

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Marijane Zanotto

E-mail:

marijanezanotto@gmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Submetido: 04/08/2021

Aprovado: 11/10/2021

Publicado: 29/11/2023

 10.20396/rho.v23i00.8666591

e-Location: e023028

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

ZANOTTO, M.; NOGUEIRA, J.

M. T. O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus

desdobramentos para a educação

pública brasileira. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas,

SP, v. 23, p. 1-26, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8666591.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666591>.

Acesso em: 29 nov. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O IMPERIALISMO EM CURSO NO BRASIL: A BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA



Lattes

Marijane Zanotto*

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Lattes

Juliana Maria Teixeira Nogueira**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

No Brasil, ao que concerne às políticas educacionais, materializam-se as bases do imperialismo através dos organismos multilaterais e da iniciativa privada, que, mediados pelo Ministério da Educação, realizaram a reforma curricular que resultou na promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O conteúdo desse documento norteador para a educação pública brasileira está carregado de concepções e ideologias que serão discutidas no decorrer desta pesquisa, a saber, o modelo de competências e habilidades, e seus pressupostos pedagógicos, que apesar de pouco explícitos, indicam que estão de acordo com a formação de indivíduos que estejam preparados de forma passiva e resiliente, mais para reproduzir e menos para questionar e transformar os valores e o modo de produção da sociedade vigente. Sendo assim, nessa pesquisa objetiva-se compreender as bases econômicas, políticas e ideológicas que alicerçam a construção da BNCC e seus possíveis desdobramentos para a educação pública brasileira. Para a realização da pesquisa, a metodologia foi bibliográfica e documental, para a qual, o caminho investigativo efetivou-se com estudos sobre imperialismo, gerencialismo, o modelo de competências e habilidades e a análise da BNCC para o Ensino Fundamental. Compreender as bases econômicas, políticas e ideológicas que sustentam a BNCC, permite explicitar o arranjo estratégico e vigoroso que foi constituído para o rejuvenescimento dos pressupostos ideológicos imperialistas, sendo esses, nada menos do que uma reconfiguração de modelos formativos para atender aos ditames do capitalismo em tempos de fortalecimento e ampliação do modo de produção do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Imperialismo. Gerencialismo. Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental.

ONGOING IMPERIALISM IN BRAZIL: BNCC AND ITS DEVELOPMENTS FOR BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

Abstract

In Brazil, with regard to educational policies, the bases of imperialism are materialized through multilateral organizations and private initiative, mediated by the Ministry of Education, carried out the curricular reform that resulted in the promulgation of the National Common Curriculum Base – BNCC. The content of this document for Brazilian public education is loaded with conceptions and ideologies that will be discussed throughout this research, namely, the model of competencies and skills and its pedagogical assumptions, although not very explicit, indicate that they are in accordance with the formation of individuals prepared in a passive and resilient way, more to reproduce and less to question and transform the values and mode of production of the current society. Therefore, this research aims to understand the economic, political and ideological bases that underpinned the construction of the BNCC and its possible consequences for Brazilian public education. To carry out the research, the methodology was bibliographical and documentar, in which the investigative path was carried out with studies on imperialism managerialism, the model of competencies and skills related to the analysis of the BNCC for Elementary Education. Understanding the economic, political and ideological bases that support the BNCC, allows us to make explicit the strategic and arrangement that was constituted for the rejuvenation of imperialist ideological assumptions, those nothing less than a reconfiguration of training models to meet the dictates of capitalism in times of strengthening and expansion of the capital mode of production.

Keywords: Imperialism. Managerialism. Education. National Common Curriculum Base - Elementary Education.

EL IMPERIALISMO EN CURSO EN BRASIL: LA BNCC Y SUS DESDOBLAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA BRASILEÑA

Resumen

En Brasil, en lo concerniente a las políticas educacionales, se materializan las bases del imperialismo por medio de los organismos multilaterales y de la iniciativa privada que, mediados por el *Ministerio da Educação*, realizaron la reforma curricular que resultó en la promulgación de la *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC. El contenido de ese documento de norte para la educación pública brasileña está cargado de concepciones e ideologías que serán discutidas en el transcurso de esa investigación, a saber, el modelo de competencias y habilidades y sus presupuestos pedagógico, que, a pesar de poco explícitos, indican estar de acuerdo con la formación de individuos preparados de manera pasiva y resiliente, más para reproducir y menos para cuestionar y transformar los valores y el modo de producción de la sociedad vigente. Así, en esa investigación se objetiva comprender las bases económicas, políticas e ideológicas que sostienen la construcción de la BNCC y sus posibles desdoblamientos para la educación pública brasileña. Para la realización de la investigación, la metodología fue bibliográfica y documental, en la cual el camino investigativo se estableció con estudios sobre imperialismo, gerencialismo, el modelo de competencias y habilidades relacionadas al análisis de la BNCC para el *Ensino Fundamental*. Comprender las bases económicas, políticas e ideológicas que sostienen la BNCC, permite explicitar la disposición estratégica y vigorosa que fue constituida para el rejuvenecimiento de los presupuestos ideológicos imperialistas, siendo esos, nada menos que una reconfiguración de modelos formativos para atender a los dictámenes del capitalismo en tiempos de fortalecimiento y ampliación del modo de producción del capital.

Palabras clave: Imperialismo. Gerencialismo. Educación. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

No capitalismo, o modo de produção do capital tem como base fundamental as deliberações econômicas, políticas e ideológicas, a partir das quais, são dados os encaminhamentos para a organização da sociedade, como exemplo, as políticas sociais, incluindo nessas, as políticas educacionais, que, em seu conjunto definem e caracterizam a educação nacional, como é o caso da implementação de políticas curriculares, podendo-se citar no caso do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Sendo assim, parte-se do ponto de vista que o atual modo de produção capitalista, assentado no imperialismo, necessita reinventar as suas bases ideológicas, para que as ideias hegemônicas continuem a penetrar nas escolas públicas e atender as bases econômicas e políticas. Isto é viabilizado com o consentimento do Estado e vinculado aos organismos multilaterais, que assim, também participam da elaboração e da implementação de políticas e projetos nas escolas públicas brasileiras. Compreendendo isso, faz-se imprescindível analisar o fenômeno do imperialismo e sobre quais formas os seus mecanismos se manifestam em um país de características semicoloniais política e economicamente, como é o caso do Brasil, com capitalismo que se desenvolveu tardiamente, conhecido como capitalismo burocrático.

Ao investigar as bases econômicas, políticas e ideológicas que implicaram na constituição da BNCC, é possível concluir que, o conluio dos organismos multilaterais com os conglomerados empresariais brasileiros, atuando em conjunto nas políticas encarregadas de tratar as questões da educação pública, materializam o nascedouro da BNCC. Essa atuação também ocorreu por meio da articulação dos organismos multilaterais e conglomerados empresariais na forma de redes, pois, é possível observar esse movimento em páginas na internet, onde encontram-se explícitas, as parcerias com grandes empresas monopolistas e os organismos multilaterais, seja na relação de apoio ou de financiamento.

Toda estrutura formada para a composição da BNCC se desdobrou na materialização de um composto de aspectos ideológicas inspirados no modelo de competências e habilidades, a qual possui em seu conteúdo os pressupostos da pedagogia das competências e do ideário pós-moderno. Esse repertório de discursos expressos no documento da BNCC é amplamente difundido, principalmente ao público jovem-adulto, propagando-se ideias alinhadas à aquisição do status de empregabilidade, empreendedorismo e competitividade, justificados por serem elementos essenciais à sobrevivência na conjuntura atual.

