

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.027

O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL E A PRIVATIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NA ELABORAÇÃO DA BNCC

DIOGO RICARDO DAMACENO RODRIGUES DE CARVALHO

Mestrando do PPGE da UNESA - diogo.bob@hotmail.com.

GUILHERME PEREIRA STRIBEL

Professor Orientador do PPGE da UNESA - guilherme.npereira@professores.estacio.br.

RESUMO

O período de redemocratização do país a partir da década de 80 e a garantia do direito à educação demandaram a organização das classes dominantes e a reestruturação do capital e seu sistema produtivo. Logo, buscou-se imprimir um pensamento econômico para as políticas públicas educacionais, tanto para a captura e transferência de fundos públicos para o setor privatista, quanto para a criação de subjetividades individualistas, moldadas pelo imaginário neoliberal. A educação tornou-se alvo do setor privatista e assim como em outros países, o currículo. Este artigo adotou a abordagem metodológica do Ciclo de políticas e constatou que a demanda por uma base comum nacional assumiu contornos antidemocráticos, ignorando a classe acadêmica, alunos e professores. Tanto as duas versões preliminares, até a versão final foram alvo da lógica neoliberal e da união de atores sociais privatistas e neoconservadores para sua elaboração.

Palavras-chave: Privatização, BNCC, Ciclo de Políticas.

INTRODUÇÃO:

A década de 90 é caracterizada pela grande influência dos agentes internacionais nas reformas políticas da América Latina. No Brasil, tais reformas se deram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as reformas foram propostas com base em um viés gerencialista, que priorizam qualidade, eficiência e eficácia, com diminuição de gastos e investimentos em políticas sociais. (Pinto; Melo, 2021) Essas reformas eram propostas através de assessorias condicionadas a empréstimos feitos por bancos internacionais como Banco Mundial (BM), que junto a um conglomerado de organizações multilaterais propunham um caráter neoliberalista para as políticas educacionais. (Mota Júnior; Maués, 2014)

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) iniciou as reformas educacionais brasileiras, sendo seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) o qual traz em sua íntegra a referência às competências, termo de origem mercadológica e que dá a educação um caráter econômico, e das diretrizes curriculares (Brasil, 1999). Para Pinto e Melo (2021) as reformas educacionais realizadas neste período, importaram características do modelo gerencial, com aspectos dos setores privados. Já para Morgan (2023) tais características não são recentes nos processos decisórios educacionais e remetem à década de 40. Para a autora as inferências da classe empresarial nas políticas educacionais, avolumaram-se devido ao aumento das pautas da classe trabalhadora no período marcado pela redemocratização do país a partir dos anos 80, o que levou a reorganização das classes dominantes.

O período de redemocratização do país e as duas décadas seguintes possibilitaram vínculos de receitas a programas de financiamento da educação e valorização profissional, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com a universalização do ensino e o consequente crescimento de alunos atendidos pela União e pelos entes federados, o sistema econômico voltou os olhos à educação como mais uma forma de obtenção de lucros e de disseminação de um pensamento gerencial que daria conta da crise educacional que se desenhava, ou melhor, desenhavam os detentores dos veículos midiáticos. Desta forma, as políticas sociais tornaram-se alvo desse sistema, assim como aconteceu

na década de quarenta e no período ditatorial, recebendo apoio irrestrito e isenção de tributos (Vieira, 2007).

Para Dowbor (2017) isso ocorre de maneira complexa e profunda atualmente dada a quantidade de relações e diversas formas de captura do poder político por parte das grandes corporações. A esta inserção da lógica de mercado e obtenção de lucros através de serviços públicos, que deveriam ser ofertados prioritariamente e com níveis elevados de qualidade pelo Estado, dá-se o nome de financeirização. Segundo Bastos (2013) esta prática não é recente, surgida nos anos 80, age de formas distintas em diferentes países capitalistas e é a manifestação global do capitalismo contemporâneo. Para o autor, o processo de financeirização em países de desenvolvimento e as crises geradas por meio dele, contribuem para que organizações liberais contrárias ao Estado de bem-estar social acabem por pressionar os governantes por cortes em gastos com políticas sociais. Para Dowbor (2017) o poder político articulado captura várias manifestações de poder e engendra uma nova dinâmica no poder realmente existente. Morgan (2020) aponta a agressividade dessa inserção do privado nos domínios do Estado e o aspecto sutil que as fronteiras entre público e privado têm assumido nas últimas décadas.

