CNE (Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Santana), conforme consta no Parecer CNE/CP nº 15, aprovado em 15 de dezembro de 2017. (AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p. 84)

A Terceira versão da BNCC tramitou no CNE de setembro a dezembro de 2017 na busca de um Parecer favorável, mas também sem a necessária transparência democrática em seu procedimento, resultando numa versão ausente das contribuições em defesa da educação pública de qualidade social e sem a parte referente ao Ensino Médio. Isso porque o documento base continha oito (8) anexos, usados pelos Conselheiros Relatores para construção de seu

Parecer e a Resolução. Contudo, os referidos documentos só foram encaminhados pela Secretaria Executiva do CNE aos demais Conselheiros no dia 29 de novembro de 2017. Ora, para a devida análise de tão importante documento, requereu-se mais tempo para leitura atenta, o que não foi permitido, mesmo com as sinalizações nas reuniões ocorridas em dezembro.

Assim, é importante notar que nas reuniões da Comissão Bicameral de dezembro o MEC apresentou as inclusões feitas pelo Comitê Gestor na BNCC, mas não justificou a não inclusão das contribuições feitas por ocasião das audiências públicas e apresentadas pelo CNE, mesmo no momento da apresentação do documento, o MEC ainda foi instigado com sugestões dos Conselheiros do CNE, com vários destaques e o pouco de tempo para a discussão e se comprometeu a incluir algumas na BNCC, já que não havia concluído suas análises e encaminhamentos. (AGUIAR, 2018)

Desse modo, percebe-se as contradições na tramitação da matéria, já que não houve condições de tempo hábil para uma análise minudente das inserções – feitas pela Comissão e pelo próprio CNE por seu Pleno. Além disso, também não foram apreciadas, devidamente, as sugestões feitas nas audiências públicas.

Essa busca em acelerar a tramitação das minutas de Parecer e da Resolução acabaram por sobrepor-se ao papel desempenhado pelo CNE, como órgão de Estado, prejudicando o amadurecimento de possíveis ajustes e contribuições às minutas.

Todavia, no início da Sessão da reunião do Conselho Pleno três Conselheiras – Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana – protocolaram junto à presidência do CNE um pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução, já que consideravam terem ainda questões a serem aprofundadas pelo CNE no cumprimento de seu papel, com a BNCC. Como exemplo, tinha-se as discussões sobre a legalidade da exclusão do Ensino Médio da Terceira versão da BNCC apresentada ao CNE.

Entrementes, as três Conselheiras que protocolaram o pedido de vista foram informadas pela presidência do CNE que deveriam fazer o pedido publicamente e antes do processo de votação, com base no Artigo 32 do Regimento Interno do CNE. No entanto, agindo estrategicamente, a presidência do CNE, antes de atender o pedido de vista, concedeu a palavra a um Conselheiro que solicitou a votação do ponto em caráter de urgência, em conformidade com o Artigo 15, inciso III do Regimento Interno. A presidência do CNE foi inquirida sobre as razões de ter colocado em votação o pedido de urgência antes do pedido de vista, ao que respondeu atender solicitação feita por escrito na véspera e com assinaturas de vários Conselheiros, por isso só após atendeu ao pedido de vista das Conselheiras. Como ato final da Sessão a presidência deferiu o pedido de vistas, mas as Conselheiras foram informadas que o

prazo para apresentação de um substitutivo ao Parecer e à Resolução era de uma (1) semana, isto é, na próxima Sessão do Conselho em 15 de dezembro de 2017. Tal celeridade estabelecida pela presidência do CNE, mais uma vez atesta a opção pela aprovação da BNCC sem uma análise atenciosa da importante política pública curricular que se discutia.

Fica evidente, que a construção linear, vertical e centralizadora foram as metodologias utilizadas no processo da BNCC, que prestigia especialistas e sujeita o diálogo das comunidades educacionais sobre temática.

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. (PARECER HOMOLOGADO PORTARIA Nº 1.570, 2017, p. 37)

Segundo a ex-conselheira do CNE, Márcia Angela da Silva Aguiar (2018), faz-se necessário compreender todo o contexto que envolveu a resistência política diante da aprovação da Terceira versão da BNCC, em dezembro de 2017. Isso porque se estava diante de um momento social e econômico conturbado e excepcional no cenário político brasileiro. Ou seja, houve a abertura e instauração do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e, portanto, a ruptura num processo de governo democrático e substituição por outro projeto de governo, capitaneado pela oposição e de pressupostos alinhados à teoria econômica neoliberal, essas politicamente mais condizentes com os interesses do mercado e do governo Temer que retoma a filosofia privatista da gestão pública. Nesse sentido, em consonância aos movimentos de colaboração e ou parcerias do público com o privado propostas pelo bloco privatista, mas agora nos moldes da nova dimensão de privatização de educação, segundo Adrião (2018).

A velocidade procedural para emissão do Parecer referente à BNCC dentro do CNE foi incomum para o grau de importante da política pública curricular, que acabou sendo expedido no início de dezembro de 2017. Assim, no dia 15 de dezembro de 2017, com três votos contrários, e sob protestos com declaração de votos foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 15/2017, pela maioria dos conselheiros do CNE. Imediatamente, foi encaminhado ao MEC para apreciação e homologação, que se deu pela Portaria nº 1.570, publicada via Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, na Seção nº 1, página 146. Não houve unanimidade. A discordância não era quanto à importância da Base, mas quanto à forma não democrática de sua construção e discussão, especialmente a partir do governo Temer, que acelerou seu processo de

construção na perspectiva das influências do bloco privatista da educação e removendo por Portarias possíveis opositores ao projeto que se delineava.

Logo que publicada a Portaria de homologação do Parecer do CNE pelo MEC, no dia seguinte, isto é, 22 de dezembro de 2017, o próprio CNE normatizou a BNCC, publicando a Resolução CNE/CP nº 2/2017 no Diário Oficial da União, em Brasília, Seção nº 1, das páginas 41 a 44.

Assim, segue abaixo Quadro2o mapeamento dos membros do CNE em ordem alfabética nomeados pelos respectivos governos, instituição que representou e que votaram o Parecer referente à BNCC em 15 de dezembro de 2017, bem como os votos dos respectivos conselheiros a favor ou contra a aprovação do Parecer do Conselho Pleno do CNE.

Quadro 2–Membros do CNE em Ordem Alfabética nomeados por Presidenta(e), Instituição que representou e que votaram a BNCC em 15 de dezembro de 2017

NOMES	INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DO CONSELHEIRO	PRESIDENTA/ PRESIDENTE	CONSED/ UNDIME	MPB	VOTARAM SIM A FAVOR DA APROVAÇÃO DO PARECER DA BNCC
Alessio Costa Lima	Undime	Dilma/Temer	XXX	XXX	SIM
Antônio Cesar Callegari (Presidente do CNE)	MEC / SEB	Dilma/Temer			SIM
Antônio Carbonari Netto	Faculdade Anhanguera / Must University	Temer			SIM
Antônio Araújo Freitas Júnior	Instituto Millenium	Temer			SIM
Arthur Roquete de Macedo	UNESP	Dilma			SIM
Aurina Oliveira Santana	Instituto Federal da Bahia	Dilma			Contra a aprovação
Eduardo Deschamps	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina	Dilma/Temer	XXX		SIM
Francisco Cesar de Sá Barreto	UFMG	Temer			SIM
Gersem José dos Santos Luciano	UFAM	Dilma/Temer			SIM

Gilberto Gonçalves Garcia	USF	Dilma			SIM
Ivan Cláudio Pereira Siqueira	UFBA	Dilma			SIM
José Loureiro Lopes	IPÊ / UNIPÊ	Dilma/Temer	XXX		SIM
Joaquim José Soares Neto (Rel.)	UNB	Dilma			SIM
José Francisco Soares	INEP/MEC	Temer			SIM
Luiz Roberto Liza Curi	CAPES/MEC	Dilma/Temer			SIM
Malvina Tania Tuttman	CEE-RJ / UNIRIO	Dilma	XXX		Contra a aprovação
Márcia Angela da Silva Aguiar	UFPB	Dilma			Contra a aprovação
Maurício Eliseu Costa Romão	UFPE	Dilma			SIM
Nilma Santos Fontaine	Cesgranrio	Temer			SIM
Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	UFJF	Dilma			SIM
Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti	UEFS / CNI / Senai / Sesi	Dilma/Temer			SIM
Rossieli Soares da Silva	MEC	Dilma	XXX	XXX	SIM
Suely Melo de Castro Menezes	CEE-PA / CEFENEN / SINEPE	Temer	XXX	XXX	SIM
Yugo Okida	Universidade Paulista	Dilma	XXX		SIM

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima permite a análise sobre quantos Conselheiros votaram o Parecer referente à BNCC, isto é, votaram 24 Conselheiros do Pleno do CNE, sendo que dos 24 Conselheiros, 03 votaram contra sua aprovação e foram nomeadas, primeiramente, pela Presidenta Dilma Rousseff.

Dos 24 Conselheiros do CNE durante o governo de Michel Temer, quando foi votada a BNCC, 12 haviam sido nomeados ou mantidos pelo Presidente, sendo que 06 dos 12

conselheiros haviam sido nomeados pela Presidenta anterior Dilma Rousseff e, portanto, foram substituídos outros 06 Conselheiros.

Dos 24 Conselheiros do Pleno do CNE, pelo menos 03 são membros comuns com o Movimento Pela Base Nacional Comum, agora apenas denominado de Movimento Pela Base, lembrando que esse movimento faz parte do bloco privatista, ativamente. São eles: Alessio Costa Lima, Suely Melo de Castro Menezes e Rossieli Soares da Silva, esse último foi inclusive nomeado Ministro da Educação, após Mendonça Filho deixar o cargo, e conduziu o trâmite e aprovação da segunda parte da BNCC no final do governo Temer.

Ainda dos 24 conselheiros, pelo menos outros 03 são declaradamente representantes do mercado, isto é, do setor privado da educação, quando se comparam as Instituições que os Conselheiros representam.

Consed e Undime sempre foram referidos como parceiros do MEC, desde a construção da Primeira Versão da BNCC em 2015 e no quadro final de sua aprovação em 2017, via Parecer no CNE, contaram com 07 representantes dos 24 Conselheiros, sendo que 06 votaram a favor da aprovação da BNCC, com apenas 01 voto contrário.

Os Conselheiros do CNE ligados direta ou indireta ao bloco privatista (MPB e empresas educacionais) formam mais de cinquenta por cento dos votos do CNE, quando somados aos representantes do MEC e os representantes de seus parceiros Consed e Undime. São eles e suas respectivas representações: 1) Alessio Costa Lima (Undime/MEC/MPB); 2) Antônio Cesar Callegari (MEC/SEB); 3) Antônio Carbonari Netto (Faculdade Anhanguera/Must University); 4) Antônio Araújo Freitas Júnior (Instituto Millenium); 5) Eduardo Deschamps (Consed); 6) José Loureiro Lopes (IPÊ/UNIPÊ); 7) José Francisco Soares (INEP/MEC); 8) Luiz Roberto Liza Curi (CAPES/MEC); 9) Nilma Santos Fontaine (Cesgranrio); 10) Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CNI/ SENAI/ SESI); 11) Rossieli Soares da Silva (Consed / MPB); 12) Suely Melo de Castro Menezes (CEE-PA / CEFENEN / SINEPE); e 13) Hugo Okida (Universidade Paulista/Consed).

Cabe reforçar que o Consed e a Undime são membros e parceiros do Movimento Pela Base, além de outras instituições ligadas ao terceiro setor, como Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, etc. que constam publicamente em seus respectivos sites, quando visitados.

Desse modo, nota-se que em termos de representação no CNE os trabalhadores e pesquisadores da educação naquele contexto somariam minoria de votos, mesmo que votassem em bloco pela não aprovação do Parecer da BNCC.

Aguiar (2018), que foi Conselheira naquele momento, aduz que desde o início a construção da BNCC adotou-se uma metodologia verticalizada, porém considerada pelo MEC

como participativa. Isto é, foi um grupo de profissionais que geraram, inicialmente, um documento de BNCC, mas sem um marco de discussões sobre concepções, percepções ou visão de princípios educacionais definidos coletivamente. Em suma, sem um marco de referência que passasse por instituições educativas e escolares e que contasse com participação democrática dessas. “Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação.” (AGUIAR, 2018, p. 15)

Dourado e Oliveira (2018) observando toda a dinâmica desse processo chama atenção para os aspectos subjacentes a ele que se desdobram em normas e que resultam inclusive no descumprimento do próprio direito à educação.

Destacam-se, nesse processo, a aprovação da EC 95/2016 (BRASIL, 2016a); a reforma do Ensino Médio e a centralidade conferida à BNCC. Tais alterações, objeto de grandes controvérsias e perspectivas político-pedagógicas, ao invés de buscarem efetivar o PNE (2014-2024), por meio de articulação federativa, da institucionalização do Sistema Nacional de Educação e do redimensionamento e articulação do papel do Estado, visando a garantir o direito à educação, passaram a redirecionar estas proposições por intermédio de políticas de regulação sob o viés privatista. No tocante à BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC) e na versão aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (...), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada. (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p. 40)

A cisão, frente às versões anteriores da própria Base, foi muito criticada publicamente pelas diversas associações científicas da Educação – ANPAE, ANPED, CEDES, etc. –, quanto à forma e conteúdo, instrumentista, tecnicista, etc., bem como pela rapidez operacional do processo de análise pelos responsáveis.

Era tão visível e evidente a possibilidade de implantação do projeto neoliberal do bloco privatista da Educação com a nova BNCC, que o próprio governo Temer anunciou em evento no Palácio do Planalto a alocação de recursos públicos da União:

[...] o ministro anunciou que o MEC vai liberar R\$ 100 milhões de apoio técnico e financeiro para início das ações de implantação da base em 2018. O recurso irá beneficiar estados, municípios e o Distrito Federal, que farão as adequações dos currículos e receberão materiais de apoio e formação continuada de professores. (BRASIL. MEC, 2017)

A ordem de R\$100 milhões de reais para o ano de 2018, com objetivos variados como a formação de professores, planejamentos sobre material didáticos, avaliações, em apoio técnico e financeiro na implantação via parcerias com estados, municípios e o Distrito Federal é uma importância em dinheiro que chama atenção. Isso porque ocorreram contingenciamentos orçamentários na área social, como a educacional, durante o governo Temer. Cabe, inclusive, destaque especial para a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que congelou os investimentos na Educação por vinte anos, dificultando o cumprimento de metas do PNE. Desse modo, o anúncio de valor alocado para aqueles fins atesta, contrariamente, vontade política do governo em investir na concordância com seus grupos apoiadores, ou seja, em áreas onde o Bloco Privatista da Educação transita com bastante expertise: consultorias, confecção de material didático, venda de software, hardwares, aplicativos, tecnológicos com soluções pedagógicas prontas, *startups* na área educacional.

Assim, a partir da Portaria nº 1.570/2017, o CNE pode emitir a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institucionalizou a Base Nacional Comum Curricular a vigorar em todo o território da República Federativa do Brasil, com as orientações de sua implantação tanto para escolas públicas, quanto privadas da etapa de Ensino Infantil e Ensino Fundamental. A parte referente ao Ensino Médio ficou retida para mais análises no próprio CNE, onde ficou mais um ano, antes de entrar em vigência e reunir as duas partes da BNCC em uma.

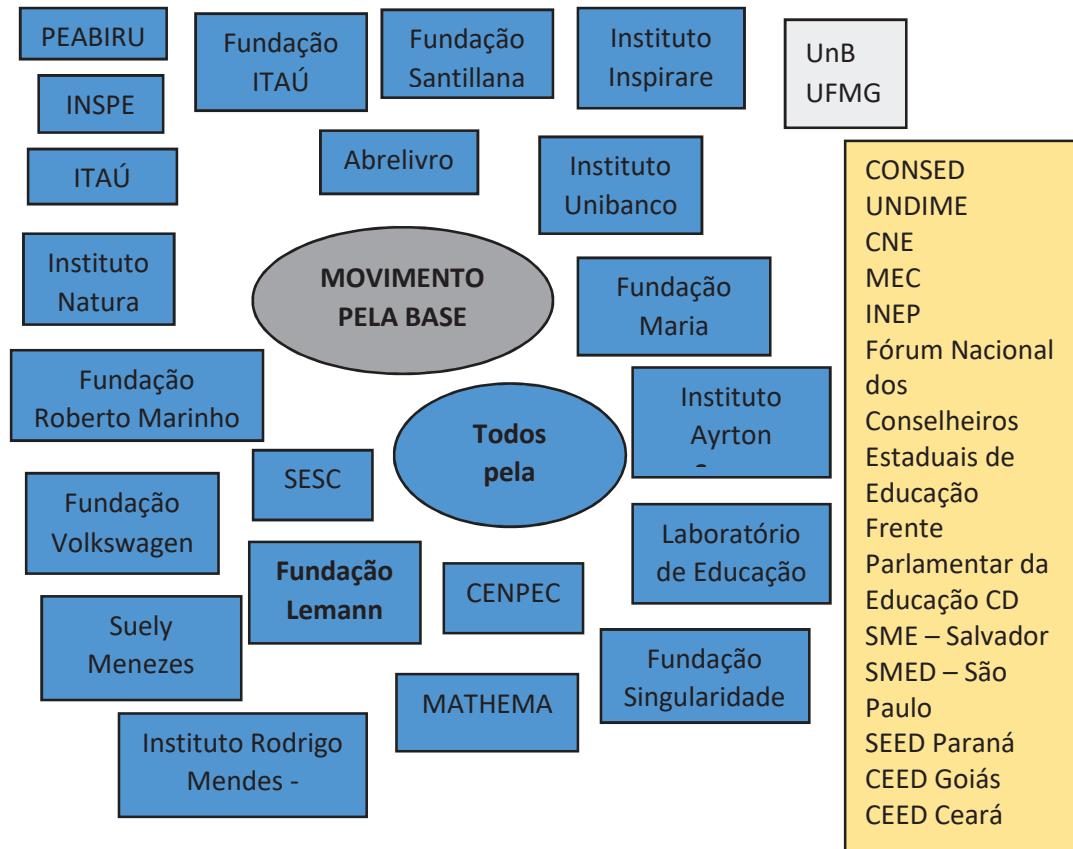
Cumpre registrar que diversas entidades docentes e de pesquisa também manifestaram discordância quanto à versão aprovada no CNE. A ausência de transparência na ampla discussão democrática, entre situação e oposição, que uma política pública requer da sociedade, denota o direcionamento a favor de interesse próprio de grupos ou classe social. Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p.43) ponderam

Conservadores e neoliberais atuam em grupos organizados formados por instituições privadas na forma de institutos, ONGs, fundações ligadas ao mercado (...), quanto por grupos conservadores, religiosos, liberais, ligados ao Congresso Nacional e outros constituídos por *think tanks* nacionais e internacionais neoconservadores (...).

Reunidas e apoiadas em instituições privadas especializadas, com grande potencial econômico e ideológico, ficam mais evidenciados socialmente, disseminando os valores que lhes são próprios em busca da moldura social de perfis subjetivos via currículos, cujas habilidades e competências a serem trabalhadas são oriundas de um ethos próprio do mundo que projetam.

Uma das formas que encontram são as ONGs que se associam ou apoiam outras ONGs, mas com as especializações por campo de atuação, como é o Movimento pela Base com seus membros orbitantes, com a educação como elemento identificador.

Figura 1 – Sujeitos Coletivos do Movimento Pela Base



Fonte: Adaptado pelo Autor de Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p. 44.

Nesse sentido, a estratégia das instituições do bloco privatista se fortalece e amplia na forma de atuação social e política perante a educação, quando fundam o Movimento pela Base Nacional Comum composto de 65 pessoas físicas e jurídicas e mais 11 instituições que trabalham no campo educacional. Conforme Peroni, Caetano e Arelaro (2019), esse grupo é composto de grandes instituições privadas que se têm articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação.

A partir dessa reunião de esforços o contexto de influência diante das propostas para Plano Nacional de Educação (PNE), o novo Ensino Médio e os rumos para criar a BNCC se materializam por meio de várias ações: como a produção de conhecimento, o fornecimento de

insumos e técnicas para órgãos de governos e para alimentar os debates na sociedade civil organizada, seja financiando e promovendo eventos, seja pelos canais da mídia. Além de subsidiar a participação e contribuições de especialistas nacionais e internacionais diante do assunto educação, bem como apoiar, criar documentos e guias, para acompanhar a execução nacional de implantação da BNCC.

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed, que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país. (PERONI, CAETANO E ARELARO, 2019, P.44)

Para entrar em vigor e passar a ser aplicável em todo o país só faltava a homologação da BNCC pelo Ministro da Educação, o que ocorreu em 20 de dezembro de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada nesta quarta-feira (20/12), em Brasília pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. A cerimônia contou com a presença do Presidente da República Michel Temer e da Secretaria Executiva de Educação Maria Helena Guimarães. Outras autoridades como Aléssio Costa Lima (Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Maria Cecilia Amendola da Motta (vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Eduardo Deschamps (presidente do Conselho Nacional de Educação) estiveram presentes. Além disso, o evento reuniu secretários estaduais e municipais de Educação, especialistas e representantes do terceiro setor. (Grifo nosso - Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>>. Acesso em: 24 set. 2018.)

O bloco privatista sempre marcou presença nos espaços de discussões do MEC na busca da implantação de sua própria concepção, agenda e perspectivas técnicas de formação para crianças, adolescentes e jovens estudantes, e agora com a defesa de um direito à aprendizagem restritivo e limitado a dez competências.

Importa sinalizar, que com a implantação de BNCC nacionalmente, todos os currículos veem sendo reformulados a partir das secretarias estaduais e municipais de educação, para atender aos interesses e às reais condições de que dispõe essas secretarias, especialmente diante

do que estabelece a própria BNCC no que se refere aos itinerários formativos, cujo currículo de formação tem 40% em suas respectivas responsabilidades no nível de Ensino Médio.

4.3.5 Aprovação da BNCC do Ensino Médio no Âmbito da Agenda Mercantil

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em dezembro de 2017 a parte referente ao Ensino Médio ainda tramitou por um ano no CNE antes de ser também aprovada, isto é, somente em dezembro de 2018, mas ainda no final do mandato de Temer.

Por esse viés, percebe-se que o currículo do Ensino Médio se torna um campo de interesse e da atuação do bloco privatista nas discussões das políticas públicas curriculares, por meio de seus representantes políticos, voltando a atender à qualificação para o trabalho e a modelização e valoração de um perfil discente que apresente interesse por atividades voluntárias, ou seja, que dedique tempo a serviço voluntário na comunidade em seu horário de lazer (MIRANDA, 2008). Isso inclusive serve de referência à classe empregadora como critério de desempate, numa eventual disputa por emprego, para contratação de mão-de-obra, pois já denota a apropriação de valores e comportamentos sociais, que a BNCC irá chamar de competências e habilidades, desejados pelas ditas empresas cidadãs.

Por outro viés, reflete também a possibilidade de se manter o distanciamento do Estado com seu dever direto com a educação, já que voluntários, via parcerias, cumprem o papel constitucional do Estado em diversos setores sociais, o que corrobora os preceitos das políticas de administração e controle da Nova Gestão Pública na vertente neoliberal.

No mais, o perfil discente que se pretende como possível para o futuro jovem trabalhador egresso da Educação Básica precisou ser emoldurado nas políticas públicas educacionais como direito (de aprendizagem). O que determina a BNCC sobre o direito de aprendizagem, ou seja, é o direito de aprender dez competências gerais no âmbito pedagógico da Educação Básica (BNCC, p.08). O perfil passa a ser recomendado por organizações internacionais como a *Center for Curriculum Redesign* (CCR), que em seu site exibe os diversos documentos de seus apoiadores⁵⁵) que apoiam e estimulam as políticas educacionais, com as ideologias dos ajustes das legislações nacionais, às competências e habilidades necessárias aos discentes para o século XXI, o que ocorreu, no caso brasileiro. Porém, as

⁵⁵<https://curriculumredesign.org/partners/>. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/partners/>. Acesso em 11 de julho 2022.

alterações legais não deixaram de ser tensionadas, na forma e conteúdo da proposta dos governos no poder.

Em observação para o momento, a BNCC que foi sendo gestada desde 2013 no governo Dilma, mas finalizada já no governo de Michel Temer (2017), recepcionou em seu bojo a proposta de direcionar, orientar e executar projetos pedagógicos e currículos das instituições escolares brasileiras, para atender a perfil anteriormente delineado.

Cumpre observar que, por mais necessária que seja uma proposta de Base Nacional Comum Curricular para atender aos preceitos legais que a prevejam ela precisa também ser construída com debates democráticos em Comissão designada para essa finalidade e com representantes de todas as frentes comprometidas com a educação no país. O que de fato ocorreu foi o atropelamento das discussões democráticas e a imposição de valores, competências e habilidades, que retratam um projeto de sociedade alinhado com o das organizações internacionais, para as futuras gerações de trabalhadores no Brasil e na América Latina⁵⁶. Com isso, o que se pretende problematizar é que o desafio de implantar a nova BNCC em todas as escolas brasileiras, com suas mais diversas condições sociais e econômicas, se comparadas uma escola noturna do Ensino Médio no estado de São Paulo e outra no Amazonas, acentua ainda mais as desigualdades.

Nessa perspectiva, procura-se contestar a ênfase de concepção política de direito à aprendizagem do MEC compartilhada pelo bloco privatista durante a construção da BNCC, vez que fica restrito ao direito de aprendizagem conteúdos obrigatórios mínimos, como saber ler, escrever e calcular, planificando condições para avaliações nacionais, mas dissociados de outros aspectos políticos mais amplos, como o das condições equânimes de acesso e permanência nas escolas, conforme apontados no Artigo 206 e seus incisos da Constituição Federal de 1988.

Todavia, naquele contexto político e para o direcionamento da construção sociológica do direito à aprendizagem, Dourado e Oliveira (2018, p. 40) ainda arrazoam

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se, portanto, fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação

⁵⁶Ver Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação – Reduca. Disponível em: <<https://www.reduca-al.net/pt/>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes. (grifo nosso)

Um indício dessa materialização da redução do direito à aprendizagem a uma visão pedagógica somente na aprendizagem e não nos amplos aspectos de acesso, permanência, pluralidade de concepções pedagógicas e um conjunto de outros direitos que formam o direito à educação, foi a antecipação e previsibilidade quanto à aprovação no CNE e no MEC da BNCC. Era tão certa a aprovação rápida e imediata da BNCC em 2017 que o grupo de apoiadores do governo, como o Movimento pela Base, ligado ao bloco privatista de educação, antes mesmo da aprovação no CNE, já havia publicado em seu site o “Guia de implementação da BNCC”. Esse documento traz os procedimentos a serem utilizados pelas redes de ensino e escolas, na implementação da BNCC. Inclusive apresenta uma proposta formativa de professores e de material didático pedagógico, contando com a colaboração da Undime e do Consed para sua elaboração.

Para elaboração do guia, um grupo de trabalho composto por técnicos indicados pelas duas instituições conduziu a produção dos materiais, com o apoio técnico do Movimento pela Base e da Comunidade Educativa Cedac. Durante a produção, uma equipe formada por 53 coordenadores estaduais da BNCC – um representante da Undime e um do Consed por estado – avaliou a estrutura do Guia e contribuiu para a sua construção. (UNDIME, 2017).

Aguiar e Tuttman (2020, p .85) também apontam para o mesmo sentido da observação feita quanto ao estreitamento das ações coordenadas para a aprovação prévia da BNCC entre Consed, Undime, CNE e MEC, todos sob uma assessoria próxima do Movimento pela Base e antes da própria aprovação da BNCC fragmentada.

Dessa forma, seguindo a estratégia de aprovação da segunda parte da BNCC, referente ao Ensino Médio para o ano de 2018, que inclusive deveria estar alinhada com a Lei 13.415/2016 de reforma do Ensino Médio, Mendonça Filho, antes de deixar o MEC nomeou para o CNE, com um mandato de 04 anos, sua então secretaria executiva, Dra. Maria Helena Guimarães de Castro. Essa assume como conselheira na Câmara de Educação Básica do CNE e vê seu ex-subordinado da SEB no MEC, Sr. Rossieli Soares, assumir como novo ministro do governo Temer, até final do mandato. A manobra estratégica em ter conselheira e ministro alinhados teve repercussão e êxito, pois as articulações para aprovação da parte complementar da BNCC, isto é, da parte referente ao Ensino Médio, ocorreu dentro de um ano, em dezembro de 2018, e sem acolhimento das proposições das associações de educadores.

Por outro lado, o movimento estratégico acima não deixou de ser percebido pelos Conselheiros, sendo que um deles, notadamente o então relator da BNCC aprovada, na parte do Ensino Infantil e Fundamental, se manifestou em Carta aos conselheiros do CNE, o Sr. César Callegari. Esse se retirou da presidência da Comissão Bicameral da BNCC por não concordar com os rumos adotados para aprovação da parte relativa ao Ensino Médio que viera do MEC para aprovação no CNE. Na referida Carta de 29 de junho de 2018, dirigida ao CNE, assevera:

Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita. Quanto aos trabalhos do CNE e, particularmente, os da Comissão Bicameral da BNCC, proponho uma imediata revisão da estratégia de estudos e debates, com a suspensão do ciclo de audiências públicas e a organização de uma ampla agenda de diálogos em profundidade com os diferentes setores da educação nacional. Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males das descontinuidades e dos oportunismos. (CALLEGARI, 2018, p. 5).

Apesar dos esforços de bastidos de Conselheiros do CNE, das críticas das associações científicas, bem como das mobilizações de profissionais da educação e estudantes, que conseguiram frustrar duas das cinco audiências públicas programadas pelo Conselho, para serem realizadas em 8 de junho em São Paulo e 10 de agosto em Belém do Pará, sobre a BNCC da parte do Ensino Médio, ela acabou sendo aprovada pelo órgão, valendo registrar que o CNE já dispunha de nova composição de Conselheiros nomeados pelo governo Temer, desde outubro de 2018.

O ritmo acelerado e nada democrático – já que não consideraram as sugestões da sociedade na fase das audiências - para aprovação da BNCC pelo CNE e homologação pelo MEC, ainda no final do governo Temer, em 2018, também foi objeto de protestos de outros dois Conselheiros do CNE que se abstiveram de aprovar a BNCC do Ensino Médio, portanto, apesar de nenhum voto contrário, dois dos 24 conselheiros, se abstiveram. Uma a Conselheira Aurina de Oliveira Santana, que foi também uma das três conselheiras que votou contra a aprovação da BNCC relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. O outro Conselheiro foi Francisco Soares, que havia sido anteriormente, um dos relatores da BNCC do Ensino Médio, mas saiu do cargo na reta final. Foram os votos que impediram a unanimidade do Parecer.

A Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC) chegou a registrar no dia seguinte à aprovação do Parecer pelo CNE a manifestação do conselheiro Francisco Soares:

A proposta falha ao desconhecer os itinerários e, portanto, tratar do caráter estruturante das disciplinas, falha ao não indicar com clareza como as competências do século 21 devem ser introduzidas; falha ao não considerar o acúmulo conceitual criado pelos debates da agenda 2030, falha ao não criar um *[sic]* teoria de mudança da situação atual, em que as escolas, os professores e todo o sistema está organizado por disciplinas deve mudar para uma nova situação. (SOARES *apud* SBPC, 2018)

Levado o Parecer do CNE ao MEC, o ministro Rossieli Soares, logo o homologou, em 14 de dezembro de 2018, sendo de destacar em sua manifestação a liberação de R\$58 milhões de reais para estados e Distrito Federal iniciarem a fase de implementação da BNCC do Ensino Médio. (BRASIL. MEC. SEB, 2018)

Outrossim, para a materialização da implementação da BNCC outras ações deveriam ser adotadas pelo novo governo a partir de 2019. Entre as ações o MEC já mapeara a implementação da Política Nacional de Formação de Professores, a adequação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (BRASIL. MEC. SEB, 2018).

Nota-se, portanto, que essa perspectiva reducionista foi acolhida e mantida na versão final da BNCC em 2018 como direito à aprendizagem, o que distancia não só sua subsunção do direito à educação, como procura atribuir-se identidade própria e características de responsabilização do sujeito da aprendizagem as suas próprias forças. O direito à aprendizagem dissocia-se do direito à educação, pois passa a adotar uma concepção defendida pelo bloco privatista, medida própria do modo de produção capitalista quanto aos sujeitos de direito. Tudo ocorrendo dentro de uma conjuntura social, política e econômica de (re)ajuste das políticas públicas curriculares à concepção neoliberal de Estado que viera desde o governo Fernando Henrique Cardoso, passara pelos governos do Lula e Dilma, que por causa das coalizões para governança, mantiveram atores de concepções diferentes, como o Movimento pela Base ou o Todos pela Educação, influenciando e orientando as ações do MEC, no CNE e vários espaços públicos e sociais, cujo projeto de sociedade, visão de mundo, formação humana e educacional responsabiliza individualmente o sujeito por seu eventual insucesso, e em alinhamento internacional.

O Estado não aprofunda os desdobramentos no cumprimento de seus deveres constitucionais garantindo, acesso, permanência etc., oportunidades evidentes de direito à educação, razão pela qual no governo de Michel Temer, após o golpe parlamentar-jurídico-midiático, pode encontrar disposição e cenário para a acelerada aprovação da BNCC, mesmo

com as resistências que até hoje se manifestam apontando os oportunismos de mercado do bloco privatista da educação, em suas diferentes dimensões.

O direito à educação, conforme anteriormente destacado, deve ser entendido como uma unidade inseparável, um feixe, de princípios e regras normativas previstas em dispositivos constitucionais, pelo constituinte originário, no sentido de assegurar e ampliar a garantia da materialidade e efetividade desse direito de todos, sem distinções ou condicionamentos restritivos e como dever intransferível e prioritário do Estado e da Família, categorizado como um direito social fundamental que promove a dignidade da pessoa humana na sociedade, conquistado ao longo da história brasileira e resguardado em suas Constituições, para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que é regulamentado e complementado por outros dispositivos infraconstitucionais, como a LDB, PNE, FUNDEB, dentre outros. Desse modo, percebe-se suas dimensões constitucionais e infraconstitucionais.

No entanto, nas últimas duas décadas do século XXI, os mecanismos de atuação das instituições do bloco privatista vêm se estruturando de forma mais especializada na pressão junto aos órgãos do próprio Estado, com a utilização da roupagem da sociedade civil organizada e das técnicas da gestão pública gerencial. Nesse intento, articulam-se em movimentos de ação política específica na educação e junto à opinião pública, como o Movimento pela Base Nacional Comum que congrega em si várias entidades do bloco privatista e que atuam no campo educacional. Com a produção de documentos de bases conceituais e estatísticas, as referidas entidades se fazem presente desde o contexto de influência de construção das ideias iniciais, passando pelo contexto de construção legal ou normativo, até o momento de implantação dos valores, competências e habilidades na prática escolar, junto a docentes, discentes e redes estaduais e municipais de Educação. A injunção da ideologia mercantil do capital, com seu viés empreendedor se afirma de forma imbrincada em todo esse movimento do processo conjuntural, onde o privado acaba determinando o conteúdo do público estatal.

5 ORGANIZAÇÃO DO BLOCO PRIVATISTA E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM TORNO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Essa seção tem por objetivo investigar a organização do bloco privatista e sua atuação no campo educacional em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Com base na teoria social gramsciana as relações entre sociedade civil e Estado numa sociedade capitalista apresentam a ideia de um consenso entre ONGs, atuantes como atores sociais que denotam a intenção de configurar um bloco hegemônico diante do campo educacional dentro da nação. No entanto, hegemônico não significa sem contradições, como se evidencia pelas resistências ao modelo ideológico, expressos pelos porta-vozes dos trabalhadores da educação, pesquisadores da área e outras instituições progressistas não ligadas à teoria social neoliberal, como é caso da Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE), da Associação Nacional de Administração em Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED), de sindicatos e trabalhadores da Educação.

Diante das resistências que o modo de produção capitalista sempre enfrentou por parte da classe oprimida, também sempre se moveu com uso de estratégias, como a funcionalidade setorial da sociedade. Nesse sentido, as ONGs têm ocupado o papel não só de substituição do Estado no cumprimento de seus deveres legais, mas como um canal menos permeável às demandas democráticas para os padrões neoliberais. Mais ainda, as ONGs têm se elevado como legítimos representantes da sociedade civil e defensor de novas ideias.

Nesse último caso, é o que se deduz pela atuação da ONG Fundação Lemann na criação do Movimento pela Base Nacional Comum e no apoio à “[...] redação e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que ocorreu entre 2014 e 2017 [...]” (TALAU; MOELLER, p. 593). Com um instrumento normativo do Estado brasileiro para a educação, que se tornou uma Resolução no final de 2018, explicitou-se por completo a intencionalidade de um direito à aprendizagem, como um Direito autônomo do direito à educação e com um sujeito de direito próprio.

Todavia, antes de tudo, as autoras destacam que a Fundação Lemann se movimentou na busca de influenciar o processo de criação do Movimento pela Base em busca de legitimação no entorno do campo social e político dos que viriam a discutir a materialização da Base Nacional Comum. Desse modo, procurou usar de estratégias como recursos econômicos, produção de conhecimento, poder da mídia e das redes formais e informais.

Desse modo, em 2013 foi constituído o Movimento pela Base Nacional Comum, hoje simplesmente chamado Movimento pela Base, conforme informa seu site, para reunir e

legitimar um grupo de ONGs do bloco privatista, e profissionais não governamentais atuantes no veio das políticas curriculares educacionais, isto é, numa das dimensões citadas por Adrião (2018) de privatização da educação. Desde a sua fundação passou a atuar publicamente como aparelho hegemônico da ideologia neoliberal nas discussões para viabilizar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o discurso da avaliação de qualidade, base dos argumentos da OCDE. Com esse fulcro, o grupo promoveu debates, produziu estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e até publicizou os casos de sucesso em vários países. Tudo para subsidiar a BNCC brasileira que em 2013 ensaiava seus estudos no MEC, durante o governo Dilma Rousseff.

Sobre esse aspecto é interessante notar que naquele contexto o bloco privatista, ainda que não declarasse entre seus objetivos influir nas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, por meio do Movimento pela Base, não deixou de também atuar com esse propósito, o que se confirma, hodiernamente, com as mudanças recentes declaradas em seu perfil no site do Movimento pela Base, enquanto instituição privatista, que passou a declarar-se como sendo “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021 – grifos do autor)

Nesse Movimento que se encontra mapeado no Apêndice 01 encontram-se pessoas e instituições que têm atuação na área educacional, sendo organizações da sociedade civil (OS ou OSC), acadêmicas, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, agentes políticos, diretores de ONGs, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. E até o ex-ministro de Estado da Educação no governo Temer – na época licenciado do Movimento – Sr. Rossieli Soares da Silva⁵⁷, que desde 2019 é Secretário de Educação no estado de São Paulo.

⁵⁷ Formou-se em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 2003. Foi Secretário de Estado de Educação do Governo do Amazonas e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas de agosto de 2012 até maio de 2016. Também foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consel), entre 2015 e 2016. Em 2017, sob a orientação da professora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, obtém o título de mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) defendendo a dissertação *Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a Rede Estadual de Ensino do Amazonas*, na qual teve como seu principal referencial teórico a pedagoga Nathalia Cassetari, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade de Brasília. Foi Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual atuou diretamente na política de reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017 e na Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e ensino fundamental, homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. No final do mandato presidencial de Michel Temer, assumiu o cargo de ministro da educação, desempenhando a função de abril de 2018 a dezembro de 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rossieli_Soares. Acesso em: 18 fev. 2022.

Em sua estrutura organizacional de 2018 o Movimento apresentava um Conselho Consultivo de diretores de outras ONGs, quais sejam: Instituto Inspirare, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), Fundação Lemann, Consultora legislativa, Instituto Singularidades, Fundación SM e Instituto Unibanco. Em 2021 o Conselho Consultivo se amplia com novos integrantes, isto é, conta com representantes da Escola de Educadores, do Itaú Educação e Trabalho, com Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e membro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Instituto Reúna, Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Fundação CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / UFJF).

Em sua base de apoio institucional o Movimento pela Base conta com ONGs ligadas e pessoas jurídicas pelas agendas institucionais de atuação que as aproximam como Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, Uncme e Undime. No Apêndice 01 se encontram enumeradas todas as instituições e empresas que fizeram ou fazem parte do Movimento pela Base.