O contexto em questão mobilizou o desenvolvimento dessa pesquisa que tem como objetivo compreender as bases econômicas, políticas e ideológicas que alicerçaram a construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e seus possíveis desdobramentos para a educação pública brasileira. Com esse objetivo, a metodologia foi bibliográfica e documental, na qual, o caminho investigativo efetivou-se com o desenvolvimento da leitura e estudo de referências que tratam dos seguintes fenômenos na educação: imperialismo, gerencialismo e o modelo de competências e habilidades. No estudo documental acerca do processo de implantação, implementação e desdobramentos da BNCC na educação

brasileira, focou-se na BNCC para o Ensino Fundamental. A partir disso, conclui-se que, compreender as bases econômicas, políticas e ideológicas que sustentam a BNCC, permite explicitar o arranjo estratégico e vigoroso que foi constituído para o rejuvenescimento dos pressupostos ideológicos imperialistas, sendo esses, nada menos do que uma reconfiguração de modelos formativos para atender aos ditames do capitalismo em tempos de fortalecimento e ampliação do modo de produção do capital.

Diante do panorama em tela, pode-se entender a relação de subjugação dos interesses nacionais aos interesses do imperialismo, os quais se revelam através de arranjos que ocorrem entre os organismos multilaterais, a iniciativa privada e o Estado. No campo educacional, esse conluio resulta no processo de internacionalização das políticas curriculares, com o evidente interesse da iniciativa empresarial pela educação pública que mantém seu objetivo relutante: precarizar para privatizar.

O texto foi organizado, primeiramente, com a análise sobre o fenômeno do imperialismo, compreendendo que, entre as bases para sua sustentação está a existência do capitalismo burocrático nos países semicoloniais, inclusive na atual fase do desenvolvimento do capitalismo e do capital¹. No segundo tópico, abordou-se a historicização do processo de elaboração, aprovação, implantação, implementação e os possíveis desdobramentos da BNCC para a educação brasileira. No último tópico, efetivou-se uma análise para relacionar o imperialismo ao modelo gerencialista pautado em habilidades e competências na BNCC para o Ensino Fundamental, que está presente no projeto educativo atual.

IMPERIALISMO: ESTRATÉGIAS DE SUSTENTAÇÃO

Para compreender a totalidade das condições socioeconômicas em que se inserem as políticas educacionais, é fundamental analisar o fenômeno do capitalismo contemporâneo, mais especificamente, da crise estrutural e conjuntural na qual se encontra atualmente. Sendo assim, importa recuperar a ideia de que o imperialismo é compreendido por Lenin (2011) como a etapa avançada do capitalismo. Nesta etapa, os bancos assumem um novo papel e estreitam a sua relação com a indústria e o comércio. As empresas se unificam, o que atualmente conhecemos como trustes, cartéis e *holdings*, ou simplesmente, pode-se depreender que o modo de produção capitalista alcançou um novo patamar, onde o monopólio antecede e sustenta a livre concorrência.

Uma das principais características do imperialismo, também apontada por Lenin (2011), é a partilha territorial do mundo entre as grandes potências capitalistas, na qual o autor refere-se às colônias e a uma outra forma variada de país dependente: as semicolônias, que também seguem sendo disputadas entre as potências como forma de transição da política colonial, porém, assumindo neste momento histórico, como exploração de caráter monopolista. Deve-se ressaltar que essa condição de exploração não ocorre por imposição, mas por acordos nos quais as oligarquias nacionais, tendo como referência o Brasil, consentem e se beneficiam com o modo imperialista de gerir a economia.

Devido à condição de países subjugados, as semicolônias desfrutam de ilusória independência e soberania, pois, seu desenvolvimento no que concerne às questões políticas, sociais e econômicas permanecem dependentes das grandes potências. Diante dos interesses dos países imperialistas, os interesses de uma nação subjugada ficam comprometidos, sendo habitual, por exemplo, ocorrer nesses países, além da escassez de questões essenciais, o baixo ou nulo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A falta de investimento nessas áreas não ocorre apenas por ausência de condições financeiras dos países em investir em ciência e tecnologia, mas, principalmente, por acordos em que se deve manter os interesses econômicos e diplomáticos de alguns países, na divisão internacional do trabalho (DIT). A pugna das grandes potências por usurpar a soberania dessas nações tem como desdobramento que

A particularidade fundamental do capitalismo moderno consiste na dominação exercida pelas associações monopolistas dos grandes patrões. Estes monopólios adquirem a máxima solidez quando reúnem nas suas mãos todas as fontes de matérias primas, e já vimos com que ardor as associações capitalistas se esforçam por retirar ao adversário toda a possibilidade de concorrência, por adquirir, por exemplo, as terras que contêm minério de ferro, os jazigos de petróleo, etc. (Lenin, 2011, p. 208).

Portanto, mesmo em diferentes contextos históricos, os países imperialistas ainda mantêm como interesse a busca pela extração de matérias primas por um valor mais baixo, dentre outros privilégios que podem ser usufruídos, como exemplo, a instalação de representantes de fábricas multinacionais à procura de mão de obra barata e consumidores. Assim, ao tempo que mantem o controle da matéria prima limitando aos países semicoloniais a produção de *commodities*, também assume o controle da produção da ciência e da tecnologia. Desse modo, nos países semicoloniais também vigora o capitalismo, porém, não a mesma forma de capitalismo presente nas grandes potências.

Nessa lógica, se instaura o que Souza (2014) compreende como capitalismo burocrático, o tipo de capitalismo que se desenvolve tardiamente nos países semicoloniais, subordinados aos interesses do capital estrangeiro. No capitalismo burocrático, observa-se aspectos como: a desvalorização da moeda em relação ao dólar; a fomentação da dívida pública; a dificuldade em desenvolver a indústria nacional; as relações atrasadas no campo em relação à justa divisão de terras, mantendo os camponeses na condição de explorados, sem, ou com pouca terra e ainda, o país em condição de agroexportador.

Estas entre outras questões, dizem respeito ao impedimento do processo democrático emancipatório do país dominado, e são importantes para compreender a totalidade em que são compostas as políticas públicas, bem como para analisar a quais interesses servem e se contemplam as classes populares. Sendo assim, torna-se importante analisar a crise em que o Brasil se insere atualmente, pois, pode-se considerar que essa se articula com a crise do imperialismo, vinculada ao que Saviani (2020), denomina como crise estrutural do capitalismo, e a crise conjuntural, que diz a respeito à crise sanitária², gerada pelo covid-19.

Diante deste contexto, acentuou-se a desigualdade social no Brasil e para agravamento do panorama, os direitos básicos, como alimentação, saúde e educação, vem sendo negados à classe trabalhadora, como consequência da pandemia enquanto crise conjuntural, mas também de uma crise estrutural que já estava em curso. Na educação, como observado por Saviani (2020), com a pandemia, há uma grande tendência em transformar as atividades que eram presenciais em ensino à distância. Mesmo que, a princípio, tais atividades sejam denominadas como “ensino remoto”, essa experiência pode ser utilizada como um laboratório para o ensino à distância, beneficiando assim, as redes privadas de educação que buscam expandir os seus negócios no mundo virtual, encontrando nesse contexto mais um nicho de mercado: a educação pública.

Na mesma linha de análise, como bem pontuado por Souza e Evangelista (2020), as redes e os conglomerados empresariais, em conluio com os organismos multilaterais, também estão se aproveitando do cenário pandêmico para investir e lucrar na educação à distância, trazendo o discurso da inovação em seus slogans e documentos. Dentre os organismos multilaterais em evidência neste cenário, pode-se citar o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Entre os conglomerados empresariais organizados em redes, cita-se os que estão ligados à educação básica e, portanto, a maioria envolvidos também na formulação e implementação da BNCC. Pode-se mencionar:

Todos pela Educação; Fundação Lemann; Fundação DPaschoal; Fundação Estudar; Instituto Inspirare; Instituto Unibanco; Instituto Natura; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Movimento pela Base Nacional Curricular Comum; Fundação Itaú; Centro de Liderança Pública; Iniciativa Porvir; Ensina Brasil; Confederação Nacional da Indústria; Confederação Nacional da Agricultura; Sociedade Nacional da Agricultura; Associação Brasileira do Agronegócio; Movimento Brasil Competitivo; Casa das Garças; Fundação Getúlio Vargas; Núcleo de Estudos da Violência; Fórum da Liberdade; Programa de Reforma da Educação Latina e Caribe; Grupo Civita, entre muitíssimos outros (Souza; Evangelista, 2020).