As políticas educacionais são alvo da reestruturação do capitalismo e uma das formas pelas quais a financeirização adentra a educação básica é pela privatização, ações que visam a obtenção de ganhos por meio da oferta de educação pública, a qual seria de obrigatoriedade do Estado. A privatização corresponde às formas de reestruturação do sistema capitalista e as formas pelas quais o mercado privado pode realizar ações dentro do aparelho estatal. (Adrião, 2018) Tais ações visam o lucro e representam a transferência de recursos dos cofres públicos para instituições privadas, sem compromisso com a qualidade e com os direitos educacionais básicos defendidos na Constituição.

Outras formas são por meio de pressões nos processos decisórios do Estado (Bastos, 2013; Dowbor, 2017) e na oferta de cursos de formação de profissionais da educação (Morgan; Mocarzel, 2021; Peroni; Caetano; Arelaro, 2021). Desta forma o neoliberalismo vai conquistando espaço nas políticas sociais e principalmente nas educacionais, agindo do contexto global ao local, por meio da mobilidade e da transferência de políticas, sugerindo ações inovadoras e eficientes transpostas do modelo empresarial para o público, o que analisar-se-á neste estudo. (Ball, 2022)

Para Morgan e Mocarzel (2021) esta organização do empresariado dá-se de forma sistêmica e tem como objetivo atender aos interesses do novo capital,

adentrando de formas diversas nos setores públicos com a justificativa de estar realizando um papel social mais amplo e contribuindo beneficentemente com a sociedade. Adrião e Domiciano (2018) acusam que a busca pela obtenção de lucros do setor privado dá-se de variadas formas: venda de livros didáticos e apostilas, gestão educacional alinhada a sistemas de avaliação de desempenho, programas de qualificação de professores e assessorias. Ball (2022) aponta que a proposição e surgimento de soluções privadas aos problemas sociais, empreendidas pelo mercado através da reformulação das comunidades políticas, influenciam a transformação do próprio Estado.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) surge neste cenário após três versões que configuram a disputa por significados de diferentes movimentos sociais (Silva, 2018) e com diferentes justificativas, também a reforma do ensino médio (Pinto; Melo, 2021) produzindo novos significados para educação.

A implementação de uma base comum vai de encontro a uma concepção multicultural de currículo, seus mecanismos dificultam a emancipação e evocam movimentos de resistência uma vez que não foram formulados com base na cultura e interesse dos alunos, impedindo assim que os alunos tenham uma formação integral (Lopes; Macedo, 2011). Essa tensão existente nos processos de elaboração e implementação acabam por negar aos alunos o direito a uma educação de qualidade e contribuem para quadros de desigualdade, uma vez que em uma sociedade de cultura tão diversa, em um país de extensão continental, busca homogeneizar identidades e apagar as diferenças.

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio são alvos de críticas desde sua criação e uma das críticas assenta-se sobre os textos da base que a caracterizam com aspectos econômicos e tecnicistas. Este artigo tem como objetivo analisar a literatura existente sobre a presença do pensamento economicista e neoliberal da BNCC e de que forma essa lógica foi construída através da disputa nos contextos que antecederam sua homologação por meio de medida provisória. A análise destes contextos será feita sob a óptica metodológica do Ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (Mainardes, 2006) em diálogo com pesquisadores que analisam a influência de grandes organizações nos processos decisórios das políticas educacionais (Morgan; Mocarzel, 2021; Dowbor, 2017; Adrião, 2018; Adrião; Domiciano, 2018; Macedo, 2014, 2016, 2017; Peroni; Caetano; Arelaro, 2021).

