

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O SETOR PRIVADO NA
EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE COLABORAÇÃO?**

**NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AND THE PRIVATE SECTOR IN
EDUCATION: A COLLABORATIVE RELATIONSHIP?**

**CURRÍCULO BASE COMÚN NACIONAL Y EL SECTOR PRIVADO EN
EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN DE COLABORACIÓN?**

CARVALHO, Bia

bia.carv.96@gmail.com

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0003-2806-1377>

RAMOS, Géssica Priscila

gessicaramos@ufscar.br

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0002-1254-4510>

RESUMO O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise inicial sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu processo de elaboração, observando seus possíveis efeitos sobre a atuação do setor privado na educação pública. A Base teve o seu processo de construção permeado por debates e críticas, e, para compreender esse contexto, estudamos o seu processo de elaboração e a relação estabelecida entre ele e os grupos empresariais. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica com suporte documental. Os resultados demonstram que a Base teve como efeito a ampliação da inserção do setor privado na Educação Básica a partir de elementos internos a ela, além de fortalecer e ampliar as possibilidades do 'mercado' educacional.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Setor Privado. Política Educacional.

ABSTRACT The goal of this article is to make an initial analysis of the Common National Curriculum Base (BNCC) and the process of its formulation and to observe its possible effects to the performance of the private sector regarding public education. The BNCC had its construction process permeated by debates and criticisms and, in order to understand this context, we study its elaboration process and the relationship established between it and the business groups. We used as methodological procedures, the bibliographic review with documentary support. The results show that the BNCC's contribution to the private sector consists of its structural elements, also, it strengthens and expands the possibilities in the educational 'market'.

Keywords: National Common Curricular Base. Private sector. Educational politics.

RESUMEN El objetivo de este artículo es hacer un análisis inicial del Currículo Base Común Nacional (BNCC) y su proceso de elaboración, observando sus posibles efectos sobre el desempeño del sector privado en la educación pública. La BNCC tuvo su proceso de construcción permeado por debates y críticas y, para entender este contexto, estudiamos su proceso de elaboración y la relación que se establece entre ella y los grupos empresariales. Utilizamos como procedimientos metodológicos, el análisis bibliográfico con soporte documental. Los resultados muestran que la Base contribuyó a la expansión de la inserción del sector privado en la educación básica, a partir de elementos internos al mismo, además de fortalecer y expandiendo las posibilidades en el ‘mercado’ educativo.

Palabras clave: Currículo Base Común Nacional. Sector privado. Políticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, [2018]) foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em duas etapas: em 2017, quando foram aprovados os conteúdos para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental; e em 2018, quando foram aprovados os conteúdos para o Ensino Médio. Segundo seu próprio *site*, “A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica!” (BASE, 2018).

A história de construção da BNCC se inicia no final da década de 1990, com “[...] um movimento pelas ‘referências nacionais curriculares’” (FREITAS, 2018, p. 9). Segundo Peroni e Caetano (2015), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (BRASIL, 1996), foram dados alguns passos no sentido da elaboração de bases curriculares nacionais. O primeiro foi a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, homologados em 1997 (BRASIL, 1997), e para o Ensino Médio, homologados em 2000 (BRASIL, 2000), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Posteriormente, em 2010, tivemos a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2010a, 2010b). Além disso, Peroni e Caetano (2015) destacam que a necessidade de uma base curricular para o Ensino Fundamental também apareceu entre as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014.

Ao longo do tempo, essa discussão foi assumindo contornos diferentes, mas, segundo o *site* oficial da BNCC, a partir de 2014, com a resolução da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), iniciaram as reflexões para a construção da BNCC tal como está colocada hoje (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2021).

Entretanto, seu processo de elaboração, anterior à implementação de fato, foi permeado por debates e disputas. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é realizar uma análise inicial sobre a BNCC, notadamente de seu processo de elaboração, observando seus possíveis efeitos sobre a atuação do setor privado na educação pública.

Para tanto, este estudo tem base teórica na análise bibliográfica com suporte documental. Assim, em seu processo de execução, estudamos o documento da BNCC (BRASIL, 2017) e os documentos com orientações para sua implementação nas escolas, como o *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). Esses documentos foram selecionados porque são regulamentações e orientações oficiais oferecidas pelo governo federal para compreensão e implantação da BNCC, no que diz respeito ao seu conteúdo e à sua operacionalização. Em contrapartida, no estudo bibliográfico, buscamos transcender a visão oficial sobre a Base, procurando por autores que debatessem a sua relação com a iniciativa privada, sob diferentes óticas.

A relevância dos estudos que focalizam a BNCC situa-se no fato de que o referido documento assumiu papel central na configuração da educação escolar brasileira a partir de 2017. É esse documento que fundamenta a definição curricular da Educação Básica nacional e serve de suporte para a produção de materiais didáticos e os cursos de formação inicial e continuada de docentes. Por essa razão, tais aspectos despertam uma forte preocupação com os rumos da educação brasileira, tendo em vista o crescimento exponencial da iniciativa privada e seu interesse no processo de privatização da educação.