Souza e Evangelista (2020), alertam também que as demandas dos organismos multilaterais foram representadas com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e do Conselho Nacional de Secretários da Educação – Consed, na contratação de pacotes da multinacional e trilionária *Google* para o armazenamento de dados de aulas gravadas. Segundo Souza e Evangelista (2020), no ano passado, ao menos seis estados brasileiros fecharam este acordo com a multinacional.

Dadas essas circunstâncias, o que se observa é que, com a viabilização do ensino remoto e do ensino à distância, perde-se a qualidade social do ensino, em especial, quando dispensada a relação presencial entre professor e aluno, essencial para garantir o aprendizado. Além disso, a crença de que é só se adaptar ao ensino remoto para uma educação para o futuro, fortalece o advento do *homeschooling*³.

Nesse sentido, a pandemia tornou-se um momento oportuno para a iniciativa privada e para os organismos multilaterais. Além dos já citados anteriormente, pode-se incluir também, as que são identificados por Petras (1986 *apud* Souza, 2014) como as agências multilaterais do imperialismo: o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial – BM, a Organização Mundial do Comércio – OMC, a Organização das Nações Unidas – ONU e a Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN.

A década de 1990 foi marcada promoção de eventos pelos organismos multilaterais, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, financiada pela UNESCO, Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial. Diante disso, pode-se compreender que tais organizações atuam também por meio de conferências e reuniões internacionais, nas quais são lançados documentos e relatórios que direcionam as políticas educacionais dos países semicoloniais, que, com o objetivo anunciado de promover o “alívio da pobreza” provocam impactos na organização escolar desses países.

A relação dos organismos multilaterais com a educação é tema encontrado em abundância nos estudos relacionados à pesquisa educacional. Em muitas dessas pesquisas, destaca-se no Brasil o contexto da década de 1990, marcado pelo neoliberalismo e a Reforma do Estado, momento no qual a escola passou a ser gerida com maior ênfase pela lógica gerencialista fazendo emergir no espaço escolar conceitos como competitividade, produtividade, foco em resultados, solução de problemas, entre outros.

Nesse sentido, percebe-se que muitas das iniciativas do Banco Mundial e dos demais organismos multilaterais visam obter resultados com base no imediatismo e no pragmatismo. Seguindo essa lógica, no Brasil a BNCC enquanto uma política curricular foi dinamizada com as premissas do gerencialismo, para, entre seus objetivos, concretizar nas escolas o ensino pautado em habilidades e competências, visando preparar os alunos para os testes padronizados e assim alcançar o controle sobre o trabalho pedagógico e a organização da gestão escolar.

Como observa Libâneo (2016), a elaboração dos currículos municipais e regionais também sofrem influências das políticas de alívio da pobreza do Banco Mundial, trazendo uma perspectiva pragmática de currículo, contribuindo assim, para o desfiguramento do papel da escola e do conhecimento científico. Para o autor, quando não há esse desfiguramento, a escola pode assumir a sua verdadeira função: emancipar socialmente os alunos, por meio da apropriação e domínio dos conteúdos científicos e culturais acumulados pela humanidade.

Dessa forma, observa-se que em todas as esferas da educação pública, os organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, fazem-se presentes com o propósito de analisar a eficiência da educação e indicar maneiras de geri-la por meio da iniciativa privada com o aval do Estado. No que diz respeito às intervenções do Banco Mundial,

[...] existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais, e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam as políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais (Silva, 2002 *apud* Di Giorgi, 2002, p. 164).

Tais intervenções, ao invés de minimizarem os problemas da educação pública e da sociedade brasileira (desemprego, miséria e a falta de acesso à educação gratuita e de qualidade, entre outros), como é anunciado pretensiosamente em seus relatórios, pelo contrário, são como um presente de grego na educação pública, pois tendem a aprofundar as mazelas na educação e as desigualdades sociais.

Sem considerar as particularidades da educação pública brasileira, como os problemas do sucateamento, a desvalorização da profissão docente, a falta de um Sistema Nacional de Educação, etc., o Banco Mundial e os organismos multilaterais atravessam a realidade econômica e social dos países semicoloniais ao fazer a implementação de suas políticas, sob o argumento de promover a igualdade social e o desenvolvimento dos países atrasados (Souza, 2014).

Nesse sentido, os organismos multilaterais propagam o discurso da educação como redentora da sociedade, com base em concepções sustentadas na Teoria do Capital Humano e pelo ideário pós-moderno, o que pode ser encontrado no Relatório Jacques Delors, produzido na década de 1990. Seguindo por esta lógica, as políticas educacionais orientadas por estes organismos preconizam valores como “aprender a aprender”, a “valorização da diversidade”, entre outros.

Além disso, com o advento do neoliberalismo, a escola pública vem sofrendo alterações no seu modelo de gestão, influenciando em aspectos como: tratamento dos alunos e pais como clientes; parcerias com empresas privadas e no controle de resultados por meio das avaliações em larga escala. Dessa forma, o gerencialismo consiste, para Cêa e Viriato (2008), nos objetivos aplicados à eficiência, eficácia, agilidade e resultados, fazendo com que a escola pública mude a sua dinâmica e siga a lógica empresarial, voltando-se prioritariamente ao foco de atingir metas e resultados elevados nos índices das avaliações em larga escala.

Na questão da BNCC, por ser uma política curricular que atende aos parâmetros definidos nas avaliações em larga escala, Zanotto e Sandri (2018) observam que a BNCC representa a estratégia do Estado em exercer seu controle hegemônico na educação, tendo como base o gerencialismo. Isso significa que, ainda não é suficiente para o Estado monitorar o desempenho das escolas brasileiras por meio das avaliações em larga escala, é necessário implementar uma política curricular nacional para definir como as escolas irão aplicar os seus currículos e, portanto, os seus conteúdos na sala de aula.

Assim, o imperialismo sustentado pelo capitalismo burocrático, consegue controlar a educação pública dos países semicoloniais para salvaguardar sua hegemonia política,

econômica e ideológica. Isso se confirma quando se observa a política curricular da BNCC, a qual propaga práticas escolares assentadas na competitividade e na valorização do capital.

O processo de implementação desta política curricular se efetivou por meio da relação do Estado com os setores da iniciativa privada, sob a égide dos organismos multilaterais, o que evidencia uma das principais características da fase do imperialismo⁴. Para atingir tal percepção, torna-se importante analisar alguns elementos do contexto histórico da elaboração e da implementação da BNCC, bem como, quais desdobramentos essa reforma curricular apresenta hoje, o que segue abaixo.

A BNCC ARTICULADA AO DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Na abordagem sobre a política de reforma curricular que resultou na promulgação da BNCC, prescinde ter o entendimento que, de acordo com Saviani (2016), o currículo é definido como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas por uma escola, em que devem constar os conteúdos que compõem as disciplinas e os saberes necessários. Esses conteúdos precisam ser distribuídos em determinado tempo e espaço, buscando atingir um objetivo proposto pela escola. Enfatiza ainda que, “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” (Saviani, 2016, p. 62). Essa concepção sobre currículo em nada coaduna com a BNCC, em especial por esta ter sido marcada por um processo de elaboração que revela em seu conteúdo os interesses de uma classe, a que detém os meios de produção, em detrimento das necessidades sociais da classe trabalhadora.