O estudo faz-se necessário pelo que Ball (2022) adverte em relação às análises das políticas educacionais, o fato de os Estados estarem perdendo sua

capacidade de ação e a arquitetura dessa “desnacionalização” (*ibidem*, p. 27) que é construída em diferentes lugares e por novos atores e organizações. Desta forma, busca-se descortinar as relações de poder existentes na formulação da BNCC por meio dos estudos supracitados.

Pode-se perceber a inferência de agentes multilaterais na elaboração da BNCC, assim como a convergência de atores sociais distintos em torno da pauta que defendia uma educação de caráter privatista e mercadológico (Peroni; Caetano; Arelaro, 2021) além da propagação do imaginário neoliberal (Ball, 2022) com soluções de viés econômico para uma suposta crise educacional. A transferência de políticas (Ball, 2022) foi feita sem análise profunda tanto dos contextos nacionais onde uma base nacional comum foi elaborada, quanto dos efeitos causados pela sua implementação. O cenário pós *impeachment* da presidente Dilma Roussef foi marcado por políticas de austeridade e a apresentação de uma terceira versão da base elaborada sem o devido debate e sem incorporar as proposições feitas anteriormente.

1 METODOLOGIA

O ciclo de políticas é uma metodologia para a análise de políticas educacionais desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores. (Mainardes, 2006) Ela possibilita a análise de todo percurso das políticas públicas, desde a disputa e influências para a criação dos textos, até a fase de encenação pelos atores na prática e seus efeitos, que quando analisados de forma séria e comprometida com a justiça social (Ball; Mainardes, 2011) possibilita novos ajustes nos textos e abre novas possibilidades na prática.

O Ciclo é formado por cinco contextos: contexto da influência, da produção dos textos, contexto da prática, contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Possui característica contínua, atemporal e não hierarquizada, pois funcionam de forma articulada, podendo ser possível encontrar a existência de alguns ciclos dentro de outros ciclos (Mainardes, 2018). Por exemplo, a presença do contexto da influência no momento de encenação das políticas (contexto da prática).

Segundo Mainardes (2006), a proposta do ciclo é analisar de forma crítica as relações de poder e disputas pelo discurso nos contextos macro e micro das políticas educacionais, elucidando a participação dos atores na prática, profissionais que atuam nas escolas, os quais não são considerados no momento de elaboração

das políticas educacionais, ou nas metodologias analíticas estadocêntricas, por acreditar que eles são sujeitos dóceis na fase de implementação e fadados ao determinismo dos contextos macropolíticos e macroeconômicos.

De acordo com o objetivo do presente artigo, abordar-se-ão os contextos que mais se interessa investigar: o da influência e o da produção dos textos.

O contexto da influência é aquele onde as políticas começam e onde os discursos se constroem em torno da política inicialmente. Neste contexto as pautas e os interesses são expressos, coadunando-se ou confrontando-se, formando a política e estabelecendo significados sobre a educação e sobre de que forma educar-se-á determinado grupo de interesse da política. Comumente, usam-se as redes sociais em torno de partidos políticos e/ou movimentos sociais para dar mais alcance à política desenvolvida, assim como dar legitimidade ao discurso construído. Desta forma, os discursos vão se formando e dando força a política pensada. O contexto da influência está intimamente ligado ao contexto da produção de textos, onde os textos das políticas são construídos, ora com aspectos mais formais, ora com aspectos mais populares. O texto da política representa lutas e disputas para dominar as representações da política em questão. (Mainardes, 2006)

O Ciclo de Políticas busca contribuir para desvelar a racionalidade dos processos de gestão e as influências e disputas que tencionam as arenas políticas, assim como a transformação do modelo estatal por meio das influências das redes de políticas e do imaginário neoliberal. (Mainardes, 2018; Mainardes; Gandin, 2013)