2 CONTEXTO E INTERESSES NA ELABORAÇÃO DA BNCC NO BRASIL

Desde a aprovação da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), o debate em torno da questão curricular foi objeto de constantes disputas, que resultaram em alguns marcos



normativos e ações por parte do Poder Executivo federal, conforme disposto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Documentos e ações oficiais de educação com impacto curricular pré-BNCC

GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (PSDB)		
1996	1998	1997 e 2000
Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)	Homologada a Resolução nº 2/1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Estadual de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF). Homologada a Resolução CNE nº 3/1998, com base no Parecer nº 15/1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).	Em 1997, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em 2000, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).
GOVERNO DILMA ROUSSEFF (PT)		
2010	2011	2014
Homologadas, com base no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB). Homologadas, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com nove anos de duração (DCNEF 9 anos).	Aprovado o Parecer nº 5/2011, que altera as DCNEM, incorporando as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003.	Aprovado o Plano Nacional de Educação.
GOVERNO MICHEL TEMER (PMDB)		
2016	2017	2018
Publicada, após onze audiências públicas, a Medida Provisória (MP) nº 746, de 23 de dezembro de 2016.	O Congresso Nacional converte a MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, 2017.	MEC torna pública a primeira versão da BNCC do Ensino Médio.

Fonte: adaptação realizada pelas autoras a partir de Monica Ribeiro da Silva (2018, p. 7-8).



Embora os documentos citados no Quadro 1 se refiram a ações oficiais realizadas em diferentes anos e contextos, existem elementos em comum entre alguns deles e aquilo que foi desenhado na BNCC vigente.

Segundo Monica Ribeiro da Silva (2018), essas semelhanças com a BNCC podem ser identificadas em duas políticas que foram construídas sob as bases de um mesmo contexto político: as DCNEM (BRASIL, 1998) e os PCN (BRASIL, 2000). Os três documentos são alicerçados na ideia de competências, destacando, entre suas proposições, elementos semelhantes no tocante aos discursos relacionados ao ensino de valores e atitudes e à capacidade de resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho (SILVA, V., 2018).

Em 2016, com o golpe parlamentar que empossou Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), como presidente da República, foi iniciado um período de mudanças, que retomou concepções curriculares similares às presentes na elaboração das DCNEM (BRASIL, 1998) e dos PCN (BRASIL, 2000). Do ponto de vista econômico, Temer restabeleceu políticas fortemente referenciadas no neoliberalismo dos anos 1990, comprometido com o capital financeiro e, do ponto de vista do plano educacional, segundo Ferreti e Silva (2017), recuperou a noção de currículo a partir de competências, o que ficou evidenciado pela construção da Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP nº 746/2016) (BRASIL, 2016) e da BNCC.

A MP nº 746/2016, ou Reforma do Ensino Médio, como foi chamada pelo governo e pela mídia, foi o primeiro ato de Michel Temer ao assumir a Presidência da República. Essa ação é entendida como o marco legal que deu início ao processo de elaboração da versão definitiva da BNCC para o Ensino Médio, a partir do que define seu artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional. (BRASIL, 2016, art. 36).

Assim, o processo de elaboração da BNCC, segundo Aguiar (2018), pode ser caracterizado como uma contrarreforma, orquestrada pelo governo de Temer, ao demonstrar uma inclinação maior aos interesses do mercado, caminhando em sentido contrário às políticas de viés democrático e popular do período anterior, que tiveram

avanços no que diz respeito aos direitos educacionais e se voltavam para uma perspectiva formativa e crítica do trabalho e da sociedade.

Todavia, de forma mais específica, segundo Aguiar (2018), o debate sobre a construção de uma BNCC se iniciou no MEC, em 2014, aprofundando-se em 2015, com novos estudos para a preparação do documento final. Nesse período, diversos profissionais da educação foram convidados a elaborar um documento que resultou na primeira versão da Base, o qual foi submetido à consulta pública *online*, que, segundo os dados do MEC, recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Após a sistematização das contribuições, o MEC disponibilizou a segunda versão do documento, levada ao debate em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), responsáveis por elaborar um relatório com as contribuições, a ser enviado ao Comitê Gestor do MEC (AGUIAR, 2018).

É relevante destacar que os passos acima descritos foram dados durante o período do governo Dilma, embora essa informação não conste atualmente do *site* do MEC, em que a construção da Base é datada a partir de abril de 2017, de forma que não são citados esses episódios anteriores (BASE..., 2018). Com a entrada de Temer na gestão presidencial, algumas mudanças ocorreram e impactaram diretamente a produção da BNCC.

No que diz respeito ao desenvolvimento da Base, o relatório elaborado pelo Consed e pela Undime ao final dos seminários, em agosto de 2016, foi enviado ao Comitê Gestor do MEC e deu origem a uma terceira versão da BNCC, encaminhada ao CNE em 2017, já sem a etapa do Ensino Médio (AGUIAR, 2018). A partir disso, ainda de acordo com Aguiar (2018), a Comissão deliberou que faria cinco audiências públicas, uma para cada região do país, as quais contariam com a participação de instituições e pessoas interessadas em debater e apresentar reflexões acerca do documento.