O Movimento tem como missão declarada “trabalhar em parceria para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros.” (MOVIMENTOPELABASE, 2022), para cumprir essa finalidade, o Movimento preceitua seis princípios. Um deles aduz: “entendemos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (MOVIMENTOPELABASE, 2022)

Ora, está aí declarado como princípio norteador de suas ações a determinação na influência de construção das políticas educacionais brasileiras, que também ocorrem por pressões de organismos internacionais, já que as grandes fundações e corporações mundiais não acreditam na capacidade dos Estados de fugirem às pressões políticas internas. Ou seja, mesmo com Leis que controlam e diminuem a participação do Estado nas questões sociais – como a Lei de Responsabilidade Fiscal, ou a Emenda Constitucional nº 95 – as grandes corporações transpõem as fronteiras nacionais influindo por meio das instituições corporativas do bloco privatista. Tarlau e Moeller (2020, p. 593) asseveram que a

[...] Nossa análise demonstra como o papel da Fundação Lemann, no caso da BNCC no Brasil, espelhou o papel da Fundação Gates no caso do *Common*

Core nos EUA [...] Assim como a Fundação Gates, o patrocínio da BNCC no Brasil colocou a Fundação Lemann no mapa da política educacional, ajudando a fundação a conseguir um acesso antes inimaginável a atores governamentais, ao mesmo tempo em que promovia uma iniciativa política controversa.

O Estado é o responsável constitucional pela aprovação final e execução das políticas públicas curriculares, mas é um espaço permeável a várias disputas, pressões e influências dos atores sociais com suas agendas, especialmente, em tempos da já implantada mentalidade gerencial com princípios neoliberais, que privatizam os procedimentos públicos. Isto faz com que as políticas sociais aprovadas acabem refletindo mais os interesses do bloco privatista, ou seja, do mercado que é o espaço de atuação das grandes corporações econômicas, com as políticas globais que mantém e exacerbam as desigualdades. Junte-se a isso, os frequentes cortes nos investimentos dos recursos do orçamento público – muitas vezes denominado de contingenciamento – destinados às questões educacionais.

As instituições do bloco privatista, como o Movimento pela Base, que se constituem em seu quadro de integrantes de várias outras Fundações, se propõem legitimadas em elaborar debates técnicos sobre temas de políticas públicas que permeiam a educação, inclusive pedagógicas, como é o caso da BNCC, mas sem objetivarem uma transformação efetiva que toque o problema das desigualdades sociais, que é um importante fator da desigualdade na aprendizagem, até mesmo para exercício do direito de aprendizagem e desenvolvimento de competências ou habilidades.

A forma de atuação do Movimento pela Base junto aos governos é estratégia eficaz, qual seja,

[...] apoiam funcionários do Estado na busca de um consenso sobre as políticas a serem adotadas, organizando redes, patrocinando pesquisas e realizando seminários educacionais. Elas também oferecem um suporte econômico e organizacional para a implementação dessas políticas. (TARLAU; MOELLER, p. 594)

A partir de todo esse suporte financeiro e organizacional as instituições privadas – como a Fundação Lemann – foram constituindo suas estratégias e decisões, com documentos expostos ao conhecimento público, sem negarem suas intenções de influência, a exemplo do “Desenvolvimento Integral na Base – Documento Base”, de 2015, construído com a participação de vários agentes do bloco privatista, como as ONGs e o próprio Movimento pela Base, onde foi publicizado para ciência da sociedade civil (formadores de opinião, agentes

políticos, dentre outros). O referido documento está dividido em seis partes, as quais serão posteriormente analisadas, sendo de destacar, porém, na parte introdutória os seguintes dizeres:

Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, um grupo de especialistas em currículo e em educação integral, juntamente com organizações de referência da área de educação realizaram uma série de encontros com o intuito de construir propostas concretas para inserção do Desenvolvimento Integral na Base Nacional Comum Curricular. (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p.03).

Na etapa 01 do documento consta como objetivo a “[...] Construção/pactuação de uma proposta de abordagem para o desenvolvimento integral na Base.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p.03). Contou com os seguintes participantes do bloco privatista da educação para sua discussão: Inspirare, Insper, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Movimento pela Base, Instituto Paulo Montenegro, FEA/RP, ASEC, Eleva Educação, Vila Educação, MindLab, André Stábile e Associação Cidade Escola Aprendiz.

Já a etapa 02 o objetivo é a “[...] Leitura crítica e validação da proposta resultante da oficina de macropactuação, com construção da estratégia de aprofundamento.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p.03), sendo a maioria dos participantes dessa etapa integrantes do bloco privatista diferentes dos participantes da etapa 01: Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Inspirare, Fundação SM, Instituto C&A, Instituto Rodrigo Mendes, Associação Cidade Escola Aprendiz e Cleuza Repulho.

Na etapa 03 o objetivo foi de “[...] Validação da proposta e articulação com o texto da Base.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 04) e contou com a repetição dos participantes integrantes do bloco privatista, que atuaram nas etapas anteriores, mas contou também com novos atores, como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Sul da Bahia, etc., quais sejam: Associação Cidade Escola Aprendiz, ASEC, Avante, Centro de Referências em Educação Integral, Comunidade Educativa CEDAC, Eleva Educação, Escola Teia Multicultural, Fundação Itaú Social, Fundação SM, ICE - Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, Insper, Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Instituto C&A, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Mathema, MindLab, Movimento pela Base, SBPC, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, USP, Vila Educação. Além de contar também com pessoas físicas, entre elas professores e profissionais ligados ao campo educacional, como ex-secretário de educação municipal: Andrea de Marco Leite de Barros, André Stábile, Arnaldo Pinto Jr, Marisa Balthazar, Paulo Rota, Renata Del Mônaco, Ricardo Carrasco e Stela Barbieri.

Na etapa 04 o objetivo foi “[...] Elaboração de sugestões para os Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular e para os textos introdutórios da Educação infantil e das Áreas do Conhecimento.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 04), sendo os participantes dessa etapa: Associação Cidade Escola Aprendiz, Inspirare, Insper, Instituto Ayrton Senna e o Movimento pela Base.

Documento desse jaez, com mais de 50 páginas e com tamanha organização na elaboração, é emblemático de como o bloco privatista se organizou na apresentação e defesa de suas ideologias, com etapas de oficina e de grupos de trabalho, com objetivos específicos definidos a cumprir em cada etapa. Uma organização social em bloco que afasta atuações improvisadas e não profissionais, apontando agenda e objetividade definidas e partindo de sua visão própria de mundo.

Vale destacar, apenas o fato de que entre os convidados a participantes da construção do documento “Desenvolvimento Integral na Base – Documento Base”, não há evidente presença ou menção a convites e ou contribuições de representantes de trabalhadores da educação, ou associações de pesquisa conhecidas (ANPED, ANPAE, etc.) e progressistas (CNTE, sindicatos, etc.). Só por esse motivo, já se aduz que o documento representa uma ideologia de classe que se apresenta como hegemônica, mas não legitimada pela totalidade e diversidade social atuante no campo educacional.

Em decorrência das discussões que ocorreram ainda no período dos debates e contribuições à Base por parte do bloco privatista, outro documento foi publicado em 2016, mas agora produzido por especialista americano e com a experiência trazida dos EUA, onde participou da implementação do *Common Core*. Trata-se do “Base Nacional Comum Curricular 2016 – *Lemann Center*, Universidade Stanford”. Esse documento, na época disponibilizado no site do Movimento pela Base, cuida das contribuições de David Plank, dadas em evento realizado pela Fundação Lemann, em 17 de fevereiro de 2016, portanto, antes da versão definitiva da BNCC, mas já antecipando os pontos quanto a implementação da BNC (Base Nacional Comum) e traça as lições do *Common Core* americano como experiência. É um documento de apenas nove páginas, mas observe-se parte do trecho de introdução.

Na medida em que os brasileiros debatem os novos padrões curriculares, conhecidos como Base Nacional Comum Curricular (BNC), é importante perguntar se e como esses novos padrões conduzirão a melhorias na educação que os jovens recebem nas escolas brasileiras. As respostas a estas perguntas dependem, em primeiro lugar, obviamente, da qualidade dos padrões, mas dependem, ainda mais crucialmente, da forma com que os novos padrões serão implementados nos estados, escolas e salas de aula. O debate nacional em

curso centra-se na qualidade do projeto da BNC proposto pelo Ministério da Educação, mas, à medida que este debate se desenvolve, é importante começar a planejar o que acontecerá após a BNC ser aprovada. Ao refletir sobre o desafio de implementar a BNC, o Brasil pode aprender algumas lições úteis da implementação, ora em curso, dos padrões curriculares norteamericanos (*Common Core State Standards - CCSS*). Nesta breve análise nós apresentamos e discutimos algumas dessas lições e as suas implicações para o Brasil. (PLANK, 2016)

Documentos como esse são capitaneados por intelectuais que se constituem líderes, tornando-se os intelectuais orgânicos do capital, com forte presença na esfera educacional, campo em que muitos se especializam e fazem carreira. Acabam reunindo diversas entidades em torno de um projeto político comum e induzem ativamente os rumos das propostas políticas estatais.

Portanto, a legitimação do Movimento pela Base em nome das várias fundações atuantes na educação acaba mesmo se confirmando, quando os governos os convidam a ocupar os espaços de decisões. Configura-se com intenção técnica de legitimar sua atuação junto ao espaço estatal como instância de decisão final, mas, segundo Tarlau e Moeller (p. 594) “[...] são uma tentativa de manobrar poder, uma estratégia para encaixar as fundações na esfera pública.” Nesse sentido, é a confirmação evidente da disciplina da NGP instalada no espaço público, a espelhar o projeto do bloco privatista, de operacionalizar as privatizações na área de educação e constituindo um novo sujeito de direito à aprendizagem.

5.1 Dinâmicas sociais e políticas possibilitadoras das atuações do bloco privatista na construção da BNCC e do direito à aprendizagem

Como a racionalidade neoliberal é uma ideologia implementada massivamente desde o governo de Fernando Henrique junto aos agentes políticos e técnicos dentro das estruturas estatais e de governo, a separação entre o público estatal e o público não-estatal está cada vez mais esgarçada, ou seja, o argumento de que o mercado é mais ágil e que sua filosofia quando aplicada ao público é mais eficiente, acaba por facilitar a defesa de seus próprios interesses junto a órgãos específicos de Estado, como ministérios e comissões técnicas de especialistas na área, como a educacional.

Os cargos de controle e decisão final permanecem, muitas vezes, sob o comando do órgão público estatal, que nomeia conselheiros, edita normas ou homologa resoluções, mas a lógica do privado estrategicamente acaba permeando o conteúdo das políticas educacionais com suas concepções empreendedoras para o mundo da produção. Soma-se, ainda, outros

mecanismos de ação como os *lobbies*, patrocínios e ou promoção de eventos nacionais ou internacionais sobre o assunto.

Dessa forma, é sempre válido recordar, que esse relaxamento das fronteiras público-privado e suas implicações lógicas nas estruturas e decisões das novas políticas educacionais são fruto da conjuntura e estratégia do capital em aumentar os lucros, advogando a superação da crise – que é cíclica –, mas que o mercado insiste em atribuir ao tamanho do Estado e que a saída, antes pela globalização da economia, reestruturação produtiva e Terceira Via, agora se faz mais premente pela imposição das políticas econômicas neoliberais, que redefinem o papel do Estado.

Com a redefinição do papel do Estado, parte de suas funções foram terceirizadas ou privatizadas, sendo que outra continua estatal, mas sob a lógica da nova gestão gerencial, porém, outra parte permanece pública estatal sob a influência e coordenação da sociedade civil organizada. Nessa interface, entenda-se, que a atuação do terceiro setor como agente ativo do bloco privatista, implícita ou explicitamente, se faz presente com sua influência. Essa coordenação não se restringe à execução das políticas, senão também no contexto de direção das políticas educacionais que importam à classe que vive da exploração do trabalho.

Todavia, o movimento da classe capitalista brasileira não se encontra desconexa com a ideologia do capital internacional, cuja mentalidade ativa neoliberal implementa a perspectiva da privatização de empresas públicas lucrativas, em várias frentes junto a países de democracia mais recentes como a brasileira. Inclusive, em paralelo, para eliminar direitos sociais, acusados de serem os vilões da diminuição da margem de lucro. Enquanto isso, se no plano interno os trabalhadores buscam firmar as conquistas advindas como a Constituição de 1988, essa sempre sofreu ataques por meio de Emendas Constitucionais que retiram direitos com reformas, como a da previdência.

Outrossim, urge reconhecer que o cenário social e político organizado pelos grupos que se aproximaram pelos interesses comuns teve sua *performance* desenhada pelo resultado nas eleições de 2014 no Brasil. Naquela ocasião acabará de ser eleito um Congresso de importante perfil conservador, cujas bandeiras ideológicas embora diferentes, se alinhavam no modelo das bancadas evangélicas, ruralistas, empresarial e de policiais. Por essa perspectiva conjuntural, importantes postos de decisão foram ocupados em comissões da Câmara e do Senado Federal. Nessas posições, as pautas conservadoras passaram a ditar a agenda de Estado. O governo já não conseguia aprovar seus projetos e o esgarçamento político culminou, inclusive, no processo de impedimento da presidente em 2016.

Nesse sentido, o *impeachment* foi um importante revés para a classe trabalhadora e que catalisou várias reformas com a queda da Presidente Dilma em 2016. Com a substituição da Presidente Dilma, como chefe do Poder Executivo Federal, houve a consequente troca de Ministros de Estado e dos rumos nos avanços das políticas sociais na educação, saúde, previdência, etc.

No campo educacional, por exemplo, a posse de Mendonça Filho como ministro da educação provocou a substituição de membros conselheiros, por meio de várias Portarias. Nas Comissões instituídas pelo próprio MEC para o estudo, discussão e elaboração de pareceres e resoluções de assuntos importantes, como o novo Ensino Médio e a BNCC, exigiu-se um alinhamento de perfil de conselheiros ao do novo governo, especialmente no CNE.

Ora, o Movimento pela Base Nacional Comum já se apresentava hegemônico no cenário nacional como interlocutor do movimento não governamental no campo educacional, além de ter sustentação financeira do bloco privatista para implementar suas concepções pedagógicas, o que para um governo de direita que precisava ganhar confiança e projeção foi ideal para o momento, afastando os trabalhadores.

Desde 2013, a Fundação Lemann⁵⁸, uma das fundadoras do Movimento pela Base, em conjunto com outras entidades públicas e privadas, pessoas físicas e jurídicas, já se propunha ao debate de projeto educacional de bandeira politicamente relevante e que veio a ser a necessidade de se buscar uma reforma do Ensino e sua qualidade, melhorando-se os índices da educação brasileira diante das avaliações internacionais, como o PISA⁵⁹. A melhoria dos índices

⁵⁸ A Fundação Lemann é uma das fundadoras, oferece apoio financeiro, participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base, um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular. Apoiamos diversos projetos de educação pelo Brasil. O Formar, por exemplo, trabalha junto às redes públicas de ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos. O PARC promove parcerias entre estados e municípios para garantir a alfabetização na idade certa. Também apoiamos um grupo de professores, chamado Conectando Saberes, com cerca de 600 educadores de todo o Brasil, para que eles possam trocar boas práticas, desafios e se fortalecerem. Outro grupo que apoiamos, os Talentos da Educação, é composto por profissionais da área comprometidos em transformar o país e que juntos contribuem para cada membro ir mais longe. Por fim, também contribuímos para algumas políticas públicas que visam melhorar a educação como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o programa Educação Conectada. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/duvidas/educacao>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

⁵⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem.

internacionais de avaliação no Brasil, coincidentemente, deveria seguir o caminho de Reformas que já ocorreram em outros países como Áustria, Canadá e Estados Unidos, todos membros da OCDE⁶⁰. No site da Câmara dos Deputados consta os registros do Requerimento nº 227/2013/CE, apresentado em 12 de março de 2013, à Comissão de Educação da Câmara Federal, para deputados participarem de evento voltado para a educação brasileira, mas a ser realizado e debatido, contradietoriamente, fora do país. Na ementa do requerimento⁶¹ consta:

Requerem autorização do Plenário da Comissão de Educação - CE a fim de que esta encaminhe para análise da Presidência desta Casa solicitação para que um grupo de deputados membros participe, em caráter de Missão Oficial, com ônus para a Câmara dos Deputados, do Programa "Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21", a ser realizado durante o período de 21 a 24 de abril de 2013, em New Haven, Estados Unidos, a convite da Fundação Lemann e Universidade de Yale.(BRASIL. CÂMARA FEDERAL, 2013)

Os deputados requerentes foram: Deputado Alex Canziani; Deputado Artur Bruno; Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende; Deputada Manoela D'ávila; Deputado Raul Henry de diferentes partidos e na respectiva ordem: PTB, PT, DEM, PCdoB, PMDB.

Informam Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p.44) que

Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado

O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE; coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas, a coleta das respostas dos participantes e a codificação dessas respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional.

O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem desse domínio. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> . Acesso em: 07 ago. 2020.

60 O Brasil é um Parceiro-Chave da OCDE, com quem a OCDE mantém uma cooperação desde início dos anos 1990. O Conselho Ministerial da OECD adotou em 16 de maio de 2007 uma resolução fortalecendo a cooperação com o Brasil, assim como com a China, Índia, Indonésia e África do Sul, através de um programa de maior engajamento, definindo estes países como “Parceiros-Chaves” da OCDE. Como um Parceiro-Chave, o Brasil tem a possibilidade de participar dos diferentes órgãos da OCDE, aderir aos instrumentos legais da OCDE, se integrar aos informes estatísticos e revisões por pares de setores específicos da OCDE, e tem sido convidado a participar de todas as reuniões Ministeriais da OCDE desde 1999. O Brasil contribui para o trabalho dos Comitês da OCDE e participa em pé de igualdade com os países membros da OCDE em diversos órgãos e projetos importantes da Organização. Consolidando essa cooperação crescente e mutuamente benéfica, o Brasil expressou oficialmente seu interesse em se tornar um membro da OCDE em maio de 2017. Desde então, o país intensificou ainda mais sua cooperação com a OCDE, convergindo para os padrões da Organização e buscando ampliar sua participação nos diferentes órgãos da OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm> . Acesso em: 07 ago. 2020.

⁶¹Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/567041>. Acesso em: 11 ago. 2022.

na Universidade de Yale, em abril de 2013, nos Estados Unidos, segundo Requerimento 227/2013/CE (Câmara de Educação). Nesse seminário o tema foi o *Common Core* americano e, segundo o Deputado Alex Canziani, em discurso na Câmara dos Deputados “esse debate queremos trazer para o Brasil. Trata-se do currículo único para a educação brasileira. A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo” (BRASIL, 2013).

Dessa forma, observa-se que o debate em torno de assuntos educacionais, como o Ensino Médio e a BNC, já se encontravam instalados no governo Dilma perpassando discussões também em uma das Casas legislativas do Parlamento brasileiro, mas num processo de amadurecimento preocupante, já que se realizavam a partir de eventos fora do país, onde as percepções de concepções de educação, podem ser mais impermeáveis à realidade vivida nas escolas brasileiras.

Importa destacar que o projeto de sociedade do bloco privatista brasileiro, com suas peculiaridades, sempre esteve alinhado aos movimentos internacionais e suas contingências, numa rede de *think tanks*⁶².

Nesta nova conjuntura, não apenas os *think tanks* se tornaram elementos centrais do “fazer política”. Já eram assim. Eles se transformaram, radicalizando bastante o papel que já vinham desenhando nos anos 1970. Mais ainda do que nos anos 1970-80, os *think tanks* da “novíssima direita” têm se tornado, cada vez mais, elementos fundamentais não para fornecer respostas a questões colocadas diante dos cidadãos. [...] E isso ocorre de modo deliberado, como uma estratégia política clara: a “novíssima direita” cria e multiplica *think tanks* e aparatos de mídia (impressa, eletrônica, virtual etc.) para modelar o ambiente político. De outro lado, operando também como *lobbies* (pressionando para aprovação de certas políticas ou para o direcionamento das já existentes), eles conseguem esse mesmo objetivo: *policies make polity*, diz a sentença (MORAES, 2015, p. 240)

No Brasil essa rede encontra correspondência e apoio na propagação das ideias da direita e de pressão política nacional, nas atuações do bloco privatista em movimentos sociais e

⁶²*Think tanks* são instituições que desempenham um papel de *advocacy* para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde. Produzem pesquisas, análises e recomendações que contribuem para um ambiente de conhecimento, permitindo, inclusive, que os formadores de políticas públicas tenham ferramentas para tomar decisões mais embasadas, além de ter um papel importante na disseminação de conhecimento à sociedade. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 17 out. 2021.

institutos, como o Instituto Liberal⁶³. Esse Instituto, sem dúvida, alberga diferentes correntes de liberalismo, sendo importante destacar aqui, a que se alinha com o pensamento neoliberal que influencia na construção política da educação diante da BNCC.

No que diz respeito à BNCC, por exemplo, a dinâmica possibilitadora das atuações políticas do bloco privatista frente a essa política curricular perpassaram comparações com institutos correlatos implementados em outros países, como EUA, Áustria, etc., nas duas primeiras versões da Base. Afirmam as autoras Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 42)

Cabe observarmos que os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do *Lemann Center*, vinculado à Universidade de *Stanford-USA*, buscou especialistas, ligados ao *Common Core* americano, para revisar a primeira e segunda versão da base.

Como o assunto apresenta várias arestas e sua democrática discussão nunca se instalará diante da Terceira versão, as contribuições e sugestões dadas nas duas versões anteriores da BNCC, por meio de consultas públicas, acabaram por não representar a parcela da sociedade diretamente envolvida com a educação, isto é, por ouvir trabalhadoras, entidades de classes e de pesquisa da área educacional.

Do ponto de vista crítico progressista o governo Temer potencializou as conversas e ajustes trazidos para discussão pelo bloco privatista, mas segundo Cara (2018) procurou inviabilizar o direito à educação. Para o autor, os ataques perpetrados ao Custo Aluno-

⁶³ O Instituto Liberal foi criado por Donald Stewart Jr. no Rio de Janeiro em 1983. Sua expansão se deu através da criação de institutos análogos em diversas capitais brasileiras, sucedida pela constituição de núcleos municipais no interior dos diferentes estados, filiados aos respectivos Institutos das capitais estaduais e de acordo com o princípio federativo.

O trabalho inicial do Instituto se concentrou por algum tempo na tradução, edição e publicação de livros e panfletos, já que eram muito poucos os textos sobre liberalismo existentes no Brasil. O Instituto publicou pela primeira vez no Brasil obras de diversos autores internacionais, como os ícones da Escola Austríaca de Economia Ludwig von Mises e Friedrich Hayek, o francês Frédéric Bastiat e a russa-estadunidense Ayn Rand, entre muitos outros. Também publicou pensadores nacionais, como Alberto Oliva e Ricardo Vélez-Rodríguez. [...]

A partir de 2007 (...) com a criação de diversos outros institutos autônomos em defesa da liberdade, como o Instituto Mises Brasil, os Institutos de Formação de Líderes, o Instituto Millenium, o Instituto Liberal do Nordeste, o Instituto Ordem Livre e o Estudantes pela Liberdade, todos parceiros institucionais do IL.

A partir de 2013, uma nova gestão, sob a liderança do economista Rodrigo Constantino, presidente do Conselho Deliberativo do instituto desde então, e do advogado e professor universitário Bernardo Santoro, primeiro presidente da diretoria executiva nessa nova fase, renovou os quadros do IL com o propósito de adaptar a instituição aos desafios impostos por uma nova geração de tecnologia audiovisual, adaptando o histórico material produzido às novas mídias digitais.

O instituto passou a desenvolver, com um grande time de colunistas e publicações constantes, representando diferentes escolas dentro do espectro do liberalismo, uma avaliação quase diária dos acontecimentos que chamam a atenção do noticiário e da sociedade. Esse trabalho foi seguido sob a presidência da diretoria executiva conduzida por Roberto Gomides, sucedido para a gestão 2018-2020 pelo jornalista e escritor Lucas Berlanza, colunista da instituição desde 2014. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 03 de jul. 2020.

Qualidade Inicial (CAQi), criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma prova. Tal mecanismo contábil propõe que todas as escolas públicas, de todos os entes federativos brasileiros (Estados-membros, Distrito Federal e Municípios) tenham condições dignas a ofertar às professoras e professores do país, para que os alunos tenham condições de estudarem e aprenderem. No entanto, para o governo pós-*impeachment* e seus aliados haveria um custo desse mecanismo em torno de R\$50 (cinquenta) bilhões de reais anuais. Entra-se no embate político, quanto à importância desse investimento para garantir direitos constitucionais, pois esse montante investido na Educação Básica é irrisório, apenas a 0,15% do Orçamento da União para 2018, que foi cerca de R\$3,5 Trilhões pela Lei Orçamentária Anual (LOA).

A Educação é a maior política pública brasileira, atendendo durante o ano letivo, mais de 40 milhões de estudantes nas escolas públicas de Educação Básica, fora mais de 1 milhão de universitários ligados à União. Soma-se a isso, o fato de contar com cerca de 5 milhões de educadores, em diferentes funções, que garantem o funcionamento do sistema educacional. Desse modo, o montante orçamentário para movimentação desse aparato é volumoso, mas o que mais preocupa são as mudanças estruturais sociais, políticas e econômicas que o país pode promover, se a política educacional de financiamento obtiver êxito.

Para enfraquecer as críticas às medidas impositivas que vinham sendo implementadas na educação, assim como fez mudanças nos Conselhos e nas Comissões ligadas ao MEC, Temer manteve no Fórum Nacional de Educação (FNE) e na Conferência Nacional de Educação (CONAE) apenas seus apoiadores. Tal medida, mina o evidente descumprimento do PNE, com a redução dos investimentos, já que o FNE está encarregado de sua avaliação, bem como de outras políticas educacionais, e pela organização da Conae.

Soma-se ao fato anterior, ainda segundo Cara (2018), que o governo Temer vetou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), que é uma exigência do PNE 2014-2024, artigo 11 da Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014, com o objetivo de evitar avaliação educacional que afira as reais causas das deficiências das políticas educacionais, bem mais ampla que as avaliações padronizadas de larga escala. A censura acaba blindando o próprio governo por não avaliar de modo profundo a crise da educação.

No mais, Cara (2018) lembra que o estreitamento de alianças com o bloco privatista – fundações e institutos empresariais – já vigente desde o governo Dilma, acabou sendo consolidado com Temer com a aprovação da BNCC da Educação Básica em 2018, sendo uma proposta curricular conteudista, que não discute ou debate as desigualdades sociais e econômicas das diferentes regiões do país. Ou seja, os estudantes não serão estimulados à criticidade e nem mesmo aprenderão os conteúdos, já que as condições para investimento nas

escolas não se alterarão, o que seria imprescindível num propósito de tornar efetivo o processo de ensino-aprendizagem. Por esses procedimentos, na verdade, consoante o autor, a BNCC nos termos em que foi publicada configura-se numa proposta aberta para a privatização da Educação Básica pública. Afinal, o único veta à Lei Orçamentária Anual de 2018 foi aos R\$1,5 bilhões extra, que seriam destinados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Outras medidas também foram adotadas pelo governo Temer como os editais Capes 06 e 07/2018, que respectivamente estabelecem os Programas de Residência Pedagógica (PRP) e de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e que procuram cooptar a formação de professores nas bases da nova BNCC, o que provocou posicionamentos contrários de treze entidades como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Nacional de Diretores da Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) chegou a publicar um documento (CNTE, 2017) listando 10 pontos do porquê ser contra a BNCC do MEC⁶⁴. Todos os pontos expõem com nitidez como a forma e o conteúdo da BNCC acabou atropelando discussões que se desenvolviam com segmentos representativos dos trabalhadores de Educação, a adoção de concepção de Educação confluente com as reformas trabalhistas e legitimadoras da reforma do Ensino Médio, etc. Destaque-se alguns desses pontos, como o ponto 07, que expõe já estar embutida no conceito de BNCC a privatização da Educação, a desprofissionalização dos/as educadores/as, estimula mercado de livros, apostilas e de métodos pedagógicos e de gestão escolar atrelados a conceitos de qualidade empresarial. Já no item 06 a CNTE entende que a BNCC desconsidera as regulamentações do Sistema Nacional de Educação e do Custo Aluno Qualidade (CAQi e CAQ) e outras políticas previstas no Plano Nacional de Educação, como a de valorização salarial e da carreira dos profissionais da educação (metas 17 e 18 do PNE).

Outrossim, para Cara (2018), em março de 2018, o governo instituiu pela portaria MEC nº 233/2018, o Comitê Permanente de Avaliação de Custos da Educação Básica (CPACEB) e revogou, simultaneamente, a portaria MEC nº 142/2016, que contava com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e com a Confederação dos Trabalhadores em Educação

⁶⁴O documento é intitulado “BNCC do MEC Golpista, Não!!!” e foi publicado também seu site: www.cnte.org.br

(CNTE) para lidar com os desafios da implementação do Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi). A portaria revogadora que instituiu a CPACEB não estabelece qualquer prazo para se viabilizar a implementação do CAQi, o que aponta a intenção de dificultar os investimentos na melhoria das condições de trabalho aos profissionais da Educação e, por consequência, ao aprendizado dos estudantes.

Isto porque o CAQi é um valor padrão que expressa o quanto o Estado brasileiro precisaria investir por aluno, ao ano e nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica pública, para garantir-se um mínimo de qualidade do ensino. Foi criado, desenvolvido e é defendido por profissionais ligados à Campanha Nacional pelo Direito à Educação. No cálculo dessa referência é considerado o número adequado de alunos por turma, formação, salários e carreira compatíveis com os profissionais da educação. Entra no cômputo as variáveis de custos com instalações, equipamentos e infraestrutura, insumos para laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, internet banda larga, etc., conforme as determinações legais da Constituição Federal de 1988 e o PNE 2014-2024, que previu a adoção do CAQi. Em resumo, é a expressão contábil mínima para assegurar as condições de trabalho e insumos materiais e humanos para que professores ensinem e alunos aprendam com qualidade.

A partir do CAQi o governo federal deverá investir R\$50 bilhões de reais anuais na Educação Básica pública, conforme se espera de dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do §1º, artigo 211 da CF/1988.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Nota-se a vontade política do Constituinte com a Educação, que historicamente, não sensibiliza as elites brasileiras, sempre preocupadas em influir nas políticas curriculares, para se manter o *status quo* vigente, de formação para o mundo da produção.

O Brasil é um dos Estados mais desiguais no mundo e o investimento a longo prazo pode diminuir essas desigualdades⁶⁵. Por isso, a BNCC aprovada em 2018, em seu conjunto, mesmo que iniciados os seus debates no governo Dilma, acaba retratando ao final a visão de

⁶⁵Especialmente agravadas com a Pandemia causada pelo vírusSARS-COV 2 (Coronavírus) da COVID-19.

currículo de um governo, que assumiu após o *impeachment* de 2016, graças a alianças entre ultraliberais e ultraconservadores.

Os ultraliberais são drasticamente contra qualquer movimentação contábil do Orçamento Público em direção ao aumento de investimentos em programas sociais, como a já mencionada E.C. nº 95/2016. Também atuaram em apoio ao governo Temer para as reformas trabalhistas e do Ensino Médio, venda de ativos nacionais a baixo custo, desconstruiu o controle nacional sobre a exploração de petróleo e gás natural e permitindo a evasão tributária das petroleiras. Já a ala golpista dos ultraconservadores – frentes evangélica e Católica do Congresso Nacional – são contrários a valores básicos garantidos na Constituição Federal, defendendo concepção desatualizada de família, isto é, machista, tradicional, contrária a orientação sexual diferente da heterossexualidade, enfim, que respeitem o próximo. Além disso, os ultraliberais e ultraconservadores, que possuem pouca ressonância na categoria dos educadores, apoiaram o governo em suas reformas neoliberais, sendo que na Educação a terceira e última versão da BNCC esteve nas mãos da secretaria executiva do Ministério da Educação, a tucana Maria Helena Guimarães de Castro, que para agradar os apoiadores do governo Temer, excluiu os temas identidade de gênero e de orientação sexual da base curricular. Sem a discussão desses temas na BNCC, Temer e seus grupos de apoio se contrapõem aos valores constitucionais de combate a todas as formas de discriminação, como o machismo, a homofobia, o sexism, a misoginia nas escolas, por meio da política curricular. Num país como o Brasil, onde há casos recordes de estupros, violência contra as mulheres, feminicídios e homicídio contra pessoas LGBTQIA+, aqueles temas são necessidade de primeira ordem na Educação e nos currículos.

Peroni, Caetano e Arelaro (2019) e Cara (2018) defendem que a BNCC aprovada é legitimamente a resultante da ideologia ultraconservadora e ultraliberal, que acolhe a austeridade econômica, imposta pelo mercado financeiro, além de configurar-se no controle antipedagógico do trabalho docente, sem apoio efetivo aos educadores e, supostamente, orientada por direitos de aprendizagem. Cara (2018) ainda alerta que há risco dos educadores ficarem restritos ao trabalho pedagógico de uma lista de conteúdos que devem ser transmitidos de forma mimética e sem reflexão, uma receita a ser cumprida.

Chama a atenção que a BNCC foi aprovada, em rápido processo que tramitou no CNE, mas bem diferente da dinâmica do movimento para a normatização e ou aprovação do pretendido CAQi, que levou anos de trâmite nesse próprio Conselho. Portanto, a forma e o conteúdo da BNCC retratam claramente a política educacional abraçada por Temer e seus

apoiares de governo, com fulcro também numa política fiscal estranguladora do teto de investimentos públicos.

Segundo Freitas (2016) a BNCC tem que ser observada na conjuntura de sua construção para ser devidamente compreendida em suas especificidades, haja vista que existem disputas ideológicas em suas origens, a que ele denomina agendas. Em sua análise o autor destaca que de um lado tem-se os educadores profissionais progressistas, que querem uma Educação transformadora, com outros horizontes e compromissos e de outro lado tem-se os reformadores empresariais da educação – ou o aqui chamado, bloco privatista da Educação – que tem projeto próprio de sociedade brasileira e para a Educação pública.

Muitas vezes, as agendas entre esses lados se chocam nos campos educacionais onde se apresentam, mas podem apresentar pontos de consonância, como parece ser o caso da BNCC. O bloco privatista durante o governo Temer assumiu grande protagonismo nesse particular, mas lógico que muitos profissionais da educação progressistas também concordam com a construção de referência para o que ensinar nos vários níveis, etapas e modalidades da Educação Básica. Desse modo, resta a conclusão de que a divergência das agendas dos lados opostos sobre a BNCC está na forma de construção e no ponto de partida dessa construção. Freitas (2016) indaga como fazer uma BNC (Base Nacional Comum) se não se tem claro o que se deve entender por uma boa educação? A resposta dos reformadores do bloco privatista é de que esse tipo de discussão é de caráter muito político e que se deve priorizar o conteúdo. Daí os rumos que tomaram as discussões em torno de objetivos de aprendizagem, trocando-se o termo expectativa de aprendizagem, para Direito de Aprendizagem.

Freitas (2016) irá enfatizar que os termos não são fortuitos. Enquanto os profissionais da Educação querem definir uma boa Educação, os reformadores empresariais do bloco privatista querem definir os objetivos de aprendizagem. Ou seja, reduz-se a Educação a direitos de aprendizagem, enquanto que até agora se lutava pelo direito à educação em seu sentido mais amplo de direitos, mas também indissociado dos deveres do Estado como o financiamento, a exemplo do CAQi, defendido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Existe diferença entre Aprendizagem e Educação, entre Instrução e Educação. São âmbitos e amplitudes diferentes. Se diante da agenda do bloco privatista são uma só coisa, para os educadores profissionais que defendem uma BNCC com outras concepções, não são a mesma coisa. Do modo que está, a “[...] BNCC restringe o conceito de educação a conteúdos ministrados em sala de aula, desconsiderando a papel pedagógico dos funcionários da educação nos diversos espaços educativos da escola.”, segundo a Nota da CNTE (2017). Eis um ponto

de dissensão das concepções, pois enquanto um lado fala em Educação, o outro defende Aprendizagem.

Razoável, portanto, a pergunta e uma resposta quanto ao que se deve entender por uma boa Educação quando se institui uma BNCC para toda a Educação Básica. A concordância sobre esse ponto se torna fundamental, pois o bloco privatista instituiu na BNCC vigente a sua concepção de Educação com foco nos Direitos de Aprendizagem, que antes eram definidos como expectativa de aprendizagem. Já os educadores profissionais da educação foram vencidos, quanto à concepção de uma boa Educação, que se aproximasse da garantia de direito à educação em sentido mais amplo, para todos, resguardado como direito social fundamental e público subjetivo, como dever do Estado quanto ao acesso, permanência, financiamento, etc.

A concepção adotada na BNCC de direito à aprendizagem, apoiada pelo bloco privatista da educação, que amplamente atuou nessa construção junto ao MEC foi homologada. Vigente desse modo, um aspecto que se explicita, agora, é do possível isolamento do direito de aprender dos demais direitos sociais, segundo Freitas (2016). O direito à aprendizagem constitui-se com característica própria e diferente do direito à educação ao ganhar *status* constitucional com a Emenda nº 108, de 2020, que introduziu o inciso IX ao artigo 206 da Constituição Federal de 1988: “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”

Além disso, boa e má educação para os integrantes do bloco privatista se resume ao aumento ou diminuição nos índices médios das avaliações de larga escala que obrigam todas as escolas a se sujeitarem. Se o índice médio aumenta, tem-se uma boa Educação. Se abaixa tem-se uma má Educação. Ora, Freitas (2016) argumenta que para os educadores profissionais essa classificação não pode ser tomada como referência simples assim, já que, na verdade, nem aumento e nem diminuição da média significa avanço em todas as dimensões que se deseja desenvolver nos discentes.

A BNCC que passou a ser implementada a partir de 2019 orienta-se pela dimensão cognitiva para se atingir objetivos de aprendizagem, que serão avaliados em provas e que pelo resultado dos indicadores irão dizer se a escola desenvolveu uma boa ou má Educação, no período, junto aos discentes. Esse o sentido da avaliação para os membros do bloco privatista. No entanto, para os educadores progressistas, o resultado dos indicadores se melhor num período ou ruim noutro não são suficientes para se adjetivar a Educação, visto que a dimensão da formação humana é muito mais ampla, não se restringe somente à dimensão do conhecimento. Há outras dimensões a se desenvolver no ser humano, como a criatividade, o desenvolvimento afetivo, do corpo, segundo Freitas (2016). Esse ainda critica o termo habilidades socioemocionais distinguido na BNCC e que reduziria todas as outras dimensões

não cognitivas como habilidades a serem ensinadas, mas não podem porque dependem de outros espaços para sua vivência e aprendizagem e que não se dão somente no espaço escolar.

Ao separar-se o direito à aprendizagem como espécie independente do direito à educação, dissocia-se a aprendizagem, parte pedagógica, técnica, de outras dimensões que a qualificam e a ela indissociáveis, como o acesso, a permanência, o financiamento, etc., tudo interligado no gênero direito à educação. Esse não pode se realizar amplamente sem a confluência todos esses vetores-dimensões, que compõem o conjunto dos direitos sociais asseguradores da qualidade, da equidade do ensino a todos, portanto para Freitas (2016) a origem da BNC está definida quanto às suas concepções. Por isso, não tem como melhorar a BNC, mesmo que tenham havido mais de 12 milhões de sugestões.

Se antes a própria Constituição garantia o direito à educação, como um conjunto de direitos sociais fundamentais e como dever do Estado e suas decorrências legais, incluindo-se o direito à aprendizagem, agora se individualiza o sujeito de direito à aprendizagem, num movimento lastreado nos métodos da Nova Gestão Pública da sociedade regida pelo modo de produção capitalista, que propõe no campo legal especializações para suas renovações.

5.2 Política de Base Nacional Comum: disputas de projetos curriculares

A BNCC e sua efetiva construção transcorreram basicamente num momento brasileiro de dois governos de ex-presidentes, Dilma Rousseff e Michel Temer. Substancialmente, a dinâmica de governo empreendida por esses dois presidentes em órgãos de Estado ligados à educação, apesar de dividirem apreço por entidades comuns como as ONGs ligadas ao bloco empresarial, espelha diferentes visões de mundo, de projetos de sociedade, de homem, de currículo e que acabaram sendo implementados em seus respectivos períodos de comando. Por outro lado, essas diferentes visões de sociedade que se projetam nos debates e discussões educacionais sobre currículo, avaliação, gestão escolar, formação de profissionais, etc., já vinham das projeções de governos anteriores, desde o do ex-presidente Fernando Henrique passando pelo de Lula, porém, as propostas e práticas dos mencionados governos, por sua vez, tiveram origem nos anseios sociais pela recente redemocratização do Estado, frente ao fim da ditadura militar dos anos 1980. Com isso, uma movimentação intensa das forças sociais uniu-se no ideal que supunham comum em torno da Constituição Federal de 1988.

Nas discussões e debates sobre as concepções, que eram de se esperar diante da Assembleia Nacional Constituinte recém constituída, diferentes percepções de políticas sociais

e econômicas se destacam. No que diz respeito ao perfil de Estado, convencionou-se o Democrático de Direito, o que atribuiu à Educação o *status* de direito universal. Ora, como direito de todos, restava agora traçar o projeto de nação a ser construído a partir dos currículos escolares. Assim, as entidades se organizaram em fóruns de discussão para se estabelecer esses fundamentos, mas que passaram a sofrer a influência direta do contexto de globalização econômica de caráter neoliberal que se estabeleceria fora do Brasil, mas a ele chegava com grande força. Tão forte que influiu na articulação dos sistemas de Educação com o de produção, exigindo-se o Estado com o papel de espaço decisório. As regulamentações na esfera educacional estatais não tardaram e com elas a evidente diferença de concepção de projeto de Educação. Lembra Aguiar (2015, p. 271)

A educação pode ser compreendida como um campo de disputa de projetos com intencionalidades políticas dos diferentes atores políticos no debate. Nele, estão presentes, grosso modo, as posições mais alinhadas com as demandas do mercado e que minimizam o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, bem como posições que consideram a educação como direito de todos a ser assegurado pelo Estado.