Ball (2022) trata o neoliberalismo com certa apreensão, dada a vulgaridade com a qual o termo tem sido tratado na literatura. Constrói sua complexidade com a contribuição de autores como Apple (1995) e Ong (2007) para conceituar o empreendimento como *neo e pós*. Para o autor neoliberalismo “é sobre dinheiro e mentes [...] é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e Estado contemporâneos. Essa leitura permite analisar os movimentos realizados pelo neoliberalismo na busca por mobilidades (de pessoas, de capital, de ideias) que acontecem na economia, nas políticas em larga escala, na cultura, nas identidades e nas subjetividades.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A captura do poder político pelas grandes corporações dá-se em várias frentes, tanto por meio da influência no poder legislativo, através da compra de

legisladores e formações de bancadas, por *lobby* nos processos decisórios, ou pela apropriação de títulos de dívida pública, o mercado financeiro comporta-se com a dinâmica de um polvo, tendo abrangência e ação em diversas frentes do Estado. (Dowbor, 2017)

Ball (2022) aponta a existência de redes políticas que influenciam nos processos decisórios e na mobilização de identidades e subjetividades. Tais redes constituem comunidades políticas que buscam encontrar soluções para problemas sociais que demandam ações políticas. Através dessas redes, atores sociais se apropriam do discurso político, do que seja boa política e como o Estado deve gerir suas ações. Dessa forma, agentes “estranhos” como as grandes corporações estabelecem comunidades políticas e fluxos de ideias, exteriorizando delas o que não interessa ao pensamento privatista, propondo soluções de mercado gerenciais para as pautas sociais mais diversas.

As reformas políticas são o resultado, seja do endividamento público e a consequente oneração dos cofres estatais para abater juros, ou pela simples sede de lucro e poder por parte das grandes corporações. Para solucionar os problemas da má gestão e atender às demandas do mercado local e global, é preciso cortar gastos e diminuir investimentos, sem, contudo, prejudicar os resultados, desta forma, condena-se o Estado de bem-estar social e repassa, quase que totalmente, às classes trabalhadoras o ônus de tal endividamento. (Dowbor, 2017; Brettas, 2010).

Aprofundando o debate no recorte que aqui interessa, Lopes (2004) entende o currículo como objeto central das reformas educacionais, por articular desde a legislação dos financiamentos da educação, às de formação, às políticas que perpassam as instâncias do Estado, até chegar às salas de aula.

Deste modo, o debate por uma base nacional voltou ao cenário na segunda década do século XXI. A criação de uma base comum corresponde a um movimento estabelecido na constituição federal que buscava garantir a igualdade de acesso, permanência e a qualidade educacional. Os defensores da universalização se ampararam também na LDB e PNE, o que para Silvas e Giovede (2022) foi feito através de uma interpretação criativa aproveitando-se da fragilidade da legislação educacional.

Tanto a sociedade política, quanto a sociedade civil, através de diversos movimentos sociais, protagonizaram debates e contribuições nas fases de elaboração da base. Primeira e segunda versões contaram com contribuições de entes públicos e privados, a nível municipal, estadual e federal. A presença das grandes

corporações e a captura dos processos decisórios se deu por intermédio do lobby de grupos como Escola sem partido, Todos pela Educação, fundações e agentes privados ligados a grandes corporações, que tencionaram intensos debates com associações acadêmicas e os movimentos sociais. Esta influência organiza-se de maneira hierárquica e estrutural, e produz um grande poder econômico, político e cultural. O apagamento destas fronteiras entre setor privado e público é antiga, mas a profundidade, organização e forma de agir renovam-se com o tempo. Assim, “o dinheiro e a pressão das corporações hoje penetram por toda parte.” (Dowbor, 2017, p. 116)

Para Adrião e Domiciano (2018) essa dinâmica surge a partir da garantia de direitos sociais assumida pelo governo dos trabalhadores (2003-2010). O compromisso deste governo em dialogar com a sociedade civil e o setor privado, em promover políticas de igualdade apesar de sua insuficiência em atender todas as demandas, permitiu que fundações filantrópicas adentrassem o aparelho estatal por meio de suposto aporte técnico “qualificado”. Desta forma, as filantropias participavam dos processos decisórios das políticas educacionais e lucravam por meio da prestação de serviços sem ter compromisso com o *accountability* ou precisar passar por licitações. As autoras apontam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como uma das incentivadoras dessa forma de filantropia, para elas este modelo tem acelerado a transformação dos sistemas públicos de ensino em mercados.