As contribuições advindas das audiências, em conjunto com outras elaboradas pelo próprio CNE, foram remetidas ao MEC, que elaborou um documento final. De acordo com Aguiar (2018), nesse processo, porém, não houve a inclusão de propostas de alteração no documento, tampouco retorno do motivo dessa não inclusão. Os elementos levantados incluíam questões voltadas para as populações indígenas,

quilombolas, afro-brasileiras e também às tecnologias digitais, o que resultou em divergências no processo de aprovação. O exposto demonstra que, apesar de terem ocorrido as audiências, seus destaques não foram incorporados, e o anseio pela aprovação rápida do documento prejudicou a sua qualidade e o resultado final, levando a consequências internas e externas ao MEC, como o próprio pedido de vistas e as críticas.

3 SUJEITOS, ESTRATÉGIAS E ARGUMENTOS

Os sujeitos mais influentes na construção das propostas da BNCC foram: o MEC, representando a esfera federal; o Consed, representando a esfera estadual; e a Undime, representando a esfera municipal (MICHETTI, 2019). Além desses, o processo contou com a participação de entidades de mediação entre a sociedade civil e o Estado, quais sejam, o CNE e o Fórum Nacional da Educação (FNE), respectivamente, e com o envolvimento dos próprios sujeitos da sociedade civil, como o Movimento pela Base, o Todos pela Educação e os institutos empresariais (MICHETTI, 2019). Esses atores não foram os únicos que participaram dos debates, entretanto, segundo Michetti (2019), são os que detêm maior capital político, social e econômico e, por tal razão, conseguiram exercer maior influência sobre o processo.

De acordo com Michetti (2019), identificamos sujeitos com menos influência no processo de construção, mas que participaram dos debates públicos e, em grande parte, posicionaram-se de forma contrária à aprovação da Base, dentre os quais se encontram associações ligadas à pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e as organizações sindicais de trabalhadores da educação – como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Esses atores, apesar de apresentarem uma posição não dominante no processo de elaboração da Base, detêm capital social e simbólico no campo educacional, que adquiriu alguma relevância no processo, tendo em vista que o debate dizia respeito à educação pública (MICHETTI, 2019).

Na prática, as justificativas para aprovação da BNCC aglutinaram-se em torno de quatro situações:

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o Ensino Médio acessam a Educação Superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na Educação Profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392-394).

Esses elementos podem ser observados na Exposição de Motivos da MP nº 746/2016, nas falas realizadas pelo Consed e o Todos pela Educação durante as audiências (FERRETI; SILVA, 2017) e nas defesas de sua aprovação realizadas pelo MEC e pela Undime (MICHETTI, 2019).

Compreendendo alguns dos argumentos colocados nas perspectivas favoráveis à aprovação da Base, convém apresentarmos também as críticas que foram apontadas durante esse processo. Para isso, utilizamo-nos das categorias apresentadas por Michetti (2019).

A primeira categoria é das críticas “à ideia de que uma base curricular é necessária”, em geral por argumentar que essa demanda foi respondida por documentos anteriores (MICHETTI, 2019, p. 11). Esses elementos são identificados, principalmente, em falas e posicionamentos dos sujeitos do grupo do espaço acadêmico, como na nota da ANPEd em relação à BNCC que, após apresentar diversas críticas ao documento, aponta que as “[...] Diretrizes Curriculares para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio [...] orientam de maneira adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras” (ANPED, 2018).

Uma segunda categoria reúne as críticas que partem do pressuposto de que é necessária uma Base, mas levantam objeções em relação ao conteúdo, à estrutura, aos agentes que encabeçaram o processo e ao processo de construção (MICHETTI, 2019).

No que diz respeito ao conteúdo e à estrutura, os principais elementos criticados são as propostas que apontavam a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, e a possibilidade de a docência ocorrer a partir de “notório saber”, ou seja, sem formação profissional como

pré-requisito (MICARELLO, 2016). Outra questão que se enquadra nessa categoria de críticas questiona a noção de competências, que, segundo Monica Ribeiro da Silva (2018), reforça um método de educação instrumental – sujeita ao controle –, que tem como prioridade uma concepção de formação voltada para a adequação ao mercado de trabalho, o que, apesar de “pregar” a autonomia e o respeito às diferenças, restringe a formação da própria autonomia e tem um objetivo padronizante.

Tendo em vista a questão dos sujeitos envolvidos no processo de construção da BNCC, a crítica se dirige à condição desigual de disputa entre os atores, que privilegiou, de acordo com Michetti (2019, p. 11): “[...] especialistas, pesquisadores estrangeiros e agentes privados que concentram capital econômico, que careceriam de legitimidade para arbitrar sobre o tema”.

Por fim, levando em conta o processo de construção da BNCC, a crítica mais comum é a de que ele foi antidemocrático e que os espaços destinados ao debate tinham caráter mais publicitário do que funcional, visando ao aprofundamento das propostas já colocadas (MICHETTI, 2019). Outro ponto que converge com essa questão é relativo à metodologia de construção da Base, que, de acordo com Aguiar (2018, p. 14-15), teve um caráter verticalizado e não apresentou um marco de referência que servisse como parâmetro para definir quais contribuições seriam ou não acolhidas.