Nessa disputa de projetos de diferentes nuances ideológicas, que tem no Estado o órgão final e com poder de decisão, as instâncias de construção e análise das propostas, tornam-se espaços potenciais de influência e convencimento. Daí o MEC, o CNE e suas diversas secretarias e Comissões terem seus integrantes assediados, por meio das proposições de entidades do bloco privatista e pelas principais associações científicas e educacionais, apresentando seus respectivos projetos.

Nesses dois projetos em disputa, as propostas de sociedade, de formação que giram em torno do campo educacional aponta: primeiro, a Educação ao alcance de todos, de qualidade e que vise diminuir e posteriormente eliminar as desigualdades sociais, por meio das transformações sociais e econômicas que levem à justiça social. Segundo, uma Educação que forma essencialmente para a lógica do mercado de trabalho, com preceitos curriculares desenvolvedor de competências, habilidades, atitudes, valores, empreendedorismo, para uma sociedade sem expectativa de pleno emprego, de direitos trabalhistas ou mesmo previdenciários.

Já no governo Lula, a política educacional curricular foi continuativa (Oliveira, 2009). Essa situação ocorreu, para Lopes (2004), pelo fato dos responsáveis no MEC se manterem influenciados pela mesma lógica do governo FHC, porém não deixou de apresentar novos programas e ações (Lopes, 2004). Inclusive já no final de seu mandato presidencial, em 2010, o governo Lula via MEC, ajudou a promover a Conferência Nacional de Educação (Conae -

2010), juntamente com organizações da sociedade civil, isto é, associações científicas, sindicatos de profissionais da educação, etc., lembrando, que antes da Conae, em nível municipal, estadual e regional, a mobilização dos trabalhadores da educação em todo o Brasil já vinham se articulando. Isto permite que a agenda de medidas aprovadas na Conae repercuta nas políticas e medidas educacionais nos três poderes, com inclusive o PNE de 2014-2024 (Dourado, 2017).

Mas o governo Lula, para Lopes (2004), não se ateve em romper, no campo curricular, com os processos avaliativos que haviam sido implementados a partir da concepção de formação por competências e que considera bem formado e com qualidade, aqueles que apresentem certas habilidades, desprezando o diagnóstico de desigualdades sociais local e regionais como elemento guiador das políticas públicas educacionais. A autora ainda aduz que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde FHC, apesar das críticas dos especialistas, estavam associados ao modelo avaliativo que continuaram orientando técnicos do MEC na primeira gestão de Lula. No que diz respeito aos PCN, Arelaro (2000) lembra que não foram construídos sob os princípios democráticos participativos, com docentes das redes públicas de Educação Básica, mas sim, por alguns técnicos de secretarias centrais do MEC, com assessorias de professores universitários.

No entanto, ainda no primeiro mandato de Lula (2003-2006) o Decreto nº 5.159/2004 reestrutura o MEC, reunindo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que permite uma articulação mais próxima das políticas educacionais e curriculares dessas etapas. Cabe destacar que Francisco das Chagas Fernandes havia sido o fiador da referida reestruturação das secretarias no MEC e no segundo mandato de Lula, foi nomeado pelo então ministro da educação Haddad como secretário adjunto no MEC. Ele deixa a SEB nas mãos de Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, atuando na realização da CONAE de 2010 e 2014, que será referência na construção do PNE de 2014-2024.

A secretária nomeada para a SEB, ex-presidente da Undime e ex-secretária municipal de Educação de Belo Horizonte (MG), articula com o Consed contribuições aos debates sobre currículo nos sistemas de ensino de acordo com o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, particularmente o dever do Estado com a “[...] fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

Essa articulação também se apoia no artigo 26 da LDB que prescreve

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento

escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, Lei nº 9.394/1996 – grifos nossos).

A partir desses instrumentos normativos o governo Lula articula amplo debate nacional com os diversos atores do cenário educacional, como escolas, sistemas de ensino, pesquisadores e especialistas do currículo, sobre a concepção de Educação e de currículo e sua construção. O desafio da SEB é “subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque [...] esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos sistemas” (BRASIL. MEC. SEB, 2007a, p. 5).

Essa premissa

[...] permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa? Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, [...] esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. (BRASIL. MEC. SEB, 2007a, p. 6).

Lógico que com tantos atores envolvidos era de se esperar concepções de currículos diferentes entre si. Mas o MEC entendia que essa era sua tarefa. “É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate.” (Brasil. MEC. SEB, 2007a, p. 6).

Assim, institucionalmente o MEC empreendeu, via SEB, medidas para os debates e análise da problemática em torno do currículo, em seminários que resultaram em textos preliminares, com um conjunto de indagações e orientações que foram, posteriormente, encaminhados a professores e a sistemas de ensino para serem respondidas pelo coletivo escolar. Isso faz com que questões substanciais para a educação, a pedagogia, do currículo, das práticas educativas e escolares, que norteiam um projeto de sociedade e educação democráticas, afaste-se de outro projeto educativo objetivamente racional e técnico-instrumental em competências e habilidades (AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p. 76).

E no que diz respeito ao direito à educação, a SEB firma a compreensão de que

A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos

sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos. (BRASIL. MEC. SEB, 2007a, p. 13).

É ainda interessante citar que nesse momento histórico outras problemáticas são abordadas pelo MEC, via SEB, como a Educação integral em espaço educativo para estudantes de escolas públicas, com o Programa Mais Educação – Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulado pelo Decreto nº 7.083/2010. Dessa forma, essa temática entra nos debates da agenda educacional pública, com a atuação dos diversos atores sociais e institucionais emulados pelas ações da SEB, junto a escolas e aos sistemas de ensino. Promoveu-se os debates sobre currículo, sobre a Educação integral em escolas públicas, ampliando o entendimento sobre direito à educação, que para ser implementado numa sociedade democrática, justa e igualitária, promotora da dignidade humana, depende da permanente atuação das forças sociais na vigilância do exercício das funções de Estado e que foram golpeadas com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, iniciado em março de 2016, com seu afastamento.

5.3 Startups como dinâmicas do bloco privatista promovendo a BNCC na Pandemia sob o argumento do direito à aprendizagem

Avelar (2020) desenvolve estudos em torno da temática que denomina “privatização por desastre”, onde investiga a experiência de países que passaram por tragédias naturais, como no caso atual, da Pandemia da COVID-19. Essa provocou o fechamento abrupto de escolas em todo o país, o que no mundo dos negócios capitalistas é visto como uma “janela de oportunidades”, especialmente pelo bloco privatista frente as redes públicas de educação, tão desassistidas de investimentos públicos fase ao contingenciamento dos gastos com educação, com a Emenda Constitucional nº 95 em pleno vigor. Desse modo, segundo Avelar (2020) as ações desenvolvidas por esse bloco voltadas para construção de políticas públicas educacionais confluem para as soluções tecnológicas de ensino remoto. São demonstrações de evidente interesse de lucro no presente e futuro no campo educacional.

Interessante notar, que os reformadores da educação, segundo Freitas (2016), são muito atuantes junto aos órgãos públicos instituidores de políticas públicas, tanto a nível federal, como estadual ou municipal, com a Pandemia desenvolveram ações em rede para o rápido reposicionamento de suas marcas e atuação em bloco, e em poucas semanas com seus analistas de tendência de mercado, já aplicavam questionários aos educadores, colhendo informações, dados e desenvolvendo produtos, aplicativos, plataformas de ensino, etc., com o uso das

soluções tecnologias para atender a demanda. Como o bloco dispõe de pessoas com formação para os negócios e de muito recurso para investimento para aferir mais lucro, tudo se agiliza e o reposicionamento na área de investimentos é rápido. Ao contrário do movimento público, que precisa se articular com políticas públicas, governos, professores e movimentos sociais, o que o torna mais lento, mas democrático.

Muitos agentes privados, inclusive, já vinham investindo em ferramentas ou interfaces tecnológicas na educação, como a fundação Lemann, que desde 2014, membro militante do bloco privatista, promoviam competição de *startups* e *workshops* no meio educacional, desenvolvendo aplicativos, consoante Avelar (2020). Hoje esse prospecto se tornou mais fácil pela novidade da padronização imposta pela adoção e, agora, pela implementação da BNCC, que acaba se tornando até mais um argumento facilitador de vendas e convencimento. Afinal, essas novas ferramentas tecnológicas poderão atender todas as escolas do país.

Desse modo, Adrião (2018) e Avelar (2020) concordam que o bloco privatista atua hoje na educação por três processos paralelos: inserir na rede pública metodologias e concepções que atendem à dinâmica da cultura privada; instituir gestão tecnológica no uso do tempo e recursos; e ampliação do mercado de exploração econômica. Quem está ditando os conteúdos das políticas públicas, assevera Avelar (2020) não são mais as entidades de educadores, associações e fóruns, os especialistas externos à educação. Deixam de serem externos à educação para disputarem os projetos. Os profissionais da educação querem um projeto criativo, focado nas necessidades de cada aluno, promovendo a emancipação e a visão crítica da realidade. Porém, os projetos do bloco privatista se propõem a ser mais pragmático, formarem habilidades e competências para o mercado de trabalho. Inclusive, para trabalhar com *startups*. Essas adotam o seguinte método num primeiro momento, a ideia da *startup* tem que girar, ser aceita no mercado com potencial, que é o momento da incubação que exige capital inicial e treinamento. Em seguida, precisa-se de uma empresa incubadora e finalmente, com a ideia já sendo implementadas num pequeno mercado, ela é repassada a outras, via rede, que são as aceleradoras, potencializando vertiginosamente o crescimento.

Um dos agentes do bloco privatista, a Fundação Lemann, trabalhou como aceleradora de *startups* educacionais de aplicativos e outros tipos de produtos, que eram vendidos às escolas. É como se tivessem ações das *startups*. É estranho, diz Avelar (2020), que a fundação Lemann atue como aceleradora, como se fosse uma empresa e cita a Geekie⁶⁶, que começou como um pequeno aplicativo e hoje é uma empresa educacional relativamente grande. Dessa

⁶⁶É uma plataforma de educação baseada em dados.

forma, as *startups* podem começar dentro das empresas e fundações do bloco privatista de educação, crescerem e depois terem seu próprio CNPJ ou podem começar como pequenas empresas da qual se compra as ações e com seu desenvolvimento próprio se separam. Dê toda forma, a intenção não é outra que não seja a de aferir lucros.

Com essa vivência financeira, os agentes do bloco privatista da educação desenvolvem uma concepção de educação voltada para habilidades práticas de trabalho, empreendedora, criativa, de desenvolvimento econômico, perfil que irá ser aproveitado como útil ao mercado de trabalho. O egresso desse currículo de formação individualista, aprende habilidades contábeis e de línguas, procurando serem criativos na solução de tendências de mercado, para o consumo, na criação de *startups* etc., e não criativo para contestar as desigualdades sociais e seus problemas. Para aquele perfil formativo, as tecnologias são bem vistas, pois exigem pouco investimento com perspectivas de maior retorno, já que investir em financiamento de transformação requer políticas públicas estruturais de formação e valorização profissional dos envolvidos profissionalmente na educação, políticas de infraestrutura, de acesso e de permanência, etc., o que denota aplicação efetiva do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Já os investimentos em aplicativos de tecnologias de aprendizagem são mais baratos, mas também cultivam um procedimento individualista da aprendizagem, de execução de atividades e uma concepção imediatista. Além, é claro, de gerar demanda de consumo por equipamentos eletro-eletrônicos no mercado. Lembra Avelar (2020) que nos anos 2000 teve-se o programa de um computador por aluno, para revolucionar a educação. Em virtude disso, muitas empresas ganharam dinheiro com a venda de equipamentos de computação, mas os computadores tiveram seus recursos pouco otimizados, haja vista que alunos e professores somente os usavam como se fossem cadernos. Não tinham formação para dar uso pedagógico às tecnologias. Uma educação não é inovadora simplesmente porque usa a tecnologia, mas porque repensa a pedagogia, o espaço de ensino-aprendizagem, e não porque tem o conteúdo da BNCC que deve ser cumprido porque cairá na prova.

Não sem motivo, a educação tem suscitado interesse do bloco privatista que ganha proeminência e protagonismo nas consultas e implantação de suas concepções, em detrimento das entidades e organizações de educadores, sindicatos, fóruns estaduais e municipais, que antes eram fontes de especialistas a serem consultados. A própria Campanha Nacional pelo Direito à Educação tem manifestado preocupação nesse sentido, já que professores dos municípios, comunidade escolar e secretarias não são consultadas para pensar as soluções políticas e tecnológicas que irão utilizar. Pelo contrário, a decisão é tomada por consulta a especialistas que nunca trabalharam com formação diretamente nas escolas. O MEC nesse contexto, acaba

por apoiar e mesmo inserir nas Comissões representantes do bloco privatista, silenciando os profissionais da área. Avelar (2020) corrobora Cara (2018) ao afirmar que o que se faz é dar ao professor um plano de aula pronto. E nisso as *startups* são ótimas protagonistas, consoante os exemplos de aplicativos e outras ferramentas tecnológicas que são desenvolvidas na esteira das competências e habilidades, isto é, do direito à aprendizagem do educando.

No atual contexto que se vivencia a Pandemia, os recursos tecnológicos foram muito explorados, inclusive com o uso de plataformas digitais de grandes grupos empresariais como a *Google* com sua sala de aula *Classroon*. Desse modo, a teoria da privatização por desastre acaba se materializando, pois a iniciativa privada dispõe de recursos financeiros e rapidez em apresentar soluções, sem contar com a oposição dos movimentos sociais e entidades de profissionais de educação, que logicamente não podem contar com rapidez em seu funcionamento estrutural e organizacional.

6 DIREITO À APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS (2012-2020)

O objetivo desta seção é apresentar sínteses analíticas oriundas de documentos do campo educacional, tanto do público, quanto do privado, elucidando a ênfase dada ao direito à educação e ao direito à aprendizagem, bem como os termos correlatos: direito de aprendizagem e desenvolvimento; direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; direito à/de aprender, e que foram produzidos entre os anos de 2012 a 2020 em torno da temática, fazendo de alguma forma referência à BNCC.

Defende-se a tese de que a concepção constitucional de direito à educação é ampla e abrangente, constituindo-se, assim, como unidade, um feixe de outros direitos dele decorrentes, a exemplo do direito à aprendizagem. Não é possível caracterizar o direito à educação pública sem o direito à aprendizagem⁶⁷, o direito de acesso, o direito de permanência, etc. O direito à aprendizagem, uma vez tornado direito autônomo, tal como expresso na BNCC, representa um catalizador na direção de novas dimensões de privatização da educação pelo bloco privatista, por meio da revisão dos currículos na Educação Básica, que necessariamente leva a novos materiais didáticos, desenvolvimento de plataformas de ensino remoto e à distância, novos aplicativos e *startups*. Todavia, pelo prisma da contradição, são investigadas as influências e contribuições recíprocas entre setor público e as entidades do bloco privatista na construção dessa nova concepção política do direito à aprendizagem presente na BNCC, particularmente pela atuação de atores que agrupam os braços sociais de grandes empresas de mercado como, o Movimento pela Base Nacional Comum.

Nota-se a movimentação política interna aos órgãos estatais e pelas parcerias e atuação do bloco privatista no contexto de influência e formulação de políticas educacionais, inclusive constituindo ONG própria e específica para atuar nas sugestões de redação, na promoção e financiamento de eventos, no Brasil e fora do país. Enquanto, o bloco apresenta sua agenda, outros grupos políticos tiveram suas propostas negligenciadas nos debates, apesar de apresentarem proposições políticas na vertente de assegurar o sentido abrangente do direito à

⁶⁷ A aprendizagem é um processo individual e coletivo. O sujeito aprende na interação com os objetos, a natureza e outros seres humanos. É um processo gradativo, cumulativo e contínuo ao longo da vida. O desenvolvimento humano pressupõe um ciclo que vai da concepção, gestação, nascimento, infância, adolescência, adulteza e velhice. O ser humano se desenvolve nos aspectos físico-motores (ossos, músculos, movimentos, maturação do sistema nervoso, maturação sexual); aspectos cognitivos (percepção, atenção/concentração, memória, raciocínio, pensamento, dentre outros); e aspectos psicosociais (personalidade, controle emocional, controle de agressividade, formação ético-moral). O desenvolvimento humano sobre influência dos fatores genéticos, ambientais (família, social, econômico, político, geográfico, cultural, etc.) e fatores de maturação do sistema nervoso.

educação, que visa a formação ética, social, política, humana, solidária e de acesso amplo ao conhecimento construído historicamente, com qualidade.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Os documentos, impressos, sonoros ou visuais, quando empregados em conjunto com outras fontes de dados ou utilizados de forma exclusiva, são importantes fontes de informações para a compreensão do objeto de estudo (LAVILLE; DIONE, 2007). Contudo, os documentos requerem critérios de escolha e uma análise crítica de seu conteúdo, levando em consideração a problemática e o quadro teórico da pesquisa, bem como os autores, o contexto, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos chaves do(s) documento(s), desconstruindo-o(s) e reconstruindo informações capazes de responder os questionamentos do pesquisador (CELLARD, 2012). Para Flick (2009), os documentos não são meros exames de textos, são importantes fontes de comunicação de dados: quem os produziu, com quais objetivos e intenções, para quem destinam-se e em que condições específicas foram produzidas.

Nessa seção foram analisados dezoito (18) documentos educacionais (QUADRO 2), públicos e privados, focando os aspectos do contexto, autores e conceitos-chave (CELLARD, 2012). Quanto aos conceitos-chave foram privilegiados a concepção e a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem e suas expressões correlatas.

Os dezoito documentos foram selecionados pelos seguintes critérios: documentos oficiais e não oficiais; pela antecedência e referência nos históricos dos Pareceres de aprovação da BNCC; pela preparação para a BNCC, como no caso do PNE e novo Ensino Médio; pela sucessão e referência à entrada em vigor da BNCC; pelo período cronológico de tempo de quase uma década que contextualiza a construção da BNCC; por terem sido produzidos por representantes do bloco privatista no referido período de tempo de debates da BNCC. Já os documentos críticos sobre a temática produzidos por entidades de pesquisadores e trabalhadores da educação não foram selecionados para análise pelo pressuposto de que não apresentariam concepção ou relação de divergência do direito à educação e o direito à aprendizagem. Afinal, estando em vigência, a BNCC organiza os currículos de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica brasileira na busca da aprendizagem de competências e habilidades para a garantia do direito à educação.

O quadro a seguir busca sintetizar a quantidade de documentos analisados. Dentre os dezoito (18) documentos selecionados (QUADRO 2), treze (13) são documentos emitidos pelo

Governo Federal e cinco (5) foram gerados pelo bloco privatista, em específico, o Movimento pela Base Nacional Comum, ou com sua participação direta.

São documentos públicos oficiais e privados não-oficiais e que apresentam a expressão direito à educação e direito à aprendizagem, bem como suas formas correlatas: direito de aprendizagem, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, direito à/de aprender.

O Quadro 3 abaixo procura sintetizar a visualização dos documentos analisados. A primeira coluna enumera os documentos analisados. A segunda e a terceira colunas trazem o ano de publicação do documento e a instituição expedidora. Na quarta coluna têm-se os nomes dos respectivos documentos e na quinta coluna o número total de páginas do documento. Já a sexta e sétima colunas registram a quantidade de ocorrências dos termos direito à educação e/ou direito à aprendizagem e suas correlatas, nos respectivos documentos.

Quadro 3 – Documentos educacionais que incluem o direito à/de aprendizagem

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	DOCUMENTOS PÚBLICOS OFICIAIS E PRIVADOS QUE APRESENTAM A EXPRESSÃO DIREITO À APRENDIZAGEM (OU CORRELATAS)	QP*	DE**	DA***
1	Dez. 2012	MEC	Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental	56	10	30
2	Junho 2014	Congresso Nacional	Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação	26	00	07
3	Julho 2014	MEC	Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento	170	03	48
4	2015	Movimento pela Base Nacional Comum	Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum	04	02	01
5	Set. 2015	MEC	Primeira versão da BNCC	302	01	03
6	Dez. 2015	Integrantes do Bloco Privatista	Desenvolvimento Integral na Base: documento Base	57	01	02
7	Fev. 2016	<i>Lemann Center Stanford Graduate School of Education</i>	Base Nacional Comum Curricular 2016 Lemann Center, Universidade Stanford – Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core” por David Plank	09	00	00
8	Abri 2016	MEC	Segunda versão da BNCC	652	02	37
9	Set. 2016	Poder Executivo	Medida Provisória nº 746 - Aprova reformulação do Ensino Médio	08	00	00
10	Fev. 2017	Congresso Nacional	Lei nº 13.415 - novo Ensino Médio e modifica a LDB	08	00	00

11	Dez. 2017	CNE / MEC	Parecer Homologado Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146	58	04	04	
12	Dez. 2017	MEC / CNE	Resolução CNE/CP nº 2/2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular	12	01	00	
13	Dez. 2018	Todos pela Educação	Educação Já	93	01	02	
14	Dez. 2018	CNE / MEC	Parecer Homologado Portaria nº 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 33	28	03	14	
15	Dez. 2018	MEC / CNE	Resolução CNE/CP nº 4/2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)	09	00	00	
16	Dez. 2018	MEC	BNCC da Educação Básica versão final	600	01	11	
17	2020	Undime, Consed, MEC, Movimento pela Base Nacional Comum	BNCC na escola: guia para gestores escolares	34	00	03	
18	Ago. 2020	Congresso Nacional	Emenda Constitucional nº 108 (insere o inciso IX no Art. 206 da CF/1988)	06	01	01	
				Total	-	30	163

Fonte: autoria própria.

* Quantidade aproximada de páginas.

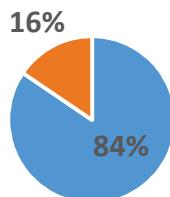
** Direito à Educação

*** Direito à Aprendizagem e/ou termos correlatos como: Direito de Aprendizagem, Direito à/de Aprender, Direitos e objetivos de Aprendizagem, Direitos à Aprendizagem e Desenvolvimento.

Quando analisadas as expressões direito à educação e direito à aprendizagem (e/ou suas correlatas) observa-se uma frequência maior do termo direito à aprendizagem e correlatas nos documentos somados, especialmente nos expedidos por órgãos públicos =155; e direito à educação = 25. Apesar de menos frequente o seu aparecimento em documentos expedidos pelas instituições privadas (direito à aprendizagem = 08), não deixa de apresentar uma maior frequência do que o direito à educação, que se apresenta em 04 vezes.

Figura 02 – Percentual de Direito a Aprendizagem e Direito à Educação

Documentos Educacionais que incluem DA e DE



■ Direito à Aprendizagem ■ Direito à Educação

Fonte: Adaptação do Autor.

Graficamente, pode-se perceber que a presença do direito à aprendizagem e seus termos correlatos aparece correspondente a oitenta e quatro por cento (84%) do total, sendo percentualmente mais frequentes do que a expressão direito à educação, que só se manifesta em dezesseis (16%) por cento do total dos documentos analisados.

A frequência bem maior em documentos oficiais aponta a preocupação em se oficializar o termo por meio dos órgãos públicos expedidores, como: Congresso Nacional, Presidência da República, MEC e CNE, caracterizando a autonomia do direito à aprendizagem frente ao direito à educação, normativamente.

No que diz respeito às categorias contexto, autores e conceitos-chave, cada documento, separadamente, foi destacado e consta no Apêndice III, com vistas à comprovação da Tese e se atingir seus objetivos. Na próxima subseção buscar-se-á produzir uma síntese das análises dos dezoito (18) documentos educacionais listados, anteriormente.

6.1 Análise dos documentos em duas categorias por órgão expedidor oficial e não-oficial

A análise dos documentos publicados entre 2012 e 2020 e numerados no Quadro 03 “Documentos educacionais que incluem o direito à/de aprendizagem” torna-se importante face ao objetivo da pesquisa em confirmação material, ante a tese defendida.

Desse modo, dividir-se-á a análise dos dezoito (18) documentos expedidos nas categorias oficiais e não-oficiais.

6.1.1 Documentos Oficiais

Treze (13) documentos foram construídos e publicados por órgãos ligados ao Estado e aos governos, isto é, órgãos estatais oficiais. São eles⁶⁸: 1) Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, de dezembro de 2012; 2) Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, de junho de 2014; 3) Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, de julho de 2014; 5) Primeira versão da BNCC, de setembro de 2015; 8) Segunda versão da BNCC, de abril de 2016; 9) Medida Provisória nº 746

⁶⁸Os documentos abaixo listados seguem a ordem de numeração adotada no Quadro nº 3.

- Aprova reformulação do Ensino Médio, de setembro de 2016;10) Lei nº 13.415 - novo Ensino Médio e modifica a LDB, de fevereiro de 2017; 11) Parecer Homologado Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146, de dezembro de 2017;12) Resolução CNE/CP nº 2/2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, de dezembro de 2017;14) Parecer Homologado Portaria nº 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 33, de dezembro de 2018;15) Resolução CNE/CP nº 4/2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), de dezembro de 2018;16) BNCC da Educação Básica versão final, de dezembro de 2018; 18) Emenda Constitucional nº 108 (insere o inciso IX no Art. 206 da CF/1988), de agosto de 2020;

Como características gerais são documentos que passaram pela construção no poder executivo e legislativo, bem como em comissões e conselhos do MEC e do CNE, tendo de comum a produção por órgãos oficiais de Estado, mesmo que com a diferença de atravessarem dois governos, Dilma e Temer. Isto significa, conforme já apontado nas seções anteriores, que diferentes grupos políticos atuaram na construção dos documentos normativos.

Os documentos oficiais ainda podem ser divididos entre: documentos textuais explicativos em formato de livros (documentos 01 e 03) e documentos normativos, tanto legais (documentos 02, 09, 10 e 18), quanto administrativos (documentos 05, 08, 11, 12, 14, 15 e 16), sendo essa distinção apenas didática e não merecendo um maior detalhamento diante do objetivo de comprovação da tese.

Os quatro (04) primeiros documentos expedidos (documentos 01, 02, 03 e 05) foram elaborados na gestão de Dilma Rousseff.

Já os outros nove (09) documentos (08, 09, 10, 11, 12, 14, 15, 16, e 18) dos 13 oficiais analisados, foram publicados no governo Temer.

Desde o primeiro documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, de dezembro de 2012”, o MEC já se propõe a construção da concepção de direito à aprendizagem em substituição à expectativa de aprendizagem, termo que até então era utilizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos, aprovadas em 2010. No excerto abaixo das Diretrizes observa-se a utilização da expressão expectativa de aprendizagem:

Artigo 49 - O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos

alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (Art. 49, § 3º, BRASIL, ano, grifo nosso).

Nesse sentido, o debate inicial na percepção de afastamento do direito à aprendizagem com o direito à educação começou em torno dos desafios do Ciclo de Alfabetização, antes de se estender aos demais níveis de ensino. No documento, já se considera o direito à aprendizagem como direito humano, destacando os aspectos de acesso, permanência, material didático, qualidade do ensino e da formação dos professores, etc. Além disso, o documento enfatiza que os direitos de aprendizagens devem estruturar 30 direitos, conforme se destaca no Apêndice III. O apontamento desses direitos só elastecem a separação do direito à aprendizagem do direito à educação.

Interessante notar que esse documento também apresenta os (as) docentes como os responsáveis por garantir a aprendizagem do aluno. Seria sua responsabilidade, seu dever frente aos Direitos de Aprendizagem dos estudantes: “[...] conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um.” (BRASIL, 2012, p.19).

Cabe destacar, que o discente também já é reconhecido a partir desse documento como o sujeito de direito perante o direito à aprendizagem, incorporando a tese da autonomia do direito à aprendizagem frente ao direito à educação.

Já o documento dois (02) oficial, o Plano Nacional de Educação, trata-se de um documento legal instituído pelo Congresso Nacional. A Lei estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos a contar de 2014, ano em que foi publicada, com vistas a cumprir o preceito constitucional sobre o assunto, contido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988. A Lei e seu Anexo entraram em vigor em 26 de junho de 2014 com a publicação no Diário Oficial da União em Edição Extra, o que já aponta o sentido de importância e urgência atribuída pelo governo.

No Anexo da Lei se encontra os aspectos relevantes para a pesquisa no que diz respeito à concepção e a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem (ou termos correlatos: Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento; Direito à/de Aprender, etc.). No caso do PNE a expressão de correlação é “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Com a análise do documento percebe-se que o termo direito à educação não aparece expresso na Lei e nem em seu Anexo. Por outro lado, a locução “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, correlata de direito à aprendizagem, foi expressa por sete

(7) vezes durante a redação das estratégias dois, três e sete e de suas respectivas metas (Apêndice III).

Em síntese, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento são estratégias de metas do PNE, que se referem ao âmbito pedagógico e indissociável da concepção de direito à educação. A Lei busca assegurar que todos(as) os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental e Ensino Médio tenham assegurado por meio da BNCC um currículo comum com Direitos de Aprender e Desenvolver-se, mas sem autonomia legal ou dissociada do direito à educação. Desse modo, os(as) alunos(as) continuam a serem sujeitos de direitos à educação no sentido amplo, consoante o ordenamento legal. Além disso, nesse documento não se destaca a construção autônoma do direito de aprendizagem do direito à educação.

O documento número três (03) intitulado “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento” trata-se de um documento preliminar, organizado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, a fim de orientar uma política curricular para a Educação Básica, com vistas a um amplo debate nacional.

Foram várias as reuniões, os encontros e seminários para a realização dessa tarefa, sendo especialmente destacável “[...] o trânsito de uma visão de expectativas de aprendizagem para direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que ensejou muitos debates e marcou importante mudança de orientação na produção do documento ora apresentado.” (p. 07 – grifo nosso)

Vale citar, ainda, que na Apresentação do documento analisado consta explicitamente:

Tomando expectativas de aprendizagem na perspectiva de um conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilidade destes, de suas famílias e de seu contexto sócio-cultural, o MEC, no ano de 2012, assume trabalhar esse documento em sua perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses por sua vez ensejam o debate acerca das condições através das quais o Estado brasileiro têm garantido, ou não, as possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar. (p. 07 – grifo nosso)

Na análise dos interesses envolvidos face a substituição de “expectativa” por “direito” ainda não fica claro como o Estado deveria ser responsabilizado, já que a intenção era diminuir o peso da culpabilidade do estudante, sua família e contexto sociocultural, mas podem ser melhor analisados em conjunto com os outros documentos. Nos exatos termos do documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), da Educação Infantil (DCNEI), do Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF) e do Ensino Médio (DCNEM) definem a Educação Básica como projeto de educação, orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades e como direito subjetivo de todo cidadão brasileiro. Trata-se de um conceito novo, avançado e original que concretiza as disposições presentes no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e no Art. 11 da LDBEN/96. (p. 13 – grifo nosso)

Como o próprio documento apresenta, trata-se de um novo conceito de educação e que reverbera uma nova forma de se analisar os dispositivos constitucionais e legais a respeito do direito de todos à educação, ou seja, do direito à educação em seu sentido mais amplo.

Todavia, apresenta uma nova perspectiva de educação propondo uma visão orgânica, sequencial e articulada nas várias etapas e modalidades na Educação Básica. Esse entendimento político-interpretativo, contraditoriamente, propõe também, implicitamente, a mudança da ênfase de direito à educação para direito à aprendizagem, com autonomia de direitos, de garantias e sujeito de direito. Isso por si só, já comprova a ressignificação ou a descaracterização do direito à educação, que antes já englobava o direito à aprendizagem.

Desse modo, os(as) alunos(as) passam a ser sujeitos de direitos à aprendizagem num sentido mais estrito, se comparado ao termo mais abrange de direito à educação. Nesse documento se destaca a construção autônoma do direito de aprendizagem do direito à educação.

No documento número cinco (05) que trata da Primeira Versão do documento oficial sobre a Base Nacional Comum Curricular publicado em setembro de 2015. Foi publicado pelo Ministério da Educação em parceria com Undime e Consed, mas no texto de Apresentação do documento o então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro diz que essa versão foi elaborada com autonomia pelas equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, mas para amplo debate da sociedade (seja das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo). Portanto, deixa encaminhado que após os debates e contribuições a 2^a Versão é que seria encaminhada ao CNE para análise e aprovação.

A análise do trecho abaixo, retirado do próprio documento, aponta que o objetivo dessa Primeira Versão é de cuidar de percursos de aprendizagem e desenvolvimento e não do direito à aprendizagem. Esse não é visto como autônomo ou separado do direito à educação e, sim, como parte dele. Desse modo, no excerto a seguir, o direito à aprendizagem em sua concepção, bem como a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem correspondem a uma identificação dos termos. Ou seja, direito à aprendizagem e seus desdobramentos de aplicação na Educação Básica são partes integrantes do amplo direito à educação.

O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam: (2015, p. 07 – grifo nosso).

Noutro trecho, a expressão correlata direito de aprender também aparece uma vez na página 98 do documento, sendo mais de se associar ao sentido de uma expectativa de aprendizagem do que destacar um direito próprio, autônomo: “A organização sob a forma de ciclos tem a função de balizar as expectativas de aprendizagem no percurso curricular. Indicam que o/a estudante tem direito de aprender determinados conhecimentos em cada etapa. [...]” (p. 98 – grifo nosso). Assim, mais uma vez o direito à aprendizagem aqui se integra ou faz parte do direito à educação. Desse modo, os(as) alunos(as) continuam a ser sujeitos de direitos à educação no sentido amplo e de sujeitos de direitos de Aprendizagem.

O documento número oito (08) trata-se da Segunda Versão Revista da Base Nacional Comum Curricular publicada pelo MEC e que ainda seria uma proposta preliminar, ou seja, não se tratava da versão final a ser encaminhada pelo MEC ao CNE para aprovação.

Foi publicada em abril de 2016 e o Ministro de Estado da Educação era Aloísio Mercadante, portanto ainda no governo de Dilma Rousseff. Tal qual o Primeira Versão da BNCC de setembro de 2015 recebeu o apoio da Undime e do Consed. Contou, também, com uma equipe de assessores e especialistas, via Comitês de Assessores, de várias instituições do nível superior.

Já a Comissão de Especialistas contou com profissionais de diferentes níveis (Ensino Básico e Superior) com atuação na educação e representando instituições de ensino e da Undime e do Consed, em suas respectivas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. Colaboraram como Revisores dos documentos da BNCC, professores em sua maioria, do Colégio de Aplicação da UFJF.

Como houveram muitas contribuições feitas à Primeira Versão via Portal da BNCC, a Equipe de Sistematização teve o engajamento de pesquisadores, principalmente da UNB, em sua maioria, e de dois da PUC do Rio de Janeiro, também contou com Auxiliares de pesquisa em todos os Estados da federação e do Distrito Federal.

Os coordenadores institucionais das Comissões Estaduais para discussão da BNCC contaram com indicados tanto pelas presidências estaduais da Undime, quanto pelas Secretarias Estaduais de Educação (Consed).

O documento público ainda agradece as contribuições de várias entidades representativas de pesquisadores, entre elas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A expressão direito à aprendizagem aparece por 03 vezes. A primeira confirma a BNCC com fundamento no Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferencia Nacional de Educação (CONAE). (p. 24 – grifo nosso)

No trecho acima evidencia-se que o direito à aprendizagem é tratado com autonomia em relação ao direito à educação. Ou seja, um direito diferente e não abarcado pelo direito à educação.

A expressão Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento tem 31 ocorrências, sendo 09 vezes nos enunciados das seções do documento. As outras 22 vezes estão no corpo do texto no sentido de autonomia do direito à aprendizagem. Os excertos que confirmam estão no Apêndice III.

A expressão direito à educação aparece duas vezes no documento, sendo a primeira vez no sentido de compreender uma das modalidades da Educação Básica que é a Educação em Direitos Humanos, exigência inclusive legal e de diretrizes do CNE.

A Educação em Direitos Humanos, fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos nacionais e internacionais, integra o direito à educação e diz respeito a uma perspectiva a ser incorporada na prática educativa.(p. 38 – grifo nosso)

Nesse excerto, se apresenta o caso do direito à educação abarcando o sentido de Direito de Aprender um conteúdo. Na página 51 a expressão direito à educação ocorre pela segunda vez e destaca-se como mesmo sentido acima.

A resolução nº 1/2012 do CNE estabelece que a educação em direitos humanos é um dos eixos do direito à educação, na medida em que se relaciona a concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana de sujeitos de direito e de responsabilidades individuais e coletivas. (p. 51 – grifo nosso)

Ou seja, a expressão direito à educação encerra o sentido de compreender o Direito à Aprender um determinado conteúdo, portanto a relação entre direito à educação e direito à

aprendizagem tomam idêntico significado. Desse modo, nos muitos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos à Aprendizagem no sentido restrito, da autonomia desse direito se comparado ao direito à educação.

A Medida Provisória nº 746 é o documento oficial número nove (09) instituído no dia 22 de setembro de 2016, ou seja, com 20 dias de início do governo Michel Temer. Este assumiu a Presidência da República, de maneira definitiva, com o fim do processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. O governo Temer sempre esteve envolvido no processo de construção e implantação da BNCC e com o preparo de adequação da legislação brasileira, como o PNE e a própria Segunda Versão da BNCC, que estava naquele momento, em plena discussão junto à sociedade. Um dos pontos exigidos nas discussões em torno do tema BNCC foi a adequação das modalidades de níveis de ensino, gerando o contexto para se modelar também o Ensino Médio, mas apressou-se, por meio de Medida Provisória, a adoção das medidas naquele conturbado momento de trauma político-social.

A presteza na mudança demonstra que havia fortes interesses para adoção dessas medidas, sem prévia e aprofundadas discussões no Congresso Nacional, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de outras providências.

Por outro lado, com a pressa o documento legal em apresso parece não ter se adequado completamente com os termos da Primeira e, principalmente, com a Segunda Versão da BNCC, em plena discussão na sociedade, já que não se utilizou das expressões aqui estudadas, direito à educação, direito à aprendizagem e correlatas dessa. Ou seja, sequer se utiliza ou faz menção à palavra direito e/ou direitos em seu texto.

Na verdade, a MP utiliza o termo “aprendizagem” em três ocorrências, sendo que apenas em duas delas será precedida do termo “expectativa” que era usado por documentos anteriores ao PNE, conforme restado no Apêndice III.

Nesse sentido, a Medida Provisória adotada no início do governo de Michel Temer, a concepção e relação do direito à educação e do direito à aprendizagem, não se adequaram ao novo sentido que vinha sendo estabelecido a partir do PNE, ou seja, sentido para sustentação do tema aprendizagem como um direito. Outrossim, sequer, há citação do termo direito no documento legal.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de expectativa de Aprendizagem no sentido restrito, da competência, de habilidade, não se comparando ao direito à educação.

Com relação à Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que é um documento oficial número dez (10) que converte em lei a Medida Provisória nº 746 de 2016, anteriormente analisada. Ele confirma a alteração das Leis nº 9.394/1996, LDB, e da Lei nº 11.494, que regulamenta o FUNDEB, sendo que ainda no campo da educação, confirma a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fora do campo educacional a Lei também cuida das alterações no Decreto-Lei nº 5.452/1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e do Decreto-Lei nº 236/1967 que trata de Telecomunicações de pouco interesse para análise no presente trabalho.

Como se trata de um documento legal confirmatório de Medida Provisória expedida durante o governo Temer, apresenta pouca diferença de conteúdo, mas tem suas peculiaridades com relação ao direito à aprendizagem.

Apesar de continuar a apresentar os termos: direito e direitos sem nenhuma ocorrência em particular, acaba se utilizando da expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” uma única vez na instituição do *caput* do Artigo 35-A da LDB. Ou seja:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (grifo nosso)

Nesse excerto, cabe destacar dois aspectos importantes da concepção e correlação dos temas em análise. Primeiro, a determinação legal de que caberia à BNCC definir os Direitos e Objetivos de Aprendizagem. Segundo, fica mais uma vez destacada a intenção de instituir-se a autonomia do direito à aprendizagem em apartado do sentido mais abrangente do direito à educação. Esse por sua vez, sequer é referido no texto legal em análise.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

O documento de número onze (11) trata-se da publicado no Diário Oficial da União (D.O.U) de 21 de dezembro de 2017, Seção 01, página 146, portanto, ainda no período de governo de Michel Temer, da Portaria nº 1.570 homologatória do Parecer nº 15/2017, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A homologação do Parecer pelo Conselho Pleno do CNE contemplou o Projeto de Resolução e anexos, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando os direitos e objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento a serem adotadas no âmbito de toda a Educação Básica. Vale destacar, que o Parecer do Conselho Pleno do CNE não contou a aprovação unânime de seus vinte e quatro conselheiros.