O estudo de Macedo (2014) mostra como instituições privadas e filantrópicas se organizaram e atuaram em torno da defesa de uma base comum atrelada ao significativa qualidade da educação, através do mapeamento das redes de influência em torno do debate, ela aponta a presença de instituições como Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. Esses deslocamentos desses agentes a favor da base possibilitam entender qual luta por significado esses atores travaram.

Já o estudo de Morgan e Mocarzel (2021), um mapeamento sobre as relações entre a fundação Itaú Social, setores empresariais e outros atores, revelou a atuação da fundação na formação de profissionais da educação e a forma como o pensamento privatista busca concretizar um pensamento elitista na educação pública.

Pouco a pouco a lógica do setor privado vai adentrando o campo das políticas sociais, o que antes configurava-se como *lobby* vez ou outra, hoje representa um cabo de guerra com forças desproporcionais, tendo de um lado a aparelhagem do Estado e a grande acumulação de poder político pelo mercado financeiro e de outro movimentos sociais que despontam vagamente e com muitas fragilidades, buscando fazer valer suas pautas democráticas e cidadãs (Dowbor, 2017). Essa desproporcionalidade se dá tanto pelo valor investido em torno das pautas almeçadas pelo setor privatista, quanto pela rede construída em torno de políticos e o acesso aos processos decisórios.

Ball (2022) aponta que essa nova organização das comunidades políticas em torno das pautas das políticas educacionais constituem uma nova governamentalidade, pela qual busca-se a transformação social.

Essas redes de influência foram capazes de dar credibilidade a Base e a Reforma do Ensino Médio, ainda que houvesse movimentos sociais contrários significativos espalhados por todo o país. Outro fator é o uso indiscriminado dos dados do IDEB, que se tomados com criticidade favoreceriam o debate por melhorias e não a condenação da educação pública brasileira (Gariglio; Junior; Oliveira, 2017). Isso coaduna com a visão de dificuldade, senão incapacidade de combater as estruturas criadas pelas grandes corporações nas políticas sociais, essa ineficácia deve-se à captura do processo legislativo, judiciário, midiático e acadêmico realizada pelo grande capital, dominando assim não só os processos decisórios, mas a opinião pública. (Dowbor, 2017)

A partir disso, vários debates foram assumidos em torno da ideia de base já construída. O que ensinar? Como organizar? E conseqüentemente o que deixar de fora. Para Macedo (2014, 2017) a crise da significação da qualidade da educação fortaleceu a demanda pela base nacional comum, o que se deu pela equivalência de demandas distintas em torno do projeto, desta forma agentes públicos, privados e filantrópicos reuniram-se para propor melhorias ao sistema educacional de ensino. A presença desses agentes privados já era esperada, porém não de forma tão contundente como foi.

A discussão a respeito da Base Nacional não é recente e para analisarmos o contexto da influência (Mainardes, 2018) é preciso entender a historicidade dessa política, a qual tem em sua base de defesa currículos nacionais desenvolvidos em outros países, tanto o *Common Core* americano, quanto o *ANCARA* australiano foram utilizados como argumento para unificar o currículo nacional, ambos não

apresentaram resultados positivos após suas implementações, estudos¹ americanos apontam para o fato de não haver dados que comprovam a melhora da qualidade através do Common Core e estudos² australianos apontam que o ANCARA contribuiu para o aumento das desigualdades sociais. (Macedo, 2016)

Peroni e col. (2021, p. 44) apontam que em 2013 o MEC foi convidado, pela Fundação Lemann a participar de um congresso em Yale - EUA: "Seminário Internacional "Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI", realizado na Universidade de Yale, em abril de 2013, nos Estados Unidos, segundo Requerimento 227/2013/CE (Câmara de Educação)." Após o evento o debate foi levado ao plenário nacional e a defesa por um currículo nacional nas bases do **Common Core** foi realizada.

Desta forma o debate pela base nacional ganhou centralidade a partir dos debates que antecederam a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Na meta 2 e 3 do PNE são explicitadas as estratégias de "implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular" (Brasil, 2014). A proposta prevê que União, Distrito Federal, Estados e Municípios pactuariam: "a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental" (Brasil, 2014) e da mesma forma aconteceria para a etapa do ensino médio.

Segundo Silva (2018) a elaboração oficial iniciou-se em junho de 2015, quando o MEC reuniu em Brasília profissionais da educação que eram a favor da base e por meio da portaria nº 592 de 2015 (Brasil, 2015) instituiu uma comissão composta por especialistas e pesquisadores de grande contribuição para a educação. A constituição desta comissão ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB), CONSED, UNDIME, Universidades federais e agentes da sociedade civil, a comissão ficou responsável por reunir as contribuições da sociedade dadas pela internet para elaboração da primeira versão que foi publicizada em 16 de setembro de 2015. O objetivo era contar com a contribuição de Estados e Municípios, o que não se deu de forma clara e acessível. (Macedo, 2017)

De acordo com Macedo (2014, p. 1536):

1 Ver Ravitch (2013), RAVITCH, Diane. Reign of errors: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. New York, Random House, 2013.

2 Ver Brennan (2011, National Curriculum: A political-educational tangle. Australian Journal of Education, v. 55, n. 3, p. 259-280, dez. 2011.

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político.

Para a autora, este nível macro ao qual são atribuídos sentidos específicos e contingenciais, é possível pela criação de comunidades políticas (Ball, 2022), nas quais sujeitos políticos aglutinam-se de forma a fazer valer seu discurso hegemônico e assim passar suas demandas políticas. No caso da BNCC os discursos deram-se em torno da qualidade e da crise na educação. (Macedo, 2014)

Ball (2022) aponta que a política assume um aspecto global e sofre um processo de reterritorialização, assumindo uma nova governamentalidade. Desta forma a fronteira entre os três setores é deslocada e os princípios de mercado emergem como solução salvadora e inovadora aos anos de mau gerenciamento das contas públicas. Para Macedo (2014, p. 1538) “a hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público.”

Para a formulação da primeira versão, redes de influência de demandas neoliberais e neoconservadoras deram legitimidade a criação de uma base comum que trouxesse inovação, tecnologia e noções de empreendedorismo ao currículo, além de inferir na avaliação do sistema educacional e da gestão dos recursos públicos. (Macedo, 2014)

Macedo (2014) realizou um mapeamento destas redes e formação de comunidades. Sua conclusão foi que sujeitos políticos públicos e privados- Fundação Lemann, Todos Pela Educação, UNDIME, CONSED, entre outros- realizaram diversas palestras e fóruns em defesa de uma base nacional comum para garantir a qualidade da educação. Peroni e col. (2019) também consideram privatização da educação a ausência dos professores nos processos decisórios, onde eles são simplesmente monitorados e meramente executores de tarefas definidas por instituições privadas.

Adrião (2018) ressalta que essas filantropias buscam definir os desenhos curriculares da educação pública, privatizando assim o currículo por meio do trabalho dos professores, transferindo para a iniciativa privada o que teria que ser decidido pela comunidade escolar de forma democrática.

Neste sentido, emergem a articulação de demandas econômicas buscando inferir ideologicamente nas políticas educacionais, desde o debate que antecedeu o PNE (2014-2024) até a criação da segunda versão da BNCC, coadunando com o que Mainardes e Gandin (2013) apontam como uma dinâmica que o contexto da influência busca descortinar, a constituição de políticas globais, que mesmo que passem pelos processos de territorialização, tem como objetivo fazer valer o imaginário neoliberal dentro das políticas educacionais. Para Ball (2022) essa territorialização inclui marcos históricos e legais, formatação institucional e o desenvolvimento da democracia, tudo isso influi no formato e nos caminhos que as pautas globais neoliberais tomam em cada Estado-nação.