Considerando esses elementos, é notável que a elaboração da BNCC não foi um processo uníssono, mas envolveu divergências políticas e ideológicas que deixaram marcas profundas nos debates e nos rumos da educação brasileira. Sendo assim, tomando como referência esse contexto, os grupos envolvidos, os conflitos travados, as estratégias utilizadas e as críticas levantadas, avançaremos para a compreensão dos elementos que melhor demonstram a relação da BNCC com a iniciativa privada.

4 BNCC E A INICIATIVA PRIVADA

O interesse da iniciativa privada pela educação é algo diretamente relacionado ao papel que esta cumpre no processo de formação da sociedade, o que

[...] revela a importância estratégica da educação para os países, sobretudo no sistema capitalista, que primam pela busca constante da hegemonia nas dimensões da vida humana: social, cultural, política e, notadamente, econômica. (GOMES, 2019, p. 227).

Não só no Brasil, mas em outros países também, é possível observar que essa relação é pautada por uma disputa no campo educacional que se materializa em aspectos mais amplos e revela que todos os que demonstram interesses privados na educação partem de um mesmo pressuposto: o problema da educação pública provém da má gestão por parte do Estado e, por isso, a implementação de uma lógica privatista seria a solução para melhorar a qualidade educacional. Entretanto, por motivos óbvios, essa lógica apregoada pelos grupos privatistas não considera que os problemas da educação estão relacionados diretamente com a natureza do capitalismo, que aprofunda a desigualdade social e diminui os direitos da população por conta da necessidade de maximização dos lucros e benefícios (SILVA, F., 2019).

Essa propagação de uma narrativa de ineficiência estatal é construída com o objetivo de tirar do Estado a responsabilidade por formular e executar políticas, para que se possam priorizar os interesses privado-mercantis (PEREIRA, 2019). De acordo com Francely P. C. Silva (2019), tem-se um exemplo disso no documento *Educação para o Mundo do Trabalho*, lançado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2013), que coloca como responsabilidade da classe empresarial resolver o problema da educação pública.

Na ótica de Vanessa Silva da Silva (2018), esse discurso – que ressalta a responsabilidade do empresariado com a educação – se materializa no processo de construção da BNCC, conforme visto anteriormente, e carrega consigo dois interesses: a curto prazo, o fortalecimento do próprio mercado da educação, que é lucrativo, seja a partir dos serviços a serem oferecidos, como os cursos de formação e a produção de material didático, seja por meio dos investimentos de organismos internacionais em iniciativas que corroboram suas diretrizes; e, a longo prazo, a formação de mão de obra e de consumidores moldados por uma única visão de mundo.

Freitas (2014, p. 1092) nos alerta para o fato de que as movimentações relacionadas à influência privada na implementação de políticas educacionais realizadas pelos reformadores empresariais da educação – ou seja, pelos grupos privados que têm atuado nos rumos da educação pública – têm como objetivo abrir o

campo educacional para “empresas educacionais confiáveis”, que são fornecedoras de consultorias, materiais didáticos, dentre outros serviços, e, a partir disso, disseminar seus métodos tecnicistas, que aumentam o controle sobre os profissionais da educação.

Com o intuito de contextualizar o sentido do processo de privatização da educação pública brasileira, Peroni, Caetano e Lima (2017) apontam que o fato de que, hoje, 80% das matrículas de Ensino Fundamental e Ensino Médio se concentrarem na rede pública faz com que a educação se torne palco de disputas de projetos de classes, pois existe ainda um amplo espaço para uma política privatizante. Caetano (2020) destaca que as parcerias público-privadas ganham novos elementos, marcadas pelas relações com organizações do terceiro setor, que adotam uma perspectiva de privatização diferente, não relacionada à venda da escola pública, mas à sua forma de gestão, a qual passa a incorporar ferramentas do mercado, como, por exemplo, a contratação de consultorias privadas para a formação de professores e gestores, bem como de serviços de avaliação. Nesse sentido, Freitas (2018) concorda que a privatização não se dá apenas quando se “vende” a escola efetivamente para algum grupo privado, mas também quando existe um vetor de privatização interno ao seu funcionamento, dentro do qual a construção de bases curriculares nacionais se insere. Em suas palavras:

Base Nacional Comum, testes e responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas a recorrerem a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público. (FREITAS, 2018, p. 79-80).

Esse processo de privatização por dentro dos sistemas públicos é uma movimentação global, respaldada e incentivada por diversos organismos internacionais (SILVA, F., 2019). Dale (2004) aponta que esse processo de influências globais fez com que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) se tornassem formas de “governança supranacional” e estabelecessem diretrizes e orientações que se tornaram parâmetros de referência. A autora destaca que um dos principais apontamentos feitos por essas organizações internacionais é a necessidade de o setor público adotar um modelo de

gestão privado. Dentre os outros apontamentos sistematizados por Souza (2016, p. 469), estão:

a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação [...]; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional. (SOUZA, 2016, p. 469).

Com isso, conseguimos identificar semelhanças entre os apontamentos que Freitas (2018) faz sobre o processo geral de privatização por dentro do sistema público e o que Francely P. C. Silva (2019) sistematizou enquanto diretrizes dos organismos internacionais, evidenciando o seu caráter privatizante. Podemos perceber ainda alguns elementos no processo de construção da BNCC no Brasil que são respaldados nas orientações provenientes dos organismos internacionais, dentre os quais a noção de conteúdos básicos, a utilização da concepção de competências e a flexibilização dos currículos.

Como coloca Freitas (2018), um primeiro elemento é a relação do processo de privatização por dentro, com a definição de “conteúdos básicos”, conforme indicado por organismos internacionais e materializado, principalmente, em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*). O autor alerta que, por trás desse discurso, existe o objetivo de manutenção da ordem social, bem como que, ao se partir do argumento da necessidade de alinhamento com as “exigências do século XXI”, restringe-se o conteúdo de ensino, de forma a dificultar o acesso das camadas populares a informações que contribuam para o processo de conscientização e emancipação, o que seria capaz de formar pessoas que questionem a lógica imposta pelo sistema. De acordo com Pires (2020), essa lógica dos conteúdos básicos tem relação com a necessidade de destinar os conhecimentos pragmáticos, aplicáveis no mercado de trabalho, para as classes populares, com ênfase na aquisição de habilidades e competências, secundarizando o saber historicamente produzido, o que favorece a perspectiva privatizante.

Ao restringir às camadas populares uma escola esvaziada, reduzida a um currículo mínimo, com referência no que necessitam (formação básica e aligeirada para o mercado), dentro de suas possibilidades (escolas geralmente periféricas e com infraestrutura defasada) e dentro dos seus interesses (ganhos individuais, de impacto coletivo social restrito), a educação escolar dificilmente possibilitará a emancipação dos sujeitos, visto que os dominados não conseguem dominar aquilo que os dominantes possuem: o conhecimento elaborado. (SILVA, V., 2018, p. 153).

Sob essa lógica, a argumentação vai se construindo no sentido de afirmar a necessidade de o aluno conhecer o conteúdo básico primeiro, voltado para algumas “[...] habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências)” (FREITAS, 2012, p. 389), e, depois, os conteúdos mais complexos, que, segundo Freitas (2012), envolveriam elementos de análise crítica da realidade. O autor alerta que, na prática, o acesso aos conteúdos mais complexos não se concretiza para boa parte dos estudantes de escola pública, de modo que acabam formados somente com habilidades básicas, suficientes apenas para atender aos interesses do mercado. Além disso, conforme o autor, por mais que exista a argumentação oficial de que o conteúdo básico presente na BNCC pode ser complementado pelos estados, há ainda um limite na capacidade de as escolas irem além dele, até porque as avaliações em larga escala, consideradas oficialmente como a base material para mensuração da qualidade da educação, não fazem verificações nesse sentido.

Tendo em vista essa concepção educacional, outro elemento do qual já tratamos antes, mas ao qual, agora, daremos enfoque no que diz respeito à sua relação com a iniciativa privada, é a questão das *competências*. De acordo com Mônica Ribeiro da Silva (2018), a noção de competências corresponde ao processo de adaptação a uma “sociedade administrada”, que reforça o caráter da educação tecnicista, ampliando a capacidade de controle. Caetano (2020, p. 77) também afirma que as competências definidas na BNCC se relacionam diretamente com as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho, que têm o objetivo de “[...] ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho”. De acordo com Vanessa Silva da Silva (2018), as competências apresentadas pela BNCC (BRASIL, [2018]) podem ser separadas entre competências cognitivas, relacionadas ao saber fazer, e as competências socioemocionais, relacionadas ao saber ser. A autora explica que essa

concepção educacional responde à lógica neoliberal, que forma sujeitos aptos às demandas do mercado, transformando a educação pública em uma preparação de mão de obra, o que se contrapõe à percepção de que a educação deve contribuir para uma formação emancipatória, que possibilitaria ao aluno compreender a realidade e atuar sobre ela com intuito de modificá-la.

Ainda dentro do debate da concepção educacional, outra questão é a flexibilização dos currículos, que aparece como algo positivo nos materiais oficiais da BNCC (BRASIL, 2018) relacionados ao Ensino Médio. De acordo com o documento oficial:

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, *é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório.* (BRASIL, 2018, p. 479, grifos nossos).

Conforme Krawczyk e Ferretti (2017), apesar de remeter à autonomia e à liberdade, o termo flexibilização pode também significar desregulamentação, precarização, instabilidade. Esta é, segundo os autores, uma palavra frequente no mundo globalizado, relacionada ao mercado de trabalho a partir da lógica empreendedora.

A importância da flexibilização é mais visível no que diz respeito à etapa do Ensino Médio e, nesse sentido, Ferreti e Silva (2017) destacam que, durante o debate da MP nº 746/2016, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, a atenção midiática estava voltada precipuamente para a questão da retirada das disciplinas de ciências humanas do currículo, mas não se pode ignorar que o real objetivo da Medida Provisória era de “[...] alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387). Isso fica visível no *Guia de Implementação da BNCC do Ensino Médio* (BRASIL, 2018), em que se detalha o processo de flexibilização do currículo dessa etapa da Educação Básica, o que se dá a partir do aumento da carga horária do Ensino Médio de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas, dentre as quais 1.800 são destinadas à formação dos conhecimentos previstos na BNCC, e o restante aos itinerários formativos. Isso faz com que o estudante possa cursar parte significativa da carga horária escolar em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) como uma das possibilidades de itinerários formativos:



Os estudantes matriculados no Ensino Médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Existe ainda a oportunidade de os jovens percorrerem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC. (BRASIL, 2020, p. 9).

Essa determinação de aumento da carga horária, por si só, já é uma questão problemática, pois desconsidera os alunos que trabalham no contraturno escolar e, portanto, que não conseguiriam garantir a carga horária completa (GOMES, 2019). Em relação a isso, o *Guia de Implementação da BNCC do Ensino Médio* (BRASIL, 2018) indica a necessidade de averiguar se há condições de as Secretarias Estaduais fornecerem essa formação complementar e destaca que, caso não haja tal condição, deve-se aventar a possibilidade de estabelecer parcerias entre as redes estaduais de ensino e outras instituições, inclusive privadas:

É importante que sejam articuladas parcerias com diferentes instituições, de modo a ajudar na oferta de itinerários para os quais ainda não há plena capacidade física, operacional e de recursos humanos. [...] reforçamos a sugestão para que seja realizado em conjunto com os municípios um levantamento de possíveis novos parceiros, como universidades e institutos federais, empresas, [Organizações não Governamentais] ONGs, instituições privadas de ensino, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 29).

Sendo assim, apesar de existir o argumento da flexibilidade de escolha pelos alunos, segundo estudos realizados por Francely P. C. Silva (2019), isso não será efetivado, tendo em vista as debilidades das condições dos sistemas estaduais, responsáveis por ofertar os itinerários. Como consequência dessa debilidade, a autora aponta que

[...] o itinerário que provavelmente será mais ofertado para os estudantes do Ensino Médio será o da educação profissional. Essa hipótese se torna mais forte quando a Lei prevê que, para a implantação desse itinerário, as escolas podem se servir da parceria público-privada, com a alteração da lei do [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] Fundeb para custeio desse itinerário. Isso pode impelir, mesmo aquelas escolas que apresentam resistências ao modelo, a ter que lançar mão dele. (SILVA, F., 2019 p. 102).

Outra questão importante é que, aos convênios estabelecidos com a iniciativa privada para a oferta de cursos de FICs, conferiu-se a possibilidade de implementar a educação a distância para a complementação da carga horária (SILVA, M., 2018), o que também aparece no próprio *Guia de Implementação*:

Especialmente para estudantes que cursam o Ensino Médio noturno, outras possibilidades podem ser consideradas para garantir a ampliação de carga, como a oferta de até 30% da carga horária total por meio de educação a distância e o aproveitamento de carga horária realizada em outros ambientes de aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 51).

Entendemos, portanto, que todos os elementos apresentados contribuem para o processo de construção de um vetor privatizante interno à escola pública. Afirmamos isso porque esses elementos facilitam a inserção de uma lógica empresarial na escola e, conseqüentemente, no processo de formação de consciência. Inicia-se com a restrição do acesso ao conhecimento, a partir da justificativa dos conteúdos básicos; em seguida, amplia-se o controle e vincula-se o aprendizado às demandas do mercado de trabalho, fundamentado na concepção de competências; e, por fim, flexibiliza-se o currículo, como forma de precarizar e abrir margem para parcerias diretamente com a iniciativa privada.

Dentro da temática, podemos ainda identificar indícios de como a iniciativa privada se beneficiou desse processo e das conseqüências externas dessa política.

Segundo Borges (2017), é interessante para as empresas atuarem no investimento em gestão educacional, oferecendo diversos serviços. Para o autor, essa seria uma forma de as empresas terem acesso aos recursos públicos sem arcarem com os custos que a rede pública demanda. Isso pode ser identificado no exemplo dos cursos FIC de educação profissional, que conseguem ser financiados pelos recursos do Fundeb¹.

Nesse viés, Francely P. C. Silva (2019) afirma que a Base contribui com o processo de padronização e facilita o estabelecimento de nichos de mercado, nos quais esses grupos investem, já que a ausência de orientações mais explícitas sobre o que aprender em cada etapa atrapalharia o processo de produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores. Acrescenta a autora:

É necessário também estar atento ao movimento empresarial da educação, ou seja, ao fatiamento entre as grandes empresas dos produtos que podem gerar essa reforma. Trata-se de promover materiais pedagógicos, livros, vídeos, filmes, tanto para a implantação da BNCC EM (2018) como para a formação dos professores. Na elaboração desses materiais e no processo de

¹ O Fundeb é um Fundo de financiamento da Educação Básica, composto por recursos estaduais e municipais arrecadados de impostos e transferências, que são distribuídos de volta aos mesmos entes na proporção de alunos matriculados nas suas redes. Cf.: <https://bit.ly/3IP8tam>. Acesso em: 18 mar. 2021.

formação continuada docente, as parcerias estabelecidas com o setor privado têm trazido para dentro das escolas as suas lógicas e os seus valores baseados na performatividade, competitividade, eficácia e meritocracia, defendidos pelo capitalismo global e pelo empresariado que atua na educação brasileira. (SILVA, F., 2019, p. 102).

Vanessa Silva da Silva (2018, p. 144) aponta que essa ação de influência empresarial na BNCC caminha para a produção de um “cerco” em torno da escola, considerando os exames nacionais, os materiais didáticos e os sistemas de ensino, entre outros fatores, e tudo isso com o intuito de padronizar e controlar tanto os professores quanto o processo pedagógico. Isso pode ser observado também no nível de detalhamento presente nos manuais de implementação, que preveem orientações para cada passo da efetivação, modelos para planos de aulas, entre outros elementos. Nas palavras de Freitas (2018, p. 81), essa é uma forma de “[...] eliminar a diversidade, deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar”.

Na mesma linha apresentada por Freitas, Caetano (2020, p. 71) concorda com o fato de que a BNCC se insere no processo de privatização da política, e que esse modelo – amparado por guias, cartilhas e plataformas digitais – transforma a educação em um grande negócio, “em que tudo se compra e se vende”. Além disso, destaca que a Base demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos, prevendo a “[...] contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, [Projeto Político-Pedagógico] PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados” (CAETANO, 2020, p. 68) como a principal opção das escolas.

Observando esses efeitos da BNCC na realidade educacional brasileira, percebermos a relação existente entre os atores envolvidos no processo de elaboração e implementação da Base (BRASIL, 2018) e as possibilidades de mercado e serviços educativos abertas com a sua publicação, como, por exemplo, o mercado editorial de livros didáticos, os sistemas de ensino, a produção de planos de aula, entre outros. Caetano (2020) afirma que vários empresários envolvidos no Movimento pela Base oferecem todos os serviços necessários para amparar a implementação da BNCC, a exemplo de Maria Pilar Lacerda, que foi Secretária de Educação Básica do MEC de 2007 a 2012 e hoje atua nos segmentos de livros didáticos, materiais para ensino de idiomas e sistemas de ensino (CAETANO, 2020).

Outro exemplo importante é a Fundação Lemann, que financia tanto o Movimento pela Base quanto o Todos pela Educação e hoje assumiu a direção da revista Nova Escola, que anunciou uma parceria com a Google para produzir planos de aula alinhados à BNCC (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Esse processo indica uma clara disputa entre atores do setor privado por recursos públicos, de modo que, não por acaso, seus argumentos ficam muito atrelados a discursos que sistematicamente desqualificam a educação pública, com o objetivo de se apresentarem como “salvadores” e, conseqüentemente, venderem seus materiais, suas assessorias, etc., assumindo a gestão das escolas ou ainda vendendo programas de gestão para as Secretarias Estaduais de Educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Esses exemplos materializam os benefícios que tais grupos empresariais tiveram e vêm angariando com a implementação da BNCC no Brasil, demonstrando que os seus interesses estavam muito mais relacionados a esses fatores do que propriamente à qualidade da educação. Isso explicita os interesses a curto prazo dos empresários com a Base, destacados por Vanessa Silva da Silva (2018), que apontamos no início desta seção.

Além disso, localizamos os elementos internos à construção da Base, como o estabelecimento de conteúdos básicos, a concepção de competências e a flexibilização dos currículos, a qual, pelo aumento da carga horária, prevê um período destinado aos itinerários formativos, como os cursos FIC. São esses elementos que, de forma geral, fazem parte do interesse de longo prazo, aos quais Vanessa Silva da Silva (2018) se referiu, frisando que, a partir deles, o setor privado influencia o processo de formação humana. Sendo assim, constroem na população uma concepção produtivista de mundo e baseada na lógica do mercado, que beneficia aqueles que têm interesse em consolidar um projeto hegemônico de sociedade que preza o lucro acima dos direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi trazer uma análise inicial da BNCC, sobretudo de seu processo de elaboração, observando suas influências sobre a atuação do setor privado na educação pública.

Fazendo uma retomada do processo de elaboração da BNCC, podemos concluir que existem diversas semelhanças com os discursos dos anos 1990, tendo em vista o apontamento da educação mais voltada à formação para o mercado de trabalho. Também observamos os argumentos favoráveis à aprovação e as críticas que foram colocadas durante o processo, o que nos fez perceber que não foi um processo ameno, sem conflitos e tensões, e que essas divergências deixaram marcas nos rumos da educação brasileira. No que diz respeito aos atores envolvidos, identificamos grupos que se apresentam como representantes da sociedade civil, mas, analisando-os mais a fundo, constatamos que carregam interesses privados, expressos nas suas relações com outras fundações, como a Fundação Itaú Social e a Fundação Lemann (COSTOLA; BORGHI, 2018).

Sobre a relação entre a BNCC e a iniciativa privada no Brasil, observamos ainda a influência das orientações dos organismos internacionais sobre os debates colocados no processo de implementação da Base e destacamos a implementação de conteúdos básicos, a concepção de competências e a flexibilização dos currículos como elementos centrais nesse processo. Ao analisar os interesses empresariais na implementação da BNCC, identificamos a relação dos membros do Movimento pela Base e do Todos pela Educação com o mercado educacional aberto após sua aprovação e notamos que o interesse desses movimentos era ampliar um mercado do qual eles se beneficiam, lucrando com a abertura de mais espaço para a venda de seus produtos.

De forma geral, os principais resultados que obtivemos apontam para a confirmação do fato de que a BNCC faz parte de um processo de privatização por dentro do sistema público, nos termos com que o apresentam Freitas (2018) e Peroni (2020), autores que afirmam que essa perspectiva de privatização não vende a escola em si, mas constrói mecanismos internos a ela, incorporando ferramentas de mercado que favorecem o setor privado e o mercado educacional.

Com isso, compreendemos que a BNCC contribui para a atuação do setor privado na educação pública, principalmente sob dois aspectos. O primeiro relaciona-se a elementos internos à BNCC que contribuem para a formação de mão de obra a partir de uma única visão de mundo, na qual o aluno terá acesso a um conhecimento restrito e determinado por setores interessados em manter a estrutura social e obstar

a formação de sujeitos críticos. Assim, a Base é moldada por um formato educacional centrado na educação a partir das competências, em consonância com as competências necessárias para trabalhar. Por fim, restringe o acesso de conteúdos elaborados às camadas populares e flexibiliza sua formação, com o intuito de reproduzir na Educação Básica preceitos vigentes no mercado de trabalho.

O segundo aspecto é referente ao mercado educacional, visto que a BNCC traz benefícios a curto prazo para esse setor, como a ampliação dos produtos a serem comercializados. São os atores desse setor que investem na produção de material didático, de sistemas de ensino e de formação continuada, e que conseguiram, com esse processo, ter acesso a recursos públicos para si, além de acessarem um setor com amplo espaço para privatização e obtenção de lucro, que é o das escolas públicas.

Com isso, pudemos desvelar alguns dos interesses privados que, por vezes, estão escondidos nos discursos em favor do bem coletivo. Tais dados sinalizam a importância de novos estudos que busquem analisar os desdobramentos desse contexto na prática da implantação da BNCC nas escolas. Nossa contribuição, assim, foi apresentar um sinal de alerta para a educação brasileira e o seu futuro, considerando as consequências a curto e longo prazo de seu processo interno de privatização.

A partir desse sinal de alerta, é fundamental que os sujeitos envolvidos com a educação escolar – sejam eles educadores, estudantes ou movimentos sociais – se organizem para frear esse processo e se engajem na construção de uma outra concepção educacional, mais justa, igualitária, emancipadora.

BIA CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2020) e autora da monografia *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o setor privado na educação: uma relação de colaboração?*

GÉSSICA PRISCILA RAMOS

Doutora em Educação pela UFSCar (2008). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) (2003). Professora associada da UFSCar e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desta instituição.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. p. 8-22. Disponível em: <https://bit.ly/3E2S095>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Sobre a Anped. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/3ALgvFv> . Acesso em: 09 de jul. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/3nciqFkUqd> . Acesso em: 09 de jul. 2020.

BASE Nacional Comum Curricular (BNCC). *Portal do MEC*, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3AUnCf6>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BORGES, H. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com reforma do Ensino Médio. *The Intercept Brasil*, [S. l.], 20 out. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2YXsuTm>. Acesso em: 1º out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3ARNo41>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3aQSbra>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 21, 5 ago. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3je7ajs>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. [S. l.: s. n.], 2000. Disponível em: <https://bit.ly/30tQez2>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3DMHAdc>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*: Brasília, Seção 1, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3vrM5au>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, Edição Extra, Seção 1, p. 1, 23 set. 2016, Disponível em: <https://bit.ly/3vgNWPf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base*. [S. l.: s. n.], [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/2YTio6l>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. [Brasília]: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3p9SxBC>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Disponível em: <https://bit.ly/3paWoOL>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Educação para o Mundo do Trabalho*. Brasília: CNI, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3ALikCI>. Acesso em: 18 mar. 2021.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento Todos pela Base Nacional Comum. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>. Disponível em: <https://bit.ly/3n0UOwn>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3aHbsLK>. Acesso em: 8 abr. 2021

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Disponível em: <https://bit.ly/3pbuRNk>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Disponível em: <https://bit.ly/3jbnvGlr>. Acesso em: 20 mar. 2021.

- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Disponível em: <https://bit.ly/3mXV6Eh>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOMES, F. A. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3aLd7A4>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- KRAWCYK, N.; FERRETI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://bit.ly/3ANnkqi>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito. *EccoS: Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6801>. Disponível em: <https://bit.ly/3ALYiaL>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Disponível em: <https://bit.ly/3vi2gqL>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- PEREIRA, R. S. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4663>. Disponível em: <https://bit.ly/3FVJcn9>. Acesso em: 1º abr. 2021.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, p. 337-352, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>. Disponível em: <https://bit.ly/3n4gSpZ>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>. Disponível em: <https://bit.ly/3aGrpls>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>. Disponível em: <https://bit.ly/3j8TMNO>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIRES, M. D. M. A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3IIITUt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, F. P. C. *A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ILAorD>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://bit.ly/3j61FUg>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, V. S. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3IMPfSG>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBP AE*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>. Disponível em: <https://bit.ly/3aHebEY>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Recebido em: 23/04/2021.

Aprovado em: 26/04/2022