Durante seu trâmite, houve o pedido de vista por parte de três Conselheiras, que votaram contra sua aprovação no Pleno, com declarações de votos com suas respectivas justificativas. Na sequência houve também três declarações de votos favoráveis à aprovação, sendo que duas delas foram com registro de protestos, quanto à aprovação.

Quanto à concepção e relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – e suas expressões correlatas – podem ser analisadas conforme aparecem no documento e registradas no Apêndice III.

O direito à educação não pode se restringir a garantir direito a vagas, ou a um ou outro direito em particular. A compreensão é de que ele abrange um feixe de direitos e sua efetivação ampla garante a todos, inclusive o direito à aprendizagem. Difícil se conceber a efetivação do direito à educação sem a finalidade de garantir o direito de aprendizagem do(a) estudante. E vice-versa. Há, portanto, uma implicação mútua nessa primeira ocorrência.

Na página 30 do Relatório do Parecer, novamente aparece a expressão direito à educação e, dessa vez, mais explícito se analisa a imbricação do direito à educação e do direito à aprendizagem.

As condições que uma escola deve ter para desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. A BNCC trata apenas da última condição e, portanto, as estratégias para implementação devem considerar as dificuldades geradas pelas outras duas dimensões. (p. 30 – grifo nosso)

Como preceitua o trecho, a BNCC trata apenas dos aspectos pedagógicos, mas as dimensões de infraestrutura e pessoal estão a elas vinculadas como dimensões que devem ser implementadas, sob pena de insucesso da dimensão pedagógica.

Não há uma separação concreta entre elas e sim apenas para entendimento didático. E o termo direito à educação é que abrange legalmente as três dimensões, já que direito à aprendizagem poderia expressar apenas conteúdo de ensino.

Na página 41 do Parecer, que cuida das justificativas do pedido de vistas das três conselheiras que votaram contra sua aprovação, o termo direito à educação reforça o entendimento da unidade de sentido aqui analisada.

Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (p. 41 – grifo nosso)

De forma perspicaz as conselheiras elaboraram textualmente o sentido abrangente dos direitos que se esperam abarcados pela expressão direito à educação, ou melhor, o direito à aprendizagem, ao ensino, à pesquisa, à divulgação do pensamento, à arte e o saber, ao pluralismo de ideias e mesmo o direito às concepções pedagógicas.

Ainda na seção referente ao pedido de vistas das conselheiras a expressão direito à educação aparece pela quarta e última vez, na página 41, nos seguintes termos:

Nessa direção, é fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito a educação e as metas e estratégias do PNE, o que inclui, entre outros, a universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. (p. 41 – grifo nosso)

A expressão direito à educação irá se relacionar às condições de financiamento para possibilitar a materialização do direito, inclusive para se universalizar a Educação Básica, em tempo integral, etc., tudo para que ocorra da melhor maneira a aprendizagem. Desse modo, o direito à aprendizagem está subsumido ao direito à educação.

O direito à aprendizagem aparece nas páginas 08 e 34 do documento em análise apenas como referência ao título de outro documento analisado, anteriormente.

Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação produziu o estudo “Por uma Política Curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. (p. 08 – grifo nosso)

Paralelamente à organização do CNE para análise do tema, o Ministério da Educação (MEC) já vinha desenvolvendo estudos sobre o assunto, intensificando as suas ações a partir de 2014. Nesse contexto, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC disponibilizou, para leitura restrita, o estudo “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. (p. 34 – grifo nosso)

Dessa forma, cabe apenas destacar que o momento de utilização do título nas duas ocasiões é distinto, um é no Relatório de justificação para aprovação do Parecer e no segundo momento é no Pedido de vista elaborado pelas três conselheiras para justificar o voto contrário à aprovação do Parecer.

Na página 29 do documento a expressão direito de aprendizagem ocorre na subseção que trata da conformação com a legislação educacional, realçando o direito dos alunos de aprender e se desenvolver.

- Assegurar aos alunos o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, de aprender e se desenvolver, independentemente de sua região ou da escola que frequentem; (p. 29 – grifo nosso)

Nessa perspectiva, o documento trata de ambos os sentidos de subsunção e autonomia do direito à aprendizagem, em referência ao direito à educação.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação, apenas nesse último caso.

O documento eletrônico oficial número doze (12) publicado como Resolução do Conselho Nacional de Educação, sob o nº 02, em 22 de dezembro de 2017 tem natureza normativa e, assim, passa a instituir e orientar a implantação da BNCC, como obrigatória, ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica. Na busca pela concepção e da relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – e seus termos correlatos – cabe destacar uma única ocorrência no *caput* do Artigo 10 da Resolução, qual seja:

Art. 10. Considerando o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009, como “*sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura*”, a BNCC estabelece os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil: (p. 07 – grifo nosso)

Nesse artigo que encabeça seis incisos, há a consolidação do direito à aprendizagem na Educação Infantil de maneira explícita, inclusive com a enumeração exemplificativa dos verbos núcleos alcançados pelo direito à aprendizagem. Não há referência alguma ao direito à educação e, assim, presume-se a manifestação normativa autônoma do direito à aprendizagem.

Desse modo, no trecho analisado do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

No que diz respeito ao documento número quatorze (14), trata-se de um documento oficial emitido como Portaria nº 1.348 pelo MEC e publicado no Diário Oficial da União de 17 de dezembro de 2018, Seção 01, página 33. A Portaria ministerial homologa o Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em seu Pleno, sob o nº 15/2018, aos 04 de dezembro de 2018. Nele o CNE aprova, por maioria e com duas abstenções, a instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orienta aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Quanto à concepção e a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – ou seus termos correlatos – pode-se aferir o que a expressão Direitos de Aprendizagem é encontrada na manifestação de voto de um dos dois conselheiros que se abstiveram na votação do Parecer no Conselho Pleno, conforme Apêndice III.

Na percepção do conselheiro do CNE, externada em sua manifestação, há uma concepção autonomia do direito à aprendizagem. Ainda na manifestação do conselheiro por seu voto de abstenção encontra-se uma ocorrência de expressão correlata Direito de Aprender:

Estas três estruturas devem ser usadas para garantir o aprendizado das competências que são a expressão do direito de aprender dos estudantes. (p. 16 – grifo nosso)

No trecho acima, a expressão correlata Direito de Aprender reforça o sentido de independência no entendimento do que seja direito à aprendizagem, frente ao direito à educação.

Já a locução direito à educação aparece no texto do documento em análise por três vezes, consoante o Apêndice III. Na primeira o sentido abrangente da locução direito à educação, que guarda uma aproximação com a aprendizagem enquanto direito. No segundo momento se percebe a concepção abrangente do direito à educação como direito social. Já a terceira manifestação da expressão direito à educação do documento a expressão tem sentido abrangente e, neste caso, parece abarcar, também, o direito à aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

No entanto, a expressão correlata Direitos e objetivos de aprendizagem ocorre 12 vezes no Parecer do CNE homologado pelo MEC, conforme o Apêndice III, em sentido diverso do anterior. Desse modo, nos trechos analisados do documento há extensa disposição do documento em configurar a autonomia, do direito à aprendizagem do direito à educação.

Os(As) alunos(as) seriam sujeitos de Direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação, tendo em poucas ocorrências sido usado no sentido mais abrangente de direito à educação.

O documento número quinze (15) refere-se à Resolução CNE/CP nº 04 de 17 de dezembro de 2018 foi homologada pelo MEC e analisada conjuntamente como documento no item anterior (Parecer Homologado Portaria nº 1.348).

O documento eletrônico número dezesseis (16) foi publicado pelo MEC no formato de consolidação à versão final da BNCC, isto é, de reunião das duas partes em que a BNCC havia sido dividida para apreciação e aprovação no CNE e posterior homologação pelo MEC. A primeira parte referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi publicada em dezembro de 2017. Já a segunda parte referente ao Ensino Médio foi publicada após em dezembro de 2018. Este consolidado, também publicado no final de 2018, visa apresentar num formato de manual as determinações normativas da BNCC, constituída pelo MEC em parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

No que se refere à concepção e relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – e expressões correlatas – pode-se inferir na página 461 do documento em análise encontra-se a única vez que o texto destaca a expressão direito à educação.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (p. 461 – grifo nosso)

Percebe-se que a locução direito à educação perfaz o sentido amplo da proteção e garantia aos direitos nela enfeixados, como: aprender, ensinar, pesquisar, acesso, permanência, material didático, etc. Tudo referente apenas ao Ensino Médio.

No que diz respeito à expressão Direitos de Aprendizagem – e suas correlatas – têm-se 11 ocorrências, sendo 04 das 11 no sumário e em subtítulos internos ao documento. As outras 07 aparecem no corpo do documento, conforme Apêndice III.

Na página 15 encontra-se uma expressão correlata do direito à aprendizagem, qual seja:

[...] 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. (p. 15 – grifo nosso)

No excerto acima, há a associação do Direito à Aprender a outros direitos que se encontram enfeixados no direito à educação: ingresso e permanência. Aponta a interdependência de um para que o outro se concretize.

Em síntese, direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão ligados ao âmbito pedagógico que busca garantir a todas/os os/as discentes em todas as etapas da Educação Básica aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de competências e habilidades. Para ser assegurado o direito de aprender é necessário a garantia de outros direitos: acesso e permanência nos processos de escolarização, material escolar, transporte, alimentação, etc.

Desse modo, nos trechos analisados do documento há disposição do documento em configurar o afastamento, a autonomia, do direito à aprendizagem face ao direito à educação, porém, mesmo que com menos frequência, há também a sinalização de sua interdependência. Os(As) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de aprendizagem no sentido restrito, limitado tão somente ao alcance pedagógico, enquanto que, comparado ao direito à educação, o sentido seria mais amplo, alcançando aspectos pedagógicos, políticos, outros direitos.

Há uma intercorrência digna de registro que se destaca pela quantidade de vezes que ocorre no documento, ou seja, 56 vezes, que é a expressão Direitos Humanos.

O documento de número dezoito (18) trata-se de uma Emenda à Constituição Federal de 1988, portanto, de um documento oficial promulgada pelo Congresso Nacional, que a altera em vários artigos, especialmente nos termos de arrecadação e repasses entre os entes federados para se custear as despesas e investimentos na educação, tornando o FUNDEB permanente.

No aspecto que toca à concepção e relação do Direito de Aprendizagem e o direito à educação, merece destaque a alteração ocorrida no Artigo 206 da Constituição Federal que recebeu o acréscimo do inciso IX nos seguintes termos: “IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (grifo nosso)

Nesse sentido, há a separação agora consagrada na Constituição Federal oficialmente, do direito à aprendizagem do direito à educação.

Em síntese, dos treze (treze) documentos oficiais analisados neste subitem, sete (07) deles (documentos numerados: 01, 03, 10, 12, 14, 16 e 18) tratam o direito à aprendizagem como direito autônomo. Em outros dois (02) documentos (números: 02 e 05) o direito à aprendizagem é abarcado pelo direito à educação. Nos documentos de números (08, 11, 15) as expressões direito à aprendizagem e direito à educação aparecem em ambos os sentidos. Já no documento número 9 as expressões aparecem em sentidos distintos do pesquisado.

6.1.2 Documentos não-Oficiais

Os documentos não-oficiais classificados no Quadro 03, sequencialmente, em: 04, 06, 07, 13, 17 foram produzidos por entidades privadas, parceiras do público no campo educacional.

O documento número quatro (04), intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” trata-se de um documento não-oficial de 04 páginas de integrante do bloco privatista, publicado disponível desde 2015, no site (<http://basenacionalcomum.org.br>) do Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), hoje simplesmente, Movimento pela Base (MPB). O documento está dividido, didaticamente, em 05 pontos, sendo a primeira a que se destaca em relação ao tema da pesquisa, ou seja, o que o MPB entende por direito à educação e direito à aprendizagem.

O contexto de produção e publicação do documento é o ano de 2015, não ficando explícito o mês, mas é o mesmo ano de publicação da Primeira Versão da Base Nacional Comum. Além disso, o MPB é uma Organização não-governamental (ONGs) que foi constituída em 2013, por outras ONGs e pessoas jurídicas e físicas, para acompanhar e influir junto ao poder público, especialmente o MEC, na construção da BNCC e, mais recentemente, também, do novo Ensino Médio. “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.”. (Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 13 junho de 2022).

O MPB é uma ONGs que legitima por esse documento as pretensões do bloco privatista, a quem representa. É importante lembrar que o documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” é a manifestação concreta e pública de como o MPB pensa a BNCC, que naquele contexto de 2015 ainda estava em análise de discussão e construção, com amplos debates e manifestações de instituições de pesquisa e de pesquisadores e trabalhadores do campo educacional, particularmente, das políticas públicas educacionais e do currículo. Os debates se passam em todo o âmbito do país, principalmente no MEC e suas Comissões, portanto o bloco privatista por meio de seus braços sociais procura influenciar o debate disseminando seus valores e ideologia sobre o que pensam para a educação brasileira em sua versão de *Common Core*.

Partem da pressão social com a opinião pública sendo moldada por propagandas que cooptam agentes políticos e o senso comum, em especial modelando o que seria a melhor saída

para a educação, ou seja, assegurar o Direito de Aprendizagem na idade certa com competências socioemocionais e saberes básicos, afinal faz-se parte de um país de economia dependente e de periferia do capitalismo mundial.

Não há uma proposta efetiva de ações concretas para encaminhar soluções, apesar de reconhecerem os graves problemas que permeiam a educação brasileira, restringindo-se a separar o pedagógico da gestão, o técnico da política.

As condições que deve ter uma escola para que possa desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. [...]

São bastante conhecidas as dificuldades relativas aos professores, seja pela sua falta, pela insatisfação gerada pelos salários e desprestígio da carreira, ou por sua formação inadequada. Ainda que com menor visibilidade, são relevantes as dificuldades em relação aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente, não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade. Por outro lado, estudos recentes mostraram que há limitações significativas na infraestrutura das escolas em muitos lugares do Brasil.

As dificuldades nas dimensões da gestão e da infraestrutura das escolas são tão agudas e evidentes que encobrem o terceiro elemento relativo à organização do ensino que é, portanto, de natureza pedagógica. (NECESSIDADE E CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM, p. 01)

Apresenta os conceitos de direito à educação e Direito de Aprendizagem com viés técnico e relacionados a competências e habilidades que se devem esperar da Educação Básica com a BNCC, mas dissocia a dimensão política de direito à educação, não admitindo sua influência na aprendizagem e desenvolvimento do discente.

Direito à educação seria conceituado como:

O direito constitucional à educação é concretizado, primeiramente, com uma trajetória regular do estudante, isto é, acesso das crianças e jovens a uma escola de educação básica na idade legal, depois sua permanência nessa escola, seguida da conclusão das diferentes etapas em que o ensino é organizado, também nas idades esperadas. Concomitantemente os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento. (NECESSIDADE E CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM, p. 01 – grifo nosso)

Percebe-se que direito à educação é defendido como um direito a uma forma processual, qual seja: trajetória regular, acesso, idade legal, permanência, conclusão de diferentes etapas, idade esperada, aquisição de aprendizados, portanto, contém apontamentos do passo-a-passo para se chegar ao direito à aprendizagem na versão do MPB, isto é, do bloco privatista.

No documento nota-se que o bloco privatista sabe das dificuldades de se materializar as garantias do direito à educação, especialmente de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. Todavia, apesar do documento reconhecer a necessidade de ações concomitantes nas três dimensões, apenas trata de uma delas, a pedagógica, silenciando quanto às demais, infraestrutura e pessoal. O que chama de pessoal aponta as dificuldades relativas à carreira dos professores, mas não propõe nada para a resolução desse problema. Além disso, o documento separa a atuação como professor da atividade do gestor, em razão das funções nas unidades escolares, porém não aborda as condições de trabalho dos professores ou gestores.

Do meio para o final, o documento acentua que a defesa do aspecto pedagógico está no realce da parte comum do currículo que a Base Nacional Comum deve assegurar para garantir o Direito de Aprendizagem, sem retomar outros aspectos fundamentais como acesso, permanência, ensino, etc.

Desse modo, os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos à Aprendizagem de competências e habilidades, no sentido restrito. Além disso, destaca-se a autônoma do Direito de Aprendizagem face ao direito à educação.

Já o documento não-oficial número 06, intitulado “Desenvolvimento Integral na Base: documento Base” tem 57 páginas e foi construído a partir dos braços sociais e políticos de atuação do bloco privatista, enunciando suas pretensões para a educação por meio da Base Nacional Comum Curricular e da Educação Integral, no contexto de debates e discussões da BNCC, logo após a publicação da Primeira Versão da BNCC. Além disso, já sinaliza as intenções para o novo Ensino Médio que iria ser discutido e é de iniciativa de várias entidades, conforme se observa no Apêndice III.

Este documento, tal como o documento anteriormente analisado “Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum” – também construído pelos integrantes do bloco privatista da educação – irá se restringir a reconhecer as dimensões (infraestrutura e pessoal) como deficientes no campo educacional no Brasil, mas sem propor uma forma de amenizá-las, sendo que isso também interfere no Direito de Aprendizagem. Irá focar, tão somente, a dimensão pedagógica da aprendizagem, sugerindo o que abordar no currículo com os percursos formativos comportamentais, que assegurariam parte da realização do direito à educação (p.11):

Autoconhecimento e autocuidado, Sociabilidade, Criatividade e Inovação, Abertura as diferenças e apreciação da diversidade, Responsabilidade, Pensamento Crítico, Determinação.

O documento destaca seis grandes Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se (p. 19 e 20). Esses verbos núcleo do direito à aprendizagem na Educação Infantil reforçam a concepção autonomista do Direito de Aprendizagem frente ao direito à educação de caráter político mais ampliado: o acesso, a permanência nos processos de escolarização, bem como a qualidade dessa educação escolar.

Desse modo, os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos à Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Se percebe a influência direta do bloco privatista no documento, configurando o entendimento da teoria gramisciana de busca e manutenção da hegemonia e de Estado Ampliado.

Em referência ao documento número sete (07) “Base Nacional Comum Curricular 2016 *Lemann Center*, Universidade Stanford – Parte I: Implementação da BNC: Lições do ‘Common Core’ por David Plank” cabe destacar que foi produzido pela *Lemann Center* e a Universidade Stanford no contexto de pós lançamento da Primeira Versão de consulta da BNCC em fevereiro de 2016. No entanto, as recomendações feitas pelo consultor David Plank, baseado na experiência estadunidense de implementação da *Common Core* nos diversos Estados dos EUA, não perpassam qualquer aspecto referente à expectativa ou objetivos de aprendizagem, ou ao direito à aprendizagem ou ao direito à educação. Seu foco é mais na forma como se deverá processar a implementação da BNCC no Brasil, após sua aprovação. Para isso, antecipa os problemas que a *Common Core*.

Em suas palavras,

Ao refletir sobre o desafio de implementar a BNC, o Brasil pode aprender algumas lições úteis da implementação, ora em curso, dos padrões curriculares norteamericanos (*Common Core State Standards* - CCSS). Nesta breve análise nós apresentamos e discutimos algumas dessas lições e as suas implicações para o Brasil. (p. 01)

Aponta preocupante constatação de que não foi amplamente aceito nos EUA, foi recusado por Estados que implementaram e depois instituíram seus próprios currículos e até hoje se encontra sofrendo os reflexos pela implementação não bem planejada para execução. Ou seja, o mesmo pode ocorrer no Brasil e o Direito de Aprendizagem dos estudantes, dos sujeitos da aprendizagem, podem ser gravemente comprometidos. Se isso ocorrer, já que se trata de um direito, a quem cabe o dever ou a responsabilidade por seu descumprimento?

Portanto, em nível de base para a comprovação de concepção e da relação entre Direito de Aprendizagem e direito à educação não oferece maiores elementos para análise. A palavra Direito(s) nem os demais termos: Direito à/de Aprendizagem; direito à educação; Direito à/de Aprender se apresentam no documento.

Com relação ao documento número treze (13) “Educação Já” tem-se um documento eletrônico não oficial publicado em 2018 pelo movimento social e braço do bloco privatista, Todos Pela Educação. Esse documento redigido como proposta para debate na sociedade está na sua 3º edição e conta com mais de 90 páginas. Se propõe ser suprapartidário e como uma estratégia para a Educação Básica brasileira e indicar prioridades para o agir do Governo Federal no campo educacional no quadriênio 2019-2022. Ou seja, uma intencionalidade de influir nas escolhas políticas do novo Governo de Jair Bolsonaro, eleito, à época, sob o argumento de assinalar o avanço das políticas públicas educacionais brasileiras.

No que tange a análise documental e a concepção e relação do direito à educação e o direito à aprendizagem – e suas expressões correlatas – pode-se iniciar apontando que a expressão direitos à aprendizagem não ocorre no corpo do documento, nem as correlatas direitos de aprendizagem.

Já os termos Direito de Aprender e Direito a Aprender ocorrem uma vez cada nos seguintes momentos:

Já no caso do ensino fundamental, a introdução da BNCC representa um avanço relevante frente as propostas curriculares hoje existentes e concretiza um passo significativo no sentido de (i) estabelecer uma orientação detalhada sobre quais devem ser as competências e habilidades essenciais que todo aluno brasileiro tem direito de aprender, (ii) atuar como alavanca para redução das enormes desigualdades educacionais observadas entre regiões, sistemas e escolas e (iii) induzir o fortalecimento e maior coerência entre as diferentes políticas educacionais de cunho pedagógico. (p. 37 – grifo nosso)

Afinal, a explicitação do que todo estudante brasileiro tem direito a aprender é condição necessária para uma estratégia nacional sistêmica voltada a melhoria dos resultados educacionais. (p. 16 – grifo nosso)

Em ambas as ocorrências nos trechos acima, os termos correlatos evidenciam o realce ao sentido autônomo do direito à aprendizagem em relação ao direito à educação. Destacam, inclusive, o papel de sujeito de direitos do aluno/estudante brasileiro.

Já a expressão direito à educação ocorre uma vez na página 20 do documento eletrônico:

[...] Tal problema também atinge as populações indígenas e quilombolas. Por suas localizações distantes dos centros urbanos e suas singularidades culturais e linguísticas, esses grupos populacionais acabam sofrendo restrições a algumas políticas públicas e ao pleno exercício do direito à educação.” (p. 20 - grifo nosso)

O sentido amplo do direito à educação encontra evidente destaque nessa passagem a resguardar um feixe de direitos que ele encerra. Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação e, também, sujeitos de direito à educação, num segundo momento.

O documento número dezessete (17), “BNCC na escola: guia para gestores escolares” trata-se de um documento eletrônico de 34 páginas publicado e elaborado pela UNDIME, CONSED, MEC e com apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum. Seu objetivo é orientar os gestores na formação continuada e na revisão dos Projetos Pedagógicos das escolas diante dos novos currículos a serem elaborados, conforme a BNCC que passou a vigorar.

Para a análise que se faz no documento sobre a concepção e a relação entre direito à aprendizagem e direito à educação pode-se iniciar pela pesquisa da expressão Direito de Aprendizagem. A primeira ocorrência do termo está na página 03

O novo referencial curricular dá oportunidade a você, e também aos professores e à comunidade escolar, de repensar coletivamente os planos da escola a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (p. 03 – grifo nosso)

Nesse trecho do documento há a conservação da noção autônoma do direito à aprendizagem, especialmente face ao direito à educação.

Na segunda ocorrência da expressão o documento conserva o sentido de autonomia do direito à aprendizagem:

Os PPs podem conter toda a proposta curricular da rede (em que constam na etapa da Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, na etapa do Ensino Fundamental, os componentes curriculares por ano, objetos de conhecimento e habilidades) e avançar no detalhamento de questões específicas e complementares ao currículo no contexto local da escola. (p. 08 – grifo nosso)

No que diz respeito à expressão correlata Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que ocorre uma vez no documento, têm-se o seguinte texto:

A partir dos novos currículos alinhados à BNCC, que visam ao desenvolvimento de competências, habilidades e direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a gestão da escola e a formação continuada precisam permitir que a escola ofereça condições para que os estudantes participem como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Isso significa por vezes mudar a maneira de pensar, de agir, de ver, de escutar e, consequentemente, de planejar a gestão escolar e a formação docente na escola, conforme discute-se neste Guia. (p. 16 – grifo nosso)

Nessa passagem, fica evidenciado o sentido independente do direito à aprendizagem, inclusive diferenciando-se do sentido de competências e habilidades, que em outros documentos se igualam. Os(as) alunos(as) seriam sujeitos de Direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Em apertada análise síntese, os documentos não-oficiais números (04, 06 e 13) reforçam o sentido de que o direito à aprendizagem se distancia autonomamente do direito à educação, em consonância aos documentos oficiais em sua maioria. Já os documentos 07 e 17 não oferece elementos para análise da relação direito à aprendizagem e direito à educação ou apresentam um novo sentido para o termo direito à aprendizagem.

Todos guardam a semelhança de terem em comum um parceiro privado, entre outros, que se repete como partícipe e autor, que é o Movimento pela Base Nacional Comum, o que confirma a agenda comum do bloco privatista atuante na educação por meio desse parceiro do Estado.

Diante do contexto, autores e dos conceitos-chave analisados nos documentos, oficiais e não-oficial, selecionados pela matéria direito à aprendizagem na BNCC e sua relação com direito à educação, no período de estudos de 2012 a 2020, seguindo sua cronologia de publicação, aponta-se para a construção gradativa da autonomia do direito à aprendizagem (com suas expressões correlatas).

O que antes se encontrava subsumido na expressão, direito à educação, fazendo parte de um feixe, que reúne vários outros direitos exigíveis – acesso, permanência, transporte, merenda, material escolar e didático, uniforme, etc. – para se concretizar plenamente, agora encontra projeção de autonomia com previsão constitucional. Com a modificação da Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 108 se identifica a independência e a emancipação constitucional do direito à aprendizagem e suas expressões correlatas.

Não foi possível, com base nos documentos analisados, apontar o grau de influência direta do bloco privatista na construção da concepção de direito à aprendizagem, exceto em alguns documentos de sua própria autoria. Porém, com base nas categorias gramscianas de Estado Ampliado e hegemonia da classe dominante e de estudos de Adrião (2018) e Peroni, Caetano e Arelaro (2019), Tarlau e Moeller (2020) é possível entender os bastidores de construção da concepção, que permeia todos dos dezoito (18) documentos, e que segue a perspectiva moderna de emancipar e especializar de direitos, constituindo, assim, os estudantes como sujeitos desses mesmos direitos na ordem jurídico-capitalista. Apesar dos pontos divergentes, ainda há também convergências o que se categoriza contraditório.

6.2 Características convergentes e divergentes do Direito à Aprendizagem da BNCC com o Direito à Educação

A principal característica convergente entre direito à educação e direito à aprendizagem é perceptível começando pela Constituição Federal de 1988, onde estão previstos, no Título VIII da Ordem Social, um capítulo destinado exclusivamente à educação. Nesse capítulo se encontram prescritos 11 artigos que normatizam o assunto educação, sendo, aliás de se recordar, que o artigo mais recente introduzido, o Artigo 212-A, foi inserido pela Emenda Constitucional nº 108 de 2020, que formaliza como política de Estado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e também insere o inciso IX no Artigo 206 da C.F., que passou a separar explicitamente o esforço hegemônico que já se fazia via outros processos normativos da Aprendizagem, como o fez a própria BNCC ao entrar em vigência.

É principalmente neste Capítulo III da Constituição, que se encontram enfeixados o direito à educação e os direitos dele decorrentes e que o caracterizam. Sem esses direitos subjacentes (acesso, permanência, financiamento, ensino, aprendizagem, etc.,) o direito à educação se descaracteriza perdendo abrangência e a força de coesão para a consolidação de seus direitos reflexos. Cabe recordar, desse modo, a primeira parte da concepção de direito à educação defendida nessa tese, qual seja, a de que o direito à educação, quando referenciado no campo político-educacional – entendendo-se o político abarcando o legal – deve ser entendido como uma unidade inseparável de direito social fundamental e de público subjetivo, como resultado de conquistas democráticas que enfeixam princípios e regras normativas constitucionais e infraconstitucionais, no sentido de garantir e ampliar sua materialidade como direito de todos, aos processos formativos que se desenvolvem em múltiplos ambientes, sem distinções ou condicionamentos restritivos.

Por ser uma conquista democrática e na luta para sua manutenção é que o direito à educação acabou sendo constitucionalizado, inclusive apontando os possíveis desdobramentos de sua abrangência. Como a educação é a melhor forma de se garantir outros direitos, inclusive os direitos dela decorrentes, entre os 11 artigos que constitucionalmente a referenciam, encontra-se o Artigo 210, que irá assinalar de maneira básica os conteúdos mínimos para, ao menos, no Ensino Fundamental serem aprendidos por todos os estudantes, de forma a respeitar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, dada a extensão continental e as variadas formações possíveis numa grande República. Ou seja, o Constituinte de 1988 também previa a

importância de se curricularizar democraticamente um conteúdo no sentido até de integração nacional, de identidade do povo, a partir de uma base comum.

Com respaldo constitucional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial do Estado brasileiro como política pública normativa dos currículos da Educação Básica e vinha sendo debatida em seus pormenores pelo grau de expectativas que desperta frente ao perfil dos estudantes, que podem variar de um perfil de estudante para o século XXI – bloco privatista –, como pela expectativa de um perfil, mais atento a sua realidade humana, solidária, de acesso ao conhecimento historicamente acumulado na visão dos trabalhadores e pesquisadores da educação. Por isso, o tema desperta interesse de pesquisa, tendo em vista a importância do assunto e a maneira aligeirada como foi apresentada e aprovada no Conselho Nacional de Educação, numa conjuntura pós golpe político-midiático, conforme o documento analisado no item 6.11, 6.12, 6.14 e 6.15, acima (Parecer Homologado pela Portaria nº 1.570 de dezembro de 2017 e Resolução MEC/CNE nº 02; Parecer Homologado pela Portaria nº 1.348 de dezembro 2018 e Resolução MEC/CNE nº 04.

Como apontado, a mudança do chefe do Poder Executivo – da Presidenta Dilma Rousseff para Michel Temer –, também resultou na mudança de ministros da educação, que se refletiu também na composição dos conselheiros, tanto na Comissão bicameral que elaborou a BNCC nomeada pelo MEC, como na composição do próprio CNE, que aprovou o Parecer da BNCC, por seu Pleno, em duas etapas: a primeira da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e depois a BNCC do Ensino Médio, em dezembro de 2018. Desse modo, a paridade do equilíbrio de forças políticas, com proposições democráticas em torno de projetos curriculares e progressistas foi também afetada, apressando discussões que necessitavam, pela importância da matéria, a continuação dos amplos debates nos Fóruns Nacionais de Educação, como nas Conferências Nacionais de Educação, além da consulta aos sistemas de ensino e às instituições escolares e suas comunidades. A principal noção de Educação que prevaleceu foi a formação por competências e habilidades e, a partir de agora, como direito à aprendizagem, mais consentâneos com a agenda dos reformadores da educação do bloco privatista, do que com a proposta das entidades representativas dos pesquisadores e profissionais da Educação que entendem o direito à aprendizagem inter-relacionado ao direito à educação e seus direitos adjacentes de feixe indissociáveis.

O fato da BNCC estar prevista na Constituição Federal desde 1988, na LDB de 1996 e no PNE de 2014-2024, não a desvinculou da conjuntura social, econômica e política em que se iniciou sua discussão e procedeu sua aprovação, especialmente pela atipicidade do momento

histórico, caracterizado pelo golpe diante da Chefe do Executivo democraticamente reeleita em 2014.

Toda essa conjuntura foi muito bem aproveitada pelos reformadores da Educação vinculados ao bloco privatista, que já agiam e continuaram agindo institucionalmente, na implantação de sua agenda, via seus braços sociais e publicação de documentos propositivos. A agenda educacional proposta à nova composição do governo federal, do Congresso Nacional e da sociedade civil teve adesão instantânea e pouca resistência, visto que os movimentos progressistas se encontravam atordoados e se rearticulando diante das mudanças. Mais ainda no momento do novo governo, ansioso por demonstrar realizações perante o grupo elitista que representava. A implantação da agenda contou com intelectuais já conhecidos no meio educacional, por sua filosofia da Nova Gestão Pública, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. É o caso da nomeação para a secretaria executiva no MEC e para presidência do Comitê Gestor de elaboração da versão final da BNCC, Maria Helena Guimarães Castro.

Tudo isso afetou a forma e o conteúdo da BNCC, que por sua vez aprovada e em fase de implementação desde então, afeta o direito subjetivo a uma educação de qualidade, direito de todos, para apresentar-se mais alinhada à proposta do bloco privatista, de capital humano e empreendedora. Na perspectiva gramsciana de Estado Ampliado

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (2017, p. 42)

Esse grupo ou bloco privatista age por meio de seus aparelhos privados e institucionalizados de hegemonia, projetando sua agenda junto aos governos, Congresso, sociedade civil, influindo com sua ideologia as normas legais.

Assim, a proposta normativa da BNCC de tratar todas as instituições de Educação Básica da República brasileira em pé de igualdade, sujeitando-as ao mesmo currículo básico, independentemente do exame circunstanciado de suas condições e contradições geopolíticas, econômicas e sociais – promove a manutenção das desigualdades já expressas, podem até agravá-las. Isso sem falar das peculiaridades advindas das pressões de interesses locais de

indivíduos concretos (MACEDO, 2015), que não estarão alinhadas ao exercício da democracia participativa prevista na Constituição.

Com a adoção de currículos idênticos, conforme etapas e modalidades para a idade que se espera, para toda a Educação Básica, a BNCC pavimenta o caminho seguinte da racionalidade da NGP, que é a retomada da obrigatoriedade das avaliações periódicas, exigidas por instituições internacionais como a OCDE, que reúne um grupo limitado de países para receberem investimentos e para o qual a República brasileira pretende ingressar.

Contudo, há perdas em seguir somente por estes percursos formativos, que buscam a apreensão dos saberes técnico-científicos, muitas vezes voltados aos interesses do capital, em prejuízo às articulações de formação humanísticas, filosóficas ou das artes, tudo articulado para o perfil do trabalhador e o desenvolvimento pleno dos estudantes (SAVIANI, 2016), para o século XXI.

Há quase três décadas, no entanto, antes da Constituinte de 1988, Fernandes (1960) lembrava que, na verdade,

[...] todos sabemos que não contamos com um Estado Democrático no Brasil. Na verdade, apenas dispomos de uma fórmula democrática de organização e funcionamento do Estado. [...] O Estado Democrático é algo que construiremos nos próximos anos, se soubermos merecê-lo e realizá-lo. (FERNANDES, 1960, p. 105).

A história brasileira nos seus últimos 50 anos tem confirmado a afirmação de Florestan Fernandes (1960), pois para merecê-la e construí-la, a democracia brasileira amadureceu com duras experiências, passando por vinte e um anos de ditadura (1964-1985) e logo depois a redemocratização com o movimento de Diretas Já, seguido da Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Recentemente, mesmo sob a guarda da Constituição Federal de 1988, as instituições brasileiras vêm sendo testadas por meio de eleições periódicas e regulares, bem como com embates nos tribunais superiores de entes federados, além de dois processos de *impeachment* contra ex-presidentes da República.

O devir da democracia brasileira na interpretação das palavras do autor, parecem muito atuais. Sempre que se tem ocasiões de construções de políticas públicas importantes, como é o caso da BNCC, posta para debates em Encontros, Seminários, Fóruns educacionais, etc., surgem pelo caminho anteprojetos com agenda própria de hegemonia e com ar de inovação, que normalmente reformam, mas mantêm o *status quo* vigente, não transformam a educação.

Atualmente, mesmo seguindo a “fórmula democrática de organização e funcionamento do Estado”, as instituições democráticas sofrem ataques explícitos e implícitos na dinâmica da

sociedade. Os explícitos são notados, recentemente, com grupos autodeclarados conservadores, como o movimento em torno do atual Chefe do Poder Executivo, o chamado Bolsonarismo, que agrega entre outros, parte dos setores militares e de segurança pública brasileiras e que defendem uma noção de democracia muito diversa, ao ponto de até defenderem a supressão parcial do regime. Por outro lado, os implícitos vêm minando as instituições democráticas com medidas de macro e micropolíticas que avançam sobre a forma de se construir e definir as políticas públicas no Brasil, especialmente as escolas, e no particular as políticas de educação curriculares. Nas palavras de Lopes (2004)

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional. (LOPES, p. 110)

Antes, durante e depois da Constituinte e, depois de promulgar a Constituição, os debates foram em torno de aspectos relevantes, destacando-se os referentes ao Estado Democrático de Direito – pelo contexto da redemocratização – e também no particular, sua postura significativa e reflexa quanto ao direito à educação. Isto reforça em vários aspectos aqueles dizeres de Fernandes (1960) quanto a necessidade de vigilância para merecer e construir, atualmente, o debate democrático em torno das políticas de educação brasileira, que desde de 1988 passa por mais divergências do que convergências, face às diferentes concepções de projetos educacionais defendidas nesse campo, seja por um lado, pelos trabalhadores e pesquisadores da educação, e por outro, pelo bloco privatista da educação.

[...] não há força de resistência às investidas ideológicas contra a aplicação da democracia, especialmente quando os interesses de grupos poderosos se servem da ideologia democrática para atacá-la e influenciar governos com modelos antidemocráticos corporativistas.” (FERNANDES, 1960, p. 105)

No entanto, até para a construção de um Estado Democrático exige-se educação, no sentido de formação, para o aprendizado do que seja democracia, de sua efetiva vivência, que se desenvolve na ocupação dos espaços públicos de decisão, seguido de amadurecimento da conduta conformadora ou ético-transformadora da sociedade brasileira, o que torna o tempo um

importante fator nessa conquista, razão pela qual, mesmo com o princípio democrático prescrito e inspirando os brasileiros em suas relações institucionais escolares, ainda em pleno século XXI, verifica-se movimentos antidemocráticos.

Desde a década de 1950, Fernandes (1960) também já reportava a realidade observada nos meandros dos poderes Legislativo e Executivo, com idênticas semelhanças ao momento atual, isto é, “[...] que baixasse a cabeça a poderes políticos invisíveis, de instituições econômica ou tradicionalmente mais fortes que o Estado.” (FERNANDES, 1960, p. 106).

Essas instituições econômicas integram um Bloco Privado atuante em assuntos educacionais por várias frentes, notadamente defensores de uma teoria curricular, que hoje centra esforços no desenvolvimento de competências e habilidades, para formar os estudantes que seguirão o currículo comum pré-definido. Ou seja, uma visão do que se deve ensinar aos discentes, para o que devem vir a ser após sua formação. Por essa perspectiva, está-se diante da uma questão de construção de subjetividades. Aliás, o professor Silva (2019, p. 15) questiona:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Silva (2019, p. 15) ainda responde que

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. [...] nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Desse modo, há complexas atuações do bloco privatista numa sociedade com modo de produção capitalista, que usa sua hegemonia para dominar pelo consenso, seja entrecruzando as relações sociais da sociedade civil e da sociedade política – Estado Ampliado –, seja na propositura de documentos influenciadores na construção da BNCC e definidores das subjetividades dos discentes do século XXI, seja financiando a participação em eventos – até fora do Brasil, como fez a *Center Lemann* junto à Universidade de *Stanford* nos EUA, ou custeando pareceres e traduções de pareceres internacionais a serem estudados e comparados no Brasil – perfazendo dimensões da privatização da educação da agenda Privatista, que podem

se materializam nas bolsas de valores – na venda ou compra de instituições privadas por grandes grupos econômicos –, graças às políticas educacionais curriculares reformadoras que vem sendo desenvolvidas, facilitadoras da construção de aplicativos e de plataformas de ensino como as *startup* da educação.

No caso da BNCC, ao serem analisados seus espectros curriculares, tornar-se uma questão importante de poder, pois selecionar conteúdos com objetivos de desenvolver determinadas competências e habilidades como preceitua a BNCC, e/ou como direito, não deixa de ser uma operação de poder, já que privilegia certo tipo de saber em detrimento de outro, traçando o perfil identitário que se deseja. Por isso, assevera Silva (2019, p. 16)

Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido. Situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

É nessa esteira que se perquire as contradições quando se enfatiza o Direito de Aprendizagem apresentado na BNCC, que é concebido puramente na dimensão pedagógica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mas limitando os debates sobre as definições do que seja aprendizagem e ou desenvolvimento aos saberes de especialistas da educação, do que aos saberes de profissionais (trabalhadores e pesquisadores) da própria educação e suas entidades representativas, ou mesmo da comunidade escolar. Se pedagogicamente já se tem definido que o direito à aprendizagem versa sobre determinadas competências e habilidades, então está limitado o processo de ensino escolar apenas a certos objetivos.

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilissem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 2019, p. 24).

Até porque serão esses objetivos que deverão ser a base para confecção de material didático e aferidos nas avaliações nacionais. Ora, desse modo, o Direito de Aprender do discente é o Direito de Aprender apenas aquilo que foi pré-definido. Está segregado a

determinados aspectos já selecionados por quem detém o poder de avaliar e classificar pelos índices, como, por exemplo, já faz a OCDE com o PISA.

Por uma vertente mais de incertezas do que com respostas, o direito à aprendizagem descaracteriza o direito à educação, vez que este não visa limitar pedagogicamente a aprendizagem como aquele o faz, pelo contrário, lista variados princípios e condições a serem cumpridas na Constituição e outras legislações, que são exemplificativos e não taxativos, - isto é, podem e devem ser ampliados diante de um mundo em constante transformação tecnológica, ambiental, social, etc. -, para se efetivar verdadeiramente o complexo processo educativo, de formação escolar.

No entanto, o direito à educação como direito social fundamental de todos precisa ser materializado em políticas curriculares que devem ser constituídas democraticamente a partir do conhecimento construído na escola e não só para a escola, ou seja, espera-se que haja contribuições da comunidade escolar a partir de sua própria vivência cultural para se construir um currículo que interesse aos aprendentes em sua realidade, mesmo que possa haver debates entre sujeitos, concepções de conhecimento, visões de mundo e da sociedade diferentes, por meio das teorias do currículo adotadas. “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. ” aduz Lopes (2004, p. 111).

Contudo, os governos brasileiros estudados não têm oferecido resistência significativa à adoção de políticas públicas educacionais de caráter neoliberais. Muito pelo contrário, sofrem influência e produzem convergências no sentido de acolher a teoria social que incline as políticas curriculares para um perfil de trabalhador do século XXI, um perfil empreendedor.

Assim, a teoria social neoliberal tem prevalecido no campo educacional brasileiro com ações do bloco privatista que se apoiam em mudanças de dispositivos constitucionais e legais, que afetam desde a forma de financiamentos até nas avaliações educacionais, mas antes, durante ou depois de normatizadas as ações, os governos precisam legitimar seus discursos. Um dos meios de se oficializá-los, segundo Lopes (2004), é a apropriação de discursos socialmente legitimados por diferentes grupos sociais, que resultam numa bricolagem, que geram híbridos culturais com novos conceitos ou sentidos para velhos conceitos. Nesse sentido, que o currículo por competências na vertente construtivista – dantes referência para os parâmetros curriculares e que objetivou substituir o currículo conteudista, propondo-se mais interdisciplinar –, atualmente reaparece sob o manto da BNCC, haja vista, por exemplo, a formação que trabalha habilidades individuais. Essas muitas vezes nominadas de empreendedorismo a revelar a

consideração da educação não como formação cultural, mas sim como desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mercado e que precisam ser avaliadas previamente, antes de sair da escola.

Nessa perspectiva, apesar de ser relevante a discussão histórica sobre um currículo nacional em meio aos fóruns de educação, num sentido de se garantir nacionalmente a igualdade de acesso a uma educação de qualidade há também atualidade das críticas quanto à forma e fundo de operacionalização do processo de construção da BNCC que não puderam ser superadas, conforme a ANPEd, desde antes de sua aprovação, já apontava.

O MEC está elaborando a Base Nacional Comum (BNC) que definirá o que deve ser ensinado nas escolas. [...] Foram convidados especialistas para construir o texto da BNC e criados espaços frios e pouco interativos para a participação de professores e estudantes. Consideramos que os professores e professoras de nossas escolas que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. Por isso criamos a campanha Aqui já tem Currículo... para que possam circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas. Vamos levar essas experiências de forma viva e criativa aos Conselheiros/as do Conselho Nacional de Educação. Faça um vídeo de até 3 minutos ou envie um depoimento em texto com foto e conte para o Brasil o currículo que você já constrói na escola. Faça uma foto sua e/ou do coletivo de professores com um cartaz e publique no Instagram com hashtag #aquiјatemcurrículo. Currículo é mais que lista de conteúdo; currículo é diversidade, é criação, é vida nas escolas! Conte como você já faz! (ANPEd, 2016)

Por isso, mesmo com as críticas à forma não democrática de construção do conteúdo da BNCC, com seu viés de teoria curricular mais tecnicista – e com os conceitos de flexibilidade, adaptabilidade, diversidade, respeito às diferenças, papel ativo do educando no texto legal da BNCC –, a movimentação do bloco privatista esteve paralelamente ativa com sugestões aos princípios orientadores da própria BNCC, incluindo-se aí a defesa da educação como um direito, mas no sentido de direito à aprendizagem, ou seja, com objetivos restritos a competências e habilidades fixados.

Analizado por esse prisma, a mudança dos objetivos de ensino, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para os Direitos de Aprendizagem refletiriam, na verdade, no aumento da responsabilidade do aprendente, do professor e do gestor, caso não ocorra essa apropriação das competências e habilidades na idade certa, podendo caber, em tese, até processo judicial, já que se é um direito cabe o dever a alguém de garantir seu cumprimento.

Publicamente, aqueles atores da comunidade escolar – discentes, docentes e gestores – já têm se tornado alvos de críticas e narrativas midiáticas, ligadas ao bloco privatista, ou mesmo

de discursos governamentais, especialmente quando publicizados os resultados das avaliações em larga escala. Sem contar, também, as avaliações de organismos internacionais, como a OCDE, ou nacionais, como as ONGs, que também fazem suas publicações de dados comparativos entre outros países e o Brasil.

A consolidação da construção sociológico-normativa da autonomia do direito à aprendizagem dissociado do direito à educação, conforme atestam a maioria das análises dos documentos, acabam por afastar o direito à aprendizagem de outros aspectos importantes abarcados pelo feixe constitucional do direito à educação, quais sejam os direitos de: transporte, alimentação, material escolar e didático, uniforme, etc. todos enfeixados no esforço de democratização da educação.

A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala +responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, consequentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. (ANPEd, 2015, p. 1)

Observa-se que a crítica da ANPEd desde 2015 à Primeira Versão da BNCC já apontava o esvaziamento dos sentidos social, democrático e até humano da forma como se apresenta a normatização da BNCC atual com seu direito à aprendizagem, desidentificado, do direito à educação. Ora, o direito à educação, reforçasse-se, se caracteriza como um feixe de direitos a se garantirem. Destacado do direito à educação, o direito à aprendizagem acaba por descharacterizá-lo, limitando-o a aspectos tão somente pedagógicos, e ainda se distanciando de sua prerrogativa constitucional de proteger e ampliar os princípios e valores educacionais para todos independente das diferenças.

O direito à aprendizagem tem que estar alicerçado num currículo de qualidade que é possível quando se amplia a percepção formativa para as dimensões social, democrática, humana, etc., contempladas no direito à educação. Ao se afastar desse, cultivando sua autonomia, o direito à aprendizagem põe o peso de maior responsabilidade no discente, no docente e na instituição escolar, que se tornam os principais responsabilizados pelo fracasso

nas avaliações de larga escala, e não a falta de investimentos e condições de trabalho por parte do Estado. Esse, pela racionalidade da Nova Gestão Pública na ordem capitalista neoliberal hegemonizada, continua cumprindo sua função de regulação, como com a BNCC. Na verdade, as notas baixas nos exames de avaliações em larga escala deveriam significar a não garantia dos direitos educacionais.

Todavia, os índices de avaliação baixo acabam por culpabilizar o discente, o docente e até a gestão, alimentando discursos do bloco privatista de que a privatização das instituições escolares, ou o fornecimento de cheques aos pais para custear os estudos de seus filhos, ou mesmo a privatização da gestão para empresas ou ONGs administrarem são a melhor forma de lidar com o problema. Ou seja, a concretização do afastamento do Estado de boa parte de sua responsabilidade constitucional.

Além disso, quanto ao aspecto propriamente pedagógico curricular, quando a BNCC foca o direito à aprendizagem em atingir os objetivos de acesso aos conteúdos essenciais, pode haver, na verdade, a redução de conteúdos programáticos desenvolvidos previamente pelos próprios docentes, que já ampliaram suas aulas por suas práticas e vivências. Desse modo, um currículo baseado apenas no desenvolvimento de 10 competências empobrece e engessa a qualidade, homogeneíza a formação, coloca o horizonte em atingir nota nas avaliações periódicas, o que novamente descaracteriza o direito à educação, já que seu sentido constitucional é de ampliação da formação e da Aprendizagem e não de redução ou limitação, refletido inclusive na LDB.

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana e a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. [...]

Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, e não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Neste sentido, entendemos que qualquer proposta curricular deve lembrar que a LDB em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em *princípios*, notadamente: II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas; V – *respeito à liberdade* e apreço a tolerância; VII – *valorização do profissional* da educação escolar; VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – *valorização da experiência extraescolar*; XI – *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as*

práticas sociais, e por fim, XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
(Incluído pela Lei no 12.796, de 2013). (ANPEd, 2015, p.2)

Complementarmente, pode-se considerar que mesmo com as previsões constitucionais e legais como da LDB que ampliam as características do direito à educação e, portanto, também o direito à aprendizagem, este encontra-se normatizado de forma limitadora na BNCC. Assevera Hypólito (2016) que isso interessa e é fruto de uma aliança do Estado capitalista neoliberal, neoconservador, populista autoritário, com a nova classe média, acrescido da instigação mercadológica do bloco privatista da educação: editorial, instituições parcerias nacionais e internacionais e redes globais de governança.

Afinal, toda uma nova dinâmica de mercado surge a partir da necessidade de consultorias na implementação da BNCC, editoração e confecção de material didático, desenvolvimento de aplicativos, softwares, plataformas de formação, site certificadores, canais na rede mundial de computadores (Internet) e outros instrumentos tecnológicos de operacionalização, muitas das vezes custeados por verbas públicas e pelos próprios docentes para planejamento do trabalho pedagógico.

Ainda sob o ponto de vista curricular, o direito à educação norteia e assegura o direito à aprendizagem pelos princípios do ensino previstos na Constituição Federal no Artigo 206 e seus incisos, bem como pela programação constitucional de outros dispositivos constitucionais que tratam da escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. Restritivamente, ao sentido conferido de direito à aprendizagem defendido na BNCC, trabalha-se uma percepção de direito sob objetivos de aprendizagem homogeneizadores na forma de perceber as subjetividades dos discentes com suas cargas de conhecimento e aprendizados já cumulados, assim como as escolas, os docentes, os currículos e as próprias avaliações. Essa uniformização é desrespeito às diferenças e diversidades. A esse respeito também já havia se manifestado a ANPEd (2015, p. 01) “uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola.”

Essa concepção de currículo uniformizador, de avaliação alinhada a parâmetros internacionais da OCDE, a Direitos de Aprendizagem circunscritos a competências, previstos na BNCC, não coaduna com os princípios constitucionais de respeito à diversidade

reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação

Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social. (ANPEd, 2015, p. 01)

Outro aspecto que merece atenção como ponto de divergência que a BNCC encerra e que está nas bases constitucionais do direito à educação é a qualidade da Educação Básica. Advogam os especialistas da educação ligados ao bloco privatista que a BNCC como política educacional padrão em nível nacional permitirá melhor aferir via avaliações a qualidade do sistema de ensino, das escolas, etc. Desse modo, pela BNCC a qualidade passa a ser pensada não socialmente e como direito público de todos, como é defendido pelos trabalhadores e pesquisadores da educação, mas sim como índices a serem alcançados nas avaliações nacionais e independente das peculiaridades locais, o que poderia dar a falsa ideia de que houve aprendizado com qualidade.

Ora, a própria extensão territorial⁶⁹ da República brasileira com sua distribuição desigual de renda, mesmo regional, já atestam a necessidade de uma visão social da qualidade na educação. Se tratada a questão da qualidade somente sob o aspecto pedagógico individual, sem considerar as diversidades ou adversidades, sejam culturais, étnicas, políticas, econômicas e mesmo individuais, quanto ao interesse e capacidade para aprender, sem dúvida a tendência será de agravar-se ainda mais a qualidade da educação frente as diferenças entre escolas de uma localidade ou região. Assim, torna-se importante analisar a qualidade com as flexões das diferenças e diversidades regionais socialmente, vez que uma BNCC que parta da homogeneidade do nacional e do comum como sendo a alternativa são incompatíveis ao respeito e valorização da pluralidade dos nacionais numa sociedade que se constrói democrática. Que institui esse princípio como fundamentos do Estado.

Além disso, o direito à aprendizagem restrito a objetivos de aprender e desenvolver competências, não pode desconsiderar os conhecimentos construídos pelos discentes antes ou fora do espaço escolar, já que a própria BNCC exalta a importância do discente ser o sujeito principal de sua própria aprendizagem.

A BNCC trata do respeito ao direito à aprendizagem dos discentes apoiando-se normativamente na Constituição Federal de 1988, na LDB, no Plano Nacional de Educação, na Lei 13.415/2016 – do Ensino Médio – e nela mesma. Esses documentos legais visam garantir o direito de todos à educação pública, gratuita, laica, de qualidade. Todavia, devem ser pensados

⁶⁹Para a superfície do Brasil foi calculado o valor de **8.510.345,540 km²**, publicado no DOU nº 38, de 23/02/2022, conforme Portaria N° PR-73, de 21 de fevereiro de 2022.

concomitantemente com outros direitos e garantias constitucionais que a eles se vinculem, como o direito à igualdade e o direito à diferença, contemplando, desse modo, a pluralidade.

Assim, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes alunos (ANPEd, 2015, p. 2)

O direito à aprendizagem está estruturado na Educação Básica às aprendizagens essenciais definidas na BNCC, sendo necessário assegurar aos discentes o desenvolvimento de dez competências gerais (BNCC, p. 08). As competências previstas na BNCC decorrem da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que chegam aos discentes a partir do que se projeta em objetivos definidos como conteúdo, ministrados pelos docentes, para resolver demandas da vida no exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, p. 08). Ou seja, há uma limitação do direito à educação ao direito à aprendizagem, concebido apenas como escolarização.

É como se bastasse normatizar, legislar sobre a obrigatoriedade de se buscar a igualdade social, que é o objetivo em torno do direito à aprendizagem se realizasse entre os aprendentes. Ora, não se nega a importância da escola no ensino e na aprendizagem dos conteúdos, porém, concomitantemente, deve estar articulada a outras dimensões que abarcam o processo educativo, que também ocorre em outros ambientes e que igualmente influenciam a aprendizagem. O processo educativo é complexo, amplo e plural, dando-se para além da aprendizagem escolar, mas que acaba sendo a referência e medida em números e/ou metas de índices avaliativos nacionais e internacionais. Nas palavras da ANPEd (2015, p. 03) “[...] aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados ‘ao longo da vida’”.

Desse modo, é fundamental apurar-se qual o projeto político-social hegemônico está em andamento e que se desenvolve, quando o direito à educação se limita ao direito à aprendizagem. Ao se observar que a BNCC trabalha com essa perspectiva de competências e habilidades retomadas da pedagogia por competências, já amplamente estudada no campo educacional e cujos pressupostos teóricos, filosóficos e sociológicos apresentam-se ocultos na ressignificação de outros conceitos e na formação de professores reflexivos, vem também a noção dos critérios que a educação era e é reabordada, ou seja, perspectivas econômicas para um mercado produtivo, que produz mão-de-obra, capital humano, para ocupar postos de

trabalho, agora esvaziado nas expectativas de direitos trabalhistas e mais voltados ao empreendedorismo, uma espécie de prestação de serviços autônomo e sem direitos garantidos.

Por outro lado, se a perspectiva que se almeja é de um direito à aprendizagem que expanda o desenvolvimento humano em termos culturais e formativos a partir do acesso a conhecimentos historicamente construídos, acumulados e transformadores da sociedade, então está se a apoiar uma noção de direito à educação de qualidade para todos, independentemente da idade, e com perspectivas ampliadas a partir do local, abrangendo também as garantias de acesso, permanência, pluralidade pedagógicas, transporte, alimentação, material didático, etc., enfim a democratização da educação e da dignidade humana.

6.2.1 Direito à Educação com a BNCC

A partir das análises dos documentos constata-se a mudança do termo “expectativa de aprendizagem” nos documentos oficiais, para “direito à aprendizagem” e seus correlatos. A recorrência desse último é também constatada, inclusive pela quantidade de vezes que se faz observar. Dessa forma, se observa claramente a disposição de racionalidade da NGP institucionalizada na estrutura estatal, particularmente no Ministério da educação, que a certo momento, mesmo sob a bandeira de um governo progressista eleito e reeleito, e posteriormente, de um governo claramente neoliberal, se movimenta em conformidade com as reformas curriculares de uma elite capitalista, via agenda do bloco privatista.

Sem dúvida, o processo de institucionalização formal da expectativa de aprendizagem para o direito à aprendizagem acompanha os propósitos de manutenção e estruturação de uma sociedade burguesa hegemônica, que encontra acesso interno à estrutura estatal, seja com sua ideologia – numa concepção de Estado Ampliada – ou externamente por meio dos aparelhos privados de hegemonia, como os integrantes do bloco privatista, especialmente a atuação dos movimentos sociais constituídos sobre tema particulares como a BNCC.

Nesse sentido, o estudo de um direito sociologicamente construído e proposto, como o Direito de Aprendizagem, não pode partir de pensamentos abstratos e vagos, para posteriormente se aplicar à realidade, que se adeque à sua teoria. Muito pelo contrário, deve-se partir de situações concretas e, a partir daí, posteriormente, se chegar a uma concepção teórica. Desse modo, para se entender um direito, que encontra abrigo no ordenamento jurídico e na Constituição, o estudo da história torna-se fundamental para se entender a movimentação dialética das sociedades, que se constroem pelas contradições e mediações dos agentes e ou

seus representantes e pelas disputas de seus projetos e forças reais a fim de lhe dar existência material, numa sociedade de modo social e de produção capitalista.

Ao observar-se o direito e suas especificações ao longo da história, nota-se que até a Idade Moderna, não se percebia o direito separado da moral e ou da religião, por exemplo. Já na era Moderna com o acentuar das necessidades singulares do capitalismo, ele ganha ares políticos e constitucionais, distinguindo-se das demais instituições sociais.

[...] Somente num certo tempo histórico essa especificidade apareceu, a partir de determinadas relações sociais e econômicas. Nesse momento, deu-se a transformação qualitativa do fenômeno jurídico. Tal transformação se deu com o capitalismo. Como este modo de produção apareceu apenas muito modernamente, pode-se dizer que os instrumentos do direito apenas nos tempos mais próximos da história ganharam especificidade. Ao se ver a inespecificidade do direito nos modos de produção do passado, resta clara a ligação específica que há entre o direito e o capitalismo. (MASCARO, 2012, p.03)

No capitalismo o direito passa a ter um lugar de destaque qualificado nas relações sociais, já que a própria teoria do Estado Moderno lhe garante a posição como um dos poderes de estrutura e organização do Estado de Direito, estando vinculado também a dever. Ou seja, uma posição específica socialmente, passa-o à qualificação técnica e independente da vontade eventual dos sujeitos envolvidos no conflito social ou do julgador. Então o Estado institucionaliza e passa a regular as condutas, atos e relações sociais que entendem qualificáveis como jurídicas.

No capitalismo, inaugura-se um mundo de instituições que sustentam práticas específicas de explorações. A célula mínima de tais estruturas de exploração é a mercadoria. Uns vendem e outros compram. A transação comercial somente se sustenta se comprador e vendedor forem considerados sujeitos de direito, isto é, pessoas capazes de se vincularem por meio de um contrato no qual trocam direitos e deveres. [...] Entender o direito a partir do movimento mais simples do capitalismo – as trocas mercantis – é captar o ponto que dá a qualificação específica ao direito moderno. (MASCARO, 2012, p. 04)

Essa identificação da forma jurídica com a forma mercantil foi percebida pelo estudioso do marxismo Pachukanis (1988), que observa, que de acordo com a economia capitalista, há necessidade de se estabelecer diante da circulação de mercadorias – sejam quanto a bens ou quanto as pessoas que vendem sua força de trabalho – as ferramentas jurídicas reflexas para atender a economia mercantil.

Pachukanis (1988) irá partir das premissas de análise da circulação de mercadorias no modo de produção capitalista, onde há necessidade de liberdade para contratar nas economias mercantis, mas não é qualquer liberdade. Trata-se de uma liberdade jurídica, que nesse caso só pode ser operacionalizada tecnicamente entre contratantes sujeitos de direitos. Então um dos institutos – ou fenômenos jurídicos reflexos – que são construídos pela técnica jurídica são os sujeitos de direito, que passam à qualificação de possuir direitos e deveres. No entanto, ainda é preciso um terceiro, o Estado, para dar cumprimento executivo dos pactos não cumpridos entre os sujeitos de direito, garantindo-se a propriedade privada.

As concretas relações de produção capitalistas geram uma instância de constituição, controle e repressão específicos. Embora o jurista argumente que seus institutos surgem de um impulso ético ou moral, na verdade o direito advém de concretas relações sociais. Alguns dizem que o instituto jurídico do sujeito de direito nasceu dos imperativos morais e religiosos da dignidade humana. Falso. Muito mais determinante que a própria dignidade do trabalhador é a sua condição de nada possuir e, portanto, ter de se vender autonomamente à exploração capitalista. É daí que surgiu a noção de sujeito de direito: todos são sujeitos livres para se venderem ao mercado. O direito subjetivo, a autonomia da vontade e tantos outros conceitos técnicos do direito moderno surgem como reflexo imediato dessas relações fundamentais do capitalismo. (MASCARO, 2012, p. 06)

No que diz respeito ao Direito de Aprendizagem o movimento de sua institucionalização sociológica é marcado especificamente na esteira do direito à educação. Esse, por sua vez, foi e continua sendo fruto de reivindicações históricas dos trabalhadores para seus descendentes e que hoje se concretiza parcialmente, não por falta de normatizações a respeito do direito à educação, mas face aos constantes entraves e limitações orçamentários dos governos, que elegem outras rubricas de investimento público, face a “(...) mais recente crise econômica e política do capitalismo contemporâneo, a neoliberal, (...)”, segundo Mascaro (2013, p. 10).

Por outro lado, a movimentação atual de construção sociológica do direito à aprendizagem aprofunda a sistemática da especialidade do direito à educação, individualizando responsabilidades e podendo culpabilizar o sujeito de direito à aprendizagem por seu fracasso diante do objetivo curricular, que é apresentado via BNCC, mas apenas alegadamente, em sentido pedagógico, nesse primeiro momento. Como se o pedagógico estivesse desconectado de outras dimensões que igualmente afetam a aprendizagem. Enfim, essa é a interpretação descaracterizadora do direito à educação, que fica quando o governo brasileiro resolve contribuir com o desdobramento e a institucionalização do termo Direitos à Aprendizagem, vinculando-o exclusivamente ao aspecto pedagógico. No documento oficial “Por uma política

curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” editado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2014, mesmo que a justificativa escrita fosse no sentido de se evitar a culpabilização do discente e fosse, pelo contrário, no sentido de contribuir para o debate dos deveres do Estado com a materialização do referido direito à aprendizagem identificado com o direito à educação, definitivamente não é o sentido que o bloco privatista incentiva por seus documentos não-oficiais e nem nos documentos oficiais, como o própria BNCC. Até porque investir em educação para o bloco privatista representa significativo aumento de gastos públicos e não-investimento, furando o teto de gastos estabelecido, além de representar diminuição das dimensões de privatização da educação, que é vista como mercado aberto a ser melhor explorado – seja com gestões privadas e consultorias de especialistas, ou com *voucher* nas escolas, ou na edição de materiais didáticos, ou *startups* de plataformas digitais e tecnológicas, etc.

Dessa forma, o direito à aprendizagem apresentado na BNCC, restrito ao aspecto puramente pedagógico, converge com a concepção defendida pela agenda Privatista, qual seja, a de padrões de especialização de Direitos nos moldes do capitalismo neoliberal brasileiro e mundial. Afinal o perfil do trabalhador do século XXI é a expectativa para as economias capitalistas globais: empreendedor, criativo, líder, inovador, habilidade de relacionamento interpessoal. Não precisará mais nem de garantias legais pelo direito estatal. Bastará os contratos livremente aceitos e assinados.

Desse modo, constata-se pelas análises interpretativas dos 18 documentos publicados, bem como das referências das pesquisas bibliográficas de Adrião (2018), Peroni, Caetano e Arelaro (2019) e outros, que todo o contexto de construção da BNCC, que envolveu diferentes governos, configura uma proposta de materializar-se a agenda da privatização da educação, com a nova característica de direito à aprendizagem, afeito mais aos parâmetros do capitalismo atual, firmando-se como descaracterizado do direito à educação.

Essa autonomia desejada e restritiva ao pedagógico também interfere nas dimensões de financiamento, que passam, muitas vezes, a ser direcionadas a consultorias especializadas e de alto custo para os entes públicos, ou em controle da atividade dos docentes via plataformas digitais, além de comprometer outros direitos e princípios afetos à educação. Logo, o bloco privatista, mais uma vez, passa a ser o beneficiado com recursos dantes destinados à materialização de direito à educação.

Todavia, como analisado até aqui, o direito de aprendizagem se alinha a atender interesses de um bloco privatista que trabalha com sua própria ideologia, seja na perspectiva do

Estado Ampliado, via documentos oficiais e não-oficiais, que comprovam o compartilhamento das propostas e dos próprios membros conselheiros, seja do MEC, do CNE, da Consed, da Undime e do MPB. Seja, ainda, via hegemonia burguesa, que afina seus projetos de sociedade a um discurso muito próximo ao dos trabalhadores e pesquisadores da educação, inclusive alegando-o como idêntico, porém com objetivos totalmente distintos. Além disso, os documentos analisados comprovam

Não há como negar que o direito à educação tomou uma posição de norma programática e exigível com a Constituição Federal de 1988. Isso lhe garantiu destaque diante das instituições administrativas e judiciárias. Além disso, o próprio poder Executivo deveria observá-lo como dever constitucional fundamental que é e não contingenciar constantemente a execução de seu orçamento. Soma-se o fato de vir articulado com o adjetivo “qualidade”, ou seja, não é qualquer direito à educação e sim um direito à educação de qualidade que está nas obrigações estatais.

Com a BNCC, esse direito passa a deter outros qualificativos, expressando, assim, os anseios de variados atores sociais do bloco privatista, que se movimentaram e articularam a partir de seus grupos de influência e classes sociais a que pertencem, em mais uma tentativa de reformar o ensino, sob o argumento sempre aflitivo de melhorar os índices avaliativos dos estudantes. Como essas reformulações não irão mais uma vez atacar radicalmente os problemas morais e sociais que se enraízam nas origens do sistema, sistema que vive de crises e exclusões sociais, da manutenção das desigualdades sociais, etc., e que afeta a aprendizagem, as avaliações da educação periodicamente publicizada faz apenas com que as exigências agucem a cobrança sobre os alunos e sobre os professores, agora, inclusive, no uso de novas metodologias de ensino.

O problema de ordem político-legal se eleva, pois a restrição da concepção do direito à educação tão somente como direito à aprendizagem na idade certa, com suas características formativas restritivas, toma a roupagem de caráter técnico com competências e habilidades a serem priorizadas na Educação Básica, mas ameaça a perda de expressão política da responsabilização do Estado com seu dever, que perpassa outros direitos e princípios de ensino, como o exercício da cidadania a partir do direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, liberdade de ensinar, pesquisar, acesso, permanência, transporte, alimentação, etc., previstos nos incisos do Artigo 206 da Constituição Federal.

Ora, sendo o Direito tomado como um conjunto de normas articuladas do ordenamento jurídico brasileiro e que faz parte da superestrutura do Estado, encontra-se em constante disputa de construção, pois a sociedade em que se insere exprime interesses dos grupos quanto a projetos de mundo diferentes. Ou seja, o conteúdo legal acaba por expressar os interesses

hegemônicos da classe dominante que se materializam em diversos instrumentos normativos – leis, decretos, portarias, resoluções, etc. – a serem observados por toda a sociedade civil, principalmente, a classe dos interesses dominados. O que significa dizer que o interesse da classe hegemônica do capital vê refletidos seus discursos nas relações sociais, o que faz com que o direito vigente adote sua observância legal. É preciso muita resistência para que os trabalhadores da educação consigam manter ou ampliar suas conquistas. Elas ocorrem, mas muitas vezes precariamente se concretizam, ficando a mercê de discricionariedade dos Executivos.

Por outro lado, ao observar-se os objetivos fundamentais da República brasileira, previstos no Art. 3º da Constituição Federal de 1988 e seus incisos, os interesses ali resguardados não podem ser objeto de desatenção para sufocar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, etc., em detrimento dos interesses de uma classe ou grupo hegemônico. No entanto, quando se analisa a forma como foi construída e aprovada a BNCC e negado a influência das diferenças regionais, em um país de dimensões continentais, para sua aplicação, percebe-se que o desenvolvimento nacional com a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais, não estão com a mesma prioridade do Estado nos últimos governos.

Basta verificar-se como a diminuição dos investimentos em educação perdem centralidade e, consequentemente, as implementações de políticas públicas democraticamente construídas. Se é um direito fundamental, a partir do qual se pode garantir outros direitos, tem-se que o tratar com redobrada atenção, mas a perspectiva capitalista tem sua própria visão de mundo e realidade que busca constantemente a sua hegemonia de “conformismo social”. Nas palavras de Gramsci (2017)

§ 7. Questão do “homem coletivo” ou do “conformismo social”. Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção? Questão do “direito”, cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula “indiferente jurídico” e que são de domínio da sociedade civil, que atua sem “sanções” e sem “obrigações” taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc. (p. 23 e 24)

A nova visão política sobre o direito à aprendizagem que procura se diferenciar do direito à educação é confirmada com a pesquisa e as análises de documentos oficiais e não-oficiais, expedidos por órgãos públicos ou privados, culminando com a Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020, que dentre outras alterações, instituiu o inciso IX ao Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, nos seguintes termos: “IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” Questão do “direito”, segundo Gramsci.

Agora previsto até na Constituição Federal de 1988 o Direito de Aprendizagem parece restringir-se em delinear um direito de capacitação técnica-pedagógica geral que não reconhece diferenças regionais e locais e pressupõe igualdades de rendas, de acesso, permanência, etc. em todo o país, presumindo uma equidade entre os entes federativos e em seus sistemas de ensino – que não existe –, bem como se apresenta articulado às políticas educacionais de avaliação internacional estabelecidas por organismos como a OCDE e internamente alinhados aos interesses do bloco privatista da educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito precípua analisar a mecânica da privatização sobre a Base Nacional Comum Curricular, problematizando a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem e suas implicações para os princípios educacionais e para as dimensões jurídico-normativas.

O trabalho partiu das seguintes problematizações: quais as influências da racionalidade mercantil, veiculada pelo setor privado, na formulação da Base Nacional Comum Curricular? Que conexões são possíveis de se estabelecer entre o *ethos* empresarial e a subsunção do direito à educação ao direito à aprendizagem, presente na BNCC?

A partir das indagações foram formulados e perseguidos os seguintes objetivos para essa pesquisa: analisar as relações de mútua determinação entre o Estado, em sua face gerencial, e a esfera privada; desenvolver reflexões sobre as alianças e vinculações estratégicas entre o setor público e privado no processo de formulação e homologação da BNCC; analisar a configuração normativa do direito à aprendizagem na construção da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para arrefecimento do direito à educação.

Defendeu-se a tese de que a concepção constitucional de direito à educação é significativamente abrangente, compreendendo, assim, como unidade, um feixe de outros direitos dele decorrentes, como o direito à aprendizagem. Não é possível caracterizar o direito à educação sem a finalidade da aprendizagem. Essa, uma vez tornada direito autônomo tal como expressa na BNCC representa um catalizador no esforço de privatização da educação pelo bloco privatista, por meio da revisão dos currículos na Educação Básica.

Desse modo, partindo-se dessa definição ampla do direito à educação, prevista na Constituição Federal de 1988, percebe-se que nas duas primeiras versões da BNCC, nos Pareceres de sua aprovação no CNE e homologados pelo MEC e em outros documentos correlatos a racionalidade mercantil produziu mutações de sentido a esse direito. A mudança começou com a alteração das expressões “expectativas de aprendizagem e desenvolvimento” para “Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento” ou “Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” presente em leis e na BNCC. Aqui, porém, se adotou o direito à ou de aprendizagem, para caracterizar o sentido limitador do direito à educação assumido e defendido pela lógica mercantil que subjaz na construção da BNCC.

Por outro lado, o estudo teve como objetivo precípua analisar dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil em torno da construção, aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, a qual parametriza currículos escolares no tempo presente. Tal

processo tangenciou distintos contextos, especialmente nos governos que sucederam a Carta Magna de 1988 e que repercutiram em leis infraconstitucionais como LDB, PNE e a lei do novo Ensino Médio. As análises colocaram em relevo os processos de privatização que permearam as políticas públicas de educação no Brasil e, particularmente, a sua relação com as novas configurações do Estado a partir da influência gerencial da Nova Gestão Pública. Essa engendrou sua racionalidade privada na elaboração da BNCC com a atuação incisiva do bloco privatista da educação, que compartilha representantes em comum no MEC, no CNE, no Consed, na Undime e no Movimento Pela Base (MPB). Prova disso, são os Conselheiros do CNE ligados direta ou indireta ao bloco privatista (MPB e empresas educacionais), que formam mais de cinquenta por cento dos votos do CNE, quando somados aos representantes do MEC e os representantes de seus parceiros Consed e Undime. Cabe reforçar que o Consed e a Undime são membros e parceiros do Movimento Pela Base, além de outras instituições ligadas ao terceiro setor, como Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, etc. que constam publicamente em seus respectivos sites, quando visitados.

Desse modo, nota-se que em termos de representação no CNE os trabalhadores e pesquisadores da educação naquele contexto somariam minoria de votos, mesmo que votassem em bloco pela não aprovação do Parecer da BNCC, conforme Quadro 02 (Membros do CNE em Ordem Alfabética nomeados por Presidenta(e), Instituição que representou e que votaram a BNCC em 15 de dezembro de 2017)

A investigação contou com o subsídio epistêmico de obras clássicas do pensamento liberal e marxista e contemporâneas concernentes à temática, numa perspectiva materialista histórico-dialética. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia abrange a análise bibliográfica e documental, como elementos para subsidiar as análises dos principais documentos oficiais (Lei nº 13.005/2014, Lei nº 13.415/2017, Pareceres do CNE, Resoluções do MEC, enquanto BNCC) e documentos publicados por integrantes do bloco privatista que corroboram a autonomia política do direito de aprendizagem.

Verificou-se, que o Movimento Pela Base, especificamente constituído em face da BNCC, influiu com seu *ethos* e continua, conjuntamente com seus parceiros Consed e Undime, vigilante em sua implementação e do novo Ensino Médio, consolidando sua influência no cenário educacional em nível nacional. Dentre os principais interesses do bloco privatista atuante junto ao CNE, Consed, Undime e ao MEC estão o de manter a reputação do conglomerado que apresenta “responsabilidade social”, como também garantir mecanismos de produção de subjetividades dos estudantes em consonância com a lógica mercantil.

No caso da BNCC ao serem analisados seus espectros curriculares tornar-se uma questão importante de poder, pois selecionar conteúdos com objetivos de desenvolver determinadas competências e habilidades, e/ou como direito, não deixa de ser uma operação de poder, já que privilegia certo tipo de saber e de direito em detrimento de outro(s), traçando o perfil identitário que se deseja para o discente e de sujeito de direito para o direito.

Constatou-se pelas análises interpretativas dos 18 documentos publicados, bem como das referências das pesquisas bibliográficas de Adrião (2018), Peroni, Caetano e Arelaro (2019) e outros, que todo o contexto de construção da BNCC, que envolveu diferentes governos, configura uma proposta de materializar-se a agenda da privatização da educação, com a nova característica de direito à aprendizagem, afeito mais aos parâmetros do capitalismo atual, firmando-se como descaracterizado do direito à educação. Graficamente, pode-se perceber que a presença do direito à aprendizagem e seus termos correlatos aparece correspondente a oitenta e quatro por cento (84%) do total, sendo percentualmente mais frequentes do que a expressão direito à educação, que só se manifesta em dezesseis (16%) por cento do total dos documentos analisados.

A frequência bem maior em documentos oficiais aponta a preocupação em se oficializar o termo por meio dos órgãos públicos expedidores, como: Congresso Nacional, Presidência da República, MEC e CNE, caracterizando a autonomia do direito à aprendizagem frente ao direito à educação, normativamente.

Ante as análises desenvolvidas foram possíveis confirmar-se as constatações que, no âmbito das políticas educacionais, se classificam como caracterizadores da concretude da agenda privatista tanto antes, durante e depois da aprovação da BNCC e seus desdobramentos na autonomia do direito de aprender, dissociado do sentido político mais abrangente de direito à educação, o que interessa aos agentes do capital. Nessa direção, o direito à aprendizagem ganha maior destaque normativo, descaracterizando-se do direito à educação, a partir da política curricular instituída pela BNCC, inclusive com a inserção do inciso IX no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 108 de 2020, que os distingue.

Uma agenda de pesquisa pode se desenhar a partir daqui. Afinal, quem se responsabilizará legalmente se o estudante não aprender as 10 competências bases em seu tempo certo de estudos?

As contribuições dessa pesquisa giram na continuidade dos debates a serem suscitados em torno do tema, que ainda estão se iniciando, tendo em vista que as repercussões políticas dessa ascensão constitucional do direito à aprendizagem afetarão fatalmente a distribuição de

recursos dos fundos voltados para a educação com disputas entre rubricas contábeis no limitado orçamento público.

Pode ainda gerar discussões e decisões judiciais futuras, podendo a responsabilidade recair, nesse último caso, nos próprios estudantes, nos docentes ou nos gestores, já que o sujeito de direitos na visão do capital está definido, mas o dever de prestá-lo ainda está em construção. E tudo isso mantém os sinais que vem sendo apontados por diversas pesquisas da área de desresponsabilização do Estado de seu dever constitucional com a educação, como um direito de todos e em qualquer tempo, para se garantir outros direitos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria F. A privatização da escola pública. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPED). Série "Conquistas em Risco". 18 de abril/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-theresa-adriao-unicamp-privatizacao-da-escola-publica-serie-conquistas-em-risco>. Acesso em: 14/09/2017.

ADRIÃO, Theresa Maria F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculum sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AGUIAR, M. A. S. [Entrevista]. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_17_2015.pdf. Acesso em 17 mar. 2022.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **BNCC e formação de professores**: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>

AGUIAR, Márcia Angela da S.; TUTTMAN, Malvina T.. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular**: disputas de projetos. Revista monotemática do INEP/MEC. Brasília: publicada online em 24 de julho de 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>

ALTFENFELDER, Anna Helena. **BNCC do Ensino Médio**: o que especialistas pensam sobre o texto aprovado. 10 de dezembro 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14418/bncc-do-ensino-medio-o-que-especialistas-pensam-sobre-o-texto-aprovado>. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTICO, Cláudia; MILAN, Luís Fernando; CAMPOS, Luiz Cláudio Marques; GALVÃO, Maria Cristina Costa P.. **Dicionário de políticas públicas**. Org. Geraldo Di Giovanni, Marco Aurélio Nogueira. 3º ed., São Paulo: Editora UNESP, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. A ANPED lança a campanha “Aqui já tem Curriculum: o que criamos na escola...”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>. Acesso em: 12 mai. 2022.

_____. **BOLETIMANPED**. Rio de Janeiro, v. 10, n.2/3, abr/set 1988, p. 67.

_____. Ofício n.º 01/2015/GR: **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPED, 9 de nov. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacionalcomum-curricular>. Acesso em: 12 mai. 2022.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AVELAR, Marina. **A caixa preta das startups da Educação**. Entrevista a Cátia Guimarães da EPSJV/Fiocruz. OUTRASMÍDIAS. Publicada 10/07/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-caixa-preta-das-startups-da-educacao/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BARBOSA, M. G. M. **As parcerias público-privadas nas escolas públicas estaduais de Uberlândia (1995-2008)**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BORON, 2001. A nova ordem imperial e como desmontá-la. *InResistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. (Org. Boron.) José Seoane e Emilio Taddei. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL. **REQ 227/ 2013 / CE**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/567041>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto no. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Educação Profissional: Legislação básica. 2. ed. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14,de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de junho de 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/8/2020**, Página 5 (Publicação Original). Proposição Originária:PEC 15/2015.

BRASIL. Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer homologado nº 11/2010 CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017: s/p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidente Temer e Ministro da Educação homologam a Base Nacional Comum Curricular. Educação Básica. Última atualização em Quarta-feira, 20 de dezembro de 2017, 21h57. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58701&catid=211&Itemid=30035. Acesso em: 07 Abri. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União. Publicado em: 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 21.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de dez. 1961. Revogada pela Lei nº 9.394 de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de nov. 1995, edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria públicoprivada no âmbito da administração pública. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. Lei no.13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, de 26 de jun. 2014, Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 abri. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.632, de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Indagações sobre currículo. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>. Acesso em: 13 abri. 2022.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. DOU – seção 1, Nº 114, 18 de junho de 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRESSER PEREIRA, L.C.; GRAU, N. (Orgs.). O público não-estatal. Reforma do Estado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 5-30, 1999. <https://doi.org/10.21874/rsp.v50i4.354>

BRITTO, Carlos Ayres. Mudanças na Constituição ganham velocidade recorde no governo Bolsonaro. Reportagem Bruno Góes. Disponível em:
<https://br.yahoo.com/noticias/mudan%C3%A7as-na-constitui%C3%A7%C3%A3o-ganham-velocidade-104724202.html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CALLEGARI, C. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação [Brasília, 29 de junho de 2018]. In: FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional:** Blog do Freitas. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>>. Acesso em: 13 abril 2022.