Para Macedo (2017) demandas neoliberais e críticas lutaram por significados distintos a respeito da base nacional na segunda versão da BNCC. As pautas das demandas críticas que autora denomina como críticas por justiça social lograram êxito em certo ponto e mantiveram no texto das políticas termos como “direito e objetivos de aprendizagem” em detrimento ao que intentava as demandas neoliberais, as quais a autora nomeia como neoliberais por *accountability*, por entender que tal definição estabelece os parâmetros econômicos que elas defendem, fortemente ligado a responsabilização, prestação de contas e avaliação.

A partir de agosto de 2016, após o golpe aplicado à então presidente Dilma Rousseff (2011-2016) vimos o debate sobre a base nacional ruir e o consequente desmonte do CNE.

Em agosto de 2016, após um processo sumário e bastante discutível, em termos legais e jurídicos, a presidenta eleita Dilma Rousseff sofreu *impeachment* pelo Congresso Nacional, que, em menos de 24 horas, considerou legal as “pedaladas” dadas pelo seu sucessor e vice, Michel Temer, razão apresentada para sua cassação. Um novo golpe aconteceu no Brasil, agora com o aval do Supremo Tribunal Federal. (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 40)

Ao mesmo tempo que o golpe civil foi perpetrado no país (Gariglio; Junior; Oliveira, 2017) foi possível constatar um movimento de parcerias de grandes corporações destinado a “produção de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC” (Peroni; Caetano E Arelaro, 2019, p. 46). Peroni e col. (2019) apontam para a parceria entre a Nova Escola - dirigida pela fundação Lemann desde 2016 - e a Google, na qual além da disponibilização de materiais alinhados à Base, também propunham

a criação de vídeos no You Tube (You Tube Edu) para propiciar aos professores acesso a conteúdo educacional para o ensino médio.

Em dezembro de 2017, por meio de medida provisória, foi enviada a última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, que continha apenas as bases referentes à educação infantil e ensino fundamental, descaracterizando a educação básica estabelecida por lei na LDB por excluir nesta fase a etapa do ensino médio que viria a ser acrescida em dezembro de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As influências, tanto do imaginário neoliberal (Ball, 2022) quanto do mercado privatista (Dowbor) na educação desconstruem a ideia de parceria público-privada e constituem a financeirização e privatização da educação. Tal dinâmica configura a busca, e algumas vezes a concretização, de um pensamento mercadológico, tecnicista e de transferência de fundos públicos para o setor privado nas políticas educacionais. Ainda que o fluxo de políticas internacionais e de soluções privatistas adentrem as pautas nacionais, não houve aprofundamento nos processos de elaboração de uma base comum em outros países, muito menos seus efeitos, os quais são evidenciados em trabalhos acadêmicos de seus respectivos locais de origem. (Macedo, 2016)

As contribuições de Ball para as políticas educacionais citadas por Mainardes e Gandin (2013) permitem analisar para além do determinismo de como as políticas são, assim é possível realizar uma análise multifacetada de como elas podem ser. Tal linha de pensamento permitiu, por meio da contribuição de vários autores, articular as diversas formas de como o pensamento privatista e neoliberal adentram as políticas educacionais, seja por pressão por políticas de austeridade (Brettas, 2012) e cortes em investimentos educacionais, seja por meio da transferência de dinheiro público para o setor privado nos processos de privatização (Adrião, 2018; Adrião; Domiciano, 2018), ou ainda a captura do poder político (Dowbor, 2017), configurando a transformação do modelo de Estado de bem-estar em um Estado gerencialista.

A BNCC foi elaborada e implementada nessa perspectiva por meio do esvaziamento do significado de qualidade da educação, o que possibilitou a luta por sentido e o triunfo do pensamento neoliberal para as políticas educacionais. A influência de atores privados e sociais neoconservadores e neoliberais (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019) junto com o golpe perpetrado pelo governo Temer e sua consequente política

de austeridade, incoerência e desrespeito aos processos legais de aprovação de leis, contribuíram para que uma BNCC de viés economicista fosse aprovada, primeiramente a nível de educação infantil e ensino fundamental, para depois a de ensino médio, o que descaracterizou a educação básica, e por si só configurava sua inconstitucionalidade.

A BNCC corrobora para a transformação da educação em um vetor mercadológico (Pinto; Melo, 2021) e para a propagação do imaginário neoliberal (Ball, 2022), individualista e meritocrático. Além disso privatiza-se a educação de forma que os professores se tornam meros executores em sala de aula, tendo pré-definido pelas grandes corporações o que, quando e como ensinar, e ainda sendo culpabilizados pelo baixo índice de uma educação que não recebe os devidos investimentos. (Adrião, 2018; Peroni; Caetano; Arelaro, 2021). Este estudo refletiu sobre a existência de um plano neoliberal para a educação e as formas como estes sujeitos têm agido para influenciar as subjetividades, capturar recursos e propagar seus ideais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 29 mai 2023.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084> Acesso em 29 mai 2023.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon - Ponta Grossa: UEPG. 2022.

BRASIL, Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 30 mai 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2018.

BRETTAS, T. Dívida pública: Uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. *In*: SALVADOR, E; BEHRING, E; BOSCHETTI, IVANETE; GRANEMANN, S. **Financeirização, fundo público e política social**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para discussão. IE/UNICAMP**. Campinas, n. 217. mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso 08 abr 2023.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo 2. Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo, Autonomia Literária, 2017. 320 p.

GARIGLIO, José Ângelo; JUNIOR, Admir Soares Almeida; OLIVEIRA. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53> Acesso em: 21 mai 2023.

LOPES, A. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2004, p. 109-118. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. - São Paulo. ed. Cortez. 2011. Apoio: Faperj.

MACEDO, E. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO. **Revista e-Curriculum**, vol. 12, núm. 3, outubro-dezembro, 2014, pp. 1530-1555. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21666/15916>. Acesso: 19/05/2023.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: A Falsa Oposição entre Conhecimento para Fazer Algo e Conhecimento em Si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. V.32, n.02, p. 45- 67, Abril-Junho 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDG-dwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt> Acesso 21 mai 2023.

MACEDO, E. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt> Acesso 21 mai 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para A Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNTvxytCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 mai 23.

MAINARDES, J.; GANDIN, L.A abordagem do ciclo de políticas no Brasil. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164> Acesso 21 mai 2023

MORGAN, K. UM ITAÚ DE VANTAGENS FEITO PRA VOCÊ? A AÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. **Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense**, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16004> Acesso 21 mai 2023.

MORGAN, K.; MOCARZEL, M. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. **Revista Interfaces da Educação**. Parnaíba, v. 12, n. 35, p. 1039-1064, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5979>. Acesso: 08 abr 2023.

MORGAN, K. Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma análise da "Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar". **Revista AAPE. Arizona**, v. 31 n. 57, maio de 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8938123> Acesso em: 21 mai 2023.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, vol. 39, n. 4 p.1137-1152, Porto Alegre, out/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF>. Acesso em: 14 ago 2023.

PERONI, V.; CAETANO, M.; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094> Acesso 21 mai 2023.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v. 37. p. 1-17. 2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/?lang=pt>. Acesso: 29 abr 2023.

SILVA, Vanessa Silva da. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386> Acesso 21 mai 2023.

SILVAS, I. M.; GIOVEDI, V. M. A regressividade democrática da BNCC. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 38, n. 01 e 114107 - 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/114107> Acesso: 19 mai 2023.

VIEIRA, Sofia Lercher. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. pedagog.** Brasília, v. 88, n. 219, p.

291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf> Acesso: 29 mar 2023.