Na busca de desvelamento do que seu conteúdo expressa, recuperar o processo histórico da BNCC, desde o momento em que foi planejada e depois implementada até o momento atual, é um imperativo da pesquisa. Na década de 1980, com a redemocratização do Brasil e no bojo das lutas em defesa da educação pública se iniciam os primeiros debates acerca do currículo escolar. Recorrendo aos estudos de Saviani (2016), compreende-se que desde o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, já havia uma discussão por uma base comum nacional. Porém, é importante destacar que este movimento não pleiteava a BNCC aprovada atualmente. O movimento em questão possibilitou um acúmulo de debates acerca da reestruturação curricular e da formação de professores, despontando assim, na oficialização desse processo, o que se materializa no texto do Art. 201 da Constituição Federal de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 151).

Posteriormente, a necessidade de uma base comum nacional, também foi reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96, no que se refere ao currículo

da educação básica, assim como os seus conteúdos mínimos, como é possível observar no Art. 26 da LDB:

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 cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2015, p. 19).

No ano de 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), entra em adequação essas proposições da legislação acima referenciadas, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, porém, ainda sem caráter de obrigatoriedade. Os conceitos de equidade e igualdade de educação para todos já aparecem nos PCN’s, como observado em Santos e Croce (2017), tendo como objetivo difundir a ideia do exercício da cidadania, princípios que foram recapitulados na BNCC.

As Diretrizes Nacionais Curriculares – DCN’s, aprovadas no ano de 2010 e implementadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), conduziram as discussões preliminares para a construção de uma base comum nacional. Sem impor obrigatoriedade para as escolas, as DCN’s são apontadas por Heleno (2017) como uma das cinco metas do Banco Mundial para a educação brasileira, nas quais é possível perceber em uma dessas metas, a aproximação das relações com o MEC por meio de parcerias, além da elaboração de documentos normativos. Nesse contexto, como resultado das demandas dos organismos multilaterais, já se tinha como foco que a educação estivesse voltada para a lógica dos testes padronizados e do foco em resultados na educação, elemento que também se apresenta na lógica da BNCC

Promulgado pela Lei n. 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), define vinte metas nacionais a serem atingidas até 2024, entre as quais, a BNCC se inclui em quatro do total de metas. Mais especificamente, a Estratégia 7.1, indica a criação da BNCC e o destaque para os direitos e objetivos de aprendizagem, como pode ser lido no documento:

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 61 *apud* Santos; Croce, 2017).

Sendo assim, conclui-se que a BNCC é justificada pelas orientações já existentes na LDB n. 9.394/96, nos PCN’s (1998), no PNE (2014-2024) e nas DCN’s (2010), no que diz respeito à implementação de uma política curricular. No entanto, como a base comum já estava prevista nas diretrizes, não havia a necessidade de um documento próprio para isso. Saviani (2016) evidencia uma pertinente indagação: “[...] se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido

desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular?’” (Saviani, 2016, p. 75).

Com o intento de elucidar tal questão, sugere-se que na ausência de um documento orientador de caráter obrigatório, a BNCC surge como estratégia pelos organismos multilaterais e pelos aparelhos privados da educação com o objetivo de preencher essa lacuna que faltava a respeito da normatização, para assim compor o pleno cerceamento da educação. Dessa forma, apenas a avaliação em larga escala não foi suficiente para o monitoramento dos resultados, tornou-se estratégica a obrigatoriedade da normatização curricular a nível nacional.

Com relação aos trâmites que conduziram a elaboração da BNCC, a primeira proposta foi apresentada pelo MEC no dia 16 de setembro de 2015. Essa versão foi elaborada por um Comitê indicado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, e a União Nacional de Dirigente da Educação – Undime, entidades ligadas aos organismos multilaterais e aos aparelhos privados da educação por meio de parcerias⁵. O comitê em questão foi composto de professores universitários e pesquisadores ativos em diversas áreas do conhecimento da educação básica, assim como técnicos de secretarias da educação. Durante esse processo, realizou-se uma consulta pública online, na qual houve um retorno de cerca de 12 milhões de contribuições. Para participar da consulta pública, era necessário realizar um cadastro, no qual o participante podia se classificar em:

[...] individuais (estudantes da Educação Básica ou Ensino Superior, professor da Educação Básica ou Ensino Superior, ou pais e responsáveis de estudantes da Educação Básica), de organizações sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (que eram as escolas e redes de ensino) (Santos; Croce, 2017, p. 8).

Para obter maiores contribuições, a divulgação dessa versão foi realizada em seminários e fóruns de espaços públicos e democráticos, como escolas, universidades e sindicatos. Seguindo com os procedimentos da consulta pública, as contribuições recebidas foram avaliadas e sistematizadas no documento por pesquisadores da Universidade de Brasília – UnB e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ.

Apesar das formas utilizadas para que a consulta pública e os trâmites da BNCC aparentassem ser democráticos, deve-se ressaltar alguns aspectos importantes que dificultaram a continuidade desse processo. Naquele período ocorreu o afastamento de Dilma Rousseff (PT) como presidente, e com isso houve recorrentes mudanças de cargos no Ministério da Educação – MEC, fato que desarticulou a realização de discussões do documento e dos resultados da consulta pública.

Além disso, há de se considerar que na época, boa parte da população brasileira ainda não possuía acesso à internet, revelando-se um método de participação e consulta pública frágil, que expressa a democracia apenas em sua aparência. Tal pretensão não se revela

apenas ao método de consulta pública adotado, pois, Heleno (2017) observa que o MEC, com sua composição e encaminhamentos, contribuiu para o empobrecimento de debates em relação ao documento, propiciando apenas valor quantitativo aos resultados da consulta pública, omitindo as críticas e opiniões realizadas contra a BNCC.

Mesmo com as fragilidades em que ocorreu esse processo de consulta pública, foi o que levou à elaboração da segunda versão da BNCC, sendo esta apresentada em janeiro de 2017 em um seminário sem uma significativa participação popular. Neste evento, houve a presença de figuras representativas de movimentos financiados e apoiados pela iniciativa privada (Fundação Lemann, Todos Pela Educação, Movimento Pela Base), de organismos multilaterais (Unesco, Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial) e as entidades da sociedade civil (Consed e Undime).

Acerca do papel do Ministério da Educação – MEC, a ex-consultora do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Guiomar Namó de Mello havia pronunciado na ocasião que o MEC não conduziria a produção da BNCC. Heleno (2017) aponta que o papel do MEC acabou sendo apenas o de intermediar a relação entre o CNE e as entidades da sociedade civil, já que a elaboração da reforma curricular foi encabeçada principalmente pelas instituições da iniciativa privada. E desse modo, aos moldes do governo de Michel Temer (PMDB), é que se elaborou a terceira e última versão da BNCC, aprovada ainda em 2017.

As organizações e instituições que participaram de forma bem dinâmica no processo de elaboração da BNCC fazem parte do Movimento Pela Base Nacional Comum, como apontadas nos estudos de Neves e Piccinini (2018)⁶. O Movimento Pela Base se autodenomina uma Organização Não Governamental – ONG, e foi um dos principais atuantes no processo de formulação e implementação da BNCC. Esse movimento inclui a participação de grandes grupos monopolistas do capital financeiro e do movimento Todos Pela Educação⁷, grupo também patrocinado pela iniciativa privada.

A associação dos conglomerados empresariais ao Estado é uma das características do imperialismo, como descritas por Lenin (2011). Isso revela o papel do Estado nessa empreitada, que é o de facilitar a mobilização dos monopólios empresariais na defesa de seus interesses, que podem ser de caráter econômicos, políticos ou ideológicos em diversos setores, incluído o educacional.

Essa associação demonstra que nos últimos anos houve uma política de estreitamento das relações entre a iniciativa privada e as políticas públicas, sendo essas, o caminho estratégico para a endossar a aplicação do gerencialismo na educação. Para Heleno (2017), apesar das políticas compensatórias que prevaleceram nos períodos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT), ambos fomentaram políticas que favoreceram a agenda imperialista para a educação, já iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Nesse sentido, observa-se que as políticas compensatórias são implementadas com a finalidade de conciliar as pugnas entre as classes sociais, assim como as disputas entre frações de classe com a classe dominante, pois as crises cíclicas do capitalismo tendem a intensificar disputas. No Brasil, sendo um país semicolonial, torna-se insustentável a política de bem-estar social, o que favorece os países imperialistas que necessitam da exploração da mão de obra dos países semicoloniais. Os direitos básicos, como educação, saúde, habitação, transporte público, etc., não são concedidos para a maioria da população, enquanto os interesses da burguesia (dos grandes grupos econômicos, em especial, os banqueiros e os latifundiários), são atendidos a toque de caixa.

A falta de acesso aos direitos básicos por grande parte da população brasileira se dá, principalmente, pelas medidas de congelamento dos investimentos na educação e na saúde, o que contribui para o sucateamento dos serviços públicos. Isso ocorre, principalmente em momentos em que as frações da burguesia entram em disputa, por exemplo, na ocasião em que Michel Temer (PMDB) assumiu a presidência no lugar de Dilma Rousseff (PT), destituída em 2016. Michel Temer (PMDB), ainda no ano de 2016, em aliança com as oligarquias nacionais, representou o aprofundamento do desmonte da educação, promulgando a Emenda Constitucional n. 55, também conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, a qual determinou o congelamento dos gastos em educação para os próximos 20 anos:

[...] os senadores promulgaram a PEC 55, impondo um teto para os gastos públicos por 20 anos. De acordo com a PEC, o teto de gastos para o ano de 2017 será definido a partir das despesas primárias pagas em 2016. [...] Os gastos com educação no corrente ano ficarão com 18% da arrecadação dos impostos, mas por sua vez, em 2018 esses gastos, assim como os da saúde, também estarão indexados à inflação (Heleno, 2017, p. 67).

Heleno (2017), também adverte sobre a reforma da previdência social, afirmando que esta representa mais um momento de entrega dos interesses da classe trabalhadora aos interesses da classe dominante. Com o argumento de amortizar os juros da dívida externa, a reforma da previdência contemplou elementos como, o perdão de dívidas de grandes bancos monopolistas que devem à Receita Federal, tais como Itaú e Bradesco⁸, bancos que atingem lucros superabundantes a cada ano, o que, mais uma vez retira direitos da classe trabalhadora.

No viés de atender os ditames do capital para o campo educacional, a BNCC é uma reforma implementada estrategicamente para, entre outras aspectos, atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Tal demanda, instruída pelos organismos multilaterais, concretiza-se através das políticas de avaliação em larga escala, que trazem em seus discursos a ideia da ineficiência das escolas públicas, propondo como solução uma gestão escolar ágil, descentralizada, autônoma e democrática, para que os alunos se tornem mais competitivos nas avaliações e supostamente atinjam bons resultados. Assim, entende-se que:

Os mecanismos de avaliação são, portanto, concebidos e utilizados para medir a qualidade dos serviços educacionais, isto é, para controlar o nível de satisfação dos clientes com o produto (aluno/conhecimento) oferecido pela escola, e o nível de adequação aos princípios que orientam a reorganização dessa instituição (Zanardini, 2008, p. 151).

As avaliações em larga escala se encontram em um contexto de projeto fracassado nos Estados Unidos, como indicam os estudos da norte americana Ravitch (2011), e mesmo assim, seguem sendo utilizadas como modelo para o Brasil. Nos Estados Unidos, tal projeto resultou no aumento das discriminações raciais e de gênero entre alunos, e o desgaste da relação dos diretores com a comunidade escolar. Esse projeto também resultou na normatização de um currículo esvaziado de conteúdos científicos e históricos, os quais deveriam ser essenciais para a emancipação intelectual dos estudantes da classe trabalhadora.

Sendo assim, o que se visualiza, entre os possíveis desdobramentos para a educação brasileira, com a BNCC em vigor, é a diminuição da produção de currículos que estejam de acordo com o contexto de cada instituição, pois elas deverão seguir os padrões nacionais impostos pela BNCC. Venco e Carneiro (2018) apontam que isso pode ocasionar um grande desgaste ao reduzir o ensino ao único objetivo de alcançar resultados frente às avaliações em larga escala.

Cabe a reflexão sobre o que pode significar para a educação brasileira ter uma política curricular implementada a partir das exigências dos organismos multilaterais, que representam os interesses do imperialismo, trazendo à luz a submissão dos interesses nacionais ao capital estrangeiro. Como observado por Macedo (2006 *apud* Mello *et al.*, 2018, p. 6): “[...] nesse sentido, o currículo e o ato pedagógico assumem novamente uma perspectiva colonizadora, em outros moldes, dependentes dos saberes dos grupos hegemônicos econômica e culturalmente”.

Isso significa que o currículo escolar se apresenta como um dos espaços de disputa da ideologia dominante, com o objetivo de ocultar as contradições geradas pelas crises do imperialismo, as quais têm ganhado força desde a década de 1990 na América Latina. Para Saviani (2017 *apud* Heleno, 2017, p. 118), um exemplo disso são as concepções de ética, cidadania e democracia que são largamente utilizadas na BNCC e acabam por serem distorcidas, uma vez que estão fundamentadas no individualismo e na competitividade.

Os organismos multilaterais em atuação com o Estado brasileiro, revigorado com a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente do país desde 2018, promovem através da BNCC uma educação para o conformismo, consenso de ideias, para população apassivada, portanto, para um projeto de sociedade que sirva ao modelo produtivo. Por mais que o projeto seja esse, os acontecimentos recentes têm mostrado que as massas têm se levantado diante das injustiças na defesa de seus interesses, mostrando que a luta de classes está sempre em um movimento contraditório.

Desse modo, torna-se necessário analisar como as competências e as habilidades presentes na BNCC, além das ideias do gerencialismo, afetam as escolas e estão de acordo com o ideário pós-moderno e neoliberal e com as determinações dos organismos multilaterais. Para tanto, analisou-se o documento da BNCC em articulação com as teorias derivadas do liberalismo, para compreender em que momento surgem e quais os seus objetivos, o que segue abaixo.

O GERENCIALISMO COMO BASE PARA EXECUÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Para relacionar a formação humana na perspectiva das competências e habilidades conforme proposto na BNCC, com o modelo gerencialista, discute-se neste tópico, os pressupostos que constituem a BNCC, no que diz respeito aos seus objetivos e encaminhamentos para os anos iniciais do ensino fundamental. Nas competências gerais e específicas elencadas no documento, tais objetivos e encaminhamentos mostram-se amparados nas teorias liberais e, portanto, na lógica gerencialista.

Na terceira e última versão da BNCC, aprovada em 2017⁹, indica-se, na apresentação do documento, que seu caráter normativo servirá de influência para definir como será a “[...] formação inicial e continuada dos educadores, produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (Brasil 2017, p. 5). Tais definições também serviriam, segundo a BNCC, para superar a fragmentação das políticas educacionais, tratando de organizar as ações da educação em âmbito federal, estadual e municipal. Isso está de acordo com o que foi apontado anteriormente, em relação aos desdobramentos da BNCC à educação, no que diz respeito à padronização do processo formativo, desde a educação infantil até a educação superior. Tendo em vista o objetivo do estudo, a análise focou nas competências e habilidades que orientam a etapa do Ensino Fundamental, além de como a BNCC organiza essa etapa e as suas áreas de conhecimento¹⁰.

No conteúdo da BNCC há uma recorrente repetição da palavra “cidadania”, reafirmando a importância do seu cumprimento em busca de uma sociedade humana e igualitária, tendo como base o modelo das competências gerais. Nesse sentido, pode-se evidenciar que, reiterando a Agenda 2030 da ONU, a BNCC define como competências: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2017, p. 8).

Dessa forma, o documento enumera um total de dez competências gerais que anunciam no seu conjunto a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Para isso, destacam: a valorização da tecnologia e da criatividade intelectual, a solução de problemas e conflitos, o uso de diferentes tipos de linguagem para a expressão de sentimentos e ideias, a valorização e o respeito às diversidades e o consumo consciente, que

se relaciona ao ensino socioambiental. Também são encontrados, frequentemente, termos que fazem alusão à autonomia e ao pluralismo de ideias, como a liberdade individual, a responsabilidade, ética, empatia, diálogo, o reconhecimento das emoções dos indivíduos e o respeito às diferentes identidades culturais (Brasil, 2017).

Sobre a abordagem nas competências, evidencia-se estarem presentes nas políticas educacionais de diversos países, as quais, observa-se, são orientadas pelos organismos multilaterais e incorporados nessa reforma curricular, como explícito no documento da BNCC:

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru entre outros. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês) [...] (Brasil, 2017, p. 13).

Logo, a BNCC mostra-se articulada não apenas politicamente com os organismos multilaterais, mas ideologicamente, por meio da adoção da lógica de alinhamento nos processos de formação humana, a partir da concepção de competências e habilidades. Esse elemento considera o que está previsto nos currículos e nas avaliações em larga escala de outros países, sendo importante destacar a presença de países da América Latina, como participantes desse processo por serem países de condição semicolonial, que, assim como o Brasil, também acabam por colocar em situação de subjugação os seus fundamentos pedagógicos para atender a lógica do gerencialismo.

Considerando a exigência do trabalho pedagógico pautado em competências e habilidades, informa-se na BNCC, que se deve assegurar que o aluno saiba aplicá-las no seu cotidiano e nas diversas situações da chamada sociedade contemporânea. Desse modo, indica-se formar a partir de conhecimentos pragmáticos e utilitários, o que equivale a secundarizar ou suprimir totalmente o conhecimento científico no ensino das escolas públicas brasileiras. Para Guiomar Namó de Mello (ex-consultora do Banco Mundial e do BID), a BNCC será necessária para que os alunos possam aprender a “[...] sobreviver ao século XXI” (Mello, 2013 *apud* Freitas, 2014). Sendo assim, o aluno deve aprender a:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...] saber atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo [...] buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Contraditoriamente, ao tempo que se exige um conteúdo formativo para atender demandas do cotidiano na lógica capitalista, aos quais o aluno não se tem autonomia para inferir, na BNCC, a defesa da autonomia surge como pressuposto para instigar o aluno a ser autor de seu próprio aprendizado, entendendo que o professor seria apenas um “facilitador” de conhecimentos. Com foco no aluno, tal pressuposto, inspirado no construtivismo (Duarte, 2001) tende a esvaziar a função do trabalho docente. Nessa direção, na BNCC, encontra-se frequentemente a orientação de que o papel do professor deve estar centrado no “saber fazer” do aluno, visando atingir a sua autonomia, diga-se, o seu status de empregabilidade.

A BNCC retoma diversas vezes os conceitos de ética, cidadania e democracia, afirmando a necessidade do exercício destes valores para a construção de uma sociedade justa, coesa e harmoniosa. O que fica implícito nessas intenções é para quem essa democracia deve servir e quem participaria dela, deixando oculto que na sociedade existem desigualdades sociais como de classe, raça e gênero que dificultam o acesso a direitos básicos, o que implica diretamente na construção de uma sociedade justa, coesa e harmoniosa. Portanto, a proposta da BNCC é, mais uma vez contraditória, pois, na prática, potencializa a competitividade entre os indivíduos. Ademais, essa competitividade é pautada na disputa de competências e habilidades que os indivíduos devem desenvolver para atingir o status de empregabilidade e se tornarem futuros empreendedores, o que dificultaria a construção da harmonia, igualdade e coesão, logo, que nega os princípios democráticos.

Nesse contexto, é inadmissível afirmar que o caminho para a transformação social efetivar-se-ia, meramente, pelo exercício dos pressupostos da ética, cidadania e democracia. Como defendido por Saviani (2016), é necessário que o professor transmita, intencionalmente e de maneira sistematizada, o saber científico e histórico, para que, assim, o aluno se aproprie do pensamento crítico, tornando-se um agente transformador da sociedade. Nessa perspectiva, a educação é necessária para a transformação social, porém, não é o único caminho possível para tal propósito.

No que concerne à organização pedagógica, o Ensino Fundamental está estruturado na BNCC a partir de cinco áreas do conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A áreas de linguagens abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte Educação Física e Língua Inglesa; e a Área de Ciências Humanas inclui Geografia e História. Cada área do conhecimento tem suas competências específicas e cada componente curricular precisa cumprir determinadas habilidades, as quais são denominadas de aprendizagens essenciais.

Diante dessa organização, importa realizar uma breve contextualização sobre o surgimento das competências e das teorias pedagógicas que permeiam essa lógica. Nesse sentido, é pertinente retomar os pressupostos da Teoria do Capital Humano, oriunda em meio ao contexto das crises do capitalismo, com o objetivo de repaginar as teorias liberais, já postuladas por Adam Smith (1723-1790), no que se relaciona à intenção de orientar uma educação instrumentalista para a classe trabalhadora.

De acordo com Kuenzer (2002), o taylorismo/fordismo e o toyotismo são as macro-tendências hegemônicas que influenciaram as tendências pedagógicas, as quais têm como pressuposto a ciência positivista, agregada aos interesses do capital. Para a autora, tais tendências pedagógicas, influenciadas pelas macro-tendências hegemônicas, são as pedagogias tradicional, nova, e tecnicista, por mostrarem-se tendências conservadoras, pragmáticas e que rompem com a lógica pensamento e ação, ocasionam a fragmentação do currículo e do trabalho pedagógico.

Assim, os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de sequenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, por meio do método expositivo combinado com cópias e questionários, uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social e organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo (Kuenzer, 2002, p. 57).

Assim, importa trazer à luz, que a Teoria do Capital Humano teve seus primeiros pressupostos desenvolvidos no século XVII, sendo mais tarde sistematizados e divulgados por Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz, entre as décadas de 1950 e 1960 (Soares, 2016). Dessa forma, devido à decadência do modelo fordista/taylorista e da necessidade da repaginação, as políticas educacionais entre 1950 e 1980 foram influenciadas pela Teoria do Capital Humano, entrando em destaque novamente em 1990 no Brasil, com a onda do neoliberalismo, a Reforma do Estado e as privatizações da esfera estatal.

As ideias centrais desta teoria disseminam o entendimento de que a mobilização do capital humano é necessária para a produção de riqueza e pode contribuir para o alívio da pobreza. Os principais organismos multilaterais que difundem essas ideias são a Unesco e o Banco Mundial. Frigotto (2005, p. 94 *apud* Soares, 2016, p. 41) explana o conceito de capital humano, analisando que;

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços cognitivos e comportamentais.

Isso demonstra que a educação, entendida como mercadoria para os organismos multilaterais, assume a função de redentora da sociedade, na qual, os alunos como indivíduos que deverão produzir capital, precisam adquirir habilidades atualizadas e bem gerenciadas para se encaixar em um mercado de trabalho competitivo e exigente. Isso se materializa nos documentos produzidos pelos organismos multilaterais, nos quais se costuma observar uma série de exigências orientando que indivíduos devem ser formados para serem polivalentes, resilientes, proativos, criativos, dentre outros aspectos.

Nesse projeto de formação humana, segundo Soares (2016) a Teoria do Capital Humano surge renovada e ampliada a partir dos anos 1990 nas políticas educacionais em diversos termos e slogans, dentre eles:

[...] sociedade do conhecimento, sociedade dos serviços, capital intelectual, capital social, educação empreendedora, qualidade total, flexibilização, formação de competências, entre vários outros conceitos que permeiam a sociedade contemporânea, que também recebe novas roupagens como: sociedade da informação, pós industrial, pós moderna, globalização, entre outros (Soares, 2016, p. 41).

Uma dessas novas roupagens derivadas da Teoria do Capital Humano tem ganhado destaque nos últimos anos, a exemplo, a pós-modernidade, que, sustentada por autores da escola pós estruturalista da França como Lacan, Derrida e Foucault (Soares, 2016), visa dissimular a realidade contrapondo-se a qualquer proposta de compreender e de mudar a sociedade. Por esse viés, apresenta os fenômenos da realidade a partir de fragmentos de pequenas narrativas, baseando-se em vivências individuais subjetivas e desconexas de contextos históricos.

Na BNCC, a pós-modernidade está implícita no discurso multiculturalista da valorização às diversas expressões culturais e étnicas. Tal abordagem sugere que não existe uma verdade ou conhecimento objetivo devido a essa diversidade, o que se desdobra na negação e fragmentação do conhecimento histórico e científico como importantes ferramentas para a emancipação social. Dessa forma, o movimento da pós-modernidade aborda as pautas de raça, gênero e orientação sexual, por exemplo, de maneira deslocadas da sociedade de classes.

As diferenças culturais devem ser tratadas, mas não isoladamente. Devem ser tratadas no âmbito da análise de classe, pois o que se destaca como “diferente” na caracterização do índio, da mulher, do negro, do camponês, etc., são justamente os mecanismos de dominação de classe (Souza, 2014, p. 257).

Diante dessa lógica, a abordagem isolada das expressões culturais, sem nexos com a realidade social, econômica e política, indica a individualização das questões que deveriam ser pensadas de maneira coletiva. Na mesma direção, a BNCC traz em seus pressupostos, o empreendedorismo, o empoderamento, a autonomia, dentre outros termos, que indicam a perpetuação do pensamento individualista e do senso comum, direcionando o ensino a uma mera reprodução.

Para Soares (2016), a pedagogia das competências, formulada principalmente por Philippe Perrenoud, é incorporada à educação a partir da junção dos pressupostos neoliberais e pós-modernos, abrindo caminho para o surgimento de outras tendências que seguem a mesma linha, como a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia neotecnicista, a pedagogia dos projetos, a pedagogia da qualidade total, a pedagogia multiculturalista, entre outras.

Essas tendências são, para Soares (2016), a repaginações das pedagogias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas. Nesses pressupostos, o aluno deve ser o centro da relação ensino e aprendizagem e desenvolver competências, como a polivalência, a flexibilidade e o status de empregabilidade. A igualdade surge como uma novidade e o exercício da cidadania, da ética e da democracia são anunciados como essenciais para resolver o problema da desigualdade social, quando na verdade, se reforça a competitividade e o individualismo entre os alunos.

Nesse sentido, ao considerar as bases que sustentam a BNCC enquanto uma política curricular, compreende-se que o referencial de competências está de acordo com o modelo gerencialista e empresarial, pois, é este que determina como será o processo de ensino e de aprendizagem, monitorando o trabalho pedagógico e direcionando os fins educativos para o alcance de metas. A mesma lógica se aplica à formação de professores e à avaliação em larga escala.

Sendo assim, como possível desdobramento da BNCC, se visualiza para a educação pública brasileira a padronização curricular de acordo com os moldes internacionais, revelando e fortalecendo a condição do Brasil como país subjugado. Para Thiesen (2019), tais políticas curriculares financiadas ou apoiadas pelos organismos multilaterais tem como objetivo final a entrega das escolas públicas aos interesses privados, estes que já recebem financiamento público e possuem ligação aos monopólios empresariais da educação.

A BNCC, tratando-se de um documento de caráter formativo que determinará os conteúdos, a relação ensino e aprendizagem e o processo da avaliação em larga escala, é uma política guiada pelos organismos multilaterais na lógica do imperialismo e para a educação dos países semicoloniais, sendo mediada pelo Estado burguês e latifundiário. Desse modo, a internacionalização das políticas curriculares justificadas pela “globalização”, são na realidade, a consolidação dos planos do imperialismo para a educação.

No caso do Brasil, um país semicolonial e, portanto, dominado pelos interesses imperialistas, apesar de possuir internamente suas desigualdades e disputas sociais, é um terreno fértil para investir e implementar políticas educacionais, entre essas, as que realizam reformas curriculares, como a BNCC. Nesse interim, de acordo com os organismos multilaterais e os conglomerados empresariais, mediados pelo Estado, a ideologia não fica alheia, pois, tornando-se a educação um espaço de disputa, se materializa com a disseminação da lógica gerencialista e da pedagogia das competências por meio da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou entender como se organizam as relações entre imperialismo e nação dominada no campo educacional. A contradição entre imperialismo versus país semicolonial é um conceito fundamental para compreender como

e porque as políticas educacionais são implementadas, principalmente em relação a internacionalização das políticas curriculares, que está em curso desde a década de 1990.

O imperialismo, representado pelos organismos multilaterais, revela-se atuante na educação dos países semicoloniais, materializando uma intervenção acordada na organização e na gestão escolar, por meio do gerencialismo, da padronização dos currículos e das avaliações em larga escala. O Estado brasileiro, representado pelo MEC, consente e atua como mediador dessa condição.

A BNCC é o resultado de um movimento que envolveu os conglomerados empresariais da educação (subsidiado por bancos e empresas) e entidades nacionais, as quais estão ligadas aos interesses dos organismos multilaterais. Isso confirma a forte atuação da iniciativa privada e do capital estrangeiro nesta empreitada, pois, a fim de garantir a valorização do capital, foram acirradas e articuladas estratégias para que essa reforma curricular fosse construída e aprovada.

Para os organismos multilaterais, não se tem como prioridade investir na educação para qualificá-la, mas sim controlar para fragilizá-la, até que alunos e educadores encontrem maneiras de se adaptarem à precarização e às demandas do capital. Conseqüentemente, o que se pode esperar é a privatização do ensino público em todos os níveis, entregando inteiramente as instituições aos interesses dos conglomerados privados da educação.

A BNCC traz como desdobramento o processo da fragmentação dos currículos e do trabalho pedagógico, viabilizando um ensino e aprendizado voltado às competências e habilidades para a aquisição do status de empregabilidade, empreendedorismo e à adaptação ao mercado de trabalho. Desse modo, o ensino e o aprendizado, esvaziados de conhecimento científico, tornam-se distantes de uma prática social voltada para a emancipação e transformação. Assim, esta reforma curricular reforça os arquétipos de uma sociedade competitiva e excludente, visando manter os sujeitos passivos e resilientes frente às injustiças que ocorrem no cotidiano.

Diante dessa problemática, questiona-se: qual deve ser o papel da escola, entendendo que o imperialismo propaga dissimuladamente que a educação é redentora da sociedade? Para delinear uma proposta de educação contra-hegemônica, é necessário que a escola assuma uma posição classista e reafirme o seu compromisso com a apropriação dos conhecimentos científicos e históricos, que devem ser ensinados na escola pública. Além de defender a ciência, a educação deve garantir que esta sirva aos interesses do povo, superando os problemas do capitalismo para que a ciência seja um dos elementos que garanta a sobrevivência da sociedade.

Dessa forma, e apesar da BNCC, a escola estaria construindo o caminho para formar os filhos de trabalhadores e camponeses, conscientes de sua posição na sociedade e de como transformá-la, tendo a luta como necessária em todos os espaços que puderem ocupar. Tal luta pode ser desenvolvida não apenas nas escolas, mas no cotidiano, nas comunidades, e

nas áreas mais negligenciadas pelo Estado, reivindicando condições de vida mais dignas e justas por meio da organização popular.

Reconhecidas as mobilizações de movimentos sociais, sindicais, associações educacionais, de pesquisadores, professores e estudantes de escolas e universidades públicas agregam-se um grande histórico de lutas, do que se depreende ser a educação também um espaço de resistência em tempos de ofensiva do Estado contra a educação pública. O imperialismo teme que as escolas se tornem verdadeiras trincheiras de luta, pois, historicamente, o Brasil e a América Latina têm enfrentado seus carrascos desde 1500, por meio de duras lutas. São as massas que fazem a história, e somente uma revolução de nova democracia é que destruirá as bases de um país explorado e dominado. Mesmo que o imperialismo tente parar a roda da história, esta jamais será interrompida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. Em meio à miséria das massas, Itaú anuncia lucro recorde. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 231, mar. 2020. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-231/13154-em-meio-a-miseria-das-massas-itaununcia-lucro-recorde>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BIMBATI, A. P. Sem regulamentação, educação domiciliar é defendida em cartilha do MEC. **UOL**, São Paulo. 01 jun. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/01/mec-cartilha-educacao-domiciliar.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 11, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 ago. 2021.

CÊA, G. S. dos S.; VIRIATO, E. O. Implicações da perspectiva gerencial aplicada à Organização e à Gestão Escolar. In: FIGUEIREDO, I. M. Z. *et al.* (org.). **Educação, políticas sociais e estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

DI GIORGI, C. A. G. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. **NUANCES – estudos sobre educação**, v. 8, n. 8, p. 183-185, set. 2002.

Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/427/468>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

LENIN, V. I. **O imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Apresentação de Plínio de Arruda Sampaio Júnior. Campinas, SP: Ed. FE/UNICAMP, 2011.

KUENZER, A. Z. O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FREITAS, L. C. **Base nacional comum**: personagens. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/07/06/base-nacional-comum-personagens/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da base nacional comum nacional**: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. Dissertação (Mestrado em Políticas educacionais, histórias e sociedades) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MELLO, E. M.; RORATO, A.; SILVA, L. G. da. BNCC para que(m)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In: ANPED-SUL: EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2018/trabalhos>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MORTES e casos de coronavírus nos estados. **G1**, São Paulo, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

NEVES, R. M. C.; PICCININI, C. L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**: Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em: 17 nov. 2023.

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

SANTOS, P. S.; CROCE, M. L. **Base nacional comum curricular (BNCC):** breves considerações. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53417857-Base-nacional-comum-curricular-bncc-breves-consideracoes-1-resumo.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional (Conferência). **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 29 abr. de 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOARES, G. H. M. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1634>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 21 maio 2021.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157812>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira, essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.br/horizontes/article/view/660>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

ZANARDINI, I. M. S. Reforma do estado e da gestão escolar: uma leitura da articulação via eficiência gerencial. In: FIGUEIREDO, I. M. Z. *et al.* (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/21409>. Acesso em: 17 nov. 2023.

AUTORIA:

* Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: marijanezanotto@gmail.com

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: jmariaped@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

ZANOTTO, M.; NOGUEIRA, J. M. T. O imperialismo em curso no Brasil: a BNCC e seus desdobramentos para a educação pública brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-26, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666591. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666591>. Acesso em: 29 nov. 2023.

Notas

- ¹ Refere-se ao desdobramento da reestruturação produtiva do capital, fase que se desenvolve para tentar controlar as crises cíclicas de superprodução do capital e manter o imperialismo como modelo hegemônico de dominação entre países imperialistas e países semicoloniais.
- ² A crise pandêmica da covid-19 impactou a sociedade como um todo, e conseqüentemente, no Brasil, o funcionamento das escolas públicas. Tal crise se acirrou em 2021 devido à ingerência dos governos, seja de âmbito federal, estaduais ou municipais, seja com relação aos casos de corrupção envolvendo a compra de vacinas, ou com a ausência de medidas necessárias e coerentes para combater a pandemia. Esses problemas, vinculados ao colapso do sistema público de saúde, resultaram no aumento do número de óbitos no país, totalizando, até o momento a marca de 551.906 mortes no Brasil. Para maiores informações, ver matéria disponível na referência Mortes e casos de coronavírus nos estados (2021).
- ³ A educação escolar em casa, também identificada como educação domiciliar, é uma proposta em discussão no Brasil. Mesmo que para alguns seja uma prática inconstitucional, é incentivada pelo governo bolsonarista, que se mostra a serviço de uma educação que exclui por completo o papel do professor e da escola pública. Para mais informações, ver matéria disponível na referência Bimbat (2021).
- ⁴ O imperialismo é caracterizado em Lenin (2011) pelo conluio dos monopólios de capital financeiro com o Estado para a defesa de seus interesses. Como observado por Neves e Piccinini (2018), “[...] a direção dessa reforma expressa de modo dominante interesses de um conglomerado de monopólios brasileiros – o Movimento pela Base (MPB) – e que a BNCC se desenvolveu através da ‘união pessoal com o estado’, forma típica monopolista descrita por Lenin ([1917], 1975)”.
- ⁵ Conforme Heleno (2017), as parcerias da Undime são: Unicef, Itaú Sociais, Instituto Natura, parceiros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Organização dos Estados Iberoamericanos – OEI, Todos Pela Educação, a Consed e a Fundação Victor Civita. Já os parceiros da Consed são: Fundação Roberto Marinho, a Embaixada Americana, Todos Pela Educação, entre outros.
- ⁶ Conforme Neves e Piccinini (2018), o Movimento Pela Base Nacional Comum é composto principalmente pela Consed e Undime e pelas seguintes fundações e institutos monopolistas: Fundação Lemann (agrupada à GP Investimentos, 3g Capital, AB Inbev, Kraft Heinz e Lojas Americanas), Fundação Roberto Marinho (Grupo Globo, maior monopólio midiático do Brasil e da América Latina), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco (maior conglomerado financeiro do hemisfério sul), Instituto Natura (comprou, recentemente, a Avon e

uma parte da L’Oreal - The Body Shop, umas das maiores líderes globais da indústria de cosméticos), Instituto Inspirare (detém cerca de 20% das ações do Conglomerado Odebrecht). O Movimento Pela Base também atua em conjunto com os agentes políticos pedagógicos, sendo a Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE, a Comunidade Educativa – CEDAC e o Centro e Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, sendo este último associado ao Grupo Itaú.

⁷ O organismo Todos Pela Educação foi fundado em 2006 e é apoiado por grupos empresariais, dentre eles a Rede Globo, Itaú Social, Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Itaú BBA, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Gol e Instituto Votorantim. Alguns dos financiadores do Todos Pela Educação são: Grupo ABC, DM9DDB, Fundação Victor Civita, Editora Moderna, Fundação Santillana, MCKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Canal Futura, BID, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Instituto Rodrigo Mendes (Neves; Piccinini, 2018, p. 191).

⁸ Para maiores informações, indica-se consultar matéria disponível na referência Andrade (2020).

⁹ Homologado durante o governo de Temer e coordenado pelo MEC, sob a liderança do ministro Mendonça Filho e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, o documento anuncia a parceria com o Consed e a Undime, porém, não informa as parcerias com demais entidades, como o Movimento Pela Base e o Todos Pela Educação.

¹⁰ Embora se tenha feito um recorte para análise nessa pesquisa, vale constar que na sua organização, o documento possui em seu sumário a indicação de que na composição do texto se encontrará: apresentação, introdução e o tratamento separadamente das etapas da educação básica, a saber, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A introdução apresenta um conteúdo detalhado que explicita as competências gerais da educação básica, os marcos legais que embasam a BNCC, os fundamentos pedagógicos e o processo de implementação do documento. Após essa ordem, o documento evidencia a etapa da Educação Infantil, elencando os seus campos de experiência e objetivos de aprendizagem. Em seguida, as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizado a partir das áreas de conhecimento, sendo que cada componente curricular dessas etapas, contém suas competências específicas.