CARA, Daniel. **O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o Direito à Educação.** Disponível em: <https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/tag/bncc-2/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** São Paulo: Papirus, 1988.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHESNAIS, François. As raízes da crise econômica mundial. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, n. 31, v. 11, p.21-37, 2013. <https://doi.org/10.12957/rep.2013.7556>

COMPARATO, F.K. Ensaios sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: MELLO, C.A.B. (Org.). **Direito administrativo econstitucional: estudos em homenagem a Geraldo Ataliba**. São Paulo: Malheiros, 1997. v. 2.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Saiba porque somos contra a BNCC do MEC golpista**. 28/08/2017. Disponível em: <https://feteerj.org.br/cnte-saiba-porque-somos-contra-bncc-do-mec-golpista/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COSSETIN, Márcia. As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil. **Tese** (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Maringá, PR, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito de sociedade civil em Gramsci e a luta ideológica no Brasil de hoje. In: COUTINHO, C.N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 31-54.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. In **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 143-158, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009>

CURY, Carlos.[Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p.168-200, set, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação no Brasil: histórico e impasses. In. **GEPPFOR**, UFJF, 2021, Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TvHBY32vYuE&t=588s>. Acesso em: 12 out. 2021 a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Aula 4 – Educação na Ordem Constitucional. In. Curso Educação e Nação no Bicentenário da Independência. Faculdade de Educação e o Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GyVgJE3gjbU&t=1681s>. Acesso em: 12 out. 2021 b.

De CICCO, Cláudio. **Teoria geral do Estado e ciência política**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA BASE. 2015. **Iniciativa:** Centro de Referências em Educação Integral, Inspirare, Instituto Airton Senna, Movimento pela Base, Insper. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-090316.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2022.

DI PIETRO, M.S.Z. **Parcerias na administração pública** – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2006.

DICIONÁRIOS. **LAROUSSE** ilustrado da língua portuguesa [coordenação editorial Diego Rodrigues, Fernando Nuno, Naiara Raggiotti (Estúdio Sabiá)]. São Paulo: Laurosse do Brasil, 2004.

DINIZ, P. V. L. **Educação profissional e filantropia capitalista [manuscrito]:** dimensões e significados de um projeto de “Responsabilidade social empresarial”. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Ed. da Imprensa Universitária, Anpae, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F..(Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais.** São Paulo em Perspectiva, 18(2), 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, Florestan. Em Defesa da Escola Pública. In. BARROS, Roque Spencer Maciel. (Org.).**Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1960.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Ago./2002, p. 257 a 272.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FERRETTI, C. **Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.** MEC/CNE [S. I.], São Paulo, 1999.

FIORI, José Luís. Estado do bem-estar social: padrões e crises. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 7(2): 129-147, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0103-73311997000200008>

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE); CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (Conape), 2018. **Documento final: plano de lutas.** 2018. Disponível em: <http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpeconape2018-documento-final-planodelutas.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FREITAS, Alexandre. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. **Carta Capital.** 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>. Acesso em: 17 set. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Políticas públicas, movimentos sociais:** desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011. p. 72-90. (Ebook).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Base nacional (mercadológica) comum. In: FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional:** Blog do Freitas. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual o real significado da Base Nacional Comum Curricular? Fórum Sindical e Educacional do SINESP 2016. **Colóquio.** Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/9-Videos/LuizCarlosFreita-BNCC.html>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 13 ago. 2022.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 69- 90.

GARCIA, Teise. Dossiê Dimensões de privatização na educação básica: diferentes contextos em análise. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1236-1240, dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12015>. Acesso em: 30 mai. 2022. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.12015>

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 01 (Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce), 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 2^a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 02, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000, v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 8^a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 03 (Maquiavél – Notas sobre o Estado e a política), 2017.

GIDDENS, A. **A terceira Via**. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUIA PARA GESTORES ESCOLARES. BNCC na escola GUIA PARA GESTORES ESCOLARES: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/12/01.-Guia-para-Gestores-Escolares_PP-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada-na-Escola-1.pdf.. Acesso em: 03 jun. 2020.

HALL, David; HELLEN, Gunter. A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n° 132, p. 743-758, jul.-set., 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152454>

HAYEK, Friedrich August von. **Direito, legislação e liberdade**. São Paulo: Visão, 1985. v. 2.

_____. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HENRIQUES, Ricardo. **BNCC do Ensino Médio**: o que especialistas pensam sobre o texto aprovado. 10 de dezembro 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14418/bncc-do-ensino-medio-o-que-especialistas-pensam-sobre-o-texto-aprovado>. Acesso em: 18 de jun. 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares no Brasil contemporâneo. **Palestra proferida no V Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea** (COBESC), Campina Grande, 24 Out. 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

KAUFMAN, Dora. **Dicionário de políticas públicas**. (Org.) Geraldo Di Giovanni, Marco Aurélio Nogueira. 3^o ed., São Paulo: Editora UNESP, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

LÉLIS, U. A. **Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUZ, L. X. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educação & Sociedade**, Jun 2011, vol.32, no.115, p.437-452. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200011>

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. In. **Educação & Sociedade**, vol. 36, num. 133, out-dez, 2015, pp.891-908. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>

MARTINS, Ângela Maria de Souza. **Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do rio de janeiro (1945-1960).** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br> > download. Acesso em: 08 out. 2022.

MARX, Karl. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1975 e 1977^a, v. 1 e 3.

MARX, Karl. Estado e Sociedade. In: IANNI, O. (Org.). **Karl Marx: sociologia**. 4^a ed. São Paulo: Ática, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. Boitempo Editorial, 1º ed. 2004.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do direito**. 2^a ed., São Paulo, Atlas, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de Neoliberalismo. **Mediações**, v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3314>. Acesso em: 30 abril 2021. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2008v13n1/2p192>

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo** – antigo e moderno. Tradução Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHETTI, Miqueli. Entre a Legitimação e a Crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol. 35 nº 102/2020. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

MIRANDA, A. B. de. As novas configurações do Estado sob as influências do “terceiro setor” na contemporaneidade: um estudo sobre o papel do voluntariado no âmbito empresarial e escolar. 2008. 245 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MISES, Ludwing von. **As seis lições.** Tradução Maria Luiza Borges, publicação original Regnery Gateway, Inc. Chicago, 1979. Disponível em: www.hayekcollege.com. 7ª ed. São Paulo, Hayek Global College.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 05.

MONTAÑO, Carlos. 2002. **O terceiro setor e a questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 27ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES. Reginaldo C. A organização das células neoconservadoras de agitprop: o fator subjetivo da contrarrevolução. In CRUZ, Sebastião, KAYSEL, André, CODAS Gustavo (org). **Direita Volver o retorno da direita e o cicloconômico brasileiro.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

MOREIRA, A.F. B et al. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimentopelabase** [site], 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimentopelabase** [site], 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE. **DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA BASE – Documento Base.** 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-v2.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NOGUEIRA, Marco Aurélio; DI GIOVANNI, Geraldo. **DICIONÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.** Organizado por Geraldo Di Giovanni, Marco Aurélio Nogueira. – 3ª ed. – São Paulo: Editora UNESP, 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. et al. **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governas Democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do Direito à Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

PACHUKANIS, Evguiéni B.. **Teoria geral do direito e marxismo**. Trad. Silvio Donizete Chagas. Revisão Helena Stella de Faria, Maria A. Marins, Maria Clara de Faria. Editora Acadêmica. São Paulo, 1988.

PAIVA, T. Orientação sexual é suprimida da Base Nacional Curricular. **Carta Capital**. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/orientacao-sexual-e-suprimida-da-base-nacional-curricular/>. Acesso em: 17 set. 2017.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PLANK, David. **Implementação da BNC: lições da “Common Core”**. Base Nacional Comum Curricular 2016, Lemann Center, Universidade Stanford, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, 2012, v. 23, n. 2, pp. 19-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>. Acesso em: 20 jan. 2021.

<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>

PERONI, Vera Maria V. Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. **Conferência de Abertura**. Curitiba. p. 1-21. <https://doi.org/10.22409/movimento2016.v0i5.a20945>

PERONI, Vera Maria V.; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 35, n.1, p. 35–56, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>. Acesso em: 10 abri. 2022.

<https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

<https://doi.org/10.1590/S0101-7330200200800008>

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.234.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**. México DF: Siglo Veintiuno Editores, 1972.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 55-103.

REGO, Walquíria Leão. **Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao bolsa família**. Lua Nova, São Paulo, 73: 147-185, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452008000100007>

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

ROSSI, Pedro. Brasil retoma radicalidade neoliberal abandonada pelo centro do sistema, diz economista. Entrevistado por Marco Weissheimer. **Sul21**, 26 Ago. 2019. Disponível em:<https://www.eco.unicamp.br/midia/brasil-retoma-radicalidade-neoliberal-abandonada-pelo-centro-do-sistema-diz-economista>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009.

SAES, D. A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. In: SAES, D. **República do capital**. São Paulo: Boitempo, 2001, p. 81-91.

SALAMA, P.; VALIER. **J. Pobreza e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANFELICE, José Luis. Estado e Política Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Temas de Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDB; Caçador: UnC, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva**. Campinas. São Paulo, Autores Associados, 1997.

SCOTT, J. **The Politics of Venture Philanthropy in School Charter Policy and Advocacy**. Educational Policy, 23: 106-136, 2009. <https://doi.org/10.1177/0895904808328531>

SHIROMA, E. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In **Políticas para Educação: análises e apontamentos** / Mário Luiz Neves de Azevedo, Angela Mara de Barros Lara (org.); Maringá: Eduem, 2011. 276 p.

SILVA, M. V. E CORBALÁN, M. A. (Org.). **Dimensões políticas da educação contemporânea**, Campinas, Átomo e Alínea, 2009.

SILVA, M. V. e SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, Out 2009, vol.30, no.108, p.779-798. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300008>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3^a ed., 12 reimp, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 2.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). **CNE aprova BNCC do ensino médio**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://portal.spcnet.org.br/noticias/cne-aprova-bncc-do-ensino-medio/>. Acesso em: 13 abri. 2022.

SOUZA, Leonardo; BÔAS, Bruno Villas. Dilma deu R\$458 bilhões em desonerações. **UOL/Folha de São Paulo. Mercado**. 2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/mercado/2015/09/1678317-dilma-deu-r-458-bilhoes-em-desoneracoes.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOUZA, Rachel Freire Torrez. Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 69-79, 2018. ISSN: 1982-3878, João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/issue/view/2003>. Acesso em: 02 nov. 2022. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-3878.2018v12n1.38217>

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 20, nº 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime). **Undime e Consed lançam Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.** [Brasília]: Consed, Undime,, 2017. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/consed-e-undime-lancam-guia-deimplementacao-da-base-nacional-comum-curricular>; https://undime.org.br/uploads/documentos/phpBPoe6a_59973febd90d7.pdf. Acesso em: 13 abri. 2022.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (Undime). **Seminário Internacional "Base Nacional Comum: o que podemos aprender com evidências nacionais e internacionais"**. [Brasília]: Undime, 08 07 2015. Disponível em:<https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>. Acesso em: 28 jul. 2022.

VACCA, G. Estado e mercado público e privado. In: **Lua Nova**, nº 24, setembro de 1991, p. 151-164. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000200008>

VICENTE, MaximilianoM. **História e comunicação na ordem internacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 abri. 2021.

VIEIRA, Oscar V. ALMEIDA, Eloisa M. de. Direito, Educação e Transformação. In **Justiça pela qualidade na educação/ABMP**, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 11-22.

WILLIAMSON, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia e Política**, São Paulo, v. 12, n. 1(45), jan./mar., 1992. Disponível em: <http://www.rep.org.br/PDF/45-3.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

APÊNDICE I – Movimento pela Base Nacional Comum

Texto com mapeamento do histórico, configuração, agendas das diferentes entidades que compõem o Movimento pela Base no processo de elaboração das BNCC's, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?

QUEM SOMOS?

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.

OBSERVAÇÃO: Em recente visita ao site do Movimento pela Base Nacional Comum, que inclusive mudou seu nome para Movimento pela Base, vamos encontrar a nova descrição do quem somos? Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.

(Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 20 out. 2021.)

O grupo que com põe o Movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas.

As pessoas físicas são as abaixo listadas, com seus respectivos cargos de ocupação:

Aléssio Costa Lima - Presidente da Undime

Alex Canziani - Deputado federal e presidente da Frente Parlamentar da Educação

Ana Inoue - Consultora do banco Itaú BBA

André Duarte Stábile - Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP).

Angela Dannemann - Superintendente da Fundação Itaú Social

Anna Helena Altenfelder - Presidente do Conselho Administrativo do Cenpec

Anna Penido - Diretora executiva do Instituto Inspirare

Antônio Ibañez Ruiz - Ex-membro do Conselho Nacional de Educação

Antonio Neto - Consultor do Instituto Ayrton Senna

Artur Bruno - Professor de História e Geografia e Secretário do Meio Ambiente do Ceará

Beatriz Cardoso - Diretora executiva do Laboratório de Educação

Beatriz Ferraz - Diretora da Escola de Educadores, Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial

Camila Pereira - Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann

Carmen Neves - Consultora do MEC

Claudia Costin - Diretora do CEIPE/FGV

Cleuza Repulho - Ex-presidente da Undime

David Saad - Diretor-presidente do Instituto Natura

Denis Mizne - Diretor da Fundação Lemann

Dorinha Seabra Rezende - Deputada federal e integrante da Comissão de Educação da Câmara

Eduardo de Campos Queiroz - Diretor Presidente da Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal

Egon Rangel - Professor do departamento de linguística da PUC-SP

Fernando Almeida - Diretor Nacional de Educação e Cultura do SESC

Francisco Aparecido Cordão - Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação

Frederico Amancio - Ex-Presidente do Consed e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco

Guiomar Namo de Mello - Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE- SP e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de SP

Joane Vilela - Ex-Secretária de Educação de Foz do Iguaçu, ex- Secretária Adjunta de Educação de SP e ex-Dir. de Orientação Técnica de SP

João Roberto da Costa de Souza - Ex-secretário de Educação de Jacareí (SP)

José Fernandes de Lima - Ex-membro do Conselho Nacional de Educação

Kátia Stocco Smole - Secretária de Educação Básica do MEC (licenciada)

Lúcia Couto - Ex-Secretária de Educação de Embu das Artes/SP

Luís Carlos de Menezes - Professor Sênior do Instituto de Física da USP. Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica. Integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base

Magda Soares - Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Maria do Pilar Lacerda - Diretora da Fundação SM

Maria Helena Guimarães de Castro - Ex-Secretária-executiva do MEC; atual membro do CNE;

Maria Inês Fini - Presidente do INEP (licenciada)

Mariza Abreu - Consultora em educação da CNM

Miguel Thompson - Presidente do Instituto Singularidades

Mozart Neves Ramos - Diretor de articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna; atual membro do CNE

Naércio Aquino Menezes Filho - Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper

Natacha Costa - Diretora da Cidade Escola Aprendiz

Osvaldo Tietê da Silva - Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, associação de diretores de escolas públicas que busca uma educação pública de qualidade

Patrícia Mota Guedes - Gerente de Educação da Fundação Itaú Social

Paula Louzano - Pesquisadora visitante da Universidade Stanford

Paulo Schmidt - Secretaria de Educação do Estado do Paraná

Pedro Villares - Presidente do Conselho do Instituto Natura

Priscila Cruz - Presidente executiva do Todos Pela Educação

Raimundo Feitosa - Secretário Municipal de Educação de São Luis (MA)

Raph Gomes - Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC (licenciado)

Raul Henry - Vice-governador de Pernambuco

Ricardo Chaves de Rezende Martins - Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação

Ricardo Henriques - Superintendente do Instituto Unibanco

Ricardo Paes de Barros - Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper

Rodrigo Hübner Mendes - Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes

Rossieli Soares da Silva - Ministro da Educação (licenciado); foi membro do Consed

Ruben Klein - Consultor da Fundação Cesgranrio

Simone André - Gerente executiva da área de Educação do Instituto Ayrton Senna

Suely Menezes - Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e conselheira do CNE

Teresa Pontual - Gerente executiva do CEIPE/FGV

Tereza Perez - Diretora da Comunidade Educativa Cedac

Thiago Peixoto - Deputado Federal (PSD/GO)

Vera Cabral - Diretora Executiva da Abrelivros

O Movimento pela Base Nacional Comum conta, ainda, com um **Conselho Consultivo**, sendo os seguintes conselheiros e seus respectivos cargos nas instituições que os empregam, sejam de outras ONGs ou empresas:

Anna Penido - Diretora-executiva do Inspirare

Claudia Costin - Diretora do CEIPE/FGV

Denis Mizne - Diretor-executivo da Fundação Lemann

Mariza Abreu - Consultora legislativa da área de educação

Miguel Thompson - CEO do Singularidades

Pilar Lacerda - Diretora da Fundación SM

Ricardo Henriques - Superintendente Executivo do Instituto Unibanco

O Movimento pela Base Nacional Comum tem a participação de **pessoas jurídicas como ONGs e empresas privadas**, que garantem o **apoio institucional**. Abaixo citamos algumas características colhidas dos respectivos sites das referidas pessoas jurídicas como o nome, a data da fundação com um breve histórico e as configurações e as agendas institucionais de atuação:

Abave

Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.

HISTÓRICO: As sementes da ABAVE foram plantadas em dezembro de 2001, durante um encontro entre acadêmicos e implementadores da avaliação educacional, em Salvador-Bahia, e começaram a brotar em um segundo momento, realizado na PUC-Rio, em abril de 2002.

Durante os anos de 2002 e 2003, discussões entre profissionais interessados na criação da Associação resultaram em uma proposta para seu estatuto.

Finalmente, em julho de 2003, foi disponibilizado um financiamento oriundo da Fundação Ford, permitindo o início dos trabalhos da ABAVE.

A primeira assembléia da ABAVE ocorreu durante o ANPAE – XXI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, no dia 26 de novembro de 2003, em Recife.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

O que justifica a sua criação é o crescimento, nos últimos anos, do número de pessoas que lidam com a avaliação e que começam a vê-la como seu campo de atuação profissional, seja como pesquisadores ou como responsáveis pela condução das políticas de avaliação nos sistemas educacionais. Mais importante ainda, observa-se a disposição destes dois grupos de se relacionarem entre si para aprender e maximizar o potencial dos seus trabalhos a favor da melhoria da educação.

Principais características:

Associação de indivíduos, não de entidades.

Associação com base na pluralidade e multidisciplinaridade, aberta a todos com interesse em avaliação.

Associação de natureza científica, sem fins lucrativos.

Associação dirigida, com base em estatuto e regimento, por diretoria eleita pelos associados, por tempo determinado.

Cenpec

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público.

HISTÓRICO: Fundado em 1987, o CENPEC atua em parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades – e desenvolve ações que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, formação de profissionais de educação, ampliação e diversificação do letramento e fortalecimento da gestão educacional e escolar.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

A BNC pode contribuir para a garantia do direito à educação de qualidade ao definir, de acordo com critérios explícitos e orientados pelas dinâmicas social, artística e científica, objetivos comuns de ensino-aprendizado a serem alcançados por todas as escolas do País, não importando a rede de ensino a que pertencem – se pública ou privada, se estadual, federal ou municipal. Uma BNC estabelece um mesmo ponto de chegada para todos – um mesmo padrão de qualidade a ser almejado, e o faz agindo sobre o objeto central da ação escolar: a formação e o desenvolvimento da criança e do jovem.

Comunidade Educativa Cedac

Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade. A Comunidade Educativa CEDAC é uma OSCIP, portanto, uma instituição sem fins lucrativos e não-governamental.

HISTÓRICO: A instituição começou a trabalhar pela educação pública em 1997, com a atuação na formação de professores do Ensino Fundamental I na área de Língua Portuguesa. Passadas quase duas décadas, em que ampliamos a atuação para outras áreas e estabelecemos a formação de formadores nas redes, ainda observamos desafios na implantação de um processo que de fato contribua para a formação dos professores das redes públicas.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?: A Comunidade Educativa CEDAC concebe metodologias e estratégias, com o objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas no campo da educação.

Formação continuada para a rede municipal pública de educação nos segmentos de Educação Infantil e ensinos Fundamental I e II.

Assessoria por meio de cursos, reuniões, oficinas e palestras para professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e educacionais.

Publicações produzidas tanto para auxiliar a prática dos profissionais de educação de uma forma geral quanto para apoiar o trabalho realizado nos Programas em que atuamos

Avaliação de Projetos Sociais de outras instituições.

Atuamos de forma sistêmica, pois acreditamos que todos os atores envolvidos no processo educacional são responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Nossas áreas de conhecimento: Artes / Coordenação Pedagógica / Ciências / Gestão Educacional /Gestão Escolar / Língua Portuguesa / Matemática / Mobilização Social/ Educação Ambiental

Nossos públicos: Secretários municipais de Educação / Técnicos da Secretaria Municipal de Educação / Diretores escolares / Coordenadores pedagógicos / Professores / Famílias dos alunos / Conselhos

Consed

O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

HISTÓRICO: Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?: A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública.

Nos últimos anos, juntos, estados e Distrito Federal contribuíram para o avanço do programa de fomento às escolas de tempo integral; começaram a construir as respostas para a implementação do Novo Ensino Médio e contribuíram para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

O Consed também participou da elaboração dos guias que vão orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC.

Por meio de seus Grupos de Trabalho, formados por técnicos das secretarias, o Consed avançou nos debates de temas importantes.

Como resultado dessas ações dos GTs, entregou ao MEC, proposições para novas políticas de avaliação da educação, inovação e tecnologia, e formação continuada de professores. Seguiu, também, com discussões importantes nos Grupos de Trabalho de Gestão Escolar, Financiamento e Ensino Médio.

No Consed, os membros são das mais diversas correntes políticas. Pluralidade de ideias é uma das principais características, mas a sua bandeira é uma só: a educação pública de qualidade.

Agenda: A presidente do Consed, Cecilia Motta, se reuniu hoje com o novo ministro da Educação, Abraham Weintraub. Também estavam presentes à reunião o Secretário Executivo do Mec, Antonio Paulo Vogel, o Secretário de Educação Básica, Janio Carlos Endo Macedo, e o Secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim.

Foi uma reunião de apresentação, em que Cecilia Motta, ao lado do presidente da UNDIME, Aléssio Costa, entregou ao ministro a Agenda da Aprendizagem. O documento traz uma série de demandas consideradas urgentes pelos estados e municípios.

O ministro se mostrou aberto às demandas e disse que vai trabalhar muito próximo ao Consed e à Undime. A primeira ação definida nesta reunião é a participação de secretários e técnicos do ministério na reunião conjunta que as duas entidades realizarão nos dias 25 e 26 de abril, em Salvador/BA. Na ocasião, equipes de vários setores do MEC vão ouvir do Consed e da Undime o detalhamento da Agenda da Aprendizagem e suas principais demandas.

Numa reunião posterior, no mês de maio, o próprio ministro irá ao encontro dos secretários estaduais e municipais com respostas para as demandas discutidas no encontro de Salvador. A ideia é integrar, ao máximo, os esforços dos grupos de trabalho já definidos por Consed e Undime, na Agenda da Aprendizagem, às ações do MEC, promovendo a interação de todas as equipes.

De acordo com o secretário de Educação Básica do MEC, Janio Carlso Macedo, entidades parceiras do terceiro setor também serão convidadas, futuramente, para participar das discussões.

Fundação Lemann

Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.

HISTÓRICO: Há 15 anos, trabalhamos por uma educação pública de qualidade para todos e apoiamos pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Somos uma organização familiar, sem fins lucrativos, e atuamos sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil. Educação é um direito de todos. E nós escolhemos trabalhar com a educação pública para que alunos de norte a sul do país tenham todas as oportunidades que sonharem. Apoiamos milhares de escolas com soluções inovadoras e com iniciativas que já existem e dão bons resultados. Trabalhamos lado a lado com professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma aprendizagem que forma para a vida.

BNCC vira realidade no Brasil. Construção, qualidade e implementação. Participamos do Movimento pela Base e contribuímos ativamente para que a política chegue com qualidade nas escolas

Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal

Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedica-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.

HISTÓRICO: São mais de 50 anos de história. Um livro marcado por reflexões e renovações. As primeiras linhas dessa trajetória estavam ligadas à hematologia. Mas então veio um capítulo priorizando a escuta das novas demandas da sociedade. As necessidades haviam mudado, e ajustamos nosso foco. Desde 2007, abraçamos então a causa da primeira infância.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Desde 2007, elegemos a primeira infância como a nossa causa. Agimos para transformar a vida das crianças do nascimento até os 6 anos, principalmente as mais vulneráveis, abrindo caminho para um futuro com mais perspectivas e um país com mais equidade.

E nossa razão de existir passa a ser esse período tão importante, esse início de vida que vai do nascimento aos 6 anos. Sempre baseadas no conhecimento científico, novas páginas foram escritas. Nasceram muitos projetos que se transformaram em ações de impacto concretas, como o Marco Legal da Primeira Infância - uma lei que impulsiona a criação de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Brotaram também parcerias que renderam simpósios internacionais, estudos com resultados comprovado, projetos com impactos reais e escaláveis, capacitação de lideranças e de membros da mídia, filmes que alcançaram novas audiências, programas que viraram política pública.

Seguimos em busca de novas maneiras para valorizar, cada vez mais, a narrativa dos nossos protagonistas: as crianças pequenas. Queremos continuar espalhando a ideia de que semear o pleno desenvolvimento nessa fase é colher por toda a vida.

Fundação Roberto Marinho

Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.

HISTÓRICO: A convicção de que a comunicação pode ser instrumento para transformação social motivou a criação da Fundação Roberto Marinho, em 1977. Suas iniciativas promovem o direito à educação, incentivam o protagonismo, valorizam a cultura brasileira e o meio ambiente.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Tendo em vista que a comunicação e a inovação são aliadas na promoção de uma educação integrada e de qualidade, a Fundação trabalha para quem ficou ou está ficando para trás no processo educativo.

Seus projetos têm o objetivo de enfrentar os principais desafios educacionais brasileiros, com atuação em escala, monitoramento e avaliação de resultados e impactos. A Fundação Roberto Marinho é uma casa de parcerias com instituições públicas e privadas, com quem forma uma rede de cooperação em prol da educação.

Instituto Ayrton Senna

Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.

HISTÓRICO: O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, que nasceu em novembro de 1994, para que crianças e jovens tenham oportunidade de desenvolver seus potenciais por meio da Educação de qualidade, em todo o Brasil.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

O Instituto Ayrton Senna disponibiliza a você uma trilha sistematizada para ajudá-lo(a) em um dos principais passos rumo à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas: a construção de um currículo compromissado com a educação integral.

Mesmo que o currículo da sua rede já tenha sido escrito, vale a pena repensar alguns conceitos.

Aqui, você encontrará conteúdos importantes para refletir sobre o que é educação integral, sobre qual é a visão de estudante proposta na BNCC, como ela se relaciona com os conceitos de desenvolvimento pleno e integração curricular e quais os caminhos para concretizar todos esses elementos no texto introdutório do currículo.

Você, coordenador de etapa e articulador de conselho, pode utilizar este material na articulação com a coordenação pedagógica e professores da sua rede.

Desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral que prepara o aluno para viver no século 21.

Essas inovações são levadas para as escolas em parceria com as redes públicas de ensino, a fim de fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos que estão entre o ensino fundamental e médio, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Instituto Inspirare

Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.

HISTÓRICO:

O Inspirare completou cinco anos de atividades em 2016. Os principais resultados dessa trajetória expressam um legado já consistente de uma instituição que se orgulha de ter contribuído para inserir a temática da inovação educacional na agenda brasileira.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Nossa causa é a Educação Integral Inovadora, que tem como propósito promover o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões (intelectual, emocional, social, física e cultural), respeitando as suas características, interesses e necessidades e preparando-os para a vida no século 21.

O processo começou com o mapeamento e difusão de referências sobre o tema, ganhou profundidade com a produção de orientações, metodologias e ferramentas para colocá-las em prática e tornou-se ainda mais potente por meio de ações de incidência e contribuição técnica a

políticas públicas em nível nacional, estadual e municipal. Dentre os resultados já alcançados, destacam-se:

O posicionamento do Porvir como principal portal sobre inovações educacionais do país, com prêmios recebidos e número crescente de usuários, que avalizam a sua relevância como fonte permanente de inspiração. O posicionamento do Transformar como principal evento sobre inovações educacionais do país, que ousa em formato e conteúdo e conecta a agenda educacional brasileira a tendências, ideias e experiências inovadoras de diferentes países. A produção do primeiro conjunto de conhecimentos relevantes sobre e para empreendedores brasileiros de negócios de impacto em educação, setor praticamente inexistente há cinco anos, que demonstra potencial crescente para fomentar inovações na área educacional. O apoio inicial a algumas das mais promissoras startups de educação do país, como Geekie, Catraca Livre, Centro de Autoria e Cultura (Letrus/Primeiro Livro) e QMágico. A criação participativa de metodologias inovadoras de articulação intersetorial para o desenvolvimento da educação, com resultados em IDEB, educação inclusiva e fortalecimento da relação escola-comunidade, entre outros, no bairro do Rio Vermelho em Salvador (BA) e no município de São Miguel dos Campos (AL). A construção colaborativa de conhecimentos, metodologias e ferramentas para apoiar a implementação de políticas e programas de inovação educacional em redes públicas de educação, em especial as plataformas Escola Digital, Faz Sentido e 5 Educação Integral na Prática, que têm sido utilizadas por professores e alunos em todos os estados brasileiros. O apoio à constituição de organizações/coletivos para fomentar inovações educacionais no país, como o Centro de Referências em Educação Integral e o CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira. A incorporação de concepções e capacidades associadas ao desenvolvimento integral pela Base Nacional Comum Curricular. A legitimação do Inspirare como interlocutor estratégico para temas relacionados a inovações educacionais, com conquista de espectro amplo e diversificado de parceiros nacionais e internacionais e influência crescente na formação de opinião e no desenho de projetos e políticas públicas.

A Educação Integral Inovadora tem como premissa a concepção de que o aluno deve estar no centro do processo de ensino e aprendizado. Para que isso aconteça de fato, é preciso que todos os responsáveis pelo seu desenvolvimento planejem suas ações a partir de informações gerais sobre o perfil das novas gerações, bem como dados específicos sobre cada um dos alunos, incluindo o contexto em que vivem, suas características pessoais e a forma como aprendem. Também é importante que promovam oportunidades educacionais que façam sentido e engajem os estudantes, além de fazê-los refletir sobre o que e como estão aprendendo. Faz-se necessário ainda que deem espaço para que os alunos assumam autoria e responsabilidade crescentes pela sua educação e colaborem com o desenvolvimento de colegas, professores, escola e comunidade. Acima de tudo, é preciso assegurar que todos e cada um desses estudantes adquiram as capacidades essenciais para que tenham autonomia e capacidade de realizar o seu projeto de vida no século 21.

Instituto Natura

Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.

HISTÓRICO:

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, comunidade escolar, gestores públicos e Consultoras de Beleza Natura.

Os princípios da Comunidade de Aprendizagem para a rede ampliada de educação.

A colaboração para que o ambiente da educação pública seja fértil e propício para a incorporação de inovações, favorecendo que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem.

Instituto Unibanco

Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.

HISTÓRICO: É fundado o Instituto Unibanco em 1982. Nessa primeira fase da organização, dedica-se durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas. Em 2002 Com o objetivo de obter maior impacto social, redireciona sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios. Em 2007 passa a focar no ensino médio.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Em 2017, nos dias 21 e 22 de junho, foi realizado o Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação. Terceira edição da série de eventos organizados para debater o tema, o seminário contemplou diversidade de atores envolvidos na discussão. Incluiu painéis compostos por estudantes, secretários estaduais de Educação, diretores e professores, pesquisadores e representantes de organizações do Terceiro Setor.

Em novembro de 2016, foi realizado o Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Conselho). O evento deu continuidade aos debates sobre a reestruturação do Ensino Médio, iniciados pela instituição em 2015 com uma série de rodas de conversa com especialistas, gestores, professores e jovens, e um colóquio sobre o tema.

Em novembro de 2015, o Instituto promoveu em São Paulo o Colóquio Desafios Curriculares do Ensino Médio, que teve a participação de 150 representantes dos diversos segmentos envolvidos diretamente no debate sobre o currículo do Ensino Médio.

Itaú BBA

O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.

HISTÓRICO:

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

O Itaú BBA é o maior corporate & investment bank da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo. Atendemos investidores institucionais e as empresas com o mais alto faturamento do grupo. Pela complexidade dos negócios desses clientes, sabemos que nossa atuação deve ser customizada.

Temos um portfólio de investimentos em ativos, assessorias em fusões e aquisições, oferta de ações, securitização, derivativos, operações estruturadas, cash management, financiamentos e garantias, entre outros. São soluções desenhadas por uma equipe de especialistas com base no perfil e necessidades de cada empresa.

Todos Pela Educação

HISTÓRICO: O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?:

Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País.

Temos uma atuação focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais, buscamos criar senso de urgência para a necessidade de mudanças, qualificar o debate sobre Educação, construir propostas técnicas e engajar poder público, especialistas e demais atores do campo educacional para sua efetivação.

E continuaremos atuando pela qualidade e equidade da Educação Básica brasileira. Transferindo conhecimento técnico e baseado em evidências, dialogando para que fatores que impactam a aprendizagem sejam o foco de debates e políticas públicas. E, então, monitorando o que deve ser prioridade em nosso sistema educacional.

Undime

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.

HISTÓRICO:

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF.

CONFIGURAÇÃO e AGENDA INSTITUCIONAL, buscando apreender: quais os sentidos, motivações e propósitos da participação das entidades neste processo?

Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão

democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e imparcialidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados.

Logo, quando o tema é educação pública, a Undime está sempre presente. Seja na educação infantil, de jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ensino fundamental, alfabetização, educação inclusiva ou na educação para a paz. Temas como carreira e formação dos trabalhadores em educação, gestão democrática, políticas públicas sociais, articulação com os governos, a sociedade, a família, a criança e o jovem estão constantemente em pauta.

A Undime respeita e representa a diversidade do país, ao reunir os gestores dos 5.570 municípios brasileiros. Diante de toda a abrangência e capilaridade, são promovidas reuniões, seminários e fóruns. O objetivo é buscar e repassar informação e formação a todas as secretarias municipais de educação, dirigentes e equipes técnicas.

**APÊNDICE II - MEMBROS DO CNE EM 15/12/2017 QUE VOTARAM A BNCC
SEGUNDO O PARECER HOMOLOGADO Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de
21/12/2017, Seção 1, Pág. 146**

1) ALESSIO COSTA LIMA

FONTE DA INFORMAÇÃO: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=BF7484334A89D9BC64E3FA7954FB727A.buscatextual_65

Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1993), Licenciado Pleno através do Curso de Formação de Professores de Disciplina de 2º Grau pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (1996), Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Mestre em Políticas Públicas pela UECE (2007). Professor Auxiliar do Curso de Administração da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) desde 1998. Diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16 - Iguatu) no período de 1996 a 2003. Atualmente (Desde 2003) é Orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC. Informações coletadas do Lattes em 14/08/2022.

2) ANTÔNIO CESAR RUSSI CALLEGARI (Presidente)

FONTE DA INFORMAÇÃO: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/cesar-callegrari>

Antonio Cesar Russi Callegari, é sociólogo, especialista em gestão de políticas, programas e instituições públicas nos setores de educação, cultura, ciência e tecnologia. É Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA. É membro do Conselho Nacional de Educação, onde é Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular, Relator da Comissão de Formação de Professores e do Custo Aluno Qualidade. Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia e Diretor da Faculdade SESI-SP de Educação. Como Deputado Estadual em São Paulo teve seus dois mandatos dedicados à cultura, ciência e Tecnologia. É autor de vários livros e trabalhos publicados sobre educação pública.

3) ANTÔNIO CARBONARI NETTO

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://exame.com/negocios/mentoria-impacto-anhanguera-must-university/>

Antônio Carbonari Netto passou da carreira de professor para CEO de universidades. O fundador da faculdade Anhanguera, que também criou a Must University (uma universidade online para brasileiros nos Estados Unidos) participou da **Mentoria de Impacto**. O programa é uma parceria entre a EXAME e a Atom, e traz grandes personalidades do empreendedorismo para uma mentoria gratuita sobre negócios.

No bate papo com Carol Paiffer, CEO da Atom e jurada do Shark Tank Brasil, e Patrícia Springer, fundadora da Impulso - Bastidores do Empreendedorismo, o professor falou sobre a trajetória e os desafios de empreender no mundo da educação. Carbonari também explicou como foi o processo de crescimento da Anhanguera e da Must University, que apresentou um crescimento de 19.000% entre agosto de 2017 e julho de 2021.

Fonte da Informação: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Graduado em Matemática (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1973), Especialista em Educação Matemática - USF/CAPES-1979, Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2005) e Master of Educational Administration - Wisconsin International University (2000). Atualmente é professor titular e Reitor do Centro Universitário Anhanguera, Diretor do SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Educação Superior do Estado de São Paulo - Membro dos Conselhos Editoriais das revistas de Ciências Gerenciais e de Educação do Centro Universitário Anhanguera - UNIFIAN. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão Acadêmica e Administração Estratégica. É Diretor-Presidente da Anhanguera Educacional S.A., entidade mantenedora de instituições de ensino superior. Certificado pelo autor em 29/05/2007.

4) ANTÔNIO ARAÚJO FREITAS JÚNIOR

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://www.institutomillenium.org.br/sobre-nos/>

O Instituto Millenium (Imil) é uma associação civil sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária, reconhecido como uma entidade que defende interesses públicos e, principalmente, valores e princípios democráticos que pautam o desenvolvimento do país. Com um quadro de formadores de opinião e influenciadores, o think tank promove valores e princípios que garantem uma sociedade livre, com liberdade individual, economia de mercado, democracia representativa e Estado de Direito.

O IMIL propõe trazer a sociedade para o centro dos debates sobre políticas públicas, trazendo dados e estudos sérios, que tornam a discussão mais madura e qualificada, a fim de encontrar soluções para os problemas econômicos e sociais do Brasil.

Fonte da Informação: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Antonio de Araujo Freitas Júnior é Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação da Fundação Getulio Vargas, ex-Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional e Educação (CES/CNE) e membro do CNE/CES por dois mandatos de 4 anos. Diretor de Integração Acadêmica da FGV. Membro da Academia Brasileira de Educação (ABE). Membro da Academia Brasileira de Ciência da Administração (ABC). Ex-Presidente e Conselheiro do Consejo Latinoamericano de Escuela de Administración (CLADEA). Diretor Técnico da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA). Presidente do Education Quality Accreditation Agency (EQUAA). Ex-Conselheiro da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC). Membro do Conselho Editorial da Revista ANGRAD. Ex-Diretor Executivo do Instituto de Desenvolvimento Educacional da Fundação Getulio Vargas, responsável pela Central de Qualidade e pelo Programa de Certificação. Ex-Presidente da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD). Ex-Diretor da Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração (ANPAD). World Academy of Art & Science - Fellow (2019) e membro do Central and East European Management Development Association (CEEMAN) Board. Possui graduação em Engenharia Civil pela Escola Politécnica de Pernambuco (1971), Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1976). Industrial Engineer pela Syracuse University (1980). PhD pela North Carolina State University (1982). Pós doutorado pela University of Michigan (1990). Temas de interesse atual: Gestão do Ensino Superior. Prêmio Personalidade Educacional 2009, 2012 e 2013. Certificado pelo autor em 07/01/2022.

5)ARTHUR ROQUETE DE MACEDO

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://br.linkedin.com/in/arthur-roquete-de-macedo-61418b125>

Membro do Conselho Nacional de Educação, Chanceler da Laureate-São Paulo;Membro da Academia Brasileira de Educação, Médico, Mestre e Doutor em Ciências Pela UNESP. Pós Doutorado na Universidade Da California- San Diego Medical Center- USA. Professor Livre Docente, Professor Titular e Professor Emérito da UNESP. EX-Reitor e Vice Reitor da UNESP (Universidade Estadual Paulista-Julio De Mesquita Filho.Ex-Reitor do Complexo Educacional FMU\FIAMFAAM. Foi Diretor e Vice Diretor Da Faculdade De Medicina da UNESP

6) AURINA OLIVEIRA SANTANA

FONTE DA INFORMAÇÃO:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7705-perfil-professores-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192

Aurina Oliveira Santana foi aluna da Escola Técnica Federal da Bahia, hoje Instituto Federal, de 1971 a 1973, e estagiária em 1974. Natural de Salvador, assumiu como docente a partir de 1975. Foi eleita Diretora do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) da Bahia por três vezes consecutivas. Desde 2006, é reitora da instituição onde estudou, sendo a primeira mulher negra a assumir essa função. Reconhecida pela comunidade do Instituto Federal da Bahia, foi reeleita para o cargo pelo período de 2010-2014 com mais de 70% dos votos. Graduou-se em licenciatura em administração de sistema educacional pela Universidade do Estado da Bahia, em 1978, atuou como professora de primeiro e segundo graus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e coordenadora do curso de eletrotécnica. Liderança natural em todos os campi do instituto, com personalidade integradora, congrega todos os segmentos da instituição, que em sua gestão abriu seis novos campi. Destaca-se pelo apoio conquistado em todas as esferas da administração pública municipal, estadual e federal, apoio este que levou o Instituto Federal da Bahia a se destacar nacionalmente. Aurina faz parte, ainda, do Conselho Superior do Centro de Educação Federal Tecnológico, além de ser conselheira do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

7) EDUARDO DESCHAMPS

FONTE DA INFORMAÇÃO: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/40031-deschamps-sera-novo-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao>

O catarinense Eduardo Deschamps toma posse nesta quinta-feira, 6, na presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE). A solenidade, prevista para as 9h30, na sede do entidade, em Brasília, contará com a presença do ministro da Educação, Mendonça Filho.

Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina desde 2012, Deschamps, ao assumir o CNE, deixará a presidência do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), cargo que assumiu em fevereiro de 2015.

Doutor em engenharia elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde 1990 Deschamps é professor titular da Universidade Regional de Blumenau (Furb), onde foi reitor, chefe do departamento e coordenador do colegiado de curso de engenharia elétrica.

Docente avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi diretor do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de Blumenau e integrou o Conselho de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Desenvesc), o Conselho da Associação Empresarial de Blumenau (Acib) e o Conselho de Desenvolvimento Regional de Blumenau.

8)FRANCISCO CESAR DE SÁ BARRETO

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://www.ufmg.br/copi/mendespimentel/francisco-cesar-de-sa-barreto/>

Nascido em Fortaleza (Ceará), Francisco César de Sá Barreto graduou-se bacharel em Física em 1965 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 1966, matriculou-se no primeiro curso de mestrado da UFMG – mestrado em física. Porém, em 1967, obtendo uma bolsa da Fundação Rockefeller, foi para os Estados Unidos e lá cursou, então, mestrado (1969) e doutorado (1971) em física, na Universidade de Pittsburgh.

Em 1972, voltou ao Brasil e iniciou sua carreira acadêmica no país. Nos anos seguintes, foi professor visitante em diversas universidades ao redor do mundo: Universidade de Freiburg (1975), na Alemanha; Universidade de Ljubljana (1983), na Eslovênia; Universidade de Harvard (1988), nos Estados Unidos; e Universidade de Houston (1993), também nos Estados Unidos. Sá Barreto trilhou todos os caminhos acadêmicos na universidade: foi professor de ciclo básico, de graduação e de pós graduação, pesquisador e orientador de teses, coordenador de cursos de graduação e pós-graduação, chefe de departamento, membro dos conselhos de Pós-graduação e de Pesquisa, Pró-reitor de Pesquisa e Reitor no mandato de 1998 a 2002.

O acadêmico atuou na Sociedade Brasileira de Física (SBF), na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e também em diversas agências de fomento. Prestou serviços a diversos órgãos do governo: foi consultor do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI), entre 1999 e 2001, e também Secretário Nacional do Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) em 2002, entre outros. Atualmente é professor Emérito da UFMG, assessor do Conselho Nacional de Educação (CNE) e conselheiro da Academia Brasileira de Ciências (ABC).

9)GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscavetorial.cnpq.br/busca/textual/busca.do>

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professor associado no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Foi Conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016/2020). Foi Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-1999). Foi presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas/CINEP. Foi Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (2007-2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade. Certificado pelo autor em 18/07/2022.

10) GILBERTO GONÇALVES GARCIA

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscavetorial.cnpq.br/busca/textual/busca.do>

Possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2007). Foi Reitor da FAE Centro Universitário (1998-2007), Reitor da Universidade São Francisco USF (2002-2009) e Reitor da Universidade Católica de Brasília - UCB (2014-2018). Atuou como

presidente da Associação Brasileira de Universidades Comunitárias ABRUC (2007-2009) e presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras CRUB (2008-2009). Atuou como Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CNE de 2010 a 2018. Exerceu a presidência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2012 a 2014 e presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2014 a 2016. Atuou professor adjunto do Programa Stricto Sensu em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. Foi membro do Conselho Editorial da Revista de Filosofia Scintilla do Instituto de Filosofia São Boaventura, da FAE - Centro Universitário, além de professor adjunto doutor da Universidade São Francisco. Participa em conselhos e comissões de educação superior em associações brasileiras de educação. Atualmente é Reitor da Universidade São Francisco - USF. Possui experiência na área de gestão de instituições de ensino superior. Atua como professor em filosofia, principalmente nas seguintes áreas: fenomenologia, filosofia contemporânea, antropologia e estudos medievais. É palestrante sobre assuntos de educação superior nos seguintes temas: complexidade, extensão, educação superior comunitária, avaliação, regulação e gestão de ensino superior. Certificado pelo autor em 08/06/2022.

11) IVAN CLAUDIO PEREIRA SIQUEIRA

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Doutor e Mestre em Letras pela FFLCH/USP. Especialista em Música e História da Arte pela Berklee College of Music - EUA. Graduado em Letras pela UNESP (Português e Inglês). Membro do Conselho Nacional de Educação (2015-2022). Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2016-2018). Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (2018-2020). Presidente interino do CNE (Jul/Ago 2020). Representante brasileiro no CTR Protocolo - Mercosul Educacional (2016-2022). Conselheiro no Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2019-2021). Áreas de atuação: Humanidades, Artes e Ciências, Língua Inglesa, Cultura Afro-Brasileira. Professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2010-2022). Professor Visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão), 2014-2015. Professor Titular no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia. (Fonte: Currículo Lattes)

12) JOSÉ LOUREIRO LOPES

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Doutor em Educação pela PUC/SP; Pós-Doutor em Educação pela Westfälische Wilhelms Universitat Muster ? Alemanha; Mestre em Filosofia pela Universidade Gregoriana de Roma; Mestre em Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma; Sócio Fundador dos Institutos Paraibanos de Educao (IPÊ); Secretário de Educao do Estado da Paraíba e Presidente do Conselho Estadual de Educao (1984-1987); Pró-Reitor da Universidade Federal da Paraíba (1988-1992); Reitor do Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ (2006-2011). Além disso,  autor da Proposta aprovada pelo Ministério da Saúde para inclusão de Psicólogos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos e Educadores Físicos no Programa Saúde da Família, NASF (Portaria publicada no D.O.U. N 154 de 24. 01. 2008 do Exmo. Sr. Ministro da Saúde).  considerado referência de peso no campo da Educao do Estado da Paraíba. Tem experencia na área de Educao, com ênfase em Educao Continuada e Ensino Superior. Atua principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão democrática da educao básica e educao superior, administrao de sistemas de ensino e formao de professores. Certificado pelo autor em 26/07/2016.

13) JOAQUIM JOSÉ SOARES NETO (RELATOR)

FONTE DA INFORMAÇÃO:<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Professor Titular da Universidade de Brasília, realizou a graduação e o mestrado na Universidade de Brasília, doutorado na Aarhus University (Dinamarca) e pós-doutorado no California Institute of Technology (Caltech), nos Estados Unidos. Trabalha em pesquisa na área de Avaliação da Educação Superior e da Educação Básica por mais de 18 anos. Foi Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); é Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE); e é Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Foi Relator no Conselho Nacional de Educação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB) e no Pólo do Instituto de Física do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, ambos da Universidade de Brasília. Certificado pelo autor em 22/03/2021.

14) JOSÉ FRANCISCO SOARES (RELATOR)

FONTE DA INFORMAÇÃO:

https://pt.wikipedia.org/wiki/José_Francisco_Soares

Em 12 de fevereiro de 2014, assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na vaga deixada por Luiz Cláudio Costa que assumiu a secretaria-executiva do Ministério da Educação.^[4] Atualmente, Soares compõe o Conselho Nacional de Educação do Brasil e, embora aposentado da UFMG, continua como voluntário nas atividades de pesquisa no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game).

15) LUIZ ROBERTO LIZA CURI

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://br.linkedin.com/in/luiz-roberto-liza-curi-3107201a5>

Sociólogo e Doutor em Economia pela Unicamp. Atualmente é Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, onde foi Presidente. Foi, também, no mesmo Conselho, Presidente da Câmara de Educação Superior, de 2016 a 2018. De 2016 a 2019, foi membro do Conselho do Instituto do Patrimônio Histórico Arquitetônico Nacional – IPHAN.

No Ministério da Educação, de 1997 a 2002, e de 2014 a 2016, até os dias de hoje, ocupou os seguintes cargos e integra os Conselhos abaixo:

- Membro, desde 2016, do Conselho Superior da CAPES;
- Membro, desde 2015, do Comitê do Plano Nacional de Pós Graduação da CAPES;
- Ex-Presidente do INEP, Instituto de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- Ex-Diretor Geral de Políticas de Educação Superior
- Foi membro do Comitê de Avaliação da OEA (Organização dos Estados Americanos);
- Foi responsável pela representação brasileira no Comitê Mercosul de Educação Superior. No âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, desde 1987, ocupou ou ocupa os seguintes cargos e atividades:
 - Analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Sênior junto ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).
 - Integra, no CNPEM - Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais - o Conselho do Programa Ciência, projeto educacional dedicado à formação de futuros pesquisadores e cientistas.

- Ex-Assessor especial e Chefe de Gabinete do CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos), responsável pelo programa desafios e perspectivas da ciência e da formação de cientistas no Brasil. No Governo do Estado de São Paulo, de 1989 a 1992 e de 1993 a 2000, ocupou os seguintes cargos ou atividades:
 - Ex-Conselheiro do Conselho Superior da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas);
 - Ex-Diretor Geral de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico;
 - Ex-Coordenador na CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz) do Projeto Cultural Força e Luz, onde, além de extensa programação cultural nos municípios do estado de São Paulo, implantou o Centro de Memória da CPFL, bibliotecas móveis e espaços culturais permanentes. No Município de Campinas, de 1992 a 1996, ocupou os seguintes cargos:
 - Ex-Presidente da Companhia do Polo de Alta Tecnologia, CIATEC;
 - Ex-Secretário de Cultura, Esportes e Turismo;
 - Ex-Presidente do Conselho do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural do Município de Campinas.

16) MALVINA TANIA TUTTMAN

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Professora TITULAR da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), instituição da qual foi REITORA, eleita por dois mandatos consecutivos, nos períodos de 2004-2008 e 2008-2011; Chefe do Departamento de Didática do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH); Diretora da Escola de Educação, Pró-Reitora de Extensão. Em janeiro de 2011, assumiu a PRESIDÊNCIA do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2012, passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Câmara de Educação Básica, e membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro - CEE/RJ, também da Câmara de Educação Básica. Foi PRESIDENTE do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ), eleita, por dois mandatos: 2017-2019 / 2019-2020. Possui ampla experiência na docência e na gestão, desenvolvendo pesquisas, trabalhos de extensão e demais produções acadêmicas nas áreas de currículo, extensão universitária, cotidiano na educação, metodologias participativas, planejamento, avaliação e formação docente. Exerceu outros cargos de assessoramento, coordenação e direção junto a entidades representativas da educação básica e superior, nos âmbitos nacional e internacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1976), MESTRE em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981) e DOUTORA em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental da rede pública do município do Rio de Janeiro, em 1969. Certificada pela autora em 21/08/2020.

17) MÁRCIA ANGELA DA SILVA AGUIAR

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Graduada em Pedagogia (licenciatura e bacharelato) pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Pedagogia (campus Recife) e coordena o Observatório de Política e Gestão da Educação (OBSERVA). Integra a Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação e é líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas . Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Federal de Goiás, junto ao grupo de pesquisa Nedesc, Foi Diretora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), professora da Educação Básica e Diretora de Planejamento da Secretaria de Educação de Pernambuco. Foi presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE -2002-2004),

Coordenadora do Grupo de Trabalho " Estado e Política Educacional" (Anped GT05 - 1992-1993; 2001-2004), Vice-Presidenta (1993/1995) e Presidenta (2005/2009) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)1992-1993; Foi presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE - 2011/2013).Foi Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2014-2018). Coordenou a Comissão de Especialistas de Pedagogia e várias Comissões de Avaliação de Cursos da SESu/MEC. Atualmente é Diretora de Cooperação Internacional da ANPAE e integra as seguintes redes de pesquisadores: Rede de Cooperação Científico-Acadêmica de Educação Superior (REDE CAES), Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa (RelePe), Forum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). Integra comitê e conselho editorial de vários periódicos científicos, entre os quais: Educação e Sociedade, Retratos da Escola, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Linhas Críticas. Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de profissionais da educação, educação, gestão da educação e educação superior. Certificado pela autora em 26/07/2022.

18) MAURÍCIO ELISEU COSTA ROMÃO

FONTE DA INFORMAÇÃO: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>

É Master e Ph.D. em economia pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, sendo autor de livros e de publicações em periódicos nacionais e internacionais. Foi Visiting Scholar na Universidade de Illinois, na Universidade College-London e na Universidade de Harvard. Ex-secretário de Administração e Reforma do Estado do Governo de Pernambuco, foi ainda secretário-adjunto de Planejamento da Prefeitura do Recife, diretor de Administração de Incentivos (Finor) da SUDENE, consultor do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) – órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA) - e coordenador do Projeto Iniciativa pelo Nordeste, apoiado pelo Banco Mundial. Foi chefe de departamento de economia e coordenador de mestrado de economia da UFPE, Membro da Comissão de Especialistas de Economia do MEC, Membro do Comitê Assessor de Economia do CNPq, consultor “ad hoc” do CNPq e da CAPES, Pesquisador Nível I do CNPq. Foi ainda secretário-executivo da ANPEC - Associação Nacional de Centros de Pós-graduação em Economia, Diretor da Sociedade Brasileira de Econometria, Membro da Comissão Deliberativa do Programa Nacional de Pesquisa Econômica (PNPE/IPEA/SEPLAN) e foi bolsista de estudo e/ou de pesquisa no exterior: CAPES/MEC, Fulbright/PanAm; Ford Foundation; CNPq/British Council. Romão foi ainda Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior, do Ministério da Educação, e atualmente é conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e presidente do Conselho de Administração da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

19) NILMA SANTOS FONTANIVE

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscavetorial.cnpq.br/buscavetorial/busca.do>

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1964), mestrado (1974) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1973 a 1995. Atualmente é coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio. Tem experiência

na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, capacitação de professores em avaliação, SAEB / Prova Brasil e escalas de proficiências. Membro do Conselho Nacional de Educação de 2016 a 2020 e vice presidente da Câmara de Educação Básica de 2018 a 2020. Certificada pela autora em 01/06/2021.

20) PAULO MONTEIRO VIEIRA BRAGA BARONE

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscagetextual.cnpq.br/buscagetextual/busca.do>

Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1986) e em Engenharia Elétrica pela mesma Universidade (1985). Mestre (1989) e doutor em Física pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (desde 1986). Pesquisador na área de Física, especialista em Estrutura Eletrônica de Moléculas Bioativas e de Nanodispositivos. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018), foi Presidente da Câmara (2008-2010). Tem experiência na gestão e avaliação educacionais e outros temas em Educação Superior. Certificado pelo autor em 31/05/2016.

21) RAFAEL ESMERALDO LUCCHESI RAMACCIOTTI

FONTE DA INFORMAÇÃO: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/35851-rafael-lucchesi-e-empossado-na-camara-de-educacao-superior>

Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti é graduado em economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor na Universidade Estadual de Feira de Santana, também na Bahia. Desde 2011, é diretor de operações da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e acumula os cargos de diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de diretor-superintendente do Serviço Social da Indústria (Sesi). O novo conselheiro foi secretário de ciência, tecnologia e inovação do governo da Bahia entre 2003 e 2006 e presidiu o Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (Conseicti).

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que assegurem a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Entre as atribuições do órgão estão o acompanhamento da implementação do Plano Nacional de Educação e a avaliação da Base Nacional Comum Curricular.

22) ROSSIELI SOARES DA SILVA

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministro-rossieli-soares-da-silva>

Ministro da Educação no governo Temer, Rossieli Soares da Silva nasceu em Santiago (RS), em 9 de outubro de 1978.

Possui bacharelado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e mestrado em Gestão e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Antes de se tornar ministro da Educação, no MEC ocupou o cargo de secretário de Educação Básica. Também foi conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Rossieli teve passagem ainda pelo governo do Amazonas, onde foi secretário de Estado de Educação e presidente do Conselho Estadual de Educação. Ainda participou do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), ocupando o cargo de vice-presidente.

23) Suely Melo de Castro Menezes

FONTE DA INFORMAÇÃO: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>

Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Desenvolvimento Regional pela UNITAU. Diretora da COFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino). Conselheira do Conselho Nacional de Educação (2016-2020). Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (1999, 2015 e 2016). Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará - SINEPE |1996 – 2018 (membro e presidência nos períodos 2015-2017). Conselho Estadual de Educação – CEE-PA, Belém - Pará | 1991 - 2018 (membro e presidência nos períodos 1999/2000/2001/2002/2011 – 2018).

24) YUGO OKIDA

FONTE DA INFORMAÇÃO: <https://buscagetextual.cnpq.br/buscagetextual/busca.do>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Ibirapuera (1978), graduação em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (1975), Doutorado em Ciências (Dept. de Otorrinolaringologia - Distúrbios da Fala) pela UNIFESP (2012), Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana (Fonoaudiologia) pela Universidade Federal de São Paulo (1997). Atualmente é Vice-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia e saúde pública: medicina e educação. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo durante 9 anos, Membro do Conselho Federal de Educação durante 6 anos e Membro do Conselho Nacional de Educação por 6 anos (Câmara de Educação Superior). Foi autor de diversas Indicações e centenas de Pareceres nos referidos Conselhos de Educação. Participou de comissões para elaboração de estudos sobre variados temas educacionais, bem como na elaboração do Regimento do novo Conselho Nacional de Educação. Certificado pelo autor em 02/06/2014.

APÊNDICE III – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS EM BLOCOS CATEGORIZADOS POR EXPEDIÇÃO DE ÓRGÃOS OFICIAIS E NÃO-OFFICIAIS

1Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental

CONTEXTO: Trata-se de um documento oficial de 137 páginas, isto é, elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), a partir de sua Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) do MEC e apresentada em dezembro de 2012 “[...] ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à sociedade brasileira para debate (e operação) [...]” (p. 07), durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff, Ministro Aloizio Mercadante e Secretário Educação Básica Antônio Cesar Russi Callegari.

Está dividido em duas partes. A primeira cuida do contexto do movimento curricular do Ensino Fundamental, especialmente na alfabetização (1º, 2º e 3º Anos), e do conceito de aprendizagem como direito humano. Na segunda parte, “[...] cada área de conhecimento e o componente curricular de língua portuguesa definem seus direitos de aprendizagens, os eixos que estruturam esses direitos [...] num rol que compõe cerca de 30 direitos [...]” (p. 09 – grifo nosso).

AUTORES: Os atores envolvidos na construção deste documento foram, inicialmente, um “[...] Grupo de Trabalho composto por profissionais das Universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, por gestores de redes públicas de ensino e por consultores, por área de conhecimento, indicados pela UNESCO, sob coordenação do MEC.” (BRASIL, 2012, p. 08)

Neste documento, já se propõe a construção da concepção de direito à aprendizagem em substituição à expectativa de aprendizagem, termo que até então era utilizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos, aprovadas em 2010. Neste excerto das Diretrizes observa-se a utilização da expressão expectativa de aprendizagem:

Artigo 49 - O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (Art. 49, § 3º, BRASIL, ano, grifo nosso).

Entretanto, neste outro excerto do documento em análise, observa-se a expressão Direito às Aprendizagens básicas e Direito de Aprender:

A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos. Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. Ressalte-se ainda que as crianças têm o direito de ter acesso a computadores, jogos didáticos, livros de literatura e livros didáticos de qualidade, para poderem aprender também ao usufruírem de certos instrumentos da sociedade letrada que contribuem para suas aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 18, grifo nosso)

CONCEITOS-CHAVE: Portanto, o debate inicial na percepção de afastamento do direito à aprendizagem com o direito à educação começou em torno dos desafios do Ciclo de Alfabetização, antes de se estender aos demais níveis de ensino. No documento, já se considera o direito à aprendizagem como direito humano, destacando os aspectos de acesso, permanência, material didático, qualidade do ensino e da formação dos professores, etc. Além disso, o documento enfatiza que os direitos de aprendizagem devem estruturar 30 direitos:

1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA
 - I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.
 - II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
 - III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.
 - IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.
 - V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.
 - VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ÁREA DA MATEMÁTICA

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
- II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.
- III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.
- IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.
- V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.

1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

- I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.
- II. Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.
- III. Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.
- IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.
- V. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.
- VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.

1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

- I. Encantar-se com o mundo e com suas transformações, bem como com as potencialidades humanas de interagir com o mundo e de produzir conhecimento e outros modos de vida mais humanizados.
- II. Ter acesso a informações pertinentes à Ciência e conhecê-la como processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias.
- III. Compreender as relações socioambientais locais para construção de uma cultura de pertencimento e de convivência sustentável, em dimensões universais.
- IV. Assumir atitudes e valores de admiração, respeito e preservação para consigo, com outros grupos, com outras espécies e a natureza.
- V. Conhecer ações relacionadas ao cuidado – para consigo mesmo, com a sociedade, com o consumo, com a natureza, com outras espécies - como um modo de proteger a vida, a segurança, a dignidade, a integridade física, moral, intelectual e ambiental.
- VI. Inventar, perguntar, observar, planejar, testar, avaliar, explicar situações, interagindo socialmente para tomar decisões éticas no cotidiano.

1. DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA ÁREA DE LINGUAGEM – ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

- I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.
- II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.
- III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.
- IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.
- V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluem brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.
- VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.

O apontamento desses direitos só elastecem a separação do direito à aprendizagem do direito à educação.

Ao analisar a frequência dos conceitos-chaves neste documento (QUADRO 2) observou-se que Direitos de Aprendizagem (ou correlatas) ocorrem 21 (vinte e um) vezes e direito à educação uma única vez. Em termos quantitativos, fica evidente a ênfase ao Direito de Aprendizagem do que no direito à educação, inclusive já iniciando a substituição do termo “expectativa de aprendizagem”, nos documentos oficiais.

Interessante notar que este documento também apresenta os (as) docentes como os responsáveis por garantir a aprendizagem do aluno. Seria sua responsabilidade, seu dever frente aos Direitos de Aprendizagem dos estudantes: “[...] conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um.” (BRASIL, 2012, p.19).

Os (as) professores (as) são responsáveis objetivamente pela garantia do direito à aprendizagem, sendo conferido aos (as) discentes um protagonismo subjetivo no processo de aprendizagem, conforme se observa abaixo:

E, por fim, mas não menos importante, um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes/ ouvintes, leitoras/ escritoras, autônomas e autorais. (BRASIL, 2012, p. 19, grifo nosso)

Cabe destacar, que o discente também já é reconhecido a partir deste documento como o sujeito de direito perante o direito à aprendizagem, incorporando a tese da autonomia do direito à aprendizagem frente ao direito à educação.

Quadro 4—Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 01

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
113	01	21

2 Lei nº 13.005/2014 – institui o Plano Nacional de Educação

CONTEXTO: O Plano Nacional de Educação trata-se de um documento legal oficial de aproximadamente 26 páginas, instituído pelo Congresso Nacional e sancionada pela então presidenta da República, Dilma Rousseff. A Lei estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos a contar de 2014, ano em que foi publicada, com vistas a cumprir o preceito constitucional sobre o assunto, contido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988. Estabelece dez (10) diretrizes no Artigo 2º, sendo que a partir do Artigo 3º destaca seu Anexo, como parte da Lei, que estabelece as metas e estratégias a serem cumpridas no prazo de até 10 anos ou inferior, caso assim o determine. Diz da execução do PNE e da responsabilidade das instâncias de Estado para monitoramento de seu cumprimento, das avaliações periódicas, de seu investimento público, das conferências nacionais, da operacionalização da colaboração entre entes federativos (União, Estados-membros, Distrito Federal e Municípios). Trata, também, da forma de dotação orçamentária compatível com as diretrizes, metas e estratégias do PNE para sua viabilidade e execução. Por fim, cuida do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União e em colaboração com os demais entes federativos, visando a melhoria da qualidade e orientação das políticas públicas de nível básico de ensino.

A Lei e seu Anexo entraram em vigor em 26 de junho de 2014 com a publicação no Diário Oficial da União em Edição Extra, o que já aponta o sentido de importância e urgência atribuída pelo governo. No Anexo se encontra os aspectos relevantes para a pesquisa no que diz respeito à concepção e a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem (ou termos correlatos: Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento; Direito à/de Aprender, etc). No caso do PNE a expressão de correlação é “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

AUTORES: Os atores envolvidos no processo foram os parlamentares, sem a presença ostensiva de representantes do bloco privatista. Portanto, não se pode confirmar diretamente sua influência.

CONCEITOS-CHAVE: Com a análise do documento percebe-se que o termo direito à educação não aparece expresso na Lei e nem em seu Anexo. Por outro lado, a locução “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, correlata de direito à aprendizagem, foi expressa por sete (7) vezes durante a redação das estratégias dois, três e sete e de suas respectivas metas:

[...] **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;

2.2) 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 [...].

[...] **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;

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 [...].

[...] **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;

7.2) assegurar que:

- a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
- b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável [...]. (BRASIL. PNE, 2014, grifo nosso)

Em síntese, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento são estratégias de metas do PNE, que se referem ao âmbito pedagógico e indissociável da concepção de direito à educação. A Lei busca assegurar que todos(as) os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental e Ensino Médio tenham assegurado por meio da BNCC um currículo comum com Direitos de Aprender e Desenvolver-se, mas sem autonomia legal ou dissociada do direito à educação. Desse modo, os(as) alunos(as) continuam a ser sujeitos de direitos à educação no sentido amplo, consoante o ordenamento legal. Além disso, neste documento não se destaca a construção autônoma do Direito de Aprendizagem do direito à educação.

Quadro 5- Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 02

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
11	00	07

3 Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento preliminar de 170 páginas, organizado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, ainda no governo de Dilma Rousseff, a fim de orientar uma política curricular para a Educação Básica, com vistas a um amplo debate nacional.

Foram várias as reuniões, os encontros e seminários para a realização dessa tarefa, sendo especialmente destacável “[...] o trânsito de uma visão de expectativas de aprendizagem para direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que ensejou muitos debates e marcou importante mudança de orientação na produção do documento ora apresentado.” (p. 07 – grifo nosso)

Vale citar, ainda, que na Apresentação do documento analisado consta explicitamente:

Tomando expectativas de aprendizagem na perspectiva de um conjunto de obrigações imputadas somente aos estudantes para a consolidação das tarefas, finalidades e resultados escolares em um contexto de permanente culpabilidade destes, de suas famílias e de seu contexto sócio-cultural, o MEC, no ano de 2012, assume trabalhar esse documento em sua perspectiva de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses por sua vez ensejam o debate acerca das condições através das quais o Estado brasileiro têm garantido, ou não, as possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar. (p. 07 – grifo nosso)

CONCEITOS-CHAVE: Na análise dos interesses envolvidos face a substituição de “expectativa” por “direito” ainda não fica claro como o Estado deveria ser responsabilizado, já que a intenção era diminuir o peso da culpabilidade do estudante, sua família e contexto sociocultural, mas podem ser melhor analisados em conjunto com os outros documentos.

Nos exatos termos do documento:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), da Educação Infantil (DCNEI), do Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF) e do Ensino Médio (DCNEM) definem a Educação Básica como projeto de educação, orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades e como direito subjetivo de todo cidadão brasileiro. Trata-se de um conceito novo, avançado e original que concretiza as disposições presentes no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 e no Art. 11 da LDBEN/96. (p. 13 – grifo nosso)

Como o próprio documento apresenta, trata-se de um novo conceito de educação e que reverbera uma nova forma de se analisar os dispositivos constitucionais e legais a respeito do direito de todos à educação, ou seja, do direito à educação em seu sentido mais amplo.

Todavia, apresenta uma nova perspectiva de educação propondo uma visão orgânica, sequencial e articulada nas várias etapas e modalidades na Educação Básica. Esse entendimento político-interpretativo propõe também, implicitamente, a mudança da enfatizado de direito à educação para direito à aprendizagem, com autonomia de direitos, de garantias e sujeito de direito. Isso por si só, já comprovam a ressignificação ou a descaracterização do direito à educação, que antes já englobava o direito à aprendizagem.

A natureza do texto é propositiva ao debate, com significativa quantidade e menção ao termo Direito(s) pela análise quantitativa, ou seja, o termo Direito aparece 75 vezes no documento, sendo que destas, apenas em 08 ocorrências o termo é seguido da palavra Aprender. Já o termo Direitos ocorre 104 vezes, sendo que destas 11 ocorrências estão na locução Direitos de Aprendizagem e 29 ocorrências da locução Direitos à Aprendizagem. Por fim, direito à educação aparece apenas 03 vezes, sendo que apenas duas no texto nas páginas 09 e 28. A terceira ocorrência está na página 16 em nota de rodapé. Portanto, sem condições qualitativa ou quantitativa que o represente.

Desse modo, os(as) alunos(as) passam a ser sujeitos de direitos à Aprendizagem num sentido mais estrito, se comparado ao mais abrange do termo direito à educação. Nesse documento se destaca a construção autônoma do Direito de Aprendizagem do direito à educação.

Quadro 6 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 03

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
179	03	48

4 Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento não-oficial de 04 páginas de integrante do bloco privatista, publicado disponível desde 2015, no site (<http://basenacionalcomum.org.br>) do Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), hoje simplesmente, Movimento pela Base (MPB).

O documento está dividido, didaticamente, em 05 pontos, sendo a primeira a que se destaca em relação ao tema da pesquisa, ou seja, o que o MPB entende por direito à educação e direito à aprendizagem.

O contexto de produção e publicação do documento é o ano de 2015, não ficando explícito o mês, mas é o mesmo ano de publicação da Primeira Versão da Base Nacional Comum. Além disso, o MPB é uma Organização não-governamental (ONGs) que foi constituída em 2013, por outras ONGs e pessoas jurídicas e físicas, para acompanhar e influir junto ao poder público, especialmente o MEC, na construção da BNCC e, mais recentemente, também, do novo Ensino Médio. “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.”. (Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 jun. 2022).

O MPB é uma ONGs que legitima por esse documento as pretensões do bloco privatista, a quem representa. É importante lembrar que o documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” é a manifestação concreta e pública de como o MPB pensa a BNCC, que naquele contexto de 2015 ainda estava em análise de discussão e construção, com amplos debates e manifestações de instituições de pesquisa e de pesquisadores e trabalhadores do campo educacional, particularmente, das políticas públicas educacionais e do currículo. Os debates se passam em todo o âmbito do país, principalmente no MEC e suas Comissões. Portanto, o bloco privatista por meio de seus braços sociais procura influenciar o debate disseminando seus valores e ideologia sobre o que pensam para a educação brasileira em sua versão de *Common Core*.

CONCEITOS-CHAVE: Partem da pressão social com a opinião pública sendo moldada por propagandas que coaptam agentes políticos e o senso comum, em especial modelando o que seria a melhor saída para a educação, ou seja, assegurar o Direito de Aprendizagem na idade certa com competências socioemocionais e saberes básicos, afinal faz-se parte de um país de economia dependente e de periferia do capitalismo mundial. Não há uma proposta efetiva de ações concretas para encaminhar soluções, apesar de reconhecerem os graves problemas que permeiam a educação brasileira, restringindo-se a separa o pedagógico da gestão, o técnico da política.

As condições que deve ter uma escola para que possa desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. [...]

São bastante conhecidas as dificuldades relativas aos professores, seja pela sua falta, pela insatisfação gerada pelos salários e desprestígio da carreira, ou por sua formação inadequada. Ainda que com menor visibilidade, são relevantes as dificuldades em relação aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente, não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade. Por outro lado, estudos recentes mostraram que há limitações significativas na infraestrutura das escolas em muitos lugares do Brasil.

As dificuldades nas dimensões da gestão e da infraestrutura das escolas são tão agudas e evidentes que encobrem o terceiro elemento relativo à organização do ensino que é, portanto, de natureza pedagógica. (NECESSIDADE E CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM, p. 01)

Apresenta os conceitos de direito à educação e Direito de Aprendizagem com viés técnico e relacionados a competências e habilidades que se devem esperar da Educação Básica com a BNCC, mas dissocia a dimensão política de direito à educação, não admitindo sua influência na aprendizagem e desenvolvimento do discente.

Direito à educação seria conceituado como:

O direito constitucional à educação é concretizado, primeiramente, com uma trajetória regular do estudante, isto é, acesso das crianças e jovens a uma escola de educação básica na idade legal, depois sua permanência nessa escola, seguida da conclusão das diferentes etapas em que o ensino é organizado, também nas idades esperadas. Concomitantemente os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento. (NECESSIDADE E CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM, p. 01 – grifo nosso)

Percebe-se que direito à educação é defeso como um direito a uma forma processual, qual seja: trajetória regular, acesso, idade legal, permanência, conclusão de diferentes etapas, idade esperada, aquisição de aprendizados. Portanto, contêm apontamentos do passo-a-passo para se chegar ao direito à aprendizagem na versão do MPB, isto é, do bloco privatista.

No documento nota-se que o bloco privatista sabe das dificuldades de se materializar as garantias do direito à educação, especialmente de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. Todavia, apesar do documento reconhecer a necessidade de ações concomitantes nas três dimensões, apenas trata de uma delas, a pedagógica, silenciando quanto às demais, infraestrutura e pessoal. O que chama de pessoal aponta as dificuldades relativas à carreira dos professores, mas não propõe nada para a resolução desse problema. Além disso, o documento separa a atuação como professor da atividade da de gestor, em razão das funções nas unidades escolares, porém não aborda as condições de trabalho dos professores ou gestores.

Do meio para o final, o documento acentua que a defesa do aspecto pedagógico está no realce da parte comum do currículo que a Base Nacional Comum deve assegurar para garantir o Direito de Aprendizagem, sem retomar outros aspectos fundamentais como acesso, permanência, ensino, etc.

Desse modo, os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos à Aprendizagem de competências e habilidades, no sentido restrito. Além disso, destaca-se a autônoma do Direito de Aprendizagem face ao direito à educação.

Quadro 7– Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 04

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
10	02	01

5 Primeira versão da BNCC

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se da Primeira Versão do documento oficial sobre a Base Nacional Comum Curricular publicado em setembro de 2015 e com mais de 300 páginas. Foi publicado pelo Ministério da Educação em parceria com Undime e Consed, mas no texto de Apresentação do documento o então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, do governo Dilma Rousseff, diz que essa versão foi elaborada com autonomia pelas equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, mas para amplo debate da sociedade (seja das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo).

Portanto, deixa encaminhado que após os debates e contribuições a 2^a Versão é que seria encaminhada ao CNE para análise e aprovação.

CONCEITOS-CHAVE: A análise do trecho abaixo, retirado do próprio documento, aponta que o objetivo desta Primeira Versão é de cuidar de percursos de aprendizagem e desenvolvimento e não do direito à aprendizagem. Este não é visto como autônomo ou separado do direito à educação e, sim, como parte dele. Desse modo, no excerto a seguir, o direito à aprendizagem em sua concepção, bem como a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem correspondem a uma identificação dos termos. Ou seja, direito à aprendizagem e seus desdobramentos de aplicação na Educação Básica são parte integrantes do amplo direito à educação.

O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam: (2015, p. 07 – grifo nosso).

As duas únicas vezes que a expressão direito à aprendizagem aparece no texto, nas páginas 67 e 204 geram uma ambiguidade de entendimento. Isto é, sinaliza no sentido de identidade do direito à aprendizagem com o direito à educação, mas também pode-se entender que são direitos distintos.

O componente curricular Língua Estrangeira Moderna deve garantir aos/às estudantes o direito à aprendizagem de conhecimentos para o uso. (p. 67 – grifo nosso)

O conhecimento conceitual assim construído – que pode ser articulado com a Química e a Biologia – representa uma grande conquista da humanidade, cujo direito à aprendizagem deve estar garantido ao longo do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos. (p. 204 – grifo nosso)

Noutro trecho, a expressão correlata direito de aprender também aparece uma vez na página 98 do documento, sendo mais de se associar ao sentido de uma expectativa de aprendizagem do que destacar um direito próprio, autônomo: “A organização sob a forma de ciclos tem a função de balizar as expectativas de aprendizagem no percurso curricular. Indicam que o/a estudante tem direito de aprender determinados conhecimentos em cada etapa. [...]” (p. 98 – grifo nosso). Assim, mais uma vez o direito à aprendizagem aqui se integra ou faz parte do direito à educação.

Portanto, nesta Primeira Versão se observa a proposição de uma construção autônoma e não autônoma do direito à aprendizagem frente ao direito à educação.

Desse modo, os(as) alunos(as) continuam a ser sujeitos de direitos à educação no sentido amplo e de sujeitos de direitos de Aprendizagem.

Quadro 8 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 05

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
79	01	03

6 Desenvolvimento Integral na Base: documento Base

CONTEXTO E AUTORES: É um documento não-oficial de 57 páginas e construído a partir dos braços sociais e políticos de atuação do bloco privatista, enunciando suas pretensões para a educação por meio da Base Nacional Comum Curricular e da Educação Integral, no contexto de debates e discussões da BNCC, logo após a publicação da Primeira Versão da BNCC. Além disso, já sinaliza as intenções para o novo Ensino Médio que iria ser discutido.

É de iniciativa das seguintes entidades: ei (Centro de Referência em Educação Integral), Inspirare, Instituto Airton Senna, Movimento pela Base (MPB) e Insper, mas sua construção, que se dividiu em etapas, contou com as contribuições de vários integrantes do bloco privatista atuantes no campo educacional no Brasil.

Na primeira Etapa participaram: Inspirare, Insper, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Movimento pela Base, Instituto Paulo Montenegro, FEA/RP, ASEC, Eleva Educação, Vila Educação, MindLab, André Stábile e Associação Cidade Escola Aprendiz, todos do terceiro setor (p. 03), sendo de se notar que o MPB estava presente desde a primeira Etapa da construção do documento.

Na segunda Etapa foram os seguintes participantes: Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Inspirare, Fundação SM, Instituto C&A, Instituto Rodrigo Mendes, Associação Cidade Escola Aprendiz e Cleuza Repulho. (p. 03).

Na terceira Etapa contribuíram instituições e pessoas físicas. Organizações como: Associação Cidade Escola Aprendiz, ASEC, Avante, Centro de Referências em Educação Integral, Comunidade Educativa CEDAC, Eleva Educação, Escola Teia Multicultural, Fundação Itaú Social, Fundação SM, ICE - Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, Insper, Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Instituto C&A, Instituto Natura, Instituto Paulo

Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Mathema, MindLAB, Movimento pela Base, SBPC, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, USP, Vila Educação. Pessoas Físicas como: Andrea de Marco Leite de Barros, André Stábile, Arnaldo Pinto Jr, Marisa Balthazar, Paulo Rota, Renata Del Mônaco, Ricardo Carrasco e Stela Barbieri, também participaram ativamente na construção das ideias presentes na elaboração do documento.

Na quarta Etapa participaram: Associação Cidade Escola Aprendiz, Inspirare, Insper, Instituto, Ayrton Senna e Movimento pela Base. (p. 04)

O documento contribuiu para a revisão dos textos introdutórios da Base à luz das discussões realizadas pelas contribuições dos participantes das etapas anteriores.

O documento destaca com ênfase as contribuições do bloco privatista, entre eles o Movimento pela Base, com as propostas para a BNCC naquele momento, final de 2015, que ainda se encontrava em discussão e construção em Comissão do CNE, especialmente designada para esse fim pelo MEC. Desse modo, são explicitados quais são os direitos de aprendizagem que se deseja na BNCC.

Logo em seu Sumário contempla-se dividido em 06 partes, sendo: Introdução, Desafios da Base segundo os especialistas, Recomendações gerais à Base e aos seus possíveis desdobramentos, Propostas centrais dos especialistas para a Base, Textos da Base revistos e Documento de Referência 1.

Portanto, descreve o passo a passo que ocorreu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, ou seja, antes da BNCC ser aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, e que resultou no Documento de Referência 1: Desenvolvimento Integral na Base Nacional Comum Curricular, que assim se descreve: “Trata-se do documento de referência para todo o presente trabalho. Inclui a descrição das sete macrocapacidades associadas ao desenvolvimento integral pactuadas por todos os envolvidos, bem como as razões para a sua inclusão no documento da Base e indicações de como fazê-lo.” (p. 51)

Já na Introdução desse documento de referência expõe a concepção do que seja a BNCC para o grupo do bloco privatista, sempre com as contribuições do MPB e, nesse caso, conectadas a ideia de educação Integral.

A confiabilidade do documento é atestada pela ampla divulgação na rede mundial de computadores (Internet) e foi divulgado no site do MPB.

CONCEITOS-CHAVE: “A Base Nacional Comum Curricular é um conjunto de conhecimento e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro tem o direito de aprender a cada etapa da Educação Básica para se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício

da cidadania e o exercício ativo da democracia, continuar os estudos e se qualificar para o trabalho.” (grifo nosso – p. 51)

Este documento, tal como o documento anteriormente analisado “NECESSIDADE E CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM” – também construído pelos integrantes do bloco privatista da educação – irá se restringir a reconhecer as dimensões (infraestrutura e pessoal) como deficientes no campo educacional no Brasil, mas sem propor uma forma de amenizá-las, sendo que isso também interfere no Direito de Aprendizagem. Irá focar, tão somente, a dimensão pedagógica da aprendizagem, sugerindo o que abordar no currículo com os percursos formativos comportamentais, que assegurariam parte da realização do direito à educação (p.11): Autoconhecimento e autocuidado, Sociabilidade, Criatividade e Inovação, Abertura as diferenças e apreciação da diversidade, Responsabilidade, Pensamento Crítico, Determinação.

O documento destaca seis grandes Direitos de Aprendizagem na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se (p. 19 e 20). Estes verbos núcleo do direito à aprendizagem na Educação Infantil reforçam a concepção autonomista do Direito de Aprendizagem frente ao direito à educação de caráter político mais ampliado: o acesso, a permanência nos processos de escolarização, bem como a qualidade dessa educação escolar.

Desse modo, os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos à Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Quadro 9 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 06

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
17	01	02

7 Base Nacional Comum Curricular 2016 Lemann Center, Universidade Stanford – Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core” por David Plank

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento eletrônico não oficial de nove (9) páginas produzido pela *Lemann Center* e a Universidade Stanford no contexto de pós lançamento da Primeira Versão de consulta da BNCC em fevereiro de 2016.

No entanto, as recomendações feitas pelo consultor David Plank, baseado na experiência estadunidense de implementação da *Common Core* nos diversos Estados dos EUA, não

perpassam qualquer aspecto referente à expectativa ou objetivos de aprendizagem, ou ao direito à aprendizagem ou ao direito à educação. Seu foco é mais na forma como se deverá processar a implementação da BNCC no Brasil, após sua aprovação. Para isso, antecipa os problemas que a *Common Core*. Em suas palavras,

Ao refletir sobre o desafio de implementar a BNC, o Brasil pode aprender algumas lições úteis da implementação, ora em curso, dos padrões curriculares norteamericanos (*Common Core State Standards - CCSS*). Nesta breve análise nós apresentamos e discutimos algumas dessas lições e as suas implicações para o Brasil. (p. 01)

Aponta preocupante constatação de que não foi amplamente aceito nos EUA, foi recusado por Estados que implementaram e depois instituíram seus próprios currículos e até hoje se encontra sofrendo reflexos pela implementação não bem planejada para execução. Ou seja, o mesmo pode ocorrer no Brasil e o Direito de Aprendizagem dos estudantes, dos sujeitos da aprendizagem, podem ser gravemente comprometidos. Se isso ocorrer, já que se trata de um direito, a quem cabe o dever ou a responsabilidade por seu descumprimento?

CONCEITOS-CHAVE: Portanto, em nível de base para a comprovação de concepção e da relação entre Direito de Aprendizagem e direito à educação não oferece maiores elementos para análise.

Quadro 10 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 07

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
00	00	00

- **Direito (s)** – sem ocorrências, inclusive para os demais termos: Direito à/de Aprendizagem; direito à educação; Direito à/de Aprender;

8 Segunda Versão da BNCC

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se da Segunda Versão Revista da Base Nacional Comum Curricular publicada pelo MEC, com mais de 650 páginas, em formato de documento eletrônico, e que ainda seria uma proposta preliminar, ou seja, não se tratava da versão final a ser encaminhada pelo MEC ao CNE para aprovação.

Foi publicada em abril de 2016 e o Ministro de Estado da Educação era Aloísio Mercadante. Portanto, ainda no governo de Dilma Rousseff. Tal qual o Primeira Versão da BNCC de setembro de 2015 recebeu o apoio da Undime e do Consed. Contou, também, com

uma equipe de assessores e especialistas, via Comitês de Assessores, de várias instituições do nível superior.

Já a Comissão de Especialistas contou com profissionais de diferentes níveis (Ensino Básico e Superior) com atuação na educação e representando instituições de ensino e da Undime e do Consed, em suas respectivas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas.

Colaboraram como Revisores dos documentos da BNCC, professores em sua maioria, do Colégio de Aplicação da UFJF.

Como houveram muitas contribuições feitas à Primeira Versão via Portal da BNCC, a Equipe de Sistematização teve o engajamento de pesquisadores, principalmente da UNB, em sua maioria, e de dois da PUC do Rio de Janeiro.

Também contou com Auxiliares de pesquisa em todos os Estados da federação e do Distrito Federal.

Os coordenadores institucionais das Comissões Estaduais para discussão da BNCC contaram com indicados tanto pelas presidências estaduais da Undime, quanto pelas Secretarias Estaduais de Educação (Consed).

O documento público ainda agradece as contribuições de várias entidades representativas de pesquisadores, entre elas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O sumário sugere que o documento pode ser dividido em duas partes. A primeira parte faz referência à construção de uma BNCC para o Brasil, aos princípios da BNCC e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, bem como à BNCC em sua Segunda Versão. Na segunda parte tem-se as Etapas: Etapas da Educação Infantil (com suas áreas de conhecimento e componentes curriculares); Etapa do Ensino Fundamental (com eixos de formação nos Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental, e também suas áreas de conhecimento e componentes curriculares); Etapa do Ensino Médio (finalidades, dimensões e eixos de formação do Ensino Médio, as progressões e caminhos de formação integrada no Ensino Médio com possibilidade de integração à Educação Profissional e Tecnológica, além das áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Médio.

CONCEITOS-CHAVE: Parte-se para a análise do documento em referência à concepção e relação do direito à educação e direito à aprendizagem e termos correlatos.

A expressão direito à aprendizagem aparece por 03 vezes. A primeira confirma a BNCC com fundamento no Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferencia Nacional de Educação (CONAE). (p. 24 – grifo nosso)

No trecho acima evidencia-se que o direito à aprendizagem é tratado com autonomia em relação ao direito à educação.

Na segunda e terceira vez em que aparece a expressão direito à aprendizagem, nas páginas 144 e 587, o contexto faz referência à Etapa do Ensino Médio e aos componentes curriculares como direitos dos estudantes.

[...] Esse conhecimento conceitual, que constitui um dos eixos formativos no aprendizado da Física, ao lado dos conhecimentos da Química e da Biologia, representa uma grande conquista da humanidade, cujo direito a aprendizagem deve estar garantido ao longo do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos. [...] (p. 144 e 587 – grifo nosso)

Nas duas ocorrências, os trechos se repetem, igualmente, sendo que o direito à aprendizagem é destacado em ambas as ocorrências com autonomia na fase de escolarização. Ou seja, um direito diferente e não abarcado pelo direito à educação.

A expressão Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento tem 31 ocorrências, sendo 09 vezes nos enunciados das seções do documento. As outras 22 vezes estão no corpo do texto no sentido de autonomia do direito à aprendizagem. Os grifos nos excertos abaixo são do autor.

1) Página 27 – “Os movimentos sociais têm importante papel na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a elaboração da BNCC.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

2) Página 31 – “[...] Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito a práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo, de toda a UE. [...]” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

3) Página 35 – “Em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos; anteriormente referidos e para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, decorrentes desses princípios, sejam garantidos, são definidos os objetivos gerais de formação para cada etapa de escolarização e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos componentes curriculares. Em cada uma das etapas da Educação Básica, esses princípios e direitos são retomados, considerando as peculiaridades dos sujeitos e da própria etapa de escolarização.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

4) Página 44 – “A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, que devem ser o mote de toda a escolarização básica. Em cada etapa de escolarização – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – esses Direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento dos componentes curriculares. ” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

5) Página 44 – “Na BNCC, a Educação Infantil apresenta **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento** para a etapa, referidos as cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.**” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

6) Página 61 – “Importante destacar que a BNCC é apenas uma parte daquilo que configura um projeto curricular. Ela cumpre o papel de definir os grandes **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** que toda criança brasileira tem ao frequentar uma unidade de Educação Infantil.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

7) Página 61 – “Na Educação Infantil, a BNCC deve garantir, em primeiro lugar, os **direitos de aprendizagem** aos meninos e as meninas, fundamentados na concepção das crianças como cidadãos de direitos, como sujeitos ativos, criativos, competentes e com saberes.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem, porém explicitando a concepção de crianças como sujeitos de direitos.

8) Página 61 – “Os **direitos de aprendizagem** das crianças derivam dos eixos das interações (conviver e participar), da brincadeira (brincar e explorar) e da construção identitária (conhecer-se e expressar).” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

9) Página 61 – “Da definição de criança, de currículo e dos princípios apresentados pela DCNEI (Parecer CNE/CEB no 20/09), derivaram, na BNCC, **seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil, [...]**” = sentido autônomo do Direito de Aprendizagem.

10) Página 65 – “Após ter definido os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, que as crianças pequenas devem ter garantidos na creche e na pré-escola, e os **Campos de Experiências**, considerados os mais relevantes e significativos para a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e possível, na interseção entre eles, definir os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil**. [...]” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

11) Página 65 – “[...] Cada direito foi revisado e especificado nos distintos Campos de Experiências e, a partir da interseção entre os **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento** e os Campos de Experiências, foram elaborados os objetivos de aprendizagem.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

12) Página 90 – “[...] A escolha de alguns campos específicos, no conjunto maior de práticas de letramento, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola para a garantia dos **direitos de aprendizagem** que fundamentam a BNCC, [...]” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

13) Página 124 – “Dadas as diversas tendências, realidades e possibilidades que compõem a educação escolar brasileira, a base comum de Língua Estrangeira trata do que deve ser comum a essas realidades, de modo a assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos/as estudantes da educação básica.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

14) Página 133 – “É importante também que a atividade matemática do estudante na escola não seja vista como uma atividade solitária. O surgimento de conflitos sócio cognitivos nos momentos de resolução e elaboração de problemas desenvolve não somente a argumentação, a validação de processos e a capacidade de comunicação, como também, o gosto por partilhar sentimentos de valorização de saberes e experiências, destacar qualidades e potencialidades e a liberdade de expressar opiniões, direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

15) Página 153 – “[...] Nesse sentido, as Ciências Humanas cumprem importante papel na garantida dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

16) Página 215 – “[...] É importante lembrar que devem ser criadas condições de participação de crianças surdas, com baixa audição ou com outro tipo de deficiência que comprometa suas possibilidades de manifestação oral em práticas de oralidade e escuta, para que lhes sejam assegurados os direitos de aprendizagem que se manifestam nesses objetivos.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

17) Página 323 – “[...] Também cabe a essa etapa contribuir para o fortalecimento da autonomia e da capacidade de acessar, de modo informado, confiante e criativo, diferentes conhecimentos e fontes de informação, contribuindo para que, consideradas as especificidades dos estudantes e das estudantes, sejam-lhes assegurados os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento referidos na Seção 2 deste documento.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

18) Página 461 – “[...] Assim, nos anos finais do Ensino Fundamental o componente História tem um importante papel para o alcance dos objetivos gerais de formação, relacionados aos quatro eixos de formação do Ensino Fundamental - Letramentos e capacidade de aprender; Ética e pensamento crítico; leitura do mundo natural e social; Solidariedade e sociabilidade – e para que sejam assegurados aos estudantes os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que fundamentam a BNCC.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

19) Página 490 – “Tais condições são necessárias para que se garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentados nos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Base Nacional Comum Curricular e que foram apresentados no tópico I deste documento.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

20) Página 496 – “[...] Em nível mais abrangente, os princípios – éticos, políticos e estéticos – que orientam a definição dos Direitos de Aprendizagem são também aqueles que fundamentam a Educação Profissional e

Tecnológica.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem. ” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

21) Página 526 – “Em clara articulação com os Direitos de Aprendizagem que orientam esta Base Nacional Comum Curricular, o componente Educação Física no Ensino Médio, em favor da continuidade do trabalho proposto nas etapas anteriores, visa assegurar uma formação que possibilite ao/a estudante:[...]" = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

22) Página 600 – “Pretende-se, assim, que os/as estudantes tenham, como base para o ensino de Biologia, uma compreensão sobre como o conhecimento biológico encontra-se organizado e sua legitimação social, tendo em vista os direitos de aprendizagem e os temas integradores propostos pelas DCNs.” = sentido autônomo do Direito à Aprendizagem.

A expressão direito à educação aparece duas vezes no documento, sendo a primeira vez no sentido de compreender uma das modalidades da Educação Básica que é a Educação em Direitos Humanos, exigência inclusive legal e de diretrizes do CNE.

A Educação em Direitos Humanos, fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos nacionais e internacionais, integra o direito à educação e diz respeito a uma perspectiva a ser incorporada na prática educativa. (p. 38 – grifo nosso)

Neste excerto, se apresenta o caso do direito à educação abarcando o sentido de Direito de Aprender um conteúdo.

Na página 51 a expressão direito à educação ocorre pela segunda vez e destaca-se com o mesmo sentido acima.

A resolução nº 1/2012 do CNE estabelece que a educação em direitos humanos é um dos eixos do direito à educação, na medida em que se relaciona a concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana de sujeitos de direito e de responsabilidades individuais e coletivas. (p. 51 – grifo nosso)

Ou seja, a expressão direito à educação encerra o sentido de compreender o Direito à Aprender um determinado conteúdo. Portanto, a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem tomam idêntico significado.

Nesse sentido, os objetivos apontados como base curricular indicam que o/a estudante tem direito a aprender determinados conhecimentos em cada etapa. (p. 107 – grifo nosso)

Nesta ocorrência o sentido é de autonomia do direito à aprendizagem de conhecimentos estabelecidos pela base curricular.

Se trocar-se a preposição “à” pela “de” tem-se duas ocorrências para a expressão Direito de Aprender nas páginas 26 e 33 do documento.

As quatro políticas que decorrem da BNCC - Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar - articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva. (p. 26 – grifo nosso)

No trecho acima, o direito à aprendizagem mantém-se distinto do direito à educação.

Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. (p. 33 – grifo nosso)

E na frase acima, também transparece o mesmo sentido da anterior: Direito de Aprender autônomo, diverso do direito à educação.

A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que devem ser o mote de toda a escolarização básica. Em cada etapa de escolarização – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – esses Direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares.

Desse modo, nos muitos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos à Aprendizagem no sentido restrito, da autonomia desse direito se comparado ao direito à educação.

Quadro 11– Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 08

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
204	02	37

9 Medida Provisória nº 746 - Aprova reformulação do Ensino Médio

CONTEXTO E AUTORES: A Medida Provisória nº 746 foi um documento oficial de, aproximadamente, 08 páginas, instituído no dia 22 de setembro de 2016, ou seja, com 20 dias de início do governo Michel Temer. Este assumiu a Presidência da República, de maneira definitiva, com o fim do processo de impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em 31 de

agosto de 2016. O governo Temer sempre estive envolvido no processo de construção e implantação da BNCC e com o preparo de adequação da legislação brasileira, como o PNE e a própria Segunda Versão da BNCC, que estava naquele momento, em plena discussão junto à sociedade. Um dos pontos exigidos nas discussões em torno do tema BNCC foi a adequação das modalidades de níveis de ensino, gerando o contexto para se modelar também o Ensino Médio. Mas apressou-se, por meio de Medida Provisória, a adoção das medidas naquele conturbado momento de trauma político-social. A presteza na mudança demonstra que haviam fortes interesses para adoção dessas medidas, sem prévia e aprofundadas discussões no Congresso Nacional, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, além de outras providências.

Porém, com a pressa o documento legal em apresso parece não ter se adequado completamente com os termos da Primeira e, principalmente, com a Segunda Versão da BNCC, em plena discussão na sociedade, já que não utilizou-se das expressões aqui estudadas, direito à educação, direito à aprendizagem e correlatas desta. Ou seja, sequer se utiliza ou faz menção à palavra direito e/ou direitos em seu texto.

CONCEITOS-CHAVE: Na verdade, a MP utiliza o termo “aprendizagem” em três ocorrências, sendo que apenas em duas delas será precedida do termo “expectativa” que era usado por documentos anteriores ao PNE.

As três passagens são, primeiro, a nova redação do parágrafo 3º do Artigo 36 da LDB:

§ 3º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (grifo nosso)

A segunda ocorrência é o inciso I do parágrafo 11, também do Artigo 36 de LDB, que não faz qualquer correlação com o tema em análise, qual seja, Direito de Aprendizagem, apesar de estar enunciado no contexto de preparação e construção da BNCC:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e (grifo nosso)

Já o parágrafo 3º do Artigo 44 de LDB semelhante à primeira ocorrência vem no sentido de cuidar da aprendizagem como expectativa e não como um direito:

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do *caput* considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do *caput* do art. 36." (NR) (grifo nosso)

Portanto, a Medida Provisória adotada no início do governo de Michel Temer, a concepção e relação do direito à educação e do direito à aprendizagem, não se adequaram ao novo sentido que vinha sendo estabelecido a partir do PNE, por exemplo, ou seja, sentido para sustentação do tema aprendizagem como um direito. Outrossim, sequer, há citação do termo direito no documento legal.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de expectativa de Aprendizagem no sentido restrito, da competência, de habilidade, não se comparando ao direito à educação.

Quadro 12 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 09

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
00	0	00

10 Lei nº 13.415 - novo Ensino Médio e modifica a LDB

CONTEXTO E AUTORES: A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 é um documento oficial que converte em lei a Medida Provisória nº 746 de 2016, anteriormente analisada. Desse modo, confirma a alteração das Leis nº 9.394/1996, LDB, e da Lei nº 11.494, que regulamenta o FUNDEB, sendo que ainda no campo da educação, confirma a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Fora do campo educacional a Lei também cuida das alterações no Decreto-Lei nº 5.452/1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e do Decreto-Lei nº 236/1967 que trata de Telecomunicações de pouco interesse para análise no presente trabalho.

Como se trata de um documento legal confirmatório de Medida Provisória expedida durante o governo Temer, apresenta pouca diferença de conteúdo, mas tem suas peculiaridades com relação ao direito à aprendizagem.

Apesar de continuar a apresentar os termos: direito e direitos sem nenhuma ocorrência em particular, acaba se utilizando da expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” uma única vez na instituição do *caput* do Artigo 35-A da LDB. Ou seja:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (grifo nosso)

CONCEITOS-CHAVE: Neste excerto, cabe destacar dois aspectos importantes da concepção e correlação dos temas em análise. Primeiro, a determinação legal de que caberia à BNCC definir os Direitos e Objetivos de Aprendizagem.

Segundo, fica mais uma vez destacada a intenção de instituir-se a autonomia do direito à aprendizagem em apartado do sentido mais abrangente do direito à educação. Este por sua vez, sequer é referido no texto legal em análise.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Quadro 13 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 10

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
00	0	00

11 Parecer Homologado Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de documento publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 01, página 146, portanto, ainda no período de governo de Michel Temer, como Portaria nº 1.570 homologatória do Parecer nº 15/2017, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A homologação do Parecer pelo Conselho Pleno do CNE contemplou o Projeto de Resolução e anexos, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem adotadas no âmbito de toda a Educação Básica. Vale destacar, que o Parecer do Conselho Pleno do CNE não contou a aprovação unânime de seus vinte e quatro conselheiros.

Inclusive, durante seu trâmite, houve o pedido de vista por parte de três Conselheiras, que votaram contra sua aprovação no Pleno, com declarações de votos com suas respectivas justificativas.

Houve também três declarações de votos favoráveis à aprovação, sendo que duas delas foi com registro de protestos, quanto à aprovação.

CONCEITOS-CHAVE: Quanto à concepção e relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – e suas expressões correlatas – podem ser analisadas conforme aparecem no documento.

Na página 12 a expressão direito à educação aparece pela primeira vez, com seu tom constitucional de abrangência dos demais direitos a ele agregados, como o de qualidade e equidade.

Não obstante, para promovermos uma educação que vise o “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, conforme explicitado pelo art. 205 da Constituição Federal, o esforço de efetivação do direito à Educação Básica necessariamente há de considerar, pelo menos, duas outras vertentes que vão além do atendimento da demanda por vagas: as agendas da qualidade e da equidade. (p. 12 – grifo nosso)

O direito à educação não pode se restringir a garantir direito a vagas, ou a um ou outro direito em particular. A compreensão é de que ele abarca um feixe de direitos e sua efetivação ampla garante a todos, inclusive o direito à aprendizagem. Difícil se conceber a efetivação do direito à educação sem a finalidade de garantir o Direito de Aprendizagem do(a) estudante. E vice-versa. Há, portanto, uma implicação mútua nessa primeira ocorrência.

Na página 30 do Relatório do Parecer, novamente aparece a expressão direito à educação e, dessa vez, mais explícito se analisa a imbricação do direito à educação e do direito à aprendizagem.

As condições que uma escola deve ter para desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. A BNCC trata apenas da última condição e, portanto, as estratégias para implementação devem considerar as dificuldades geradas pelas outras duas dimensões. (p. 30 – grifo nosso)

Como preceitua o trecho, a BNCC trata apenas dos aspectos pedagógicos, mas as dimensões de infraestrutura e pessoal estão a elas vinculadas como dimensões que devem ser implementadas, sob penas de insucesso da dimensão pedagógica.

Não há uma separação concreta entre elas e sim apenas para entendimento didático. E o termo direito à educação é que abrange legalmente as três dimensões, já que direito à aprendizagem poderia expressar apenas conteúdo de ensino.

Na página 41 do Parecer, que cuida das justificativas do pedido de vistas das três conselheiras que votaram contra sua aprovação, o termo direito à educação reforça o entendimento da unidade de sentido aqui analisada.

Assim, à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (p. 41 – grifo nosso)

De forma perspicaz as conselheiras elaboraram textualmente o sentido abrangente dos direitos que se esperam abarcados pela expressão direito à educação, ou melhor, o direito à Aprendizagem, ao ensino, à pesquisa, à divulgação do pensamento, à arte e o saber, ao pluralismo de ideias e mesmo o direito às concepções pedagógicas.

Ainda na seção referente ao pedido de vistas das conselheiras a expressão direito à educação aparece pela quarta e última vez, na página 41, nos seguintes termos:

Nessa direção, é fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito a educação e as metas e estratégias do PNE, o que inclui, entre outros, a universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. (p. 41 – grifo nosso)

A expressão direito à educação irá se relacionar às condições de financiamento para possibilitar a materialização do direito, inclusive para se universalizar a Educação Básica, em tempo integral, etc, tudo para que ocorra da melhor maneira a aprendizagem.

Desse modo, o direito à aprendizagem está subsumido ao direito à educação. direito à aprendizagem aparece nas páginas 08 e 34 do documento em análise apenas como referência ao título de outro documento analisado, anteriormente.

Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. (p. 08 – grifo nosso)

Paralelamente à organização do CNE para análise do tema, o Ministério da Educação (MEC) já vinha desenvolvendo estudos sobre o assunto, intensificando as suas ações a partir de 2014. Nesse contexto, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC disponibilizou, para leitura restrita, o estudo “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. (p. 34 – grifo nosso)

Portanto, sem necessidade de maiores análises, cabe apenas destacar que o momento de utilização do título nas duas ocasiões é distinto, um é no Relatório de justificação para aprovação do Parecer e no segundo momento é no Pedido de vista elaborado pelas três conselheiras para justificar o voto contrário à aprovação do Parecer.

Na página 29 do documento a expressão Direito de Aprendizagem ocorre na subseção que trata da conformação com a legislação educacional, realçando o direito dos alunos de aprender e se desenvolver.

- Assegurar aos alunos o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, de aprender e se desenvolver, independentemente de sua região ou da escola que frequentem; (p. 29 – grifo nosso)

Nesta perspectiva, procura-se a autonomia do direito à aprendizagem, em referência ao direito à educação.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação, apenas nesse último caso.

Quadro 14 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 11

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
180	04	04

12 Resolução CNE/CP nº 2/2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento eletrônico oficial de 12 páginas publicado como Resolução do Conselho Nacional de Educação, sob o nº 02, em 22 de dezembro

de 2017. Tem natureza normativa e, assim, passa a instituir e orientar a implantação da BNCC, como obrigatória, ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica.

CONCEITOS-CHAVE: Na busca pela concepção e da relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – e seus termos correlatos – cabe destacar uma única ocorrência no *caput* do Artigo 10 da Resolução, qual seja:

Art. 10. Considerando o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009, como “*sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura*”, a BNCC estabelece os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil: (p. 07 – grifo nosso)

Neste artigo que encabeça seis incisos, há a consolidação do direito à aprendizagem na Educação Infantil de maneira explícita, inclusive com a enumeração exemplificativa dos verbos núcleos alcançados pelo direito à aprendizagem. Não há referência alguma ao direito à educação e, assim, presume-se a manifestação normativa autônoma do direito à aprendizagem.

Desse modo, no trecho analisado do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Quadro 15 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 12

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
21	00	01

13 Educação Já

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento eletrônico não oficial publicado em 2018 pelo movimento social e braço do bloco privatista, Todos Pela Educação. Este documento redigido como proposta para debate na sociedade está na sua 3º edição e conta com mais de 90 páginas. Se propõe ser suprapartidário e como uma estratégia para a Educação Básica brasileira e indicar prioridades para o agir do Governo Federal no campo educacional no quadriênio 2019-2022. Ou seja, uma intencionalidade de influir nas escolhas políticas do novo Governo de Jair Bolsonaro, recém-eleito, à época, sob o argumento de assinalar o avanço das políticas públicas educacionais brasileiras.

CONCEITOS-CHAVE: No que tange a análise documental e a concepção e relação do direito à educação e o direito à aprendizagem – e suas expressões correlatas – pode-se iniciar apontando que a expressão Direitos à Aprendizagem não ocorre no corpo do documento, nem as correlatas Direitos de Aprendizagem.

Já os termos Direito de Aprender e Direito a Aprender ocorrem uma vez cada nos seguintes momentos:

Já no caso do ensino fundamental, a introdução da BNCC representa um avanço relevante frente as propostas curriculares hoje existentes e concretiza um passo significativo no sentido de (i) estabelecer uma orientação detalhada sobre quais devem ser as competências e habilidades essenciais que todo aluno brasileiro tem direito de aprender, (ii) atuar como alavanca para redução das enormes desigualdades educacionais observadas entre regiões, sistemas e escolas e (iii) induzir o fortalecimento e maior coerência entre as diferentes políticas educacionais de cunho pedagógico. (p. 37 – grifo nosso)

Afinal, a explicitação do que todo estudante brasileiro tem direito a aprender é condição necessária para uma estratégia nacional sistêmica voltada a melhoria dos resultados educacionais. (p. 16 – grifo nosso)

Em ambas as ocorrências nos trechos acima, os termos correlatos evidenciam o realce ao sentido autônomo do direito à aprendizagem em relação ao direito à educação. Destacam, inclusive, o papel de sujeito de direitos do aluno/estudante brasileiro. Já a expressão direito à educação ocorre uma vez na página 20 do documento eletrônico:

[...] Tal problema também atinge as populações indígenas e quilombolas. Por suas localizações distantes dos centros urbanos e suas singularidades culturais e linguísticas, esses grupos populacionais acabam sofrendo restrições a algumas políticas públicas e ao pleno exercício do direito à educação.” (p. 20 - grifo nosso)

O sentido amplo do direito à educação encontra evidente destaque nessa passagem a resguardar um feixe de direitos que ele encerra.

Desse modo, nos trechos analisados do documento os(as) alunos(as) seriam sujeitos de direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação e, também, sujeitos de direito à educação, num segundo momento.

Quadro 16 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 13

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
14	01	02

14 Parecer Homologado Portaria nº 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 33

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento oficial em formato eletrônico de 28 páginas emitido como Portaria nº 1.348 pelo MEC e publicado no Diário Oficial da União de 17 de dezembro de 2018, Seção 01, página 33. A Portaria ministerial homologa o Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em seu Pleno, sob o nº 15/2018, aos 04 de dezembro de 2018. Nele o CNE aprova, por maioria e com duas abstenções, a instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orienta aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

CONCEITOS-CHAVE: No que diz respeito à concepção e a relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – ou seus termos correlatos – pode-se aferir o que se segue.

A expressão Direitos de Aprendizagem é encontrada na manifestação de voto de um dos dois conselheiros que se abstiveram na votação do Parecer no Conselho Pleno. É o seguinte ponto:

Há muitos pontos da reforma que são importantes demais para não serem mencionados, mas que não estão diretamente relacionados com a especificação dos direitos de aprendizagem. (p. 18 – grifo nosso)

Na percepção do conselheiro do CNE, externada em sua manifestação, há uma concepção autonomia do direito à aprendizagem.

Ainda na manifestação do conselheiro por seu voto de abstenção encontra-se uma ocorrência de expressão correlata Direito de Aprender:

Estas três estruturas devem ser usadas para garantir o aprendizado das competências que são a expressão do direito de aprender dos estudantes. (p. 16 – grifo nosso)

No trecho acima, a expressão correlata Direito de Aprender reforça o sentido de independência no entendimento do que seja direito à aprendizagem, frente ao direito à educação.

Já a locução direito à educação aparece no texto do documento em análise por três vezes. Na primeira, na página 10 do Parecer, há o destaque seguinte:

[...] A realidade educacional do País tem mostrado à exaustão que essa etapa representa não só um dos maiores gargalos em termos de aprendizagem, mas também em termos de garantia do direito à educação. (p. 10 – grifo nosso)

O excerto alberga o sentido abrangente da locução direito à educação, que guarda uma aproximação com a aprendizagem enquanto direito.

No segundo momento em que aparece a expressão direito à educação na página 15 tem-se:

[...] Este comando da lei é especialmente importante em nosso país, que tem um histórico de pouca consideração aos direitos sociais e ao direito à educação em particular. A definição dos direitos é uma etapa essencial para o seu atendimento. (p. 15 – grifo nosso)

Trata-se de trecho da manifestação do conselheiro que se absteve na votação para aprovação do Parecer do CNE. Todavia, se percebe a concepção abrangente do direito à educação como direito social.

A terceira manifestação da expressão direito à educação do documento na página 19 está também vinculada à manifestação do conselheiro que se absteve na votação do Parecer.

[...] Além do impacto econômico, é preciso sempre considerar a exclusão dos estudantes do ensino médio com a negação do direito à educação dos estudantes. (p. 19 – grifo nosso)

A expressão tem sentido abrangente e, neste caso, parece abarcar, também, o direito à aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

A expressão correlata Direitos e objetivos de aprendizagem ocorre 12 vezes no Parecer do CNE homologado pelo MEC.

1) Página 05 – “É este o contexto no qual o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar a “Base Nacional Comum Curricular”, definindo “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”, devendo essa ser harmonizada com a Parte Diversificada “articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”, nos termos do Art. 35-A da LDB, com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017.” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

2) Página 07 – “No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar as formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários”, nos termos dos respectivos projetos pedagógicos, “sempre que o interesse do processo de Aprendizagem assim o recomendar” (Art. 23 da LDB). (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

3) Página 07 - “No parágrafo único do Art. 3 se estabelece que a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”, presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão

correlata de Direito à Aprendizagem e sua equivalência a competências e habilidades.

4) Página 10 = “De igual maneira, a BNCC-EM prevê que as instituições e redes escolares podem adotar, em seus currículos, formas de organização e propostas de progressão, que julgarem pertinentes ao seu contexto, quando atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem, também instituídos na BNCC-EM para essa etapa final da Educação Básica.” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

5) Página 13 – “À vista do exposto, a Comissão Bicameral do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação é favorável à aprovação deste Parecer e de seu Projeto de Resolução, o qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como apresentou o conjunto de orientações para toda a Educação Básica, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser obrigatoriamente observados, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e as instituições e redes escolares, públicas e privadas, de Educação Básica.” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

6) Página 15 – “A lei do PNE, na estratégia 3.2, estabelece que serão fixados direitos e objetivos de aprendizagem “*a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.*”” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

7) Página 21 – “CONSIDERANDO que o art. 35-A da LDB, incluído pela Lei nº 13.415/2017, define que “*a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas*”, a qual deve ser complementada, nos termos do § 1º desse mesmo artigo, por uma parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino e que “*deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural*”” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

8) Página 21 – “CONSIDERANDO que a Meta 7 do PNE, na Estratégia 7.1, fixa que se deve “*estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, 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*”” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

9) Página 22 – “CONSIDERANDO que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BNCC-EM), dispõe que sua formação geral básica é composta por competências e habilidades, previstas na respectiva Base Nacional Comum Curricular, e que as instituições e redes escolares podem adotar em seus currículos com as formas de organização e

com as propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC do Ensino Médio;” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

10) Página 22 – “§ 2º No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC-EM, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias.” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

11) Página 22-23 – “Parágrafo único. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

12) Página 23 – “Art. 4º A BNCC-EM reitera seu fundamento nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes:” (grifo nosso) = sentido autônomo da expressão correlata de Direito à Aprendizagem.

Desse modo, nos trechos analisados do documento há extensa disposição do documento em configurar a autonomia, do direito à aprendizagem do direito à educação. Os(As) alunos(as) seriam sujeitos de Direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação, tendo em poucas ocorrências sido usado no sentido mais abrangente de direito à educação.

Quadro 17 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 14

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
41	03	14

15 Resolução CNE/CP nº 4/2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)

CONTEXTO / AUTORES / CONCEITOS-CHAVE: A Resolução CNE/CP nº 04 de 17 de dezembro de 2018 foi homologada pelo MEC e analisada conjuntamente como documento no item anterior (Parecer Homologado Portaria nº 1.348).

16 BNCC Educação Básica versão final

CONTEXTO E AUTORES: O documento eletrônico, de 600 páginas em análise, foi publicado pelo MEC no formato de consolidação à versão final da BNCC, isto é, de reunião das duas partes em que a BNCC havia sido dividida para apreciação e aprovação no CNE e posterior homologação pelo MEC. A primeira parte referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi publicada em dezembro de 2017. Já a segunda parte referente ao Ensino Médio foi publicada após em dezembro de 2018.

Este consolidado, também publicado no final de 2018, visa apresentar num formato de manual as determinações normativas da BNCC, constituída pelo MEC em parcerias com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O nome do documento é “Base Nacional Comum Curricular: educação é a base” e foi concebido ainda no governo Temer, sendo o Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva.

CONCEITOS-CHAVE: No que se refere à concepção e relação entre direito à educação e direito à aprendizagem – e expressões correlatas – pode-se inferir as análises a seguir. Na página 461 do documento em análise encontra-se a única vez que o texto destaca a expressão direito à educação.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (p. 461 – grifo nosso)

Percebe-se que a locução direito à educação perfaz o sentido amplo do proteção e garantia aos direitos nela enfeixados, como: aprender, ensinar, pesquisar, acesso, permanência, material didático, etc. Tudo referente apenas ao Ensino Médio.

No que diz respeito à expressão Direitos de Aprendizagem – e suas correlatas – têm-se 11 ocorrências, sendo 04 das 11 no sumário e em subtítulos internos ao documento. As outras 07 aparecem no corpo do documento. São elas

1) Página 07 – “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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 (PNE)”. (p. 07 – grifo nosso) = surge na introdução do documento, reafirmando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no PNE. Portanto, mantêm um sentido de autonomia do Direito à Aprendizagem frente ao Direito à Educação.

2) Página 08 - “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (p. 08 – grifo nosso) = relaciona a concepção de Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento de 10 competências gerais. Ou seja, mantêm uma relação de separação do Direito de Aprendizagem com o Direito à Educação.

3) Página 23 - “Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”. (p. 23 – grifo nosso) = os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento expressam o acesso às aprendizagens essenciais em cada etapa da educação e o desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo, mantêm uma relação de distanciamento, de separação face ao Direito à Educação.

4) Páginas 25 a 27 – A expressão aparece 04 vezes nos títulos que estão associados à descrição de seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Através desses 6 direitos são estruturados os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e conhecimento. O documento não define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e nem para o Ensino Médio, apenas para a Educação Infantil. E na relação com o Direito à Educação, mais uma vez se destaca pela autonomia.

5) Página 37 – “Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. (p. 37 – grifo nosso) = descreve os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e mantêm a autonomia frente ao Direito à Educação.

6) Página 38 – A expressão está no título do quadro explicativo que detalha os seis Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (quadro em destaque) e explica o processo de avaliação na Educação infantil. Desse modo, mantêm a autonomia frente ao Direito à Educação.

7) Página 39 - “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”. (p. 39 – grifo nosso) = há mais uma vez o destaque do Direito de Aprendizagem como um direito autônomo.

Na página 15 encontra-se uma expressão correlata do direito à aprendizagem, qual seja:

[...] 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. (p. 15 – grifo nosso)

No excerto acima, há a associação do Direito à Aprender a outros direitos que se encontram enfeixados no direito à educação: ingresso e permanência. Aponta a interdependência de um para que o outro se concretize.

Em síntese, Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento estão ligados ao âmbito pedagógico que busca garantir a todas/os os/as discentes em todas as etapas da Educação Básica aprendizagens essenciais e o desenvolvimento de competências e habilidades. Para ser assegurado o Direito de Aprender é necessário a garantia de outros direitos: acesso e permanência nos processos de escolarização, material escolar, transporte, alimentação, etc.

Desse modo, nos trechos analisados do documento há disposição do documento em configurar o afastamento, a autonomia, do direito à aprendizagem face ao direito à educação. Porém, mesmo que com menos frequência, há também a sinalização de sua interdependência.

Os(As) alunos(as) seriam sujeitos de Direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Há uma intercorrência digna de registro que se destaca pela quantidade de vezes que ocorre no documento, 56, que é a expressão Direitos Humanos.

Quadro 18 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 16

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
149	01	11

17 BNCC na escola: guia para gestores escolares

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de um documento eletrônico de 34 páginas publicado e elaborado pela UNDIME, CONSED, MEC e com apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum. Seu objetivo é orientar os gestores na formação continuada e na revisão dos Projetos Pedagógicos das escolas diante dos novos currículos a serem elaborados, conforme a BNCC que passou a vigorar.

CONCEITOS-CHAVE: Para a análise que se faz no documento sobre a concepção e a relação entre direito à aprendizagem e direito à educação pode-se iniciar pela pesquisa da expressão Direito de Aprendizagem.

A primeira ocorrência do termo está na página 03

O novo referencial curricular dá oportunidade a você, e também aos professores e à comunidade escolar, de repensar coletivamente os planos da escola a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (p. 03 – grifo nosso)

Neste trecho do documento há a conservação da noção autônoma do direito à aprendizagem, especialmente face ao direito à educação.

Na segunda ocorrência da expressão o documento conserva o sentido de autonomia do direito à aprendizagem:

Os PPs podem conter toda a proposta curricular da rede (em que constam na etapa da Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, na etapa do Ensino Fundamental, os componentes curriculares por ano, objetos de conhecimento e habilidades) e avançar no detalhamento de questões específicas e complementares ao currículo no contexto local da escola. (p. 08 – grifo nosso)

No que diz respeito à expressão correlata Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que ocorre uma vez no documento, têm-se o seguinte texto:

A partir dos novos currículos alinhados à BNCC, que visam ao desenvolvimento de competências, habilidades e direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a gestão da escola e a formação continuada precisam permitir que a escola ofereça condições para que os estudantes participem como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Isso significa por vezes mudar a maneira de pensar, de agir, de ver, de escutar e, consequentemente, de planejar a gestão escolar e a formação docente na escola, conforme discute-se neste Guia. (p. 16 – grifo nosso)

Nesta passagem, fica evidenciado o sentido independente do direito à aprendizagem, inclusive diferenciando-se do sentido de competências e habilidades, que em outros documentos se igualam.

Os(As) alunos(as) seriam sujeitos de Direitos de Aprendizagem no sentido restrito, se comparado ao direito à educação.

Quadro 19 – Frequênciados termos Direito(s), DE e DA no documento 17

Direito(s)	Direito à Educação	Direito à Aprendizagem (e/ou correlatas)
03	00	03

18 Emenda Constitucional nº 108 - insere o inciso IX no Art. 206 da CF/1988

CONTEXTO E AUTORES: Trata-se de uma Emenda à Constituição Federal de 1988, portanto, de um documento oficial promulgada pelo Congresso Nacional, que a altera em vários artigos, especialmente nos termos de arrecadação e repasses entre os entes federados para se custear as despesas e investimentos na educação, tornando o FUNDEB permanente.

CONCEITOS-CHAVE: No aspecto que toca à concepção e relação do Direito de Aprendizagem e o direito à educação, merece destaque a alteração ocorrida no Artigo 206 da Constituição Federal que recebeu o acréscimo do inciso IX nos seguintes termos: “IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (grifo nosso)

Neste sentido, há a separação agora consagrada na Constituição Federal oficialmente, do direito à aprendizagem do direito à educação.