

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA

A PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O PAPEL DO
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE
GOVERNANÇA DE ESTADO

CURITIBA

2022

CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA

A PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O PAPEL DO
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE
GOVERNANÇA DE ESTADO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Faria, Camila Grassi Mendes de

A privatização da política educacional brasileira : o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado / Camila Grassi Mendes de Faria. – Curitiba, 2022.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva

1. Educação e Estado. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação – Aspectos políticos. 4. Ensino – Currículos. 5. Privatização.
I. Silva, Monica Ribeiro da. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA** intitulada: **A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

04/04/2022 14:29:00.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/04/2022 16:13:42.0

DANIELA DE OLIVEIRA PIRES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/04/2022 14:13:49.0

ALESSANDRO DE MELO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

04/04/2022 16:11:16.0

MICHELLE FERNANDES LIMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

04/04/2022 15:57:45.0

MARIA RAQUEL CAETANO

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 171611

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 171611

AGRADECIMENTOS

Uma das coisas mais preciosas que a vida me ensinou nesses últimos anos, é que não é possível vencer grandes desafios estando sozinha. Somos todos parte uns dos outros. Estamos conectados na teia da vida e a pandemia reafirmou isso. As coisas mais preciosas da nossa vida só podem ser construídas em comunhão. Estes agradecimentos são uma forma de reafirmar isso. Sem o apoio de tantas pessoas especiais que tive a sorte de encontrar pelo caminho, a construção deste trabalho não teria sido possível.

A primeira pessoa a quem gostaria de agradecer é minha orientadora Monica Ribeiro da Silva com quem compartilhei esses últimos quatro anos intensos da minha vida. Agradeço pelos conhecimentos, pelas partilhas, pela união e por confiar em mim para representar o grupo do Observatório em várias formações feitas ao longo desses últimos anos dentro da universidade, em escolas e sindicatos. Sua força e coragem são referência para mim e para todas as pessoas que caminham ao seu lado.

Agradeço pelas experiências que compartilhamos juntas nestes últimos anos, pelos exemplos de solidariedade e resistência. Logo no primeiro ano do doutorado, em 2018, período em que o MEC se pôs a censurar o curso sobre o golpe de 2016 realizado pela UNB, percebi que tinha como minha orientadora uma grande lutadora. Mônica ofertou um curso semelhante ao que foi censurado na UFPR, em apoio ao professor Luis Felipe Miguel. A ideia de Monica logo se espalhou pelo Brasil e então, em poucas semanas, eram dezenas de universidades oferecendo o mesmo curso em apoio ao pesquisador. Exemplos como este nos ensinam que tanto o autoritarismo como o negacionismo não de se apequenar frente a união dos/das cientistas brasileiros. O curso sobre o golpe foi um sucesso! Muitos outros construídos pelo Observatório do Ensino Médio e pela Rede EMPesquisa também. Nem as fake news sobre a UFPR nem as ameaças anônimas feitas nas redes sociais à Monica tiveram força frente a união e o apoio mútuos. Foram anos de lutas ininterruptas. Ainda são. A tirania não venceu e jamais poderá vencer se estivermos juntos e juntas em comunhão.

Agradeço à querida professora Monica pela oportunidade em me integrar ao grupo do Observatório do Ensino Médio e à rede nacional EMPesquisa. Ofereço um agradecimento especial a todos os amigos e amigas do grupo do Observatório do Ensino Médio da UFPR, com quem compartilhei desafios, aprendizados e muitas

alegrias nesses últimos anos. Deixo um agradecimento especial pelas partilhas que tive com a Gabrielle Borinelli, o Lucas Motta e o Matheus Nedbajluk nos primeiros anos do doutorado. Vocês foram indispensáveis na minha formação e na pessoa que me tornei a partir destes anos intensos de trabalho. Agradeço também pelas presenças preciosas da Alice Raquel Maia e Adriana Martins em minha trajetória, que com suas formas amorosas de ser, estavam comigo nos desafios do cotidiano da pesquisa. Agradeço também pelo apoio que recebi de vocês ao longo da escrita da tese, especialmente antes do período da qualificação. Jamais vou esquecer a forma doce e acolhedora com que me ajudaram. Sem a ajuda de vocês, eu não teria conseguido vencer os desafios da tese.

Agradeço também ao Lauro Rafael Cruz por todo carinho e esmero e apoio que me deu para que eu pudesse expandir várias partes das análises aqui desenvolvidas. Agradeço pelas leituras cuidadosas e pelas sugestões de melhoria na escrita em vários momentos de elaboração da tese.

Dedico também um agradecimento muito especial ao Vinícius Corrêia, por todas as trocas e reflexões que tivemos ao longo do curso da pesquisa e por ter me ajudado tanto na elaboração como na reelaboração pós-qualificação do gráfico presente no conteúdo da introdução desta tese. Agradeço por ter me ajudado em vários momentos mesmo em períodos de intenso cansaço devido ao trabalho remoto. Sem a sua ajuda cuidadosa, eu não teria conseguido realizar o processamento de vários dos dados coletados na pesquisa.

Agradeço também aos professores, professoras e as minhas colegas de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR pelos aprendizados e trocas recebidos nestes últimos quatro anos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, mesmo em momentos de incerteza e cortes significativos do orçamento destinados à produção científica do país, viabilizou o financiamento de meu percurso de trabalho, tornando viável a realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os profissionais da educação responsáveis por minha formação escolar e acadêmica. Gostaria de enviar a vocês, minha infinita gratidão. Gostaria de dizer que tenho orgulho por estar me formando como doutora em educação, tendo entrado na universidade na condição de cotista social de escola pública.

Gostaria de agradecer também a todos e todas que não conheci, mas que passaram pela UFPR antes de mim. Especialmente aos que lutaram em defesa da escola e da universidade pública, tendo em vista torná-las espaços possíveis de acolhimento a uma diversidade maior dos povos brasileiros. Aos que por meio de greve conquistaram a existência do restaurante universitário do qual usufrui na condição de estudante por tantos anos.

Agradeço a todos e a todas que reivindicaram no passado, políticas de permanência e de bolsas de iniciação científica, mestrado e doutorado, as quais permitem que hoje, pessoas como eu, meu irmão e minha irmã possam entrar, permanecer e formar-se na universidade pública.

Agradeço ao carinho dos meus familiares, em especial a minha mãe, por todo apoio que sempre me prestou nos momentos mais difíceis do doutorado. Agradeço por seu amor, carinho e apoio. A melhor parte do que sou, eu devo a você, mãe!

Agradeço também a minha irmã Marcela Grassi por todo apoio em vários momentos do doutorado e por me chamar para trabalhar lado-a-lado com ela nos momentos de ansiedade e/ou dificuldades na escrita. Saber que posso contar com você foi muito importante para poder prosseguir. Agradeço também ao meu irmão Júnior, pelo estímulo para tentarmos juntos o doutorado. Estou feliz por termos trabalhado em comunhão e por estarmos terminando nossos textos da tese no mesmo período. Tenho muito orgulho de dizer que tenho como irmão um sociólogo tão maravilhoso como você! Agradeço pelas dicas no aperfeiçoamento da escrita, especialmente nas fases iniciais e finais de construção da tese e por ter me dado tanto apoio nos dias anteriores ao teste de qualificação. Tenho eterna gratidão por estarmos caminhando juntos nos desafios dessa vida.

Agradeço também ao meu pai que sempre encontrou, a seu modo, formas para estimular com que prosseguíssemos firmes nas nossas caminhadas. Tenho muita gratidão pelo orgulho que sente por nós.

Gostaria de fazer um agradecimento especial às amigas que salvaram minha vida infinitas vezes ao longo desses últimos anos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Sabrina Maria, que me acolheu em sua casa após meu acidente de bicicleta em dezembro de 2020 (a poucas semanas da entrega do meu texto de qualificação). Jamais teria conseguido vencer a entrega do texto sem o seu cuidado, carinho e estímulo para vencer as limitações físicas

daquele momento. Nunca esquecerei o que você fez por mim naqueles dias. Me sinto honrada por ter alguém como você na minha vida!

Agradeço pela presença especial da lutadora, curandeira, agrofloresteira e "nutrigoga" Milena Mussoi por todo apoio destes últimos anos. Gostaria de agradecer especialmente pelas curas do corpo e da alma, por me aproximar dos seres celestiais que nos guardam nos dias de medo e incerteza. Agradeço pelas proteções e previsões feitas mesmo a quilômetros de distância. Agradeço por aceitar se alinhar comigo nos pomodoros de estudo e nas maratonas de escrita nos dias mais difíceis e de estafa mental da tese. Agradeço pela sua presença especial e enriquecedora em todo esse percurso de formação.

Agradeço infinitamente a Carla Correia pelos apoios em momentos de mudanças difíceis da minha vida e pelos estímulos a seguir firme nas lutas mesmo em dias de desânimo. Carla, sua presença está silenciosa em muitos trechos que escrevi na tese. Muitos destes trechos escrevi com você ao meu lado. Agradeço por ter me emprestado o livro do Carlos Walter Porto-Gonçalves, leitura indispensável para elaborar parte importante da tese. Agradeço também pelo dia em que construímos nossos textos e o poema que escolhi a dedo para colocar na abertura da tese. Agradeço também por ter produzido com tanto carinho os mapas do meu trabalho. Nunca vou esquecer desses dias e das partilhas enriquecedoras do nosso viver. Obrigada por sempre segurar firme na minha mão nos dias espinhosos que se passaram.

Agradeço à Marcieleh Lemos, minha amiga-irmã-companheira de lutas e caminhadas. Agradeço por ter me emprestado parte das obras do Milton Santos as quais utilizei na fundamentação da tese e por me fazer "firmar o pulso" em vários momentos desses últimos quatro anos. Agradeço por me ajudar inúmeras vezes em ideias mirabolantes para as formações de base e por sempre ter vindo me visitar nos ciclos mais duros de escrita solitária da tese. Por ter rezado comigo em noites de incerteza. Por ter trazido ao mundo o Antônio Emiliano, que agora alegra nossas vidas com sua beleza curiosa de descoberta do mundo. Nunca vou me esquecer: ele nasceu no mesmo ano em que iniciei a escrita da tese.

Agradeço a minha irmã-companheira de luta Rúbia Mara de Farias pelos dias em que me acolheu em sua casa para poder render na escrita mais perto da natureza. Com o abraço leve do vento e a limpeza das águas salgadas do mar nas férias de

2020, pude renovar minhas forças para poder vencer os desafios de vários momentos da tese. Obrigada por me ajudar neste e em vários outros momentos.

Agradeço também a maravilhosa Franceline Ribeiro por suas lutas sempre inspiradoras e cheias de esperança junto ao movimento social libertário e também pelas reflexões e atualizações nas análises de conjuntura da educação paranaense. Agradeço por ter me ajudado na mudança de casa três dias após a qualificação do doutorado, pelos momentos de apoio e proteção em dias de riscos e inseguranças da vida e por ter me dado força nos dias de finalização da tese. Nunca vou esquecer tudo que você fez por mim. Obrigada por ter sido meu anjo protetor em tantos momentos difíceis desses últimos anos.

Ao Antônio Madureira pelo estímulo e força que me deu no período que antecedeu minha entrada no doutorado. Agradeço por me apoiar nos longos domingos de estudo que antecederam o processo seletivo do PPGE. Agradeço por tudo que me ensinou e por ter me inspirado a ter mais coragem para atuar frente o contexto político que vivemos.

Deixo um agradecimento especial aos meus queridos amigos que, no momento em que a pandemia impediu por quase um ano o empréstimo de livros das bibliotecas, me proveram tudo que eu precisava para vencer parte das demandas de fundamentação da pesquisa.

Em especial gostaria de agradecer ao Fábio André, que ao longo do período de doutorado me emprestou mais de quinze obras de sua biblioteca particular, as quais foram fundamentais para fortalecer os estudos demandados pela pesquisa.

Agradeço também a minha querida amiga Liz Meira Góes pelo empréstimo do conjunto das obras de Milton Santos. Com o seu apoio, meu primeiro ano de pandemia foi vivido com as reflexões de Milton Santos em meu coração. Ele foi indispensável para poder compreender a globalização e todas as dimensões que dela têm sido trazidas para o avanço das reformas educativas no Brasil. Jamais teria condições materiais de acessar tantas leituras se não fosse o apoio e estímulo de você e da Marci.

Agradeço também pela presença especial da Ana Paula Alexandre Queirós em minha vida. Agradeço pela amizade sempre presente, pelas caminhadas sempre compartilhadas, pelo estímulo que sempre me deu em momentos desafiadores desses últimos anos. A sua amizade sempre tão amorosa é muito importante pra mim. Obrigada pelas plantas medicinais tão cheias de afeto nos vários momentos em que

estava a fimco trabalhando na pesquisa. Obrigada por isso e por tudo que me ensina sempre!

Agradeço também aos companheiros e companheiras do Movimento de Organização de Base (MOB) com quem tenho aprendido nos últimos anos o poder que nasce do sermos "com-juntos". Gostaria de agradecer em especial à Duany, à Ana, à Maya, à Milena e ao Léo pelos dias de plantio e colheita em plena pandemia junto com dona Divina, em que a soberania alimentar deixou de ser um conceito vago para se tornar palavra viva, cheia de possibilidades, cheiros, cores, sabores de alimentos vindos das entranhas da terra. Estar com vocês e comer as mandiocas que plantamos juntos e juntas me fortaleceu para escrever a tese. Desejo que nossa caminhada seja longa e cheia de possibilidades de construção de novas possibilidades de economia e educação populares.

Agradeço à Liz, à Tamara, à Vitória e ao Kauan, amigos queridos com quem tive o prazer de compartilhar esses últimos anos de moradia e com quem troquei muitas reflexões que me inspiraram na escrita de vários trechos da tese. Sinto que ter vivido com vocês me ensinou muito sobre a vida e foi importante em muitos aspectos do meu ser. Agradeço por terem feito parte da minha trajetória e indiretamente de construção deste trabalho.

Agradeço ao Leandro Carvalho com quem compartilhei momentos fortalecedores nesse último ano de escrita da tese. Agradeço pelo apoio neste último ano da pesquisa e por ter auxiliado na revisão de parte do texto, especialmente o escrito na fase final de conclusão deste trabalho. Agradeço por ter estado de mãos dadas comigo neste momento da vida.

Agradeço ao querido Johan, por ter me ajudado em momentos importantes da tese instalando os programas necessários que precisei ao longo desses anos e por me salvar nas dificuldades que tive com meu computador. Agradeço por todo apoio técnico. A sua ajuda foi muito importante!

Agradeço aos queridos Wagner Barbosa e a Ana Rapha Nunes, pelos processos de revisão textual feito em vários momentos de escrita da tese. Vocês foram muito importantes para o aprimoramento do texto. Tenho gratidão por todo apoio e auxílio nos processos de revisão.

Agradeço a todas as forças da natureza e a tudo que me nutriu (o corpo e a alma) até aqui. A deusa que conecta tudo que tem vida, de onde viemos e para onde

inevitavelmente voltaremos. Aos trabalhos do dia a dia que, feitos com intenção, hão de nos levar para uma vida nova mais digna e melhor para se viver.

Corpos e almas incolonizáveis

CUIDADO

Tem uma força
Que opera silenciosa
A colonizar a vida.

Coloniza teu corpo
Teu rosto
Teu gosto
Tua lida.

Coloniza tua essência
Teu cheiro
Tua veste
Tua vivência.

O que saboreias
A conexão de tuas teias
O que há de pulsar em tuas veias!

FORTALEÇA

As almas incolonizáveis
Que encontrar no teu ciclo
As naturezas indomáveis dos pequeninos
Os corpos indomesticáveis dos dançarinos
As sementes intrangenicáveis dos campesinos
Os corações inrrompíveis do feminino.

CONSTRUA

Companheiras fiéis
Que fortaleçam o teu caminho.

OLHE!

SINTA!

A força do amor
Que juntos e juntas
Estamos construindo.

Autoria: Carla Correia e Camila Grassi

RESUMO

A presente pesquisa toma como objeto de análise o Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC, 2020), rede criada em 2013, a qual agrega um conjunto de agentes públicos e privados atuantes no processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), atual diretriz orientadora para as três etapas da educação básica brasileira. O estudo se estrutura em torno de dois objetivos principais. O primeiro consiste em analisar o papel atribuído à rede do MPBNC na produção de valores, normas e técnicas que vêm compondo o atual modelo de governança da política educacional brasileira. O segundo se destina a mapear possíveis elementos de privatização da política e da educação básica brasileira a partir da atuação da rede. O modelo de governança de Estado é aqui compreendido como um fenômeno internacional que marca a coexistência dos modelos burocráticos tradicionais de governo e do modo operativo de suas agências, a um modelo de gestão pública caracterizado pela atuação de agentes e instituições que, organizados sob a forma de redes, hibridizam as formas de governo-burocracias, mercados e redes (BALL, 2018). Partindo desta compreensão, as análises deste estudo foram elaboradas a partir da seguinte pergunta de pesquisa: como a governança estatal viabiliza a capacidade de privatização da política educacional por meio do Movimento Pela Base Nacional Comum e amplia o fenômeno de privatização da educação? Para respondê-la, foram organizados dois grupos específicos de fontes primárias, que originaram os dois *corpus* de documentos que correspondem ao conteúdo de exposição da pesquisa. O primeiro *corpus* foi coletado a partir da página eletrônica oficial do MPBNC, da qual foram selecionados documentos oficiais, artigos e matérias jornalísticas publicadas no período de 2013 a junho de 2020 (período que marca a reestruturação de sua página oficial). Partindo da pesquisa exploratória, foram definidas cinco categorias principais de análise dirigidas ao mapeamento da concepção educacional da rede, a qual expressa o conjunto de valores que estruturam a lógica de atuação de seus agentes e instituições. O segundo *corpus* documental foi elaborado a partir da análise das normatizações oficiais produzidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação no período de 2016 a 2018, ligadas diretamente à tarefa de regulamentar a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, permitindo, na análise deste conjunto, a catalogação de técnicas de atuação de seus agentes no processo de produção da política educacional. A metodologia utilizada na análise dos documentos é de tipo qualitativa. Para a fase de leitura inicial dos documentos coletados por meio da página oficial da rede analisada, utilizou-se o método de estudo exploratório por meio do qual foram selecionadas as categorias posteriormente analisadas. Para a análise de documentos de políticas, utilizou-se o método desenvolvido por Shiroma, Campos e Garcia (2005) haja vista a atualidade desta metodologia e a natureza do estudo aqui empreendido. A hipótese orientadora da análise foi a de que a atuação do MPBNC na ampliação do modelo de governança se faz pela produção de elementos que favorecem o ciclo de privatização no âmbito da política educacional. A verificação da hipótese toma a coleta e análise dos dados encontrados nos documentos selecionados, a possibilidade de categorização dos valores, das técnicas e das normas produzidas através da rede analisada os quais tensionam para a realização de seu projeto educacional e mercantil. Como resultados deste estudo, foi possível mensurar que a atuação da rede analisada e suas instituições no processo de produção, implementação, monitoramento, avaliação e validação das políticas educacionais vêm conduzindo a ampliação do modelo de governança de Estado e, por meio deste, ao processo de privatização da política educacional brasileira. A pesquisa categoriza ainda, as técnicas de atuação política por meio das quais este processo de privatização vem sendo materializado, assim como as técnicas de verticalidade e horizontalidade (SANTOS, 2014) utilizadas pela rede na implementação de seu projeto educacional para toda a educação básica.

Palavras-chave: Política Educacional. Redes de Governança. Privatização Educacional. Movimento Pela Base Nacional Comum.

ABSTRACT

The research has as object of analysis the Movement for the National Common Base - Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC) -, a network created in 2013, which brings together a group of active public and private agents willing to found the National Common Curricular Base - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - current guideline for the three stages of Brazilian basic education. The study is based in two main goals. The first is based in analyze the role attributed to each individual and collective entity of MPBNC in the production of values, standards and techniques that have been composing the current Brazilian governance model. The second is intended to map possible elements of privatization of Brazilian basic education based on the performance of the MPBNC network in the educational policy field. The model of State governance is understood here as an international phenomenon that marks the transition from traditional models of government and the operating mode of its agencies. It is characterized by the performance of agents and institutions that, organized in the form of networks, hybridize the forms of government-bureaucracies, markets and networks (BALL, 2018). Such a model leads to the coexistence of bureaucratic-type government models and state-type governance in the sphere of educational policy. Based on this understanding, the analyzes of this study were based on the following research question: how does state governance enable the privatization capacity of educational policy through the Movimento Pela Base Nacional Comum and expand the phenomenon of privatization of education? To answer it, two specific groups of primary sources were organized, which originated the two corpus of documents, which correspond to the content of the research exhibition. The first corpus was collected from the official website of MPBNC, from 2013 to June 2020 were selected (a period that marks the restructuring of its official page). Starting from the exploratory research, five main categories of analysis were defined aimed at mapping the educational concept of the network, which expresses the set of values that structure the logic of action of its agents and institutions. The second documentary corpus was elaborated from the analysis of official norms produced by the National Council of Education and the Ministry of Education in the period from 2016 to 2018, directly linked to the task of regulating the implementation of the High School Reform and the BNCC, allowing, in the analysis of this set, the cataloging of techniques of action of its agents in the process of production of the educational policy. The methodology used in the analysis of documents is qualitative. For the initial reading phase of the documents collected through the official website of the analyzed network, the exploratory study method was used, through which the categories subsequently analyzed were selected. For the analysis of policy documents, the method developed by Shiroma, Campos and Garcia (2005) was used, given the relevance of this methodology and the nature of the study undertaken here. The guiding hypothesis of the analysis was that the role of MPBNC in expanding the governance model is done by producing elements that favor the privatization cycle in the scope of educational policy. The verification of the hypothesis takes the collection and analysis of the data found in the selected documents, the possibility of categorizing the values, techniques and norms produced through the analyzed network which tension for the accomplishment of its educational and mercantile project. As a result of this study, it was possible to measure that the performance of the analyzed network and its institutions in the process of production, implementation, monitoring, evaluation and validation of educational policies have been leading to the expansion of the State governance model and, through this, to the process privatization of Brazilian educational policy. The research also categorizes the techniques of political action through which this privatization process has been materialized, as well as the verticality and horizontality techniques (SANTOS, 2014) used by the network in the implementation of its educational project for all basic education.

Keywords: Educational politics. Governance Networks. Educational Privatization. Movement for the Common National Base

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	– Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABC	– Academia Brasileira de Ciência
ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACARA	– Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority
AEVI	– Assessoria Estratégica de Evidências
ANEI	– Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
BNC	– Base Nacional Comum
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAED	– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	– Câmara da Educação Básica
CEDAC	– Comunidade Educativa
CEIPE/FGV	– Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CES	– Câmara de Educação Superior
CIEB	– Centro de Inovação para a Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEEI	– Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNI	– Confederação Nacional da Indústria
CNM	– Confederação Nacional dos Municípios
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários da Educação
CQT	– Controle de Qualidade Total
CS	– Instituição Conectando Saberes
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEM	– Partido dos Democratas
EAD	– Educação à Distância
EBAPE	– Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
EEx	– Entidade Executora
EMTI	– Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENAP	– Escola Nacional de Administração Pública
ESAF	– Escola de Administração Fazendária
FGV	– Fundação Getúlio Vargas
FL	– Fundação Lemann
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUST	– Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
GPPPE	– Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação
GERM	– Global Education Reform Movement
GRC	– Plataforma do Guia de Regime de Colaboração
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE	– Instituto de Estudos Empresariais
IMil	– Instituto Millenium
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	– Financiamento de Projeto de Investimento
IU	– Instituto Unibanco
LABEDU	– Laboratório de Educação
LAPP/CEAG	– Laboratório de Análise de Políticas Públicas do CEAG
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCE	– Movimento Colabora Educação
MEC	– Ministério da Educação
MPBNC	– Movimento Pela Base Nacional Comum
MPE	– Movimento Todos Pela Educação
NGP	– Nova Gestão Pública
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	– Organização Mundial do Comércio
OSCIP	– Organizações Sociais de Interesse Público
OTP	– Organização do Trabalho Pedagógico
PANEM	– Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PCdoB	– Partido Comunista do Brasil
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PFC	– Proposta de Flexibilização Curricular
PforR	– Programas por Resultado do Banco Mundial
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
QEdU	– Plataforma Qualidade Educação
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	– Plano Nacional de Educação
PP	– Projeto Pedagógico
PP's	– Projetos Pedagógicos
PPP's	– Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	– Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PT	– Partido dos Trabalhadores
PTB	– Partido Trabalhista Brasileiro
RE	– Rede de Evidências
REDUCA	– Rede Latino Americana da Sociedade Civil para a Educação
REG's	– Reformas Educativas Globais
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	– Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino

SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	– Secretário de Educação Básica
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	– Secretaria Estadual de Educação
SEED's	– Secretarias Estaduais de Educação
SEBRAI	– Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	– Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	– Serviço Social do Comércio
SESu	– Secretaria de Educação Superior
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNE	– Sistema Nacional de Educação
TPE	– Todos Pela Educação
UNB	– Universidade de Brasília
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	– Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
VUCA	– Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TRAJETÓRIA DE ENTES COLETIVOS NA COMPOSIÇÃO DO MOVIMENTO PELA BASE MAPEADOS ENTRE OS ANOS DE 2018 À 2020

APÊNDICE B – INSTITUIÇÕES QUE FAZEM PARTE COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA DA QUAL O MPBNC É INTEGRANTE

APÊNDICE C - TOTAL DE DOCUMENTOS DISPONÍVEIS NA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

APÊNDICE D - CORPUS SELECIONADO PARA FUNDAMENTAÇÃO DE ANÁLISE REFERENTE AO CONTEÚDO DAS SEÇÕES II e III

APÊNDICE E - CORPUS SELECIONADO PARA FUNDAMENTAÇÃO DA ANÁLISE REFERENTE AO CONTEÚDO DAS SEÇÕES IV E V

APÊNDICE F - DADOS UTILIZADOS COMO BASE PARA A ELABORAÇÃO DO MAPA1

APÊNDICE G - DADOS UTILIZADOS COMO BASE PARA A ELABORAÇÃO DO MAPA 2

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – PILOTO DE PLANEJAMENTO PARA ELABORAÇÃO DO MODELO LÓGICO UTILIZADO NA FASE I (VALIDAÇÃO-BASE)

ANEXO B – PILOTO DE PLANEJAMENTO PARA ELABORAÇÃO DO MODELO LÓGICO EM QUE OCORRE A FASE INTERMEDIÁRIA DE SUA ELABORAÇÃO

ANEXO C - PILOTO DE PLANEJAMENTO PARA ELABORAÇÃO DO MODELO LÓGICO UTILIZADO NA FASE FINAL AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA POLÍTICA

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMO AS TÉCNICAS DE VERTICALIDADE E HORIZONTALIDADE INCIDEM SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

FIGURA 2 - LÓGICA DE FUNCIONAMENTO DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DO AVANÇO DA GOVERNANÇA DE ESTADO

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PORTARIA MEC N° 790, DE 27 DE JULHO DE 2016 E PARECER CNE/CP N°: 15/2017 – SELEÇÃO DE MEMBROS PARA COMITÊ GESTOR

QUADRO 2 - ATORES QUE COMPÕEM A REDE DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM LIGADOS A ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DO DOCUMENTO FINAL DA BNCC

QUADRO 3 - ETIMOLOGIA HISTÓRICA DO TERMO GOVERNANÇA

QUADRO 4 – MAPEAMENTO REALIZADO POR CAETANO (2019): PRODUTOS EDUCACIONAIS PRODUZIDOS PELA FUNDAÇÃO LEMANN E PELO INSTITUTO UNIBANCO

QUADRO 5 – A REDE LATINO AMERICANA DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO – REDUCA (CAETANO, 2016)

QUADRO 6 - PLATAFORMAS VEICULADAS ATRAVÉS DA PÁGINA DO MPBNC QUE OFERTAM ASSESSORIAS TÉCNICAS DE TIPO DIRETO E INDIRETO

QUADRO 7 - TIPIFICAÇÃO DAS TÉCNICAS E DOS OBJETOS-TÉCNICOS - BNC PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 - AGENTES E INSTITUIÇÕES QUE PRESTARAM ASSESSORIA TÉCNICA PARA ELABORAÇÃO DA VERSÃO FINAL DA BNCC AO MOVIMENTO PELA BASE

MAPA 2 - PESQUISAS CITADAS NOS DOCUMENTOS PRELIMINARES DE ELABORAÇÃO DA BNC PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
1 O MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM	49
1.1 HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	49
1.2 O MERCADO DAS SOLUÇÕES: COMO OS PRINCÍPIOS ÉTICOS E TÉCNICOS DA REDE DO MPBNC MATERIALIZAM-SE NA PRÁTICA ESCOLAR.....	75
1.3 A ATUAÇÃO DO MPBNC NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	98
SÍNTESE DA SEÇÃO.....	103
2 O MODELO TRADICIONAL BUROCRÁTICO DE GOVERNO E O MODELO DE GOVERNANÇA DE ESTADO: A COEXISTÊNCIA DE AMBOS OS MODELOS	105
2.1 O CONCEITO DE ESTADO AMPLIADO COMO ELEMENTO AUXILIADOR DAS ANÁLISES ACERCA DA GOVERNANÇA ESTATAL.....	105
2.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A ESTRUTURAÇÃO DA LÓGICA DE GOVERNANÇA ESTATAL.....	116
2.3 FILANTROCAPITALISMO: AS METAMORFOSES DO CHAMADO PÚBLICO NÃO-ESTATAL NA LÓGICA DA GOVERNANÇA.....	127
2.4 DO GLOBAL AO LOCAL: A MATERIALIZAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	133
2.5 RACIONALIDADE NEOLIBERAL: VALORES, TÉCNICAS E NORMAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XXI.....	141
2.6 A MATERIALIZAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL LATINO-AMERICANA	159
SÍNTESE DA SEÇÃO.....	169
3 O PAPEL DAS ASSESSORIAS TÉCNICAS REALIZADAS POR AGENTES ESTRANGEIROS E A ESTRUTURAÇÃO DAS AÇÕES DA REDE MPBNC	171
3.1 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS PELA <i>CURRICULUM FOUNDATION</i>	172
3.2 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS <i>AUSTRALIAN CURRICULUM ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY</i> (ACARA).....	175
3.3 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS POR PHIL DARO.....	178
3.4 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS POR SUSAN PIMENTEL.....	179
3.5 ASSISTÊNCIAS TÉCNICAS: DOS PADRÕES DESTINADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA AOS PADRÕES REQUERIDOS À DOCÊNCIA	181
SÍNTESE DA SEÇÃO	185
4 AS ASSESSORIAS TÉCNICAS DE TIPO DIRETO E INDIRETO	189

4.1 O PAPEL DAS PLATAFORMAS VEICULADAS ATRAVÉS DA PÁGINA OFICIAL DA REDE DO MPBNC.....	189
4.2 TIPIFICAÇÃO DAS TÉCNICAS E DOS OBJETOS-TÉCNICOS COMPARTILHADOS PELA COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA: O CASO DA PLATAFORMA DO GUIA DE REGIME DE COLABORAÇÃO (GRC)	192
4.3 O GUIA PARA GESTORES ESCOLARES: UMA ASSESSORIA TÉCNICA DE TIPO INDIRETO.....	194
SÍNTESE DO GUIA DE GESTORES ESCOLARES COM ORIENTAÇÕES PARA A REVISÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	232
SÍNTESE DA SEÇÃO.....	234
5 DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA À GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DOS PROGRAMAS-PILOTOS (2016-2018) ENQUANTO TÉCNICA DE VALIDAÇÃO DA POLÍTICA DE GOVERNANÇA	239
5.1 O PAPEL DA ASSESSORIA ESTRATÉGICA DE EVIDÊNCIAS (AEVI) NA ELABORAÇÃO DE FUNDAMENTOS TÉCNICOS-CIENTÍFICOS DE VALIDAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	242
5.2 PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	255
5.3 O PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL.....	267
5.4 O PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – Pró-BNCC.....	280
5.5 REELABORAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)	284
SÍNTESE DO MAPEAMENTO DE AGENTES-CHAVE LIGADOS AO PROCESSO DE PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS-PILOTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2016-2018).....	296
SÍNTESE DA SEÇÃO.....	300
6 - A MATERIALIZAÇÃO DA GOVERNANÇA: O PAPEL DO MPBNC NA ESTRUTURAÇÃO DAS REG'S E NA PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	302
6.1 O MOVIMENTO PELA BASE NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO EDUCACIONAL: CONECTANDO A POLÍTICA NACIONAL À POLÍTICA GLOBAL.....	302
6.2 OS TRÊS VALORES CENTRAIS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA DE ATUAÇÃO POLÍTICA DOS AGENTES LIGADOS AO MPBNC.....	314
6.3 TÉCNICAS UTILIZADAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA SOB A LÓGICA DA GOVERNANÇA DE ESTADO.....	316
6.4 A ESTRUTURA DA GOVERNANÇA A PARTIR DA LÓGICA DE REFUNCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	325

SÍNTESE DA SEÇÃO.....	329
CONSIDERAÇÕES FINAIS	330
REFERÊNCIAS	336
APÊNDICES	352
ANEXOS	338

1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira enquanto campo histórico de disputas vem sendo marcada desde os anos de 1990 pelo tensionamento de Reformas Educativas Globais (REG's), veiculadas inicialmente por meio de organismos multilaterais atuantes na geopolítica mundial. Estas reformas, apesar das particularidades provenientes da configuração de cada país em que têm sido implementadas, mostram-se estruturadas sob três blocos comuns que a compõem: orientam-se a partir de um currículo comum com base em competências; apontam como meta a elevação do desempenho mensurado nas avaliações padronizadas, tendo no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) seu marco orientador; e apontam para a aplicação de políticas de *accountability*, de modo a legitimar protocolos de responsabilização docente pelo resultado do desempenho dos estudantes obtido nas avaliações padronizadas (RAVITCH, 2011; LAVAL, 2019; VERGER, 2012; SAHLBERG, 2018).

Tais proposições fazem parte de uma concepção educacional construída de modo conjunto pela Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (LAVAL, 2012, p. 19), não sendo possível identificar de modo exato “uma ou várias instâncias responsáveis” por sua estruturação (LAVAL, 2012, p. 19). Contudo, é possível destacar que as REG's têm sido implementadas por vias técnicas (LAVAL, 2012, p. 19), tendo na atuação de agentes organizados sob a forma de redes na política educacional (BALL, 2018, p. 02) um dos veículos de sua ampliação.

É por meio das redes que se torna possível a estruturação de uma comunidade política, na qual cada rede passa a desempenhar papéis e funções distintas (BALL, 2008, p. 780). Estas funções perpassam os processos de produção, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. O progressivo oligopólio da atuação destes entes sob a forma de redes nas agendas produtoras da política educacional (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 282) produz, aquilo que Ball (2018) denomina de déficit democrático de produção da política educacional. É por meio deste déficit que, apesar de amplas resistências, torna-se possível implementar não apenas as REG's, mas também a privatização educacional que estas reformas viabilizam (VERGER; ROBERTSON, 2012).

A organização do empresariado sob a forma de redes vem se caracterizando em vários países enquanto um investimento de capital de risco (BALL, 2008, p. 759), sendo este fenômeno também observado nas redes que estruturam a comunidade atuante na política educacional brasileira nas últimas décadas (PERONI; ADRIÃO, 2018, p. 51). A atuação do empresariado sob tal modelo organizativo tem produzido uma racionalidade estatal de novo tipo, a qual vem sendo convencionado chamar-se de política de governança ou de governança em rede (BALL, 2008; BALL, 2018).

Caracterizado pela adoção da cultura gerencial desenvolvida pelo setor empresarial na lógica de funcionamento do setor público (VERGER, 2012; VERGER; ROBERTSON, 2012; LAVAL, 2019), o modelo de governança de Estado produz a coexistência da racionalidade operativa dos modelos tradicionais-burocráticos de governo para um modelo no qual são adotados determinados valores, técnicas e normas (VERGER, 2012, p. 05), veiculados e produzidos por meio de redes políticas, possibilitando a materialização de seu projeto educacional.

A pesquisa aqui delineada toma como objeto de análise a rede do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC), rede que compõe a comunidade política de governança brasileira desde 2013. Tendo papel fundamental na produção da reforma curricular da educação básica aprovada por meio de marcos normativos entre os anos de 2016 e 2018 (D'AVILA, 2018), a ação do movimento materializou-se na instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual diretriz orientadora para as três etapas da educação básica brasileira.

O MPBNC tem em sua trajetória de atividades, ciclos distintos que correspondem ao seu nascimento, crescimento e, em 2020, marcado pelo processo de sua reestruturação. Em 2018, a rede era composta por 23 entes coletivos (D'AVILA, 2018), ampliando-se em 2019 para um total de 30 entes da mesma natureza (MPBNC, Quem somos, 2019). Contudo, a partir do mapeamento feito em sua página oficial, em 2020 a rede apresenta uma diminuição significativa de instituições, totalizando 17 entidades em sua composição¹ (MPBNC, Quem somos, 2020).

O maior número de entes coletivos em sua composição ocorreu em 2019, momento em que, segundo dados divulgados na página oficial da rede, a mesma era composta pelas seguintes entidades: Banco Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto

¹ Para ilustrar a referida alteração de entidades presentes na trajetória da rede entre os anos de 2018 a 2020, vide quadro localizado no APÊNDICE A deste trabalho.

Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, Serviço Social do Comércio (SESC), Ministério da Educação (MEC), Confederação Nacional dos Municípios (CNM), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Banco Mundial (BM), Comunidade Educativa (CEDAC), Fundação SM, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), Instituto Singularidades, Academia Paulista de Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Movimento Todos pela Educação, Fundação Cesgranrio, Abrelivros, Laboratório de Educação (Labedu), Cidade Escola Aprendiz (ONG), Instituto INSPER, Fundação Roberto Marinho, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) (MPBNC, Quem Somos, 2019).

Em 2020, a página do movimento foi reformulada, sendo incluída nesta a Fundação Santillana, no mesmo período em que se pôde identificar a ausência do Ministério da Educação, do Instituto Rodrigo Mendes, do Serviço Social do Comércio (SESC), da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Banco Mundial (BM), do Instituto Singularidades, da Academia Paulista de Educação, da Fundação Cesgranrio, da Abrelivros, do Laboratório de Educação (Labedu), da Cidade Escola Aprendiz (ONG) e do Instituto INSPER (MPBNC, Quem Somos, 2019). A partir destes dados, pode-se depreender a ocorrência de um distanciamento de entidades importantes ligadas à esfera governamental de abrangência nacional junto a rede (MEC e INEP)² assim como parte de entidades do Terceiro Setor mercantil³ (CAETANO, 2013, p. 26) que compunham a rede, ligadas ao desenvolvimento de produtos educacionais.

² Em diferentes momentos de exposição dos dados desta pesquisa, será apontada a presença de agentes ligados a entidades do setor privado que participam ou participaram da composição da então rede analisada os quais também ocupam cargos estratégicos no MEC e no INEP entre 2016 a 2021. Neste sentido, a saída destas instituições públicas na composição da rede não expressa, portanto, desconexão destas à atuação do MPBNC, mas sim corresponde a um redimensionamento coletivo das instituições que a compunham, elemento este advindo do próprio processo de sua reestruturação.

³ O termo Terceiro Setor Mercantil aqui utilizado toma como referência o estudo desenvolvido por Caetano (2013, p. 26), no qual a autora utiliza o termo mercantil para referir-se a entidades do Terceiro Setor que possuem em sua organização e no seu *modus operandi*, uma lógica semelhante à lógica empresarial. A tese produzida pela pesquisadora encontra-se disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143383/000882239.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

Tendo por função a construção e implementação da BNCC e a implementação da reforma do Ensino Médio (MPBNC, QUEM SOMOS, 2019), a rede se mostra atuante após a aprovação dos marcos normativos referentes às políticas citadas, estando engajada em seus processos de implementação. Contudo, a diminuição no número de entes que a compõe, caracteriza o redimensionamento da atuação presente na comunidade política de governança da qual faz parte, haja vista que este modelo se caracteriza por modos fluídos de organização, em que há uma constante mudança em seus membros e nas estratégias de sua atuação (BALL, 2008, p. 749), de modo que se possa inovar e assim ampliar os campos de ação de suas instituições.

Destacada enquanto promotora da ampliação da comunidade política de governança, o MPBNC constitui-se em 2019 como a segunda maior rede atuante na política educacional brasileira. Precedida pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), instituído no ano de 2006, sendo também membro de sua composição, as entidades que compõem a rede do MPBNC tiveram papel relevante na produção da BNCC.

Foi por meio da ampliação do MPBNC que a veiculação da concepção educacional de sua comunidade política pôde ampliar-se a estados e municípios, movimento que tende a se ampliar a partir da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Tendo em sua composição o MEC, o CONSED e a UNDIME, veículos *sine qua non* para ampliar sua atuação em território nacional, o MPBNC não apenas fomentou conexão entre as redes municipais e estaduais, mas também abriu caminho para a estruturação de uma das mais novas redes de sua comunidade política: o Movimento Colabora Educação (MCE).

Estruturado em 2016, o MCE apresenta-se como uma rede cujo objetivo é “fortalecer a governança e as práticas colaborativas entre os entes federativos no âmbito das políticas públicas de educação” (MCE, 2020), dedicando-se a tensionar a estruturação de um regime de colaboração entre estados, municípios e união, com vistas a instituir um Sistema Nacional de Educação (SNE) organizado sob a lógica da governança. Sendo composto pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (promovedor inicial da rede), Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Conceição Moura, Instituto Natura, Instituto Positivo, Instituto Unibanco e a rede do Movimento Todos Pela Educação (MCE, INSTITUIÇÕES,

2020), constitui-se como a menor rede atuante na política educacional⁴. Importante destacar que, das nove entidades que compõem o MCE, sete fazem parte da rede do MPBNC.

A rede do MPBNC, além de ser composta por instituições em comum ao TPE e ao MCE, passa, a partir da criação da mais recente Rede de Evidências (RE) instituída em 2018, a ter também, sete de suas instituições ligadas à nova rede. Fundada pelo MEC e regulamentada por meio da Portaria nº 950 de 14 de setembro de 2018, a rede apresenta função estratégica na validação dos programas-piloto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas voltadas a produzir aquilo que os agentes da nova rede denominam de política com base em evidências⁵ (MEC, Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018, art. 2º).

A Rede de Evidências é composta pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP/ entidade vinculada ao Ministério da Economia), pelo Banco Mundial, pelo Instituto Ayrton Senna, pela empresa Omidyar Network⁶, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Instituto Natura, pelo Instituto Insper, pelo Instituto Unibanco, pela Fundação Itaú Social, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Fundação Lemann, pelo Laboratório de Análise de Políticas Públicas do CEAG (LAPP/CEAG) da Universidade de Brasília (UNB), pela Jameel Poverty Action Lab (J-PAL⁷), pela startup Mira Educação⁸, pelo Setor Educacional da Universidade de

⁴ O dado toma como referência o mapeamento feito por meio desta pesquisa até o mês de novembro de 2020.

⁵ O aprofundamento da análise acerca da validação dos programas-piloto de implementação da reforma curricular e do termo supracitado, encontram-se aprofundados na quinta seção deste trabalho.

⁶ Empresa sediada na cidade de Redwood, no Estado da Califórnia – EUA. Atua como fundo de investimento de capital de risco, destinando-se especificamente a entidades do terceiro setor. A instituição foi criada em 2004, financiando desde então, entidades ligadas a redes de governança, tendo abrangência de atuação em escala global (OMIDYAR NETWORK, 2020).

⁷ Empresa sediada na cidade de Cambridge – Inglaterra. Atua como centro de pesquisa destinando suas atividades ao financiamento de estudos realizados pelas redes de governança em escala global. Segundo dados de sua página oficial, as pesquisas financiadas pela entidade tratam da redução da pobreza, tendo em vista fundamentar a produção de novas políticas públicas (J-PAL, About us, 2020).

⁸ A Mira Educação é uma empresa voltada ao desenvolvimento de produtos considerados como “soluções tecnológicas” para a educação pública. Foi fundada em 2016 por Rangel Barbosa, que segundo informações retiradas de seu currículo cadastrado na plataforma LinkedIn, é também Diretor de Projetos do Instituto Sonho Grande, Diretor Executivo do Grupo Pitágoras e Diretor de Produção do Grupo Kroton. A startup foi fechada em 2019, não estando mais disponível informações da empresa

Stanford, entidade sediada nos EUA, e pelo Instituto de Política e Arte - República.org⁹ (MEC/AEVI, Rede de Evidências, 2020).

A Rede de Evidências, criada em setembro de 2018 teve seu crescimento e estruturação ao longo do ano de 2019, período que coincide com a fase de reformulação da rede do MPBNC. Tal dado, permite estabelecer uma relação entre a reestruturação da rede analisada com a criação da Rede de Evidências, uma vez que há entre as duas redes, oito instituições em comum, sendo elas o Banco Mundial, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Instituto Insper, o Instituto Unibanco; a Fundação Itaú Social; e a Fundação Lemann e o Todos pela Educação. Ambas instituições também compõem o movimento Todos Pela Educação (TPE), configurando-se, portanto, como nós de intersecção entre ambas as redes de governança.

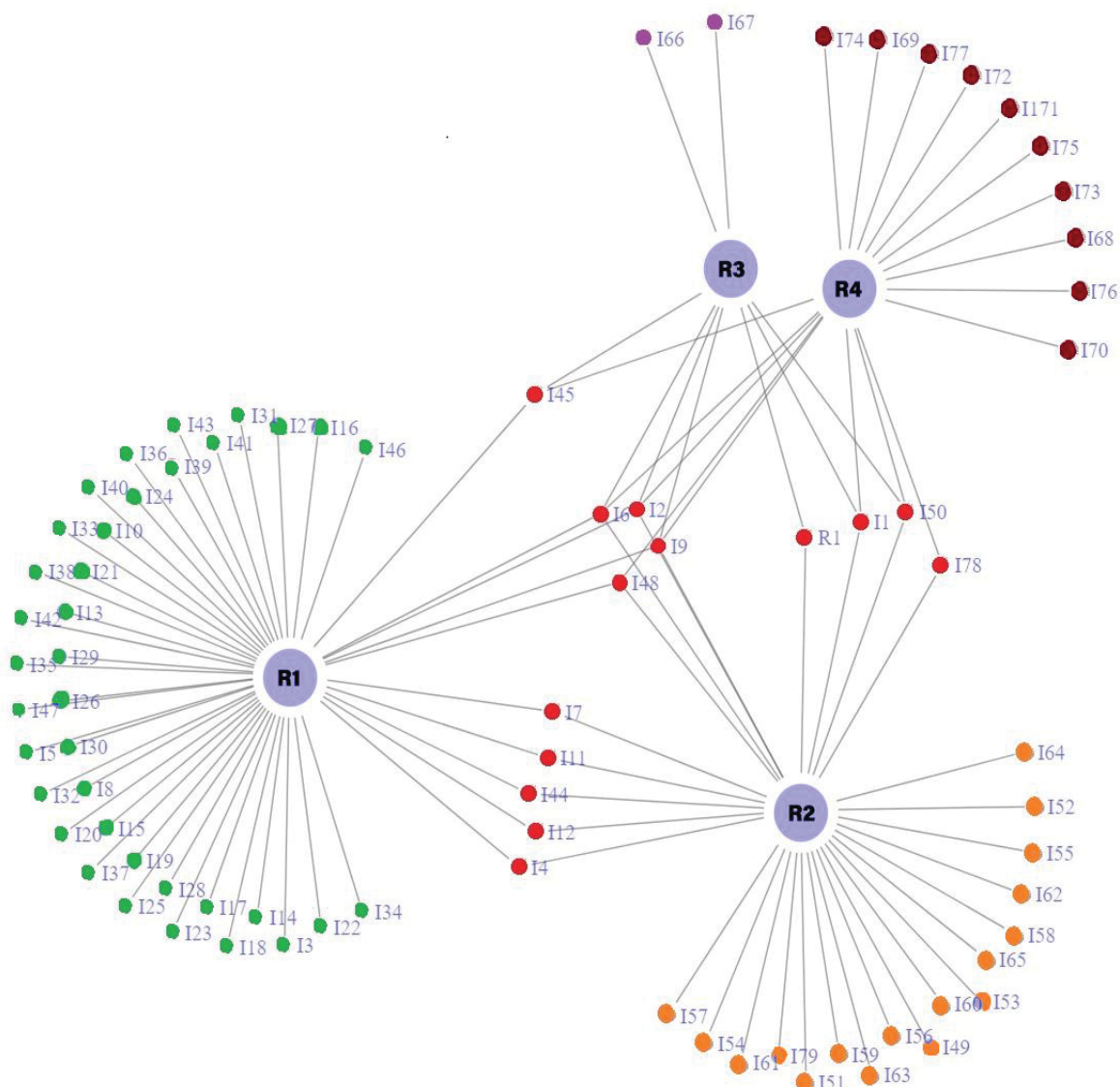
Entre as quatro principais redes aqui citadas, há um grupo de instituições que participam de todas elas, formando deste modo, um núcleo comum que as conecta. Estas instituições são a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e o Banco Mundial.

Veamos abaixo a sistematização gráfica simplificada das principais redes de governança supracitadas, as quais compõem a comunidade política de governança da qual o MPBNC faz parte.

em seu endereço eletrônico anteriormente disponível em <<http://mira.educacaoaberta.org>>. Acesso em 03/04/2019.

⁹ O Instituto República.org é uma entidade do Terceiro Setor, dirigida a formação de quadros profissionais destinados a atuar no serviço público sob a lógica da governança. A entidade tem entre seus “parceiros” vinte e sete instituições, estando entre elas a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o BID, a OCDE, a Empresa Vetor Brasil e a rede do Movimento Todos Pela Educação. A entidade foi criada um ano após a fundação da Rede de Evidências, sendo fundada em 2019 “com o intuito de conectar profissionais públicos de diferentes partes do país” (...) tendo por objetivo mobilizar discussões sobre gestão de pessoas no setor público, com o objetivo de promover transformações efetivas.” (REPÚBLICA.ORG, Quem somos, 2020).

GRÁFICO 1 – SISTEMATIZAÇÃO QUANTIFICADA DAS INSTITUIÇÕES QUE FAZEM PARTE DA COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA DA QUAL O MPBNC É INTEGRANTE



LEGENDA

Rede: R

R1: Todos Pela Educação	R2: Movimento Pela Base Nacional Comum	R3: Rede Colabora Educação	R4: Rede de Evidências
OBSERVAÇÃO: a lista completa das instituições (I) acima enumeradas, encontra-se no apêndice B deste trabalho.			

FONTE: conteúdo sistematizado pela autora com base nos dados produzidos por Pinheiro (2018) e nos dados coletados nas páginas oficiais das redes do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC, 2019); do Movimento Colabora Educação (MCE, 2020) e da Rede de Evidências (MEC/AEVI, 2020). A sistematização gráfica foi produzida por Vinicius Luiz Corrêa – pesquisador do Observatório do Ensino Médio.

Pode-se destacar na composição da comunidade política acima expressa a caracterização de sete grupos específicos de entes coletivos: 1) entes ligados ao capital financeiro; 2) entidades ligadas ao ramo comercial; 3) entidades de natureza filantropocapitalista, caracterizadas por se constituírem enquanto braços sociais de grupos empresariais articulados a fundos de investimento, com vistas a obter retornos financeiros (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51); 4) entidades de pesquisa privadas com *expertise* para produzir um conjunto amplo de soluções as quais se configuram enquanto produtos a serem vendidos no mercado educacional; 5) entidades de pesquisa de origem pública; 6) entidades e agências ligadas a órgãos governamentais; e, 7) instituições ligadas ao capital de tipo midiático.

A rede do Movimento Todos Pela Educação (TPE), criada em 2006, foi a primeira rede a ser estruturada no Brasil, sendo coordenada por Priscila Cruz¹⁰ em parceria com o UNICEF e a UNESCO (PINHEIRO, 2018, p. 63). Esta rede caracterizou-se desde sua criação enquanto vetor da coalizão empresarial no campo da política educacional brasileira (PINHEIRO, 2018, p. 63), contando com o apoio do governo do Partido dos Trabalhadores em sua estruturação (PINHEIRO, 2018, p. 64), o que culminou no fortalecimento de sua ampliação.

Na atualidade, o TPE compõe o MPBNC (criado em 2013) e o MCE (criado em 2016), havendo, conforme destacado no gráfico 1, onze entidades em comum em sua constituição no ano de 2019. É importante destacar que o TPE teve papel fundamental na organização de entidades do terceiro setor mercantil, ampliando a possibilidade de sua atuação junto à política educacional. Foi por meio deste processo de articulação que tanto a estruturação como a ampliação da política de governança vêm se realizando no campo da política educacional em abrangência municipal e estadual.

Sobre esta última afirmativa, é importante destacar o papel atribuído ao Movimento Colabora Educação na mais recente configuração da comunidade política

¹⁰ Segundo dados disponíveis no LinkedIn, Priscila Cruz é presidente-executiva e co-fundadora da rede Todos Pela Educação. A agente é graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) e em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). Possui mestrado em Administração Pública na Universidade de Harvard. Quanto a sua autodescrição profissional destacada no perfil do linkedin, a agente se apresenta como "(...) presidente do Conselho do Instituto Articule e membro dos Conselhos do Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça (DPJ/CNJ), do Museu de Arte Moderna - MAM de São Paulo, da Fundação Itaú de Educação e Cultura, do Instituto Singularidades, do Centro de Estudos de Educação e Inovação em Educação da FGV/RJ e do Instituto Rodrigo Mendes; sou também membro do Grupo de Estudos de Educação do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp". Mais informações sobre Priscila estão disponíveis em: <<https://www.linkedin.com/in/priscila-cruz/?originalSubdomain=br>>. Acesso em: 10/10/2021.

de governança. A rede, em parceria com o CONSED e com a UNDIME, produziu a plataforma intitulada “Guia de Regime de Colaboração: Estados-Municípios”, plataforma que tem sido divulgada não apenas pelo MCE, mas também por meio da página oficial do MPBNC. Esta plataforma propõe, entre um de seus elementos principais, implementar o terceiro eixo que compõe as Reformas Educativas Globais: a implementação das políticas de responsabilização pelos resultados mensurados nas avaliações padronizadas.

Configurando-se enquanto catálogo de produtos educacionais desenvolvidos como “soluções colaborativas”, desenvolvidos pelos Institutos Natura, Positivo e pela Fundação Itaú Social, sugere, por meio de suas proposições, a aplicação da lógica de otimização de recursos por meio da hibridização das redes municipais e estaduais de educação. Tal concepção toma como fundamento a lógica de razão-eficiente, conceito sistematizado pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2017a), entidade que compôs a rede do MPBNC até 2019. Tal conceito toma como fundamento a defesa de cortes significativos de aporte financeiro em várias áreas, incluindo entre elas o campo educacional, apontando tal ação enquanto mecanismo capaz de promover o uso eficiente de recursos públicos (BANCO MUNDIAL, 2017). Acerca de tal princípio, o banco aponta que:

Uma análise de eficiência intermunicipal demonstra que o desempenho atual dos serviços de **educação poderia ser mantido com 37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio**. Isso corresponde a uma economia de aproximadamente 1% do PIB. As baixas razões aluno/professor representam a principal causa de ineficiência (39% da ineficiência total). **O aumento do número de alunos por professor em 33% no Ensino Fundamental e 41% no Ensino Médio economizaria R\$ 22 bilhões (0,3% do PIB) por ano.** Isso poderia ser realizado simplesmente ao permitir **o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem** no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor. **Outras melhorias poderiam ser obtidas por meio da redução do absenteísmo dos professores e do aumento do tempo empregado para atividades de ensino.** (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13)(grifo nosso).

A fundamentação do BM remete-se a um dos elementos fundantes do fenômeno da governança de Estado: o corte de recursos compreendido enquanto técnica “eficiente” de uso do financiamento público. Contudo, ao aplicar-se a lógica de se ‘fazer mais com menos’, amplia-se a precariedade das redes de ensino, agravando os problemas já existentes no campo da oferta educacional pública.

Em contraste à precarização advinda do corte de recursos, as redes de governança têm sido caracterizadas em nível global, pela busca em mensurar os problemas educacionais e, a partir de uma interpretação economicista, produzir as chamadas “soluções colaborativas” como via de materializar a possibilidade de se “fazer mais com menos” através da venda de seus produtos e serviços no mercado educacional (BALL, 2018, p. 03).

Segundo Ball (2018), a governança tende a terceirizar a tarefa de solucionar os problemas educacionais do setor público que eram delegados ao Estado sob os modelos tradicionais de governo. De acordo com o pesquisador, na governança de Estado, “os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções.” (BALL, 2018, p. 03).

A partir da contextualização da comunidade política de governança, é possível afirmar que o TPE teve um papel fundamental na estruturação e ampliação do modelo de governança na política educacional brasileira e o MPBNC, por sua vez, na veiculação dos valores e concepções dos atores que compõem as redes e no refinamento de técnicas destinadas à instituição e implementação da reforma curricular da educação básica brasileira.

Haja vista o papel-chave do MPBNC no amadurecimento de técnicas de produção, implementação, monitoramento, avaliação e validação da reforma educacional em curso de implementação no último quadro histórico, a pesquisa aqui delineada estrutura-se sob dois objetivos gerais. O primeiro consiste em analisar o papel atribuído à rede do MPBNC na produção de valores, normas e técnicas que vêm compondo o atual modelo de governança da política educacional brasileira. O segundo se destina a mapear os possíveis elementos de privatização da política e da educação básica brasileira a partir da atuação da rede do MPBNC.

Os objetivos acima destacados partem da seguinte pergunta de pesquisa: como a governança estatal viabiliza a capacidade de privatização da política educacional por meio do Movimento Pela Base Nacional Comum e amplia o fenômeno de privatização da educação?

A hipótese orientadora da análise aqui empreendida é a de que a atuação do MPBNC na ampliação do modelo de governança se faz pela produção de elementos que favorecem o ciclo de privatização no âmbito da política educacional, sendo este um mecanismo necessário para: a) dar amplitude a um projeto educacional consonante ao contexto social, político, econômico e cultural da sociedade atual; b)

ampliar a esfera de atuação dos entes privados sobre a oferta pública de educação com vistas a atender à demanda auto expansiva desse setor, haja vista que as redes configuram-se enquanto um capital de investimento de risco; c) consolidar um movimento por meio do qual o Estado atribui ao setor privado parte do que era antes sua função e, com isso, corrobora com a legitimação do discurso de esgotamento de recursos públicos sob o uso da lógica de “razão-eficiente”. Parte-se da compreensão que tal princípio, tem seu fundamento na disputa do setor privado pelo uso de recursos provenientes do orçamento público.

Esses três mecanismos constituem-se em eixos orientadores da análise, perpassando todos os momentos da pesquisa, desde a caracterização do objeto, até o acompanhando a análise da base documental propriamente dita.

Para o cumprimento dos objetivos gerais da pesquisa será analisado o papel atribuído aos entes que compõem a rede nos processos de produção, implementação, monitoramento, avaliação e validação da reforma curricular¹¹ da educação básica produzida entre 2016 e 2018, com vistas a mapear a forma organizativa de atuação da rede e a concepção pedagógica por ela definida.

O primeiro corpus documental tomado como fonte primária de análise, foi selecionado a partir dos documentos disponíveis na página eletrônica oficial do MPBNC¹². Destes foram coletados e analisados documentos oficiais, artigos, matérias jornalísticas publicadas entre 2013 (ano em que é criada a rede) e junho de 2020, período que marca a reestruturação da página oficial da rede. As normatizações oficiais produzidas via CNE e MEC no período de 2016 a 2018 também foram selecionadas, de modo a serem tomadas como segundo corpus documental do estudo.

As análises empreendidas na pesquisa são de caráter qualitativo. Na fase de leitura inicial dos documentos coletados na página oficial da rede, utilizou-se da técnica de estudo exploratório para definir tanto o corpus documental inicial tomado

¹¹ A análise aqui expressa levará em conta a atuação da rede na produção e implementação da Base Nacional Comum Curricular, no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, e presença de seus agentes e instituições na elaboração de normatizações veiculadas a implementação de ambas as políticas. O conteúdo desta análise está situado na seção de número cinco deste trabalho.

¹² Haja vista o número elevado de documentos coletados a partir da página oficial da rede, seu elenco encontra-se no APÊNDICE B deste trabalho.

como fonte primária da pesquisa, como também formular as hipóteses e os objetivos orientadores do estudo¹³.

A leitura exploratória das fontes primárias disponíveis na página oficial da rede permitiram, a partir do método utilizado, elencar as categorias dirigidas ao mapeamento da concepção pedagógica adotada pela rede, sendo estas: 1) concepção de currículo; 2) concepção de gestão educacional; 3) concepção de trabalho docente; 4) concepção de discência; 5) o uso da concepção de direito à aprendizagem concomitante à ausência do uso do termo direito à educação.

Quanto ao cumprimento do primeiro objetivo geral, foram selecionados os documentos oficiais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação entre os anos de 2016 a 2018, destinados especificamente à regulamentação da implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, haja vista a atuação da rede do MPBNC na produção e implementação da BNCC e sua presença nos processos de implementação da Reforma do Ensino Médio.

Os documentos oficiais selecionados para a análise foram: a Medida Provisória 746 de 22 setembro 2016; a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017; a Portaria 331 de 5 de abril de 2018; a Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018; a Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018; a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018; o Documento orientador da Portaria 649/2018; e, a Portaria 727/2018.

De ambas as políticas, foram extraídos dados que auxiliam na compreensão acerca do delineamento da relação entre o público e o privado nelas expresso; a tipificação de valores por elas veiculado; as técnicas utilizadas em sua construção assim como a função a elas atribuída; a catalogação do papel atribuído às instituições e agentes que compõem a rede do MPBNC na produção, implementação, monitoramento, avaliação e validação da reforma curricular instituída entre 2016 a 2018.

As políticas selecionadas para compor o segundo corpus de análise documental da pesquisa, foram analisadas a partir da metodologia desenvolvida por Shiroma, Campos e Garcia (2005) devido a atualidade do método e a natureza do

¹³ O tratamento dos dados coletados dos documentos extraídos da página oficial da rede analisada, foram catalogados enquanto amostragem, ou seja, enquanto parte representativa do universo inicial dos documentos analisados.

estudo aqui empreendido. Este propõe que se contemple os textos de políticas apenas como ponto de partida das análises.

Os subsídios teórico-metodológicos sistematizados por Shiroma, Campos e Garcia (2005) selecionados para a análise dos documentos de políticas aqui desenvolvida, têm como objetivo compreender a política para além dos textos oficiais. Assim como a elaboração feita pelas pesquisadoras, os documentos de políticas são aqui concebidos tanto como produtos quanto como produtores de orientações políticas que expressam racionalidades de projetos educacionais em disputa (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427-428).

Partindo deste entendimento, as análises realizadas nesta pesquisa foram inspiradas nas orientações das referidas autoras de modo a contemplar o estudo das versões preliminares dos textos oficiais, os textos complementares às políticas, análise do contexto de influência em que os textos foram produzidos e a articulação de dados de nível macro e micropolítico na composição das análises (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

A metodologia supracitada foi desenvolvida pelas pesquisadoras tendo em vista fornecer elementos para análise das políticas educacionais próprias à configuração política das últimas décadas em que, através de tensionamentos realizados por organizações internacionais quanto a reformas educativas em escala global - realizado, a partir de orientações produzidas por entidades como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO - , passou-se a exportar formas de "tecnologia de fazer reformas" (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 430) demandando para os estudos na área em Política Educacional, novas ferramentas de análise adequadas a esta configuração política. Esta pesquisa inclui a análise das políticas educacionais supracitadas com base no conjunto de orientações desenvolvidas por Shiroma, Campos e Garcia (2005), estando entre elas a seguinte consideração:

Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos. (BALL, 1994; TAYLOR, 1997). Além disso, é preciso considerar que os textos são freqüentemente contraditórios. Por isso, devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local. (BOWE; BALL, 1992) (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 431)

Quanto à análise do conjunto de políticas selecionadas e sua relação com o atendimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, fez-se necessário definir o que

se compreende, ao longo das análises, enquanto valores, técnicas e normas os quais vem permeando a atuação da rede analisada na esfera da política educacional no contexto analisado.

Compreende-se enquanto valores os princípios que fundamentam o projeto pedagógico e societal dos agentes atuantes na produção dos marcos normativos selecionados para a análise, haja vista que é a partir destes valores que se constituem determinadas práticas e sínteses de linguagem. Estas se expressam, tanto nos discursos proferidos pelos agentes dedicados à produção da política educacional, como por meio do conteúdo presente nos documentos oficiais por eles produzido.

Por técnicas, compreende-se os métodos empregados na produção e implementação da política educacional, os quais possuem, cada qual, uma função. Estas espelham parte do *modus operandi* de atuação de seus agentes na defesa do projeto educacional compartilhado por seus membros. Por normas, entende-se o produto normativo que regulamenta a política educacional, conferindo a operacionalidade legal da política por meio de marcos normativos oficiais.

A estrutura da tese está organizada em seis seções. A primeira seção é composta pelo histórico de estruturação da rede do MPBNC; os elementos essenciais que compõem o projeto educacional por ela definido; e os elementos estruturais que vêm compondo a coexistência do modelo de governo e do modelo de governança de Estado na política educacional brasileira da atualidade.

Na segunda seção estão inseridos os fundamentos epistemológicos tomados como base para a estruturação deste trabalho, como o conceito de Estado Ampliado - o qual auxilia no entendimento do objeto analisado -, a caracterização dos múltiplos fatores que envolvem o conceito de governança de Estado, e a caracterização da lógica funcionamento da governança em sua dimensão global, interseccionando-a à atuação da rede do MPBNC operante nas esferas da política educacional nacional, estadual, municipal e institucional-local.

Nesta segunda etapa de exposição da pesquisa, serão aprofundados os estudos sobre o emprego do termo governança na esfera estatal, o qual se configura enquanto um conceito polissêmico comumente aplicado a partir dos anos finais do século XX para referir-se às práticas governamentais submetidas às exigências da globalização neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275).

A terceira seção destina-se a apresentar a análise do relatório intitulado Análise Internacional - Base Nacional Comum (MPBNC, 2016), como um dos

documentos que materializa a função que as assessorias técnicas realizadas por agentes externos ao país, desempenharam na estruturação das ações do MPBNC e na elaboração de uma política de abrangência nacional.

A quarta seção apresenta a análise sobre o papel das assessorias técnicas realizadas e encomendadas pela rede, definindo-as enquanto assessorias de tipo direto e indireto. Nesta seção também são tipificados os produtos educacionais compartilhados através do movimento e a função a eles atribuída no processo de implementação da BNCC, assim como no avanço da concepção educacional da rede.

Na referida seção, são aprofundadas as análises acerca de como o projeto educacional da rede analisada vêm sendo projetado para materializar-se, através de vias técnicas, às instâncias locais em que são realizados os processos educacionais da educação básica brasileira. Como referencial teórico basilar às análises nela descritas, foram utilizados os estudos de Milton Santos (2005; 2006; 2014) acerca dos conceitos de globalização e governança global, assim como os conceitos de técnica de verticalidade e técnica de horizontalidade por ele desenvolvidos como ferramenta de análise. Por meio destas, foi possível conectar parte das análises dos documentos de políticas (apresentados de forma detalhada na quinta seção) e dos documentos coletados através da página oficial da rede analisada, viabilizando a conexão dos dados e a composição da elaboração sintetizada no estudo.

Na quinta seção estão situadas as análises das normatizações produzidas entre 2016 a 2018 referentes à regulamentação dos programas-piloto de implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Esta etapa também inclui o mapeamento de agentes ligados à rede no processo de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e validação dos programas por eles instituídos - sendo esta última dimensão, uma das caracterizações que permeiam as políticas educacionais produzidas sob a lógica da governança de Estado -.

A sexta e última seção da tese dedica-se à exposição da síntese analítica da pesquisa. Nela são retomados o problema e os objetivos do estudo, os principais resultados encontrados em seu percurso, assim como a aferição do conjunto de valores, técnicas e de normas que vêm sendo utilizadas pelos agentes da rede analisada e por sua comunidade política de governança para o alcance do projeto educacional, societal e mercantil por eles compartilhado. Nesta mesma seção são retomados os pilares estruturantes das Reformas Educativas Globais e o papel

desempenhado pelo MPBNC no avanço destas reformas na esfera da política educacional brasileira.

A organização da pesquisa e, posteriormente, de sua exposição, foi elaborada a partir do processo de análise dos documentos e da revisão bibliográfica que serviu como base para a elaboração do estudo. Esta última levou em consideração as produções relacionadas a temática compreendendo o levantamento de acúmulos de dados de pesquisas já concluídas. Para tal, foram consultados os seguintes sítios eletrônicos: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e as plataformas *Scielo* e *Google Acadêmico/Google Scholar*, sendo utilizado nas buscas as seguintes palavras de acesso: **(1)** “Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular”, **(2)** “Políticas Educacionais” e **(3)** “Redes de Governança”. Feito isso, foram selecionadas aquelas que se referiam ao tema de estudo e que estivessem disponíveis nos bancos de dados eletrônicos.

A pesquisa foi iniciada fazendo-se uso individual de cada uma das palavras-chave de acesso, o que resultou no aparecimento de trabalhos amplos e desordenados em relação à temática da pesquisa. Em seguida, foi realizada a busca por meio do cruzamento dessas palavras de acesso combinadas em um mesmo descritor, o que diminuiu consideravelmente o número dos registros encontrados, de modo que estes se mostraram mais alinhados à temática de pesquisa proposta. Realizada a seleção e classificação dos trabalhos encontrados através de seus títulos, resumo e palavras-chave, realizou-se a observação dos métodos e resultados neles observados, conforme destacado a seguir.

Ao consultar o descritor **(1)** “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” no Banco da CAPES, refinou-se a busca utilizando os “filtros” por áreas do conhecimento - Ciências Humanas e Educação - e pelos Programas de Pós-Graduação específicos em Educação, encontrando um total de três trabalhos, sendo uma tese e duas dissertações. Desses, diferente da tese que não tinha uma relação próxima com a temática de pesquisa, as duas dissertações dialogavam diretamente com o tema, abordando estudos acerca da influência do setor empresarial nas políticas curriculares no Brasil.

A dissertação de Pires (2020) que tem como tema “A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC)” aborda a relação entre a classe empresarial e a reforma

do ensino médio, investigando a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados dessa pesquisa revelam que a influência do MPBNC na construção da BNCC teve como objetivo o fortalecimento de um projeto societário e educacional alinhado à classe empresarial através da subordinação do processo formativo dos estudantes das escolas públicas às exigências apresentadas no contexto da mais recente crise do capitalismo.

A pesquisadora ao analisar o MPBNC, realiza o mapeamento dos agentes que compunham o conselho consultivo da rede, assim como a composição geral dos quadros profissionais nela atuantes. Analisa também, a concepção pedagógica defendida por seus agentes a qual passou a compor o conteúdo e a forma da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, a pesquisa desenvolvida pela autora não teve como objetivo correlacionar a atuação da rede com a ampliação do modelo de governança de Estado, não incluindo na análise, as especificidades desta configuração no campo da política educacional.

A dissertação de Gonçalves (2020), ao analisar a elaboração da BNCC, analisa a produção dos principais Intelectuais Orgânicos que amparam teórica e ideologicamente as proposições adotadas por este documento, constatando que mesmo revestida de um “novo” paradigma, a BNCC contribui com a construção de uma formação humana adaptada aos ajustes estruturantes do capital sob a lógica neoliberal.

Na busca realizada com o descritor **(2)** “Políticas Educacionais” foram encontrados um total de nove (9) trabalhos, sendo 6 dissertações e três teses, mas nenhuma delas encontrava uma relação mais aproximada com a temática deste trabalho, versando sobre perspectivas de pesquisas mais abrangentes.

Ainda no banco de dados da Capes, ao utilizar-se o descritor **(3)** “Redes de Governança”, e refinando-o para a busca na seção “filtros” - Programa de Pós Graduação em Educação, e articulando-o ao assunto referente à reforma educativa, encontramos duas teses, ambas com um maior grau de aproximação com o presente tema de pesquisa.

Na tese produzida por Martins (2019) intitulada “Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação”, a pesquisadora investiga “a mobilização de grupos empresariais na educação latino-americana a partir do estudo da REDUCA” (MARTINS, 2019, p. 40) (Rede Latino-americana de

Organizações da Sociedade Civil para a Educação). Os resultados por ela encontrados apontaram para um representativo crescimento da ação empresarial organizada associada a várias agremiações ligadas ao que a autora denomina de nova direita. Segundo ela, estas redes sinalizam para uma forma organizativa do empresariado voltada ao processo de recomposição financeira de diferentes frações de sua classe com vistas à preservação dos interesses mercantis. A autora enfatiza ainda que o fortalecimento e aperfeiçoamento da relação entre empresariado e educação tem alcançado um nível de maior elaboração na história latino-americana, de modo que tal situação impôs aos empresários o aprimoramento de seu discurso em relação a participação da 'sociedade civil' no provimento do 'direito à educação de qualidade'.

Segundo as contribuições da pesquisadora, para as classes populares latino-americanas, esta seria uma tentativa de adequá-las frente aos ciclos mais recentes de reconfiguração do processo de acumulação do capitalista, o que se mostra ocorrente nas escalas nacional e internacional. Com isso, o imperialismo, mantém sua soberania e dependência da região, assegurando sua penetração nos estados nacionais realizada por organizações tidas como 'eficientes' que passam a estar conectadas em redes por um conjunto específico de organizações da sociedade civil. Segundo a autora, tal condição favorece o aprofundamento das relações de dependência dos países latino-americanos, que no contexto do século XXI, passam a ser renovadas a partir de novas formas de organização do empresariado (MARTINS, 2019).

A tese de Higuera (2014) com o intuito de identificar e analisar os processos de circulação e regulação de políticas na América Latina nos anos 1990, associadas às reformas educacionais do Chile, analisa os mecanismos e dinâmicas de propagação de conhecimentos através de diversas instâncias que envolvem o empresariado, incluindo em sua análise "organismos não governamentais, governos, organismos internacionais e redes" (HIGUERAS, 2014, p. 9). Com isso, o autor destaca a participação central de redes de políticas, organizadas por uma geração daquilo que ele denomina de tecnocratas, especialistas, e produtores de políticas, enquanto agentes dedicados ao aperfeiçoamento de sua atuação nas agências de vários estados nacionais latino-americanos (HIGUERAS, 2014, p. 7-9). Segundo o pesquisador, é neste contexto em que ocorre a disseminação das redes denominadas por ele de "nova governança", ou seja, no processo de regulação de políticas através

de um conhecimento produzido em redes, tanto regionais quanto transnacionais. Higuera (2014) destaca ainda que o Banco Mundial ocupa posição de destaque na construção deste modo operativo de estruturação das políticas educacionais na condição de organismo financeiro internacional.

Na busca por aprofundar as buscas no banco de dados da Capes, realizou-se o cruzamento entre as palavras de acesso em um único descritor, de modo que por meio do descritor “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” e “Políticas Educacionais” (“Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” *and* “Políticas Educacionais”) onde foi possível encontrar apenas a dissertação de Gonçalves (2020), já mencionada anteriormente, encontrada por meio do descritor único “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular”.

Ao realizar o cruzamento de busca entre as palavras-chave “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” e “Redes de Governança” (“Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” *and* “Redes de Governança”) em um único descritor, assim como na busca utilizando os descritores “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” e “Redes de Governança” e “Políticas Educacionais” (“Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” *and* “Redes de Governança” *and* “Políticas Educacionais”) não encontramos nenhum trabalho. Neste sentido, a ausência de pesquisas dirigidas à relacionar a atuação do Movimento Pela Base Nacional Comum à ampliação do modelo de governança na política educacional brasileira, apontou para a relevância e necessidade em se elaborar novas pesquisas que pudessem correlacionar os dois elementos.

No que se refere a busca por teses e dissertações no banco de dados da Capes, encontrou-se, portanto, a partir de nossos descritores um total de 6 (seis) dissertações e 3 (três) teses, de modo que dessas, apenas duas dissertações e duas teses aproximam-se diretamente com a temática escolhida para a pesquisa.

Quanto à busca realizada na base de dados *Scielo*, ao utilizarmos o descritor “Políticas Educacionais” através de um refinamento da busca através de “filtros” como área de conhecimento relacionada às Ciências Humanas – Educação, na escolha de documentos do tipo “artigos”, encontramos um total de 643 (seiscentos e quarenta e três trabalhos) que versam de maneira ampla sobre a temática. Já com a utilização do descritor “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular”, encontramos apenas um trabalho, mas que não tratava diretamente sobre o Movimento pela Base, mas sim

da Base Nacional Comum Curricular, não remetendo a discussão definida no objetivo geral desta pesquisa.

A busca através do descritor “Redes de Governança” na mesma plataforma, possibilitou uma maior quantidade de trabalhos relevantes para esta pesquisa. Foram então encontrados um total de 5 (cinco) artigos, sendo que 4 (quatro) deles mantêm diálogo com a temática proposta neste trabalho, ainda que parte destes fossem relacionados a contextos mais regionais/locais do Brasil, como é o caso dos artigos “Hierarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privação da Educação em SP” (CÁSSIO *et al*, 2020); “Arranjos institucionais para a gestão da educação em territórios da Bahia: tensões entre o público e o privado” (MIRANDA; CUNHA; PEREIRA, 2020) e, “Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS” (SCHERER; NASCIMENTO; CÓSSIO, 2020).

No caso do trabalho de Cassio (2020), este analisa a parceria público-privada realizada entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a Associação Parceiros da Educação (APE) em torno do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, realizado no período de 2015 a 2018. No estudo de Cassio, são evidenciadas as dinâmicas da lógica da governança no processo de privatização da educação no estado de São Paulo. O estudo não abrange, contudo, uma análise acerca da dimensão nacional da política de governança, na qual está situado o objeto selecionado para esta pesquisa.

Miranda, Cunha e Pereira (2020) investigam “uma nova forma de gestão dos sistemas educacionais a partir da promoção de arranjos institucionais de gestão territorial da educação por meio dos Consórcios Públicos (CP) e Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) em parceria público-privada”. Os resultados dessa investigação apontam para o crescimento de parcerias público-privadas a partir da perspectiva da Nova Gestão Pública através de redes de governança corporativa da política educacional.

No que diz respeito ao artigo de Scherer, Nascimento e Cóssio (2020) as pesquisadoras analisam especificamente a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) nas redes municipais e estadual do estado do Rio Grande do Sul (RS), assinalando para a conexão deste evento em específico ao “contexto da globalização, das redefinições do Estado e dos movimentos de Nova Gestão Pública (NGP) e governança” (SCHERER, NASCIMENTO E CÓSSIO, 2020, p.1). O resultado desta pesquisa revelou a atuação e influência política do IAS nos programas de

alfabetização e gestão da educação pública, bem como na veiculação da concepção empresarial nas práticas educacionais do estado por elas analisadas.

A pesquisa construída por Peroni e Caetano (2016) encontrada através do scielo, forneceu elementos importantes para a estruturação desta pesquisa, uma vez que apontava para a ocorrência da atuação de agentes em rede, fenômeno por elas observado no processo de pesquisa que destinava-se a analisar o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. O estudo desenvolvido, apontou para a influência estabelecida pelos sujeitos que atuavam no conselho de governança do Instituto, os quais remetiam a conexão destes agentes a um campo mais amplo de relações, alertando para possíveis implicações provenientes desta forma organizativa específica, no processo de privatização do público atrelada à lógica mercantil. Segundo as autoras, a parceria realizada pelo Instituto junto às escolas públicas de Ensino Médio realizada em várias regiões do Brasil, apontava para a ocorrência de modelos de gestão por resultados, os quais remetiam para a adoção de uma “lógica individualista e competitiva empresarial, em detrimento de princípios democráticos” (PERONI;CAETANO, 2016, p. 1) nas escolas participantes.

Com o objetivo de encontrar trabalhos ainda mais direcionados à temática, cruzou-se no percurso de busca, as palavras-chave de acesso “Políticas Educacionais” e “Redes de Governança” (“Políticas Educacionais” *and* “Redes de Governança”) aparecendo apenas 2 (dois artigos), sendo que estes já haviam sido encontrados no início das buscas neste banco de dados apenas com o descritor “Redes de Governança”. Tais artigos já foram comentados anteriormente. Já com o cruzamento das palavras de acesso “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” e “Políticas Educacionais” e “Redes de Governança” (“Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” *and* “Políticas Educacionais” *and* “Redes de Governança”) não foi encontrado nenhum trabalho.

O sítio eletrônico Google Acadêmico (*Google Scholar*) possibilitou o encontro de um maior número de trabalhos que aproximavam-se da temática da pesquisa. Do total de 68 (sessenta e oito) trabalhos encontrados, após a leitura do título, resumo e palavras chaves, foram selecionados 7 (sete), sendo que destes, dois são Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dois são dissertações e três foram publicados como artigos.

Na dissertação intitulada “Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora” Almeida (2018)

assegura que é a partir de institutos e fundações, que a classe empresarial vem interferindo nas práticas educacionais de modo a fomentar propostas e “soluções” para os problemas da educação básica no Brasil a partir de uma espécie de receituário do que eles chamam de “boas práticas pedagógicas”. Segundo o pesquisador, tais interferências vêm se configurando em concepções formativas diferentes para as diferentes classes sociais.

Elemento semelhante também foi encontrado através do TCC intitulado como “A reforma empresarial da educação e o Novo Ensino Médio”. O trabalho realizado por Ribeiro (2019) analisa as orientações de cunho político, econômico e ideológico dos documentos oficiais que normatizam a reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/17, salientando que esta mostrou-se “coordenada e financiada pelos principais grupos empresariais brasileiros representados por organizações da sociedade civil como o Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base Comum Curricular”. A autora destaca ainda o apoio financeiro e técnico realizado pelo Banco Mundial através do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para essas reformas educacionais, delineadas pela combinação entre políticas de padronização, avaliação e responsabilização. A partir disso, Ribeiro (2019) chama atenção para o fato de que padrões de cunho empresarial estão sendo inseridos no *modus operandi* das escolas através das reformas educacionais, de modo que gradualmente, segundo a pesquisadora, as medidas de privatização do ensino público tendem a se fortalecer.

Os demais trabalhos encontrados no Google Acadêmico acabam dialogando com a temática pesquisada, apresentando maior ênfase nas discussões acerca dos sujeitos, dos institutos e das redes que atuam direta e indiretamente na reforma do Ensino Médio e na produção da BNCC, de modo a direcionarem e até mesmo a produzirem as políticas públicas educacionais. São esses trabalhos: 1) A Rede do Movimento pela Base e sua influência na BNCC brasileira (ROSA; FERREIRA, 2018); 2) Os sujeitos e a proposta educacional da BNCC: entre o público e o privado. (CAETANO, 2019); 3) A BNCC e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira (CAETANO, 2019); 4) BNCC: análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção (SOUZA, 2017); 5) Contribuição à crítica da BNCC – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial (HELENO, 2017); e 6) Reformas Educacionais de Hoje: as implicações para a democracia (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Em síntese, a partir dos descritores já enunciados, foram encontrados um total de 723 trabalhos, sendo que após a seleção realizada com base nos critérios de leitura dos títulos, palavras chave, resumos, exclusão dos que se repetiram em descritores distintos, selecionamos apenas dezesseis trabalhos que dialogam de maneira mais aproximada com a temática da pesquisa. Tal busca, forneceu elementos para a estruturação da pesquisa aqui desenvolvida, evidenciando o potencial de sua originalidade frente ao conjunto de pesquisas anteriormente realizadas e disponíveis nos bancos de dados consultados. Parte do acúmulo destes trabalhos serão apontados como complemento às análises desenvolvidas no decorrer da tese.

1 O MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

A presente seção será dedicada a apresentar três pontos-base iniciais de exposição das análises aqui desenvolvidas. O primeiro é dedicado a historicizar a trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular a partir da atuação do Movimento Pela Base na política educacional brasileira. O segundo aborda os princípios éticos e técnicos de atuação da rede, no que se refere à produção e veiculação daquilo que esta denomina de soluções educacionais. O terceiro trata da atuação de agentes ligados ao movimento na elaboração da Base Nacional Comum Para a Formação Inicial e Continuada de Professores, atual diretriz nacional de formação de docentes, a qual acompanha, em termos de sua concepção, elementos voltados à implementação da BNCC para toda a educação básica.

1.1 HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

A rede do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) iniciou suas atividades em 2013, desempenhando inicialmente o papel de sistematizar o projeto educacional de seus entes (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017). Ao se analisar a rede é possível destacar três principais ciclos de seu processo de estruturação.

O primeiro ciclo refere-se ao período de sistematização de seu projeto educacional. A Fundação Lemman¹⁴, que atua como um dos entes coletivos da rede, produziu no mesmo ano de sua criação o seminário internacional intitulado “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o século XXI”, realizado na Universidade de Yale, Estados Unidos, entre os dias 21 e 24 de abril (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

A realização do seminário destacado foi solicitada, via Câmara da Educação, no dia 12 de março de 2013, por meio do Requerimento 227/2013. Foi apresentado por um grupo de parlamentares como um evento de caráter oficial, sendo colocado na

¹⁴ A instituição foi fundada no ano de 2002, tendo sido criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Segundo dados expressos na pesquisa desenvolvida por Tarlau e Moeller (2020), a criação da entidade foi realizada em um contexto de substantivo crescimento do patrimônio líquido do empresário. A organização se autodefine enquanto uma instituição filantrópica familiar engajada pela construção de um país “mais justo e avançado” por intermédio da educação e da formação de lideranças capazes de “gerar mudanças reais” para o país (FUNDAÇÃO LEMANN, Nossa Missão, 2021). A entidade também atua como financiadora de um conjunto amplo de startups educacionais (AVELAR, 2020), configurando-se, portanto, como investidora do mercado educacional.

categoria de “Missão Oficial” (BRASIL, 2013)¹⁵ da Câmara. Nessa direção, há de se destacar o fato de que o seminário foi requerido por agentes ligados exclusivamente a órgãos públicos integrantes de partidos de correntes distintas, como os deputados Alex Canziani (PTB/PR), Artur Bruno (PT/CE), Raul Henry (PMDB/PE), e as deputadas Manuela D’Ávila (PCdoB/RS) e Dorinha S. Rezende (DEM/TO) (BRASIL, Requerimento 227/2013, 2013).

O objetivo desse seminário foi o de amadurecer a discussão acerca da construção de um *Common Core* (Currículo Comum) entre agentes do MEC, secretários estaduais e municipais de educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 44).

Foi por meio deste seminário que surgiu a primeira sistematização da rede do Movimento Pela Base Nacional Comum, assim como o elenco de elementos que passam a instituir a concepção formativa da rede, que teve como pauta principal inicial fundamentadora de sua estruturação a defesa pela produção de um currículo de base comum para todo o território nacional (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

É importante destacar que a construção de uma base curricular de abrangência nacional tornou-se tema da agenda educacional brasileira desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que, em seu artigo 26, apontava para a necessidade em se construir uma “base nacional comum” a “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, art. 26). Tinha seu fundamento, portanto, na produção de uma diretriz que servisse como matriz de referência para toda a educação básica, garantindo-se o respeito às características regionais e locais dos sistemas de ensino.

A realização do seminário ocorrido nos Estados Unidos se deu no mesmo contexto histórico de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), posteriormente aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014. Nele, foram instituídas vinte metas seguidas de um conjunto de estratégias dirigidas ao avanço do direito à educação no país.

Carpes (2016), ao analisar o processo de construção do PNE (2014), aponta para uma disputa acerca do projeto educacional nele presente, enquanto um produto

¹⁵ O documento está disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=ED00BB0B023DE0579C71C31157384154.proposicoesWebExterno1?codteor=1064279&filename=REQ+227/2013+CE. Acesso em: 12 mai. 2019.

que reflete a correlação de forças políticas exercidas no processo de sua elaboração. Este foi marcado pela disputa acerca de projetos distintos de educação defendidos pelo empresariado organizado e pelas entidades científicas, sindicais e estudantis ligadas à educação básica pública. Tal configuração, expressou, segundo a autora, interesses de classe, remontando no documento avanços quanto às metas dirigidas a garantia do direito à educação, como também, elementos provenientes do disputa realizada pelas classes empresariais.

Um dos elementos presentes no PNE (2014) e que posteriormente foi amplamente utilizado pela rede do MPBNC no processo de fundamentação pública de suas ações, foi a definição do Plano quanto à necessidade em se produzir uma base curricular comum, enquanto estratégia dirigida ao cumprimento das metas 2, 3 e 7¹⁶ da lei, as quais estavam diretamente ligadas ao acesso e a universalização das três etapas da educação básica e melhoria do fluxo escolar e da “aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (LEI 13.005/2014).

A meta 15 instituída no plano ligada à melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação, também reverberou no alinhamento da concepção presente na última versão da BNCC à formulação da Base Nacional Comum Para a Formação Inicial e Continuada de Professores, posteriormente regulamentada através da Resolução MEC/CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Na estratégia 15.6 do plano, definiu-se que a reformulação dos currículos das licenciaturas deveria estar articulada à base nacional comum.

Vejamos como os elementos destacados acima estão expressos no plano:

Estratégia 2.2) “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum** curricular do ensino fundamental”;

(...)

Estratégia 3.3) “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a

¹⁶ A meta 2 destinava-se à defesa por “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”. A meta 3 por “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” e a meta 7 destinava-se a “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, LEI 13.005/2014).

implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum** curricular do ensino médio”;

(...)

Estratégia 7.1) “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum** dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”;

(...)

Estratégia 15.6) “**promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica**, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a **base nacional comum** dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE”; (LEI 13.005/2014, grifo nosso).

O PNE, ao definir nas estratégias acima referidas a necessidade de elaboração de uma base nacional comum para a educação básica e a reformulação das diretrizes nacionais destinadas a orientar a formação inicial e continuada de professores, e ao contar posteriormente com a atuação dos agentes ligados à rede do MPBNC nas principais agências de produção da política educacional (MEC e CNE), permitiu, deste modo, com que a rede pudesse articular ambas políticas à concepção pedagógica de sua rede.

O início da trajetória de existência da rede do MPBNC, ocorreu portanto, no contexto de organização popular que se expressava, no campo da educação, na elaboração do PNE, marcado por uma construção realizada democraticamente, expressando em seu conteúdo, o conjunto de elementos próprios a disputas de seu momento histórico.

É sobre tal conjuntura que a rede do MPBNC é estruturada, tendo nos deputados que requereram junto à Câmara a realização do seminário parte dos primeiros membros da rede, com exceção da deputada Manuela D'Ávila (MPBNC, Quem Somos, 2019).

Importante destacar o papel da Fundação Lemann como instituição-chave para a estruturação do movimento, pois sua criação foi coordenada pela entidade por meio do *Lemann Center*, vinculada à Universidade de *Stanford-USA*, a qual, inclusive, após a estruturação da rede, “buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* americano, para revisar a primeira e segunda versão da base.” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 42).

A partir de sua estruturação em 2013, a rede foi ganhando número crescente de entes individuais e coletivos, abarcando em sua organização a presença de órgãos

governamentais, estando entre eles o INEP, o MEC, o CONSED, a UNDIME e a CNM; um conjunto numeroso de entidades do terceiro setor mercantil; e instituições privadas especializadas em produtos educacionais e pesquisa.

Tal configuração aponta para uma relação de imbricamento dos entes de natureza pública e privada, fenômeno também observado na pesquisa realizada por Pinheiro (2018) dedicada a mapear as relações de articulação presentes na criação do Movimento Todos Pela Educação em 2006.

Sua estruturação e o crescimento no número de entes que passam a compor a rede marcam o processo de sistematização de seu projeto formativo, abrindo o segundo ciclo de sua atuação, caracterizado pela atuação direta de seus agentes na produção da Base Nacional Comum Curricular e em sua implementação que passa a ser realizada a partir de 2017.

Apesar de ser progressivamente composto por um conjunto de entes coletivos variados, o documento veiculado pela página do MPBNC em 2016, produzido no mesmo ano pela *Lemann Center*, aponta para o papel desta entidade tanto no delineamento da concepção educacional da rede quanto na orientação dos agentes que compõem o movimento, destinados a tensionar a aprovação da Base Nacional Comum de acordo com os “padrões” semelhantes ao *Common Core* norte-americano.¹⁷

Tomando como base o acúmulo de resistências políticas contrárias à aprovação do *Common Core* nos EUA, a *Lemann Center* orienta os agentes da rede do MPBNC em como proceder para garantir a aprovação da base, de acordo com a concepção por ela defendida:

O federalismo brasileiro é muito diferente da versão norte-americana, e, como resultado, a adoção de padrões "nacionais" provavelmente será menos politicamente controversa. Ao mesmo tempo, no entanto, a **decisão dos formuladores da BNC de definir padrões em todo o currículo simultaneamente, incluindo as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, bem como Português e Matemática, aumenta a probabilidade de conflito sobre o conteúdo do currículo**. Isso pode tornar a aprovação final da BNC politicamente mais difícil do que poderia sê-lo em outras circunstâncias. O processo de obtenção de aprovação para a BNC já começou a despertar oposição política, e isso pode intensificar-se à medida que a adoção e a implementação se aproximem. Se bem conduzida, a revisão nacional do projeto da BNC, ora em curso, pode ajudar a minimizar algumas das controvérsias em torno dos novos padrões. (LEMANN CENTER, 2016, p. 03, grifo nosso).
(...)

¹⁷ O documento está disponível no link: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Implementacao-david-plank-portg.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Os obstáculos práticos e políticos com que se defronta a BNC são desafiadores, mas escrever e **adotar padrões são, na verdade, as etapas mais fáceis do processo**. Muito mais desafiadoras são a **introdução e implementação dos novos padrões em escolas e salas de aula**. Para que a BNC produza uma melhoria no desempenho das escolas e estudantes brasileiros, mudanças importantes em **quase todos os outros aspectos do sistema de ensino terão que acontecer**. As mais importantes destas mudanças incluem o alinhamento das avaliações, **a oferta de formação adequada aos professores novos e àqueles já no exercício de suas funções**, e a elaboração de **novos materiais instrucionais**. (LEMANN CENTER, 2016, p. 03, grifo nosso).

Conforme destacado na citação acima, a orientação da reforma curricular realizada pelo MPBNC não poderia restringir-se, segundo a *Lemann Center*, à mera produção e implementação de um currículo comum. A rede deveria dedicar seus esforços em sistematizar sua concepção formativa, modificando “todos os outros aspectos do sistema de ensino” (LEMANN CENTER, 2016, p. 03) com vistas a produzir um sistema educacional padronizado, tomando a ideia de padronização como sinônimo de excelência e qualidade educacional.

Tal concepção dirigia-se, também, à necessidade de se produzir uma Base Nacional Comum voltada à formação de professores, com vistas a padronizar sua concepção formativa de acordo com o currículo padronizado com base em competências. Tal orientação fomentou a tramitação da Base Nacional Comum para a formação de professores, homologada no dia 7 de novembro de 2019.

Ao analisar a então diretriz de formação docente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que concentra os/as principais cientistas do país dedicados a pesquisas sobre o tema, aponta que:

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação - CNE, recomposto com os membros indicados no período do governo Michel Temer (2016-2018), deu andamento à proposta da Base Nacional Comum da Formação - BNC-Formação. Aprovou, em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC - Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um **grande retrocesso para a formação de professores**, indo na **contramão da histórica defesa da ANFOPE** por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores. O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores

da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Tal resolução, **aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo**, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores." (ANFOPE, 2021, p.7, grifo nosso)

Na terceira versão de elaboração da referida diretriz, pode-se verificar que a Comissão Bicameral instituída pelo Conselho Nacional de Educação para a construção do documento foi composta, em sua maioria, por membros da rede do MPBNC.

Como consequência, este egrégio CNE entendeu que a regulação da formação docente, com base na Portaria e Resolução CNE/CP Nº 02/2015, precisava ser revista e atualizada de acordo com as recentes mudanças. Além disso, entendeu, com a devida anuência do Ministério da Educação, que deveria, também, tratar da elaboração de referenciais que devem constituir a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, este CNE designou, mediante Portaria CNE/CP Nº 10, de 08 de abril de 2019, a Comissão Bicameral, composta por Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) – Presidente, Mozart Neves Ramos (CEB/CNE) – Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE), para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum da Formação Docente que devem dialogar com este novo momento da Educação Básica em nosso país. (MEC/CNE, 3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, alíneas 61 a 83).

Amplamente criticado em sua terceira versão, haja vista o papel atribuído ao professor, que é definido no documento enquanto um “valor agregado” (MEC/CNE, 3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, alínea 808) - e cuja qualidade pode ser medida em exatidão a partir da nota mensurada por meio das avaliações padronizadas aplicadas em larga escala -, o documento passou por alterações, modificando sua redação final¹⁸.

Pode-se afirmar, portanto, que apesar de apresentar-se publicamente em sua página oficial como uma rede dedicada à implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (MPBNC, 2019), a rede analisada teve papel significativo na produção da mais recente diretriz orientadora para a formação de professores e também na elaboração da última versão da BNCC.

¹⁸ Os dois documentos (terceira versão e versão final) estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: < <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> > e < https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/12/bnfprofesp22_19.pdf >. Acesso em 05 jul. 2020.

Acerca da aprovação do documento final da Base Nacional Comum Curricular (em sua terceira versão para o ensino fundamental e médio), é importante destacar a presença do movimento neste processo de elaboração. O mesmo contou, a partir do Apoio da *Lemann Center*, com a presença de instituições internacionais na realização da revisão do texto, com vistas a basear sua estruturação no modelo do *Common Core* americano¹⁹. Tal articulação foi feita por meio do Comitê Gestor responsável pela terceira versão da BNCC

A Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016, a qual instituiu um Comitê Gestor responsável por elaborar, a partir das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país a versão final da BNCC, teve em sua composição sete membros, estando entre eles três diretamente ligados ao Movimento pela Base.

Vejamos no quadro abaixo os elementos que sintetizam duas normatizações produzidas no período final de elaboração da BNCC e que favorecem a compreensão de como as orientações produzidas por agentes de natureza privada interna e/ou externa ao país foram incorporadas através dos agentes do MPBNC na mais recente reforma curricular brasileira. Segundo a determinação da Portaria MEC Nº 790, de 27 de julho de 2016:

Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio. (MEC, Portaria MEC Nº 790)

(...)

Art. 4º O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI; II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC; III - Secretaria de Educação Superior - SESu; IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE; e V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (MEC, Portaria MEC Nº 790)

Como resultado da Portaria MEC 790/2016, o Parecer CNE/CP Nº: 15/2017 (CNE/CP/15/2017, p. 34) no qual é relatado o processo de elaboração da BNCC seguido da argumentação que fundamenta a sua homologação final (terceira versão), destaca-se que: o “Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”

¹⁹ O aprofundamento acerca do conteúdo das assistências técnicas prestadas por agentes externos ao país na elaboração da terceira versão da BNCC está situado na terceira seção deste trabalho.

encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio.” (CNE/CP, Parecer CNE/CP Nº: 15/2017)

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (CNE/CP/2017, p. 35).

QUADRO 1 - PORTARIA MEC Nº 790, DE 27 DE JULHO DE 2016 E PARECER CNE/CP Nº: 15/2017 – SELEÇÃO DE MEMBROS PARA COMITÊ GESTOR

MEMBROS INDICADOS POR MEIO DA PORTARIA MEC Nº 790/2016 PARA COMPOR O COMITÊ GESTOR RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DA TERCEIRA VERSÃO DA BNCC E DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	AGENTES QUE COMPUNHAM OS QUADROS DAS RESPECTIVAS SECRETARIAS NA DATA DE HOMOLOGAÇÃO DA PORTARIA 790 DE 27 DE JULHO DE 2016	LISTA DE AGENTES DESTACADOS ENQUANTO MEMBROS DO COMITÊ GESTOR, INDEXADO NA TERCEIRA VERSÃO DA BNCC PUBLICADA NO DIA 20 DE DEZEMBRO DE 2017 (BRASIL, 2017, P. 586)
SECRETARIA EXECUTIVA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC	MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO ²⁰	MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA	ROSSIELI SOARES DA SILVA ²¹	ROSSIELI SOARES DA SILVA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI	IVANA DE SIQUEIRA ²²	IVANA DE SIQUEIRA ²³

²⁰ Dado retirado da página oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_agendadirigentes&view=autoridadesdetalhamento&filter_categoria=0&data_calendario=2016-06-16&Itemid=1342>. Acesso em 02 fev. 2020.

²¹ Dado retirado da página oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_agendadirigentes&view=autoridadesdetalhamento&data_calendario=2016-07-27>. Acesso em 03 fev. 2020.

²² Dado retirado da página oficial do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/36781-nova-secretaria-quer-direitos-da-sociedade-postos-em-pratica?>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

²³ Dado retirado da página oficial do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/36781-nova-secretaria-quer-direitos-da-sociedade-postos-em-pratica?>>. Acesso em 02 fev. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC	MARCOS ANTÔNIO VIEGAS FILHO	ELIANE NEVES BRAGA NASCIMENTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESU	JESUALDO PEREIRA FARIAS ²⁴	PAULO MONTEIRO VIEIRA BRAGA BARONE
SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO – SASE²⁵	ARNÓBIO MARQUES DE ALMEIDA JÚNIOR	REGINA DE ASSIS
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (NO MOMENTO DE APROVAÇÃO DO PORTARIA NO - 790, DE 27 DE JULHO DE 2016)	MARIA INÊS FINI ²⁶	MARIA INÊS FINI

Fontes: Elaboração própria. (MEC, Portaria nº 790, 2016) (CNE/CP, Parecer nº 15, 2017).

A seleção da Portaria 790/2016 e do Parecer CNE/CP nº: 15/2017 enquanto corpus documental de onde foram extraídos os dados acima pontuados, remete ao mapeamento de técnicas de verticalidade (SANTOS, 2014) do modelo de governança, voltadas, neste caso específico, à elaboração da BNCC com vistas a incluir a concepção educacional dos agentes que compõem a rede do MPBNC, assim como parte dos agentes que representam o modelo de governança estatal de origem norte-americana e australiana.

Quanto ao papel dos atores que compõem a rede do Movimento Pela Base Nacional Comum na elaboração e homologação do documento final da BNCC, é importante destacar que dos sete membros-chave delegados para compor o comitê, fazem parte do Movimento Pela Base:

²⁴ Dado retirado da página oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/agendadirigentes/index.php?option=com_agendadirigentes&view=autoridadesdetalhamento&data_calendario=2020-07-27>. Acesso em 03 fev. 2020.

²⁵ A secretaria foi criada em 2011 a partir de uma demanda apontada durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com vistas a articular ações do Plano Nacional de Educação. Foi extinta em fevereiro de 2019 pelo então ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez. Após tal extinção, os dados oficiais dos respectivos secretários dessa instância foram apagados da página do MEC. Contudo, materiais produzidos a partir de dados da SASE, como por exemplo os estudos produzidos pela ANPAE em 2016, apontam que no período o Secretário da Sase era Arnóbio Marques de Almeida Júnior, conhecido popularmente como Binho Marques.

²⁶ Dado retirado da página oficial do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/36431-educadora-maria-ines-fini-volta-e-assume-a-presidencia-do-inep>>. Acesso em: 02/02/2020.

QUADRO 2 - ATORES QUE COMPÕEM A REDE DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM LIGADOS A ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DO DOCUMENTO FINAL DA BNCC

Agente	Descrição do/da agente quanto a sua atuação junto ao Movimento Pela Base
Maria Helena Guimarães de Castro ----- Presidiu a comissão (MEC, Portaria 790/2016, art. 4º) haja vista que desempenhava naquele momento o cargo de secretária executiva do MEC. Maria Helena também teve importante atuação enquanto conselheira do Conselho Nacional de Educação no período em que se deu a regulamentação de marcos normativos que acompanham o processo da reformulação curricular pós-golpe de 2016 mantendo-se no conselho desde então.	Segundo dados disponíveis em seu currículo lattes²⁷, Maria Helena é membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional/ABAVE; ex-membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação, e já atuou em vários institutos e fundações, estando entre eles o Instituto Natura. Atuou também como presidente do INEP entre 1995 e 2002 e presidente da UNDIME entre os anos de 1994 a 1995. Possui também histórico de articulação com organismos internacionais como comitês ligados à educação na UNESCO e na OCDE. A agente ora destacada apresenta, portanto, ligação em sua trajetória de trabalho com seis instituições que compõem a rede analisada nesta pesquisa (MEC, ABAVE, INSTITUTO NATURA, TODOS PELA EDUCAÇÃO, UNDIME e INEP).
Rossieli Soares da Silva ----- Em 2018, ano posterior à aprovação da BNCC, o agente foi indicado ao cargo de Ministro da Educação pelo presidente Michel	O agente constava na página do MPBNC em 2019 (MPBNC, QUEM SOMOS, 2019) como membro da rede. Enquanto vínculo institucional, o agente ocupou o cargo de vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) entre 2015 e 2016. Rossieli não apresenta ligação institucional formal com nenhuma entidade de

²⁷ O currículo da agente está disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/3273558975609117> > Acesso em 14 set. 2020.

Temer. Segundo dados de seu currículo lattes, Rossieli “participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio” e “como Ministro da Educação, homologou a etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018”. Foi também “secretário executivo do comitê gestor das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017.”²⁸.	natureza privada que compõe a rede analisada, sendo possível apenas pontuar vínculos de relação informal dele com parte das instituições da rede, o que é mensurado a partir do registro de sua participação em eventos. Conforme consta em seu currículo lattes, no ano de 2017 – ano de homologação da Reforma do Ensino Médio por meio da lei 13.415/2017-, Rossieli participou do “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio”, promovido pelo Instituto Unibanco; do “Seminário sobre Inovação, Tecnologia e Conectividade nas Escolas”, promovido pela Fundação Lemann; e da “Conferência sobre Educação”, organizada pelo Banco Mundial. Quanto à Fundação Lemann, o agente também tem registrado em seu currículo sua participação na Conferência “<i>Lemann Dialogues 2015</i>”, realizada naquele mesmo ano na Universidade de Harvard.
Maria Inês Fini ----- Desempenhava o cargo de secretária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no período de composição do Comitê Gestor de elaboração da versão final da base.	A agente é destacada na página oficial da rede do MPBNC como um de seus quadros profissionais (MPBNC, 2020). Segundo dados disponíveis em seu currículo lattes²⁹, Maria Inês tem em sua trajetória de atuação as atividades de consultora do Banco Mundial, colaboradora da Fundação Cesgranrio e da Fundação Roberto Marinho, tendo passado, portanto, por quatro entidades que compõem a rede analisada, tendo estabelecido com elas vínculos profissionais formais de atuação. Forneceu também serviços para um conjunto de

²⁸ Informação retirada da descrição fornecida pelo currículo lattes do agente. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9149359426550080>>. Acesso em: 14 set. 2020.

²⁹ O currículo da agente está disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/8658366834342554>>. Acesso em: 14 set. 2020.

	instituições, estando entre elas a Fundação Lemann, para a qual forneceu, conforme informações de seu currículo, serviços no ano de 2004. Esta agente também tem histórico de atuação político-partidária segundo dados levantados por Peroni (2017, p. 421), constituindo-se enquanto quadro do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Tal partido destacou-se pela defesa da pedagogia das competências enquanto concepção pedagógica desde os anos de 1990, realizando atividades de forma significativa no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Fontes: Elaboração Própria. (MEC, Portaria 790/2016); (PERONI, 2017); (MPBNC, Quem somos, 2019; 2020).

Os agentes do Movimento Pela Base Nacional Comum acima descritos atuaram na elaboração da segunda para a terceira versão da BNCC. Essa atuação pode ser destacada como um dos três aspectos que constituem o *modus operandi* da rede do MPBNC: a) o primeiro, quanto à utilização de agências estatais na produção de normas capazes de viabilizar a construção de seu projeto educacional e mercantil (uma vez que parte dos agentes da rede também compõe quadros-chave de produção da política educacional); b) em segundo, quanto ao papel que as relações informais tomam na capacidade de influenciar a produção da política educacional, de modo a permitir não apenas o imbricamento de agentes públicos e privados de origem nacional, mas também internacional; e c) por terceiro, a desvalidação/desconsideração do conhecimento produzido pelas comunidades escolares e científicas públicas situadas no território nacional como forma de reprodução da condição de dependência cultural, política e econômica das elites brasileiras às elites situadas nos centros hegemônicos de poder da geopolítica mundial, sendo esta uma característica histórica estruturante das elites brasileiras (MARINI, 2005; FERNANDES, 1975).

O processo de pouca transparência em que foram realizadas as alterações da segunda para a terceira versão do documento da BNCC remonta ainda a uma das categorias estruturantes do modelo de governança da política educacional apontada

nos estudos de BALL (2018): o *déficit* democrático que ocorre na construção da política devido à influência das relações informais entre os agentes das redes que atuam diretamente na produção da política.

O próprio revisor já alertava para uma possível oposição à base, a partir da experiência americana. A instituição do Comitê Gestor do MEC (Portaria 790/2016 - BRASIL, 2016), contemplou apenas integrantes das secretarias do Ministério, que foram os responsáveis pelas definições e diretrizes que deram origem à terceira versão a partir das revisões de integrantes internacionais, como *The Curriculum Foundation*, instituição inglesa, *Accara*, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no *Common Core* americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC (LEMANN CENTER, 2016 apud PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 42).

Na pesquisa da qual o trecho acima foi extraído, foram coletados dados que apontam a *Lemann Center* não apenas como responsável pela organização do primeiro seminário, que se configura como marco inicial de estruturação da rede do Movimento Pela Base Nacional Comum, mas também sua participação na produção da BNCC.

A partir dos dados acima pontuados, é possível afirmar que a BNCC, em sua terceira versão, foi produzida de forma seletiva e arbitrária no que se refere à compilação das contribuições coletadas por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país entre junho e setembro de 2017, que se destinavam à construção de seu conteúdo. Foi a partir deste processo que a BNCC foi homologada pelo CNE. Além disso, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) destacam que:

De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição à BNCC. A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43).

Os dados coletados e sistematizados ao longo desta seção apontam, portanto, que, a partir da atuação dos agentes que compõem o MPBNC, alteram-se não apenas as normas instituídas no campo da política educacional, mas também os veículos e ferramentas de produção democrática da política, até então tomados enquanto campo de disputa. A rede analisada, ao compor a comunidade política de

governança e atuar conjuntamente entre os agentes que a compõem, passa a produzir, a partir do progressivo oligopólio profissional das agências produtoras da política educacional, a possibilidade de realização do projeto educacional defendido pelos agentes individuais e coletivos que compõem a rede.

Foi por meio destes processos e pela progressiva expansão de entes individuais e coletivos na composição do MPBNC que a rede se tornou entidade-chave no processo de produção, implementação, avaliação e validação da reforma curricular elaborada entre os anos de 2016 a 2018. Faz-se necessário destacar, contudo, que a maior capacidade de articulação da rede foi instituída no período pós-impeachment de Dilma Rousseff ocorrido no ano de 2016.

O Impeachment tem sido caracterizado por um conjunto de pesquisadores enquanto um golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado (MANCE, 2018). Segundo Mance (2018, p. 34), que analisa o processo jurídico e a configuração política em que o mesmo ocorreu, caracteriza-o enquanto golpe uma vez que, segundo os estudos por ele realizados, houve a aplicação de princípios de delação não comprovada e arbitrariedade nas decisões que culminaram na desvalidação da continuidade da então presidenta ao cargo.

Mance (2018) defende que o Impeachment de 2016 teve como fatores de sua mobilização a necessidade de recomposição das taxas de lucro do capital produtivo e comercial, que, no período dos anos anteriores ao impeachment, foram afetados pelas altas taxas de desemprego somadas à inflação. Tais fatores diminuíram o consumo da população, ampliando progressivamente o contexto de recessão econômica. Somado a este fator, a partir das reivindicações populares ocorridas especialmente a partir de 2013, a crise econômica desdobrou-se também em uma crise de ordem política.

Estas crises foram sendo progressivamente somadas a um conjunto de fatores que promoveram seu agravamento, até o momento em que o impeachment se efetivou juridicamente. Mance (2018) destaca que entre estes estavam fatores como a diminuição de investimentos do governo federal à entidades de natureza midiática de grande circulação combinado a redução de recursos advindos do capital produtivo e comercial à estes setores devido a perda de “verbas publicitárias com o crescimento da Internet – em que o Google se tornou o grande mediador da publicidade global – e enfrentando a expansão de cobertura das operadoras de telefonia que se tornaram também provedoras de conteúdo” em detrimento da pulverização de recursos ao

financiamento de “um grande número de pequenos veículos espalhados em todas as regiões do país” (MANCE, 2018, p. 34-35).

Fatores de ordem jurídica também circundam o contexto anterior à instauração do impeachment, afetando a histórica segurança de parte das elites políticas quanto a esquemas de corrupção. Entre estes exemplos pode-se citar a instituição da Lei da Ficha Limpa instituída em 2010 (Lei Complementar nº 135/2010); a melhoria das condições de atuação da Polícia Federal por meio do reforço dos meios de investigação e a “construção de uma nova sede para a instituição”, viabilizando a abertura de concursos que permitiram a duplicação do efetivo da corporação” (MANCE, 2018, p. 38). Combinada a estas medidas, a instituição, no ano de 2011 por meio do Governo Dilma do “Acordo de Leniência (Lei 12.529/2011) que em 2013, modificou o instrumento de Delação Premiada (Lei 12.850/2013) viabilizando, sob o aspecto legal, as operações de combate à corrupção no país” (MANCE, 2018, p. 39), favoreceu juridicamente ações institucionais anticorrupção, como o funcionamento da Lava Jato e a punição de vários agentes de inúmeros partidos de direita e esquerda, incluindo, inclusive, quadros políticos do Partido dos Trabalhadores.

O contexto de crise política seguiu seu curso contando com um contexto de ampliada pressão popular. No campo das lutas populares, pautas dirigidas à garantia de direitos como o de mobilidade e de direito à cidade realizado pelas juventudes periféricas dos grandes centros urbanos, - as quais tensionavam desde 2013 pela pauta de luta do Passe Livre - fortaleceram a pressão do governo para o atendimento dos processos de reivindicação. Contudo, parte destas forças populares foram redimensionadas por grupos de agentes de extrema direita através de técnicas de mobilização popular operadas pelas redes sociais. Movimentos como Movimento Passe Livre (MPL), que tinham como objetivo reverter a lógica econômica que tratava do transporte foram sendo projetados nas redes sociais com “pautas estranhas ao movimento” (MANCE, 2018, p. 41-42), redimensionando, segundo o pesquisador, as forças políticas à pautas propaladas pelo Movimento Brasil Livre (MBL).

Com a organização do grande empresariado favorável ao impeachment da então presidenta; a participação de grupos como Students For Liberty de origem norte-americana - configurada, segundo Mance (2018, p. 142) enquanto braço da rede de governança Atlas Network - no financiamento de grupos como MBL, ao incluir nessa participação a capacitação de lideranças brasileiras e a formação de coordenadores

locais como Kim Kataguiri às pautas de origem ultraliberal³⁰ (MANCE, 2018, p. 51; 56; 95), o processo e impeachment ganhou força para realizar-se, configurando-se, segundo o autor, enquanto golpe de Estado. Segundo dados coletados por ele, o período anterior ao impeachment configurou-se pelo preparo de quadros de agentes ligados ao grupo MBL. Por meio dele, foram treinadas

“(...) oficialmente, mais de mil lideranças no país até 2016 apoiados com recursos de origem norte-americana; lideraram, por 33 dias, a ‘Marcha pela Liberdade’, saindo de São Paulo rumo a Brasília, onde protocolaram, na Câmara dos Deputados, o primeiro pedido de impeachment contra Dilma em seu segundo mandato, em 27/05/2015; atuam abertamente na difusão ideológica da privatização da Petrobras e de que “Brasil Livre é Brasil sem PT”. Também, por estranha coincidência, o programa de expansão da rede Students For Liberty, que se associava indiretamente a essa formação de líderes no Brasil, foi oficialmente encerrado alguns dias depois do impeachment de Dilma Rousseff ter sido aprovado pelo Senado” (MANCE, 2018, p. 51).

Enquanto síntese deste combinado de elementos, pode-se depreender a partir dos dados analisados por Mance (2018) para o potencial organizativo e de atuação das redes de governança, especialmente no caso por ele citado (em relação a participação da rede Atlas Network) na formação de quadros profissionais e na mobilização midiática de parte da população através de técnicas aplicadas à veiculação de conteúdo nas redes sociais.

A atuação destes agentes na materialização do processo de impeachment, favoreceu a ampliação da atuação das demais redes de governança atuantes no Estado brasileiro. No campo da política educacional, no qual a rede do Movimento Todos Pela Educação já havia estabelecido certa legitimidade de atuação, contando no período com a recém criada da rede do Movimento Pela Base (no ano de 2013), ambas tiveram, a partir do impeachment instituído no ano de 2016 e da aprovação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que vieram logo posterior a ele, um campo maior de atuação, viabilizando a criação de novas redes, como o MCE, criado em 2016 e a RE criada em 2018, ampliando desta forma, sua comunidade política de governança e o potencial de atuação de seus agentes e entidades no campo da política educacional.

³⁰ Importante destacar que, se na lógica neoliberal, há o avanço de privatização de serviços ofertados pelo Estado, na lógica ultraliberal, este avanço extrapola a tendência de privatização de serviços incluindo a privatização também da política pública. E é por meio da atuação das redes de governança políticas, que torna-se possível esta privatização.

Em relação a rede do MPBNC é importante destacar que, a partir do contexto pós-impeachment, a rede adquiriu maior poder no campo da produção da política educacional. Este processo ocorreu, além da incorporação de sujeitos com relações com a Rede no MEC e no Comitê Gestor, como mostrado anteriormente, por meio da nomeação de entes-chave na principal instância de produção da política educacional brasileira – o Conselho Nacional de Educação (CNE)

A nomeação de membros do MPBNC como conselheiros do CNE teve como marco de sua ampliação a tomada de posse de Michel Temer à presidência da república, momento em que foram feitas as indicações mais numerosas de pessoas para compor o conselho. Tal nomeação foi antecipada em seis meses da data oficial para sua realização (BRASIL, Diário Oficial do dia 28 de junho de 2016).

Pode-se destacar, a partir da publicação do Diário Oficial do dia 28 de junho de 2016, que, dos 12 membros indicados para ocupar as cadeiras do CNE, dois faziam parte do MPBNC (BRASIL, 2016). Eles passaram a ocupar cargos-chave no conselho, sendo eles: Eduardo Deschamps, ex-presidente do CONSED, indicado posteriormente à presidência do CNE; e Aléssio Costa Lima, Presidente da UNDIME naquele período, sendo renomeado para o biênio de 2017/2019. Tanto a UNDIME como o CONSED são concebidos, desde a criação da rede do MPBNC, como entidades *sine qua non* para a implementação da reforma curricular defendida pela rede, haja vista a abrangência de sua atuação no território nacional.

A presença de agentes ligados à rede como conselheiros do CNE foi ampliada, sendo composto, no ano de 2019, por cinco de seus agentes. Entre os que compõem a Câmara de Educação Básica, pode-se destacar a presença de Eduardo Deschamps, Maria Helena Guimarães de Castro (secretária-executiva do Ministério da Educação); Suely Menezes (Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação) e Mozart Neves Ramos (representante do Instituto Ayrton Senna) (MEC, 2019). Na Câmara de Ensino Superior, a rede contou com a presença de Joaquim José Soares Neto, que ocupou o cargo de Vice-Presidente da Câmara, sendo também Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), entidade que compõe o MPBNC.

Para além da articulação de seus agentes, que passaram a ocupar um número cada vez maior de cadeiras no Conselho Nacional de Educação, as instituições ligadas a rede mostraram-se atuantes na defesa da Reforma do Ensino Médio, instituída

inicialmente por meio de Medida Provisória (MP 746/2016) e aprovada por meio da Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017.

A Reforma do Ensino Médio, apresentada inicialmente por meio da Medida Provisória 746/2026 e posteriormente aprovada pela da Lei 13.415/2017, instituiu uma mudança em termos de conteúdo, forma de oferta e financiamento do Ensino Médio.

Quanto ao conteúdo, ao apontar em seu artigo 4º para uma reorganização do conhecimento, por meio da divisão do currículo do Ensino Médio em duas partes, uma parte comum que deveria ser definida pela BNCC e outra parte diversificada definida por cinco itinerários formativos, a reforma acabou por descaracterizar os objetos das respectivas áreas científicas de referência do currículo do Ensino Médio. Uma vez que a seleção do conteúdo curricular remete-se diretamente a uma seleção de cultura e à relações de poder inerentes a esta seleção (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8), a reorganização do conhecimento a partir da divisão do currículo e da criação de itinerários formativos delineou para o currículo desta última etapa da educação básica, o esvaziamento de aspectos científicos e de acesso a cultura produzida historicamente pela humanidade nas diferentes áreas de referência que as compõem.

A partir da reformulação das áreas do conhecimento, os itinerários foram definidos como "I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional" (Lei 13.415/2017, art. 4º). A base comum corresponde ao conteúdo presente na BNCC e, que segundo a Lei 13.415/2017, tornou obrigatório para esta etapa apenas as áreas disciplinares de Português, Matemática e inglês (Lei 13.415/2017, art. 3º). Além disso, o quinto itinerário que compõe a nova organização curricular foi elaborado com vistas à apontar para a oferta de uma educação de caráter técnico e profissional a ser ofertada do seguinte modo:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

(...)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, LEI 13.415/2017, art. 4º)

A concepção de educação técnica e profissional que passa então a compor o currículo do ensino médio, diverge da concepção integrada, incluindo na sua oferta, tanto a possibilidade de parcerias com entidades privadas, como a realização de atividades práticas de trabalho como possíveis de serem validadas na composição da carga horária do currículo escolar pela própria instituição de ensino.

O conjunto de itinerários formativos definidos pela reforma não tem caráter de obrigatoriedade, uma vez que definiu-se que estes serão ofertados "conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (LEI 13.415/2017, art. 4º).

Marcada por uma seleção de cultura na qual se materializa o esvaziamento da dimensão científica, a reforma incluiu ainda a possibilidade de modificação do tempo e do espaço escolar. Quanto ao tempo, a reforma definiu, em seu artigo 1º, uma carga horária mínima anual de oitocentas horas e uma ampliação progressiva desta carga horária "para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais"(tomando como referência o ano de 2017, período em que norma foi instituída). Esta ampliação na carga horária, delineou-se no caso do itinerário formativo de formação técnica e profissional pela possibilidade de realização deste através da modalidade de ensino EAD, de modo que o tempo de ensino possa vir a realizar-se de forma não presencial.

O conteúdo da reforma, incluiu, ainda, termo "projeto de vida" enquanto um dos elementos destinados a compor currículo, trazendo em si uma síntese valorativa que reflete uma das dimensões morais que permeiam a produção da cidadania própria à racionalidade neoliberal: orientada pela produção de uma nova geração auto responsabilizada individualmente pelo provimento de seu projeto futuro, independente de sua condição social, étnica, de raça, de gênero e de classe.

O curso histórico da reforma, desde a apresentação da mesma por meio de medida provisória até sua aprovação por meio da Lei 13.415/2017, foi marcado (devido ao seu conteúdo e forma de instituição) por uma frente ampla de resistência realizada pela organização de estudantes secundaristas, - os quais realizaram no período de 2016 a ocupação de mais de mil escolas, ação que ocorreu em vários

estados do país - , pela resistência realizada por docentes, comunidades científicas e comunidades escolares na tentativa de barrar os retrocessos produzidos através da reforma (SCHMIDT; DIVARDIM, SOBANSKI, 2016). Apesar da expressiva mobilização realizada inclusive nos momentos em que ocorreram as audiências públicas de discussão da reforma, foram feitas apenas mudanças pontuais no texto da MP 746/2016, como por exemplo, o retorno da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia que haviam sido retiradas, mantendo-se a concepção pedagógica nela empregada. A Lei 13.415/2017 foi então aprovada contendo a mesma estrutura curricular apresentada por meio da Medida Provisória, havendo na BNCC e na Reforma do Ensino Médio uma concepção pedagógica comum entre elas.

A organização do currículo da educação básica ampliou o campo de atuação das entidades que compunham as redes de governança, especialmente com relação ao MPBNC o qual assumiu papel protagonista na articulação de agentes de natureza pública e privada com vistas a implementação de ambas reformas curriculares.

Assim como a BNCC e a BNC para a formação de professores, a reforma no ensino médio “não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418). Estas reformas têm em comum a difícil delimitação da fronteira entre a atuação do público e do privado em sua produção, implementação, avaliação e o monitoramento. Contudo, é a partir deste fenômeno que a lógica e os valores que orientam os modelos de gestão privada passam a operar sobre a política pública.

Quanto aos agentes-chave atuantes especificamente na produção da Reforma do Ensino Médio sob o modelo de governança, Peroni, Caetano e Lima (2017) destacam como principal ente coletivo o Instituto Unibanco (IU). Segundo as pesquisadoras, fazem parte do Conselho de Governança da reforma, Pedro Moreira Salles, Ricardo Henriques e Pedro Malan, quadros profissionais destacados do Banco (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 419). A partir da atuação de parte importante das instituições organizadas por meio da rede do Movimento Pela Base Nacional Comum, é possível destacar o esvaziamento da transparência na produção e na implementação da atual reforma curricular (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 422), assim como o tensionamento compartilhado por demais entidades que compõem o movimento analisado na aprovação da reforma.

Ferreti e Silva (2017, p. 394), ao analisarem o conteúdo da argumentação realizada pelos participantes das audiências públicas da reforma do ensino médio,

destacam os argumentos utilizados por três representantes do MEC: Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro). Dos agentes destacados, Rossieli Soares e Maria Helena fazem parte do MPBNC.

O Ideb está estagnado desde 2011, mas, se olharmos os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, comparado com outros países do mundo, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, têm 56%; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42% (Rossieli Soares da Silva). O Brasil é o único País do mundo que tem o ensino médio único, igual para todos, com um currículo obrigatório de no mínimo 13 disciplinas, podendo chegar a até 18 disciplinas. [...] Apenas 1/3 dos jovens brasileiros — aliás, menos de 1/3 —, apenas 18% dos jovens brasileiros que concluem o ensino médio vão para o ensino superior (Maria Helena Guimarães de Castro). O nosso Ideb do ensino médio está estagnado desde 2011. O desempenho em Português e Matemática é menor hoje do que em 1997, o que, para mim, é uma tragédia. [...]. Alguns modelos de ensino médio no mundo: Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. Todos com trilhas acadêmicas e vocacionais. Todos com a base comum de apenas um ano (Mendonça Filho). (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

Além destes, os pesquisadores apontam que outros interlocutores foram convidados a opinar nas audiências públicas, sendo que, destes quatro destacados na coleta de dados, três deles também são agentes ligados ao MPBNC, sendo eles Frederico Amâncio (CONSED); Ricardo Henriquez (Instituto Unibanco) Olavo Nogueira Filho (da rede do Todos Pela Educação). Vejamos abaixo os argumentos por eles tecidos como justificadores para a aprovação da reforma:

Todos os países do mundo que deram saltos expressivos de melhoria da educação, especialmente no ensino médio, passaram, sim, por um processo de discussão e de reformulação da estrutura. [...] avançaram no sentido de flexibilização do currículo. [...] Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior. (**Frederico Amancio, Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED**).

A situação esdrúxula que produzimos, que é haver 13 disciplinas, no mínimo, obrigatórias para todos os estudantes. [...] (**Ricardo Henriquez, Instituto Unibanco**).

Há uma demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais. (**Olavo Nogueira Filho, Todos pela Educação**).

O que o PISA mede; isso é, mais ou menos, o passaporte que o mundo entende que todo cidadão deve ter para conviver nesse nosso mundo de hoje. (**João Batista Araujo e Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto**) (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394, grifo nosso).

Pode-se destacar, portanto, que ao menos cinco dos agentes que compõem a rede do MPBNC estiveram diretamente ligados à defesa da aprovação da Reforma do Ensino Médio. Tais agentes apresentaram-se ainda indiferentes à resistência construída pelos estudantes em todo o território nacional através dos movimentos de ocupação de escolas. A reforma, além de ter sido proposta de forma autoritária após 22 dias da posse de Michel Temer à presidência da república (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386), tornou velada a autoria de produção do documento, conferindo nenhuma transparência ao processo de produção desta política.

Foi por meio da ampliação das ações da rede ora destacadas que a produção de marcos regulatórios da instituição da reforma curricular da educação básica brasileira pode ser aprovada, apesar do amplo processo de resistência construído por estudantes, educadores, comunidades escolares e comunidades científicas do campo educacional. Tal elemento explica, portanto, a ausência de entidades científicas e sindicais na composição tanto da comunidade política de governança da qual a rede do MPBNC é parte, quanto da própria constituição da rede.

Faz-se necessário para concluir o resgate histórico da rede, o destaque a importância da veiculação de sua concepção educacional para o conjunto da sociedade brasileira. Haja vista que, das orientações produzidas pela *Lemann Center* em 2016, a aprovação dos marcos regulatórios da reforma curricular entre os anos de 2016 e 2017 teria pouca permeabilidade no sistema educacional brasileiro sem que houvesse a veiculação de uma concepção pedagógica específica capaz de instituir a padronização almejada pela rede. Tal veiculação teria o papel de dar operacionalidade ao projeto educacional instituído por meio de documentos oficiais aprovados, e, como defendido pela Lemann Center, o poder de modificar todos os aspectos do sistema de ensino (LEMANN CENTER, 2016, p. 3).

Dentre os elementos sistematizados pela rede, está a concepção de gestão educacional por ela adotada. Sistematizado por um conjunto vasto de documentos que se encontram disponíveis em sua página oficial, o documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”, produzido em 2015, sintetiza parte de sua concepção, que atualmente também é veiculada sob os marcos normativos de implementação da reforma. Segundo o MPBNC, ao citar as fragilidades das escolas brasileiras, destaca que

(...) são relevantes as dificuldades em relação aos gestores escolares que **também têm pouca formação para a função** e, principalmente, **não**

dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade (MPBNC, 2015, p. 01, grifo nosso).

Segundo o excerto acima, a partir da crença de que os gestores escolares não dispõem de capacidade de “autonomia” para realizar um desempenho satisfatório de suas atividades, a rede propõe que a concepção heterogerida do trabalho que acompanha a lógica do privado pode representar um avanço para a resolução do problema de limitação da capacidade dos gestores por ela caracterizado.

A defesa pelas consultorias de gestão na formação das equipes diretivas das escolas apresenta-se no campo das soluções colaborativas, podendo ser realizada por entidades privadas especializadas neste tipo de serviço, entre as quais se incluem boa parte das fundações e institutos que compõem a rede analisada. Contudo, tal princípio vai de encontro com a concepção de gestão democrática produzida historicamente pelos educadores brasileiros, que remete à dimensão coletiva em que a gestão escolar é tomada de modo descentralizado, diluindo a relação de poder entre os sujeitos que participam do espaço escolar.

A concepção de gestão educacional da rede merece atenção especial, tendo em vista os argumentos que a complementam, pois apresenta relação direta com a otimização de recursos e a implementação da reforma curricular da educação básica brasileira. A compreensão de gestão escolar alinha-se, portanto, à busca pela padronização dos sistemas de ensino, remetendo à descaracterização dos modelos de gestão instituído nas bases escolares.

O documento produzido em 2017 pelo Banco Mundial (BM), no qual é apresentado um diagnóstico para um “Um ajuste justo”, destinado à adequação do sistema educacional, o banco apresenta uma proposta de ajuste fiscal materializado no corte expressivo de recursos. Se inclui como ponto central do corte o enxugamento de gastos com pessoal, podendo depreender deste diagnóstico uma concepção de gestão que não apenas aproxima-se da adoção do modelo heterogerido do trabalho, mas também da busca pela diminuição de quadros profissionais - semelhante à lógica atribuída no setor privado, em que produzir mais com o mínimo possível de recursos é tomado como sinônimo de eficiência e ampliação da capacidade competitiva no mercado.

É importante destacar que a análise do BM atribuída ao conceito de “razão eficiente” baseia-se em critérios puramente econômicos para justificar a redução dos recursos que mantêm o funcionamento por vezes precário da educação básica

brasileira pública. Tal concepção acaba por esvaziar as especificidades inerentes à atividade profissional da docência, assim como da gestão escolar, que não se dirige à produção de mercadorias - como ocorre no campo empresarial. Neste sentido, esvazia-se a natureza da atividade educacional e a compreensão da escola enquanto entidade destinada à formação humana na sua integralidade. Repercute também em um esvaziamento da especificidade desempenhada pela instituição escolar e do papel por ela realizado na formação dos indivíduos e do papel que estes possuem na construção da sociedade da qual fazem parte, o que, inevitavelmente, demanda por recursos materiais capazes de promover a qualidade necessária a esta atividade.

Ao compreender os termos utilizados pelos agentes que compõem o Movimento Pela Base destacados na BNC para formação de professores (que em sua terceira versão, reduz os educadores a um “valor agregado”) e no documento publicado pelo movimento em 2015, em que a rede confere aos gestores escolares o crivo de incapacidade para realizar a gestão das escolas - pode-se aferir uma adjetivação reificadora dos sujeitos-chave que constroem o trabalho escolar. Se reificar remete a ação de coisificar o humano, pode-se destacar que a escola, tomada como uma empresa, reduz os gestores, docentes e estudantes à uma condição objetificada. É por meio desta compreensão que a mais recente diretriz destinada à formação de professores foi construída.

Um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes em avaliações externas, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. (MEC/CNE, 3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, alíneas 813-815).

Conectando a compreensão apresentada pelo BM de corte de recursos com a mensuração da qualidade do trabalho docente exclusivamente por meio da nota aferida em avaliações padronizadas, pode-se perceber que a concepção de trabalho docente e de gestão escolar, tomada pelos agentes produtores da mais recente reforma curricular, tem no fetiche da mensuração numérica, ponto importante de apoio para sua justificação. Em termos qualitativos, no que se refere ao fomento de condições materiais capazes de ampliar a qualidade do trabalho realizado pelos docentes e gestores escolares (condições de trabalho e valorização salarial), tal conjunto se mostra ausente de medidas concretas para sua viabilidade.

A concepção veiculada pelo BM e pelo MPBNC conflita com a compreensão já estabelecida no campo da ciência da educação quanto aos elementos necessários à produção da qualidade educacional. Esta também vai de encontro com os dados fornecidos pela Organização Mundial de Saúde, que apontam níveis mais elevados de adoecimento físico e mental na carreira docente, na mesma medida em que é ampliado o grau de precariedade no trabalho (DIEHL; MARIN, 2016), o que necessariamente diminui a qualidade do trabalho desempenhado pelos professores.

A concepção de qualidade educacional, pautada na lógica da razão eficiente (BANCO MUNDIAL, 2017a), pressupõe, portanto, não apenas a precarização do trabalho docente, mas também remete à perda de sua autonomia e da autonomia da gestão educacional sob princípios democráticos. A defesa pela padronização curricular tem também em seu princípio o direcionamento do trabalho docente no preparo dos estudantes para responderem com êxito às testagens padronizadas aplicadas em larga escala, devendo a gestão escolar também acompanhar a este objetivo, tendo no modelo americano seu exemplo exponencial.

Contudo, a pesquisa desenvolvida por Ravitch (2011)³¹ - destinada a mensurar o produto da aplicação deste modelo no sistema educacional americano - aponta que sua aplicação se configura enquanto ameaça à qualidade educacional. A partir dos dados analisados por ela, pode-se depreender que:

(...) após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, **materializados por baixo desempenho e não por sua elevação. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores** pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem **formas de burlar os resultados**, fragilizando o sistema. Os professores **passaram a investir o ensino de truques** necessários para os alunos responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. **O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações.**" (RAVITCH, 2011, p. 12, grifo nosso).

³¹ Diane Ravitch é historiadora e pesquisadora da Universidade de Nova York. Assumiu o cargo de secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo George Bush na gestão do secretário Lamar Alexander. Ravitch participou ativamente da reforma educacional estadunidense dos anos de 1990 atuando junto a movimentos lançados por defensores do livre-mercado com apoio de grandes fundações (RAVITCH, 2011, p. 11). Contudo, apesar do papel desempenhado por ela na instituição destas reformas baseadas na padronização e no ranqueamento educacional, após duas décadas de sua construção, a pesquisadora aponta que os princípios do mercado aplicados à educação foram marcados pelo baixo desempenho e pela fragilização do sistema educacional americano (RAVITCH, 2011, p. 12). Haja vista a autocrítica realizada pela autora à reforma da qual ela participou ativamente na construção, a obra Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano aqui referenciada, traz elementos importantes para a análise acerca dos riscos presentes em reformas como estas para a garantia do direito à educação.

Os elementos destacados ao longo desta seção, os quais sintetizam a concepção educacional da rede Movimento pela Base Nacional Comum, refletem aproximações significativas à reforma curricular criticada por Ravitch (2011). Além disso, a concepção adotada pelos agentes que compõem a rede reflete o processo de assimilação de um projeto alheio ao construído pelos profissionais da educação, cientistas e comunidades escolares do Brasil. Tal assimilação é compartilhada não apenas pelos entes de natureza privada que compõem a rede, mas também por agentes estatais que atuam em instâncias estratégicas da política educacional do país. A concepção por eles assimilada reflete ainda a concepção hegemônica, que vem sendo veiculada por organismos internacionais desde os anos de 1990 e que revela, após três décadas de sua implementação em vários países ocidentais, os riscos que estas Reformas Educativas Globais trazem para a qualidade educacional e para a garantia do direito à educação.

Tal concepção pode ser também destacada como um ataque à soberania educacional e científica, no sentido de ferir o projeto formativo defendido pelos profissionais da educação, comunidades escolares e comunidades científicas do país. Tal modelo pressupõe ainda uma disputa acerca da concepção educacional de modo a tensionar a alteração da prática realizada no interior dos espaços escolares (na descaracterização da gestão escolar e do trabalho docente) que vem sendo elaborado desde o processo de redemocratização do país e da implementação da LDB de 1996, como também pressupõe a mudança no *modus operandi* da produção da política educacional, dando a ela uma característica autoritária.

1.2 O MERCADO DAS SOLUÇÕES: COMO OS PRINCÍPIOS ÉTICOS E TÉCNICOS DA REDE DO MPBNC MATERIALIZAM-SE NA PRÁTICA ESCOLAR

Assim como na lógica do mercado, em que a inovação remete a maiores possibilidades de acumulação financeira por meio da elevação da capacidade competitiva dos produtos e empresas, tanto a identificação dos problemas educacionais como a coleta e produção de conhecimentos pedagógicos, são tomados pela rede do MPBNC enquanto insumos indispensáveis para os processos de inovação das entidades que compõem a rede do MPBNC. Estas inovações são produzidas tanto no campo da atuação da política educacional, como na produção de

insumos pedagógicos que carregam em si, uma ética própria e uma técnica dirigida aos fins a que se destinam.

O processo de inovar para poder competir, não é, contudo, viabilizado para o campo da educação pública sem o imbricamento da relação entre o público e o privado atuantes por meio do Estado. A atuação profissional destes agentes na produção da política educacional ocorre, contudo, de modo colaborativo entre suas instituições. Esta relação ocorre através do imbricamento destes entes, configurando-se enquanto um dos mecanismos estratégicos capazes de ampliar a veiculação de produtos educacionais produzidos no interior das redes para o setor público. Estes, por sua vez, ao serem adotados, configuram-se em mais que produtos: constituem-se enquanto técnicas que passam a compor o “fazer” pedagógico das instituições escolares e das redes municipais e estaduais de ensino.

Uma vez que a técnica torna os meios e os fins inseparáveis (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 84), é por meio dela que também podem ser compreendidos os princípios éticos que compõem o projeto educativo da rede do MPBNC. A partir dos dados que serão expostos ao longo da análise presente nesta subseção, será possível aprofundar o papel estratégico desempenhado pela técnica na produção da materialidade do projeto educacional sistematizado pela rede analisada.

A ampliação da capacidade de veiculação dos produtos educacionais criados pelos entes que compõem as redes de governança, não se dá apenas pela leitura de contextos possíveis para a disputa da educação pública enquanto nicho de mercado. As concepções de gestão escolar, seleção do conhecimento, elementos culturais a serem trabalhados na escola, métodos de ensino e a formação inicial e continuada de professores - inerentes à produção da soberania pedagógica local³² - ganham sentido para além da reforma curricular da educação básica, estabelecida sob os marcos normativos instituídos sob o modelo de governança de Estado: sua ressignificação tem, na adoção dos produtos educacionais produzidos pela rede do MPBNC, um dos mecanismos-chave para sua implementação.

³² O conceito de soberania pedagógica local aqui desenvolvido, toma seu fundamento na compreensão de soberania popular local produzida social e historicamente por diferentes povos da humanidade, podendo ser de natureza política, cultural, científica, econômica, medicinal, alimentar, entre outras formas, as quais conferem aos sujeitos situados em determinado território, a conquista pela produção autônoma de bens materiais e imateriais, tornando-os direito de usufruto coletivo. A soberania local pressupõe, portanto, a capacidade de autodeterminação dos povos. Neste sentido, a soberania pedagógica local não é tomada aqui como um direito capaz de ser cedido por outrem, uma vez que ela remete a uma conquista produzida por meio do trabalho autônomo que se realiza pela ação-direta construída por sujeitos e/ou povos que vivem e/ou trabalham em determinado local.

A partir da reforma curricular objetivada na homologação da Reforma do Ensino Médio, na BNCC e da Base Nacional Comum Para Formação Inicial e Continuada de Professores, passa a existir uma necessidade que até aquele momento não existia: um senso de urgência em se construir, através de processos formativos, o mínimo entendimento acerca da concepção curricular instituída pelos novos marcos normativos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Mesmo que tenham sido elaborados com inúmeras críticas - devido à ausência de um processo de elaboração orgânica - estas reformas foram produzidas com o papel de orientar, em caráter de obrigatoriedade, o trabalho pedagógico das redes de ensino, de modo que os planos de aula, a organização das disciplinas, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola entre outros fatores passaram, a partir de sua aprovação, a serem permeados pela nova política.

Quanto às resistências à Reforma do Ensino Médio, foram produzidas mais de vinte e cinco notas de repúdio públicas³³ exaradas pelas mais diversas entidades científicas de representação sindical e estudantil acerca da não concordância de cientistas, educadores, profissionais da educação, estudantes e comunidades escolares acerca do conteúdo e da forma em que a reforma foi apresentada através da Medida Provisória 746/2016. Estão entre elas, entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Ministério Público Federal (MPF), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) entre outras entidades de representatividade nacional, regional e local.

A argumentação de ambas entidades aponta para a desconexão da política à organicidade dos estudos e reflexões produzidas nas bases sociais que atuam diretamente no ensino médio público brasileiro. As principais notas acima citadas foram compiladas pelo Grupo de Pesquisa do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e encontram-se disponíveis em sua página oficial.

³³ O compilado das notas de repúdio produzidas pelas entidades supracitadas estão disponíveis em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>. Acesso em 10/03/2021.

Neste sentido, destaca-se como primeiro elemento da análise desta subseção, que os materiais gratuitos veiculados através da rede do MPBNC tem por fundamento auxiliar os agentes locais no processo de implementação da reforma do Ensino Médio e da BNCC com vistas a mitigar as resistências locais através do uso de manuais técnicos que induzem à adoção dos princípios éticos e técnicos inerentes à concepção educacional da rede analisada e da comunidade política de governança a qual ela representa. É a partir da veiculação de seus valores, operando com estratégias de marketing, que os manuais que propõem auxiliar os professores no processo de implementação destas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, dirigem-se à sua materialização na prática escolar.

A venda e/ou veiculação de amostras gratuitas de produtos educacionais voltados a suprir a necessidade de implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, configuram-se enquanto um investimento em potencial que pode vir a possibilitar no futuro, a partir da conquista da concepção pedagógica dos atores locais, algum tipo de retorno à rede analisada. O fornecimento das chamadas “soluções educacionais” gratuitas configuram-se na prática, em respostas simples e rápidas ao senso de urgência demandado pela reforma curricular em curso de implementação.

A notícia produzida pela revista FORBES em relação à pandemia de COVID-19, intitulada “Para Jorge Paulo Lemann, crise traz oportunidade”, ajuda-nos a exemplificar parte dos valores que permeiam as ações políticas dos empresários atuantes nas redes de governança, as quais tomam a educação pública enquanto potencial campo de investimento lucrativo no período de implementação da reforma curricular mais recente.

A relação entre o aproveitamento de crises e a produção de oportunidades de mercado ainda não exploradas, fundamenta-se na busca de produzir soluções rápidas como uma estratégia eficiente para ampliar o processo de privatização educacional. Jorge Paulo Lemann, enquanto um dos empresários mais ricos do Brasil e agente-chave na construção da rede do MPBNC, estrutura em entrevista, a seguinte síntese sobre a crise do período:

Acho que a oportunidade não é apenas comprar barato, é que certas coisas que não estavam disponíveis passam a ficar, passamos a olhar os negócios em formatos diferentes e a operar de formas diferentes. (FORBES, 17 de abril de 2020).³⁴

³⁴ A matéria está disponível em: < <https://forbes.com.br/last/2020/04/para-bilionario-jorge-paulo-lemann-crise-traz-oportunidade/>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

As oportunidades de lucro que ainda não estão dadas, ou seja, que podem ser abertas a partir da criação de “soluções” em contextos de crise, delineia o olhar de um dos fundadores do MPBNC. A exploração de oportunidades como forma de lucro delineia-se no conjunto dos dados elencados ao longo deste trabalho, na seguinte síntese: a crise como oportunidade de lucro para o campo da educação pode surgir tanto por meio de novas necessidades demandadas a partir da política educacional instituída em caráter obrigatório, como pode estar situada sob um fenômeno de desastre, onde são abertas possibilidades de mapeamento de novas oportunidades de atuação das redes de governança através da produção das chamadas soluções educacionais. Estas ocorrem pela oferta de produtos considerados capazes de amenizar os efeitos provenientes do contexto de crise, apontado na entrevista citada, o exemplo do contexto de crise sanitária devido à pandemia de Covid-19. As crises, neste sentido, podem ser de origens variadas (política, sanitária, entre outras), mas a lógica de investimento na produção de produtos em caráter emergencial para saná-las pode ser caracterizada, no funcionamento da redes de governança, como uma estratégia para ampliar o avanço de seu projeto educacional e também mercantil.

Em uma outra reportagem, produzida pelo jornal eletrônico Globo Especial Publicitário³⁵, que noticiava um evento denominado “Festival Nova Educação”, realizado no mês de setembro de 2020, que foi organizado pela plataforma de soluções educacionais Eleva, a fala proferida pelo empresário Jorge Paulo Lemann na abertura do evento exemplifica a relação compreendida pelo setor empresarial entre crise, oportunidade lucrativa e venda de produtos educacionais de baixo custo, considerados elementos de eficiência e qualidade educacional.

Toda crise traz oportunidades. O que muda nas escolas é que daqui para frente o digital vai ter uma importância maior do que tinha antes. Descobrimos que, além do presencial, você pode produzir muito através do digital — comentou o gestor e investidor em educação Jorge Paulo Lemann, que abriu o evento.

(...)

³⁵ A reportagem está disponível em: < https://educacaoque transforma.oglobo.globo.com/plataforma-eleva-discute-as-transformacoes-na-educacao-depois-da-covid-19/?utm_source=facebook&utm_medium=glab&utm_campaign=eleva&fbclid=IwAR2JQuQ0xe2xN4UiHyX_VJQbliANgBA1NRUtGsp9f0fUUOn7A4E2VM8K1-E >. Acesso em 20/09/2020.

Não vejo outra possibilidade de um país evoluir, ter mais igualdade de oportunidades ou ser mais competitivo. E as pessoas pensam que é preciso gastar rios de dinheiro para isso, mas temos muitos exemplos de ótima educação de baixo custo no Brasil — afirma ele. (Globo Especial Publicitário, Plataforma Eleva discute as transformações na Educação depois da Covid-19. 12 de setembro de 2020)

A justificativa de que é possível fazer mais e melhor com menos recursos³⁶, como apontado por Lemann no trecho pontuado acima, tem sido um dos argumentos utilizado pelo conjunto de entes que compõe a rede do MPBNC para o avanço da hegemonia de seu projeto educacional e de mercado.

Conectando tal aspecto à forma autoritária em que a reforma curricular iniciada no período pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi produzida, pode-se destacar que ela produziu um cenário de crise, haja vista que devido ao seu caráter de obrigatoriedade, estados e municípios foram forçados a buscar alternativas para adequar-se à lei, podendo gerar a partir disso, um campo fértil para a venda de produtos educacionais. Esta “oportunidade lucrativa” vem permitindo inclusive a veiculação dos produtos educacionais produzidos tanto pela Fundação Lemann como pelas demais instituições que compõem a rede do Movimento Pela Base, possibilitando o retorno financeiro para as organizações que compõem as redes.

A crise combinada ao tensionamento dos sistemas educacionais realizado via Estado para adaptar as escolas à reforma curricular em curso de implementação, contou com parte das soluções educacionais produzidas pela comunidade política de governança, ofertadas em parte por amostras gratuitas de serviços educacionais, como veremos de modo mais detalhado no mapeamento feito a seguir. Contudo, somado a este processo, a Pandemia de Covid-19, ampliou a crise educacional já latente, delineando um quadro de crise sanitária, somado a um contexto de crises política, econômica, social e ambiental, que marcam o ano de 2020 pelo avanço do extrativismo e das queimadas na Amazônia, assim como do contexto de genocídio dos povos originários e das populações pretas e periféricas³⁷.

³⁶ O contexto de crise tem sido pauta de análise e atuação do Banco Mundial, podendo ser verificada no conjunto de orientações produzidas pela instituição aos governos dos países latinoamericanos e e africanos nas últimas três décadas. Para aprofundar os estudos acerca das proposições elaboradas pelo banco no referido período destacado, vide dossiê completo produzido pela Fiocruz intitulado A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) organizado pelos pesquisadores João Márcio Mendes Pereira Marcela Pronko, publicado em 2015. O conteúdo completo do dossiê encontra-se disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/demolicao-de-direitos-um-exame-das-politicas-do-banco-mundial-para-educacao-e-saude>>. Acesso em 02/05/2021.

³⁷ O contexto mais recente de ampliação da necropolítica estatal (MBEMBE,2015) no Brasil, que teve seu acirramento no período pós-impeachment de 2016 tendo, no contexto da Pandemia de Covid-19

Tal crise, intensificada pelo contexto de desastre, é tomada como oportunidade de lucro pela comunidade política de governança então situada em condição de poder político neste contexto. Metodologias como o ensino híbrido, plataformas de ensino EAD, métodos de sala de aula invertida e ensino mediado por plataformas de inteligência virtual, que se apresentam como capazes de substituir a figura do professor, ganharam espaço como propostas veiculadas por um conjunto amplo de entes que fazem parte do MPBNC.

A plataforma oficial do MPBNC, que já ofertava mesmo antes da pandemia links de acesso a “mais de 200 materiais e ferramentas organizadas por tipo de conteúdo, público e formato”³⁸ (MPBNC, 2020) destinados a auxiliar na implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio em todo o território nacional, passa então, no contexto da pandemia, a defender a retomada da volta às aulas tomando a BNCC como “referência primordial para a tomada de decisões” do pós-pandemia (MPBNC, 2020)³⁹. Esta colocação também foi pontuada sob o parecer 11/2020, exarado pelo Conselho Nacional de Educação, destinado a orientar o contexto de volta às aulas no contexto pós-pandemia. Nele, são apontadas várias referências que tomam seu fundamento em estudos realizados no contexto norte-americano e a partir delas aponta um rol de orientações voltados à recuperação dos objetivos de aprendizagem considerados em atraso pelo contexto de desastre do período. Como orientação, aponta-se que este poderia dar-se de diversas formas, incluindo entre elas a adoção de ensino remoto mesmo após a volta às aulas.

Portanto, a possibilidade da continuidade das atividades remotas com o retorno das aulas presenciais requer grande esforço dos governos para assegurar condições de higiene e segurança nas escolas públicas, o acesso

uma expressiva ampliação. O exercício do *biopoder*, ou seja, do poder de decisão sobre quem tem ou não direito à vida, característico em diversos regimes autoritários, delineou-se no Brasil, somando elementos constitutivos da história brasileira. FARIA (2020), em matéria publicada pelo jornal eletrônico do Parágrafo 2, conceitua os elementos presentes na necropolítica brasileira do período. Segundo a pesquisadora “Tal lógica combina: a) uma herança colonizadora de cultura autoritária e, portanto, padronizante, que tende a apagar a diversidade humana e natural; b) herdeira de uma cultura escravocrata e, portanto, racista; c) eurocentrada e, portanto, xenofóbica; d) patriarcal orientada pela busca em dominar o corpo, a subjetividade e a vida das mulheres, sendo, portanto, machista e; e) profundamente elitista, compreendendo, portanto, o recorte de classe. Ao combinar tais fatores, tendeu a criminalização da pobreza, dos povos indígenas e da negritude, tendo peso maior sobre as juventudes tensionadoras das estruturas de poder cristalizadas no país historicamente. Devido ao avanço do genocídio da juventude preta em várias localidades do país, foram criadas a Rede “Nenhuma Vida a Menos” e a organização “Reaja ou será morto, Reaja ou será morta”, que passaram a realizar o papel de denúncia contra o genocídio em processo de ampliação” (FARIA, 2020).

³⁸ Link disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/para-implementar/>>. Acesso em: 01 set. 2020.

³⁹ Link disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/acontece/cne-lanca-parecer-com-orientacoes-para-a-volta-as-aulas/>>. Acesso em: 01 set. 2020.

à internet aos estudantes de baixa renda, investimento na infraestrutura das escolas e na formação dos professores para o uso de novas metodologias e de tecnologias. Neste sentido, o auspicioso debate acerca da utilização dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), R\$ 31 (trinta e um) bilhões de reais para garantir internet de alta velocidade a todas as escolas públicas e acesso gratuito à internet pelos alunos mais vulneráveis representa uma grande esperança para todos os estudantes e professores brasileiros. (PARECER 11/2020, p. 08).

O excerto acima está situado no Parecer 11/2020 de modo a referenciar a síntese de uma pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco e pelo Todos Pela Educação. A pesquisa intitulada COVID-19-Impacto Fiscal na Educação Básica, publicada em junho de 2020, realizou o mapeamento dos gastos públicos feitos pelos estados brasileiros no período da pandemia, assim como a análise das soluções utilizadas para o atendimento de estudantes quanto ao acesso às aulas remotas e à alimentação escolar.

O Instituto Unibanco, entidade que vem dedicando-se à produção de uma variedade de produtos educacionais voltados ao desenvolvimento de metodologias ativas e de plataformas virtuais com inteligência artificial destinadas à oferta do ensino híbrido e à modalidade EAD (CAETANO; PERONI, 2019, p.116), destacou-se no contexto da pandemia na composição de estudos que compõem parte da fundamentação do parecer. O documento citado foi produzido por uma comissão composta por seis membros, sendo que destes, quatro são agentes do Movimento Pela Base Nacional Comum, são eles: Maria Helena Guimarães de Castro (Relatora do documento), Eduardo Deschamps (Correlator do documento), Alessio Costa Lima (membro da comissão) e José Soares Neto (membro da comissão) (CNE/CEB/PARECER 11/2020).

Em complemento aos apontamentos do Parecer, é possível encontrar na página oficial do MPBNC uma matéria produzida por Claudia Costin, membro do Conselho Consultivo da rede (MPBNC, QUEM SOMOS, 2020) e que atuou como ministra de Administração e Reforma de Estado no governo de FHC, sendo também diretora sênior de Educação do Banco Mundial (ADRIÃO; GARCIA BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015). A matéria também foi publicada na Folha de São Paulo sendo intitulada como “Voltar à escola com um ensino tradicional ou renovado?”⁴⁰. O conteúdo do texto aponta para a mobilização dos agentes da rede para fazer avançar sua concepção formativa particular para o conjunto das escolas

⁴⁰ Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/acontece/voltar-a-escola-com-um-ensino-tradicional-ou-renovado-por-claudia-costin-para-a-folha-de-s-paulo/>>. Acesso em: 04 set. 2020.

brasileiras no período de volta do isolamento social. Na matéria, Claudia Costin pontua que o ensino híbrido, ofertado através de plataformas virtuais enquanto uma “tendência educacional própria do século 21”, é considerado como o mais adequado para a reposição das aulas.

Mas é o segundo ponto que trará a possibilidade de uma **educação inovadora** se houver **boas políticas** públicas para isso. A continuidade, por algum tempo, de atividades em casa, dado o rodízio, desde que com apoio de **tecnologias adequadas** e acessíveis a todos, **poderá permitir que o professor progressivamente passe a atuar mais como um assegurador de aprendizagens e menos como um mero fornecedor de aulas**. O tempo dirá se deu certo! (MPBNC, Voltar à escola com um ensino tradicional ou renovado?, por Claudia Costin para a Folha de S. Paulo, 2020, grifo nosso).

O Instituto Unibanco (IU), que, segundo a pesquisa de Peroni, Caetano e Lima (2017), atuou diretamente no tensionamento da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a partir da qual foi incluída a modalidade EAD para parte do currículo ofertado para esta última etapa da educação básica, encontra junto à rede do MPBNC, um veículo importante para apresentar seus produtos educacionais às secretarias estaduais e municipais de educação. Tal articulação também ocorre na veiculação dos produtos educacionais produzidos por outras instituições que compõem a rede.

No estudo produzido pelo IU e pelo TPE, é destacada a necessidade em se encontrar “respostas rápidas e assertivas” (IU; TPE, 2020, p. 29) para os problemas que se mostraram latentes no contexto da pandemia, devendo-se ter uma atenção especial ao período de volta às aulas, sendo destacado que tais respostas devem ser construídas com base em “evidências” (IU; TPE, 2020, p. 30). Como essa pesquisa teve a intenção de produzir evidências das formas operativas em que o contexto de aulas remotas ocorreu no período de isolamento social, os dados por ela mensurados podem vir a ser utilizados como exemplo para ações no pós-pandemia. Entre os dados, aponta-se que 95% das redes estaduais realizaram a oferta de atividades on-line no contexto de atividades remotas. Contudo, não há dados aprofundados acerca da assiduidade, qualidade e significância deste processo de ensino para estudantes e docentes.

Vale ressaltar ainda, que a busca pelo uso de plataformas virtuais como um modo de substituição da dimensão formativa realizada pelo professor enquanto intelectual da educação, não é exclusiva da comunidade política de governança brasileira. Segundo os estudos produzidos por Laval (2019), esta é uma dimensão comum às demais comunidades políticas de governança atuantes na produção e

implementação das Reformas Educativas Globais (REG's) em várias partes do mundo.

A pesquisa produzida por Laval (2019), que analisou o contexto de adesão às REG's pelo sistema educacional francês, apontou que um de seus fundamentos era a ressignificação do trabalho docente. Segundo o pesquisador, “o avanço do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado de um discurso ‘pedagógico’ que anuncia ‘o fim dos professores’” (LAVAL, 2019, p. 143). Segundo ele, “a informática e a internet não são vistas como objetos técnicos que devem ser estudados e compreendidos, ou como ferramentas suplementares úteis à aprendizagem, mas como alavancas ‘revolucionárias’ que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia” (LAVAL, 2019, p. 143).

Além dos dados ora destacados e a conexão com a concepção de trabalho docente que toma o professor como um mero “assegurador de aprendizagens”, também veiculada por outras redes de governança atuantes em nível global, tem importância nesta análise o mapeamento produzido pelas pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPPPE) sobre as plataformas produzidas por dois entes considerados chave do Movimento Pela Base. O grupo traz contribuições indispensáveis para a análise de parte dos produtos educacionais veiculados por meio da MPBNC, os quais são produzidos pela Fundação Lemann (promovedora inicial da rede) e pelo Instituto Unibanco (tensionador da Reforma do Ensino Médio e que vem apontando a necessidade em se manter parte do ensino remoto mesmo no contexto de volta às aulas) (CNE/CEB, PARECER, 11/2020, p. 08).

Vejamos abaixo a seleção dos produtos educacionais ofertados pelo IU e pela Fundação Lemann sistematizado por Maria Raquel Caetano (2019):

QUADRO 4 – MAPEAMENTO REALIZADO POR CAETANO (2019): PRODUTOS EDUCACIONAIS PRODUZIDOS PELA FUNDAÇÃO LEMANN E PELO INSTITUTO UNIBANCO

QUADRO 1 – Produtos educacionais – Fundação Lemann

Nova Escola	Curso Competências Gerais na BNCC Planos de aula alinhados à BNCC Biblioteca essencial do professor TV Nova Escola
Tecnologias e Recursos Educacionais Digitais alinhados à BNCC	Alinhamento das tecnologias educacionais à BNCC
Boas práticas em sala de aula	Estratégias de professores de redes públicas que se destacam no Ideb e em olimpíadas do conhecimento à disposição de professores
Khan Academy	Cursos oferecidos para alunos, professores e pais: Matemática Matemática (BNCC) Ciências naturais por ano Ciências e Engenharia, Economia e Finanças. Computação
Rede Conectando Saberes	Rede que incentiva a troca de boas práticas entre professores
Programa Formar	O programa é customizado e atende aos desafios das redes de ensino nas áreas: Políticas Educacionais Formação Continuada em serviço Conectividade e Inovação
Coursera	Cursos: gestão para aprendizagem, Ensino Híbrido, Fundamentos do Google para o ensino, Ensino de programação e Explorando os recursos da Khan Academy

Fonte: Fundação Lemann, 2019. Organizado por Caetano(2019).

QUADRO 2 – Produtos educacionais – Instituto Unibanco

Jovem de Futuro	O Jovem de Futuro, por meio de parceria com as secretarias estaduais de Educação, oferece instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele.
Estudar vale a pena	Programa Voluntários Itaú Unibanco
Seminários	Ciclo de Gestão Educacional Ciclo Currículo do Ensino Médio Ciclo Política Educacional Brasileira
Pesquisas	Rede de Geração de Conhecimento em Gestão Educacional
Gestão Escolar em Foco	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem Circuito de Gestão

Fonte: Instituto Unibanco, 2019. Organizado por Caetano(2019).

Fonte: (PERONI; CAETANO, 2019, p. 115).

Conforme os dados tratados pela pesquisadora, pode-se destacar que os agentes do Instituto Unibanco e da Fundação Lemann dedicam-se à produção de soluções educacionais voltadas à: 1) promoção de assistências técnicas destinadas a alterar os processos de gestão escolar; 2) adoção de ferramentas tecnológicas voltadas à promoção de experiências educacionais de aprendizagem mediadas por

tecnologia; 3) formação de professores com foco na elevação da nota mensurada nas avaliações padronizadas aplicadas em larga escala e 4) adoção de métodos de ensino concernentes à concepção formativa com base em competências.

Caetano e Peroni (2019) constataram ainda que tais produtos apresentam em si o potencial de alterar os processos de gestão escolar, as relações que estruturam o ensino e a aprendizagem, os conteúdos trabalhados na prática pedagógica, os processos de estruturação do currículo escolar, assim como a concepção de avaliação da aprendizagem (CAETANO; PERONI, 2019, p. 116).

Os elementos destacados remetem ao uso das técnicas, objetos-técnicos e tecnológicos como estratégia para alterar a micropolítica escolar, colonizando por meio destes, a lógica de funcionamento das instituições escolares. Expressam em si uma visão de mundo na qual o alto grau de prescrição da BNCC soma-se à aplicação de elementos técnicos destinados a operacionalizar a sua implementação no processo do fazer pedagógico. Remete, sob a análise desta junção de fatores, à tentativa de apagamento as identidades escolares produzidas localmente, haja vista que, como nos aponta Santos (2006), a técnica tem em si o potencial de modificar tempos e espaços, assim como tende a produzir processos unificadores com vistas à conquista do futuro do projeto que originou a elaboração das técnicas.

É importante destacar ainda que as esferas da macropolítica e da micropolítica que permeiam os processos de implementação das políticas curriculares não podem ser vistas a partir da adoção das técnicas, de modo determinista, haja vista a complexidade de fatores que envolvem os processos de implementação. Esta complexidade, somada à diversidade do sistema educacional brasileiro, torna a afirmação da efetividade do uso destas técnicas como veículo de controle e de promoção da concepção formativa dos entes que compõem o MPBNC, uma afirmação que será capaz de ser confirmada apenas a partir de pesquisas posteriores, a serem realizadas em um conjunto amplo e diverso de escolas que vivenciam no presente este fenômeno. Dentro dos limites materiais desta pesquisa e do problema delineado como guia desta análise, pode-se afirmar apenas que os elementos técnicos destacados nesta subseção se caracterizam como uma das estratégias dos agentes que compõem o MPBNC para ampliar a capacidade de implementação da política curricular por eles construída. Configura-se também como modo de ampliar o alcance de seus produtos educacionais a lugares que, até pouco tempo, adotavam apenas

técnicas próprias e não mercantilizadas para a organização dos processos pedagógicos.

O acúmulo científico sistematizado por Caetano e Peroni (2019) nos permite afirmar, portanto, que tais produtos educacionais têm como função a implementação da concepção formativa sistematizada pela atual comunidade política de governança da qual a rede do MPBNC é integrante. A reforma curricular da educação básica mais recente configura-se neste quadro como um mecanismo que abre oportunidades para a adoção de produtos ofertados por institutos e fundações junto aos sistemas escolares podendo realizar-se de forma direta ou indireta.

Conectando tal elemento à contribuição de Santos (2006) (quanto ao risco da técnica em produzir fenômenos de uniformização nos processos e nas práticas sociais), Peroni e Caetano (2019, p. 116), ao sintetizarem os dados de seu estudo acerca dos produtos educacionais, fortalecem a análise de Santos (2006) quanto a este processo de realização.

A uniformização dos produtos educacionais ofertados pelo mercado educacional tem em vista o atendimento padronizado, cujo investimento se torna 'mais barato' para os sistemas educacionais na medida em que pode ser utilizado por muitos anos e por inúmeros alunos, sendo as diferenças, na prática, ignoradas pelo discurso do mercado. (PERONI; CAETANO; 2019, p. 116).

Pode-se compreender a partir do acúmulo científico sintetizado acima que as técnicas, os objetos-técnicos e tecnológicos produzidos pela rede analisada e por suas instituições integrantes ora destacados, desempenham através da padronização, potencial para a modificação das relações de poder que operam na esfera local - escolar. A alteração das relações de poder existentes nas instituições escolares a partir da implementação da BNCC pode vir a tornar-se enfraquecida por meio da adoção de produtos educacionais que podem vir a servir também como ferramentas de controle e responsabilização dos agentes situados localmente, de modo a favorecer os processos de implementação.

A técnica, portanto, tem em si, uma dimensão conectiva em que o projeto pré-idealizado em uma dimensão macropolítica (em que se situam os agentes que compõe a rede do MPBNC) pode vir a operar na dimensão micropolítica, que se materializa na esfera escolar. É por meio destas técnicas e pela adoção dos objetos técnicos produzidos por entidades privadas que a esfera local pode vir a tornar-se

território de poder dos entes coletivos que compõem a comunidade política de governança da qual o MPBNC faz parte.

A diminuição do poder local pode ocorrer não apenas pela adesão à concepção pedagógica da rede realizada através da adoção dos produtos educacionais por ela veiculado, mas também pela retirada da legitimidade das escolas em produzir suas próprias propostas pedagógicas. Ao restringir a possibilidade da diversidade de concepções pedagógicas, uma vez que no contexto local as concepções podem ser diferentes daquela que a BNCC adota como fundamento, a formação prevista pela BNCC apresenta uma barreira legal para realizar-se, haja vista o caráter de obrigatoriedade das escolas em realizar a implementação da atual reforma.

Contudo, ainda que o caráter de obrigatoriedade da BNCC não tenha a capacidade de definir de forma automática uma mudança na cultura escolar e nas práticas que se realizam em seu cotidiano, o alto grau prescritivo sob a qual ela está organizada, tendo como base códigos sequenciais tomados como objetivos da aprendizagem e o uso de plataformas capazes de mapear o cumprimento do currículo com base no cumprimento destes objetivos, podem configurar-se enquanto mecanismos de controle, com vistas a alterar a prática pedagógica.

O papel de atuação dos agentes privados que compõem o MPBNC junto às secretarias estaduais e municipais de educação pode configurar-se, ainda, como um elemento potencializador da alteração das relações de poder que constituem o funcionamento da micropolítica escolar. A partir da análise da composição da rede, a articulação dos entes de natureza privada junto ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e à União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) por meio da rede MPBNC (MPBNC, QUEM SOMOS, 2020) pode ser catalogada como uma articulação que tem em si uma funcionalidade estratégica, dirigida a viabilizar a atuação territorial dos agentes privados nas secretarias de educação locais, tornando-as braços institucionais veiculadores da concepção formativa da rede analisada.

Ainda que o Consed e **Undime** sejam instituições com certa complexidade organizativa (podendo pressupor algum grau de contradição interno acerca do projeto educacional desenvolvido por meio da rede do MPBNC), as análises dos documentos e notícias mapeados através da página oficial do MPBNC, apresentam uma relação de imbricamento entre entes de natureza pública e privada. Tal articulação também pode ser percebida na rede do TPE e mais recentemente nas ações construídas no

interior do Movimento Colabora Educação (MCE), em que parte de suas proposições são feitas em conjunto com o Consed e a Undime⁴¹.

É por meio desta relação de imbricamento que as soluções educacionais padronizadas ganham mais espaço para adentrarem o local da escola. Sua adoção, ao apontar para uma padronização que desconsidera as diversidades dos sujeitos, culturas e as relações que estruturam as práticas sociais de determinado local, revelam, através da técnica, uma concepção pedagógica reificadora dos sujeitos escolares, tomando-os, portanto, enquanto objetos e não como sujeitos.

Se reificar sintetiza a ação de tomar o ser humano enquanto ente coisificado, as soluções colaborativas padronizadas podem ser compreendidas como uma técnica que toma os sujeitos escolares assimiladores “de”, e não produtores “de”. Nega desta forma a dimensão dos sujeitos enquanto produtores de cultura e de história, ainda que necessite de seus saberes e se beneficie deles para produzir novas soluções padronizadas.

O projeto Conectando Boas Práticas, braço de atividade da Rede Conectando Saberes organizada pela Fundação Lemann (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020)⁴², é um destes exemplos. O projeto supracitado se apresenta sob sua plataforma como um projeto voltado à valorização e veiculação de iniciativas educacionais consideradas inovadoras, recebendo relatos de profissionais da educação de modo a premiá-los. “A ideia é reunir boas práticas de professores, coordenadores e diretores escolares, criando um banco online e acessível com os melhores projetos pedagógicos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019). A partir deste processo de catalogação, é possível ainda construir novos produtos educacionais. Contudo, esta produção perpassa não apenas pela descontextualização dos processos de sua criação, mas também pela leitura das especificidades em que permearam sua pré-ideação e aplicação. Retira-se dos saberes as suas memórias de base. Extrai-se deles as técnicas, podendo torná-los generalizáveis e financeiramente rentáveis caso estes venham a compor os bancos de produtos educacionais.

A complexidade da reificação extrapola os sujeitos, perpassando pela coisificação dos saberes pedagógicos através do apagamento de suas matrizes de

⁴¹ Para exemplificar esta relação, pode-se destacar o projeto situado na plataforma do Guia de Regime de Colaboração, produzido pelo MCE em parceria com o CONSED e a UNDIME. A plataforma pode ser visitada pelo link disponível em: < <http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>>. Acesso em: 02 set. 2020.

⁴² Disponível em: <<https://conectandosaberes.org/conectandoboaspraticas/#>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

referência. Os saberes pedagógicos, quando desconectados de sua memória e das lutas que os originaram, podem ser modificados de modo a servir a um projeto alheio à sua matriz de referência original (FREIRE, 1967).

A este exemplo, destacam-se parte dos saberes pedagógicos veiculados gratuitamente pela plataforma virtual da Revista Nova Escola⁴³, também de propriedade da Fundação Lemann, que tem em seu teor, concepções pedagógicas de correntes teóricas distintas, que marcam tanto os conhecimentos técnicos produzidos no seio dos movimentos de educação popular - especificamente das correntes libertadora (com base no pensamento teórico-prático sistematizado por Paulo Freire) e libertária (desenvolvida historicamente pelos movimentos anarquistas em nível global) -, de modo não diretamente referenciado. Nesta miscelânea, veiculam-se também saberes pedagógicos produzidos a partir da pedagogia com base em competências, mesclando saberes populares centenários de forma seletiva, e saberes contemporâneos voltados à produção de uma formação humana baseada na construção de sujeitos pró-ativos, empreendedores, autônomos, descaracterizando, contudo, as matrizes pedagógicas de base crítica. Ainda que a revista não referencie parte das correntes pedagógicas populares de matriz revolucionária (no sentido de apontar seus fundamentos), parte deles podem ser facilmente detectados em algumas das soluções por eles apresentadas.

Vejamos um destes exemplos sintetizados na elaboração feita pela revista dirigida a orientar técnicas de organização de assembleias estudantis como experiência voltada à formação de capacidades autônomas e cooperativas. A prática de construção de assembleias estudantis, citada pela revista Nova Escola na matéria publicada no dia 16 de setembro de 2013⁴⁴, enquanto modelo de plano possível de

⁴³ Segundo o Relatório de Pesquisa produzido por Adrião, Garcia, Borghi, Bertagna, Paiva e Ximenes (2015), a Revista Nova Escola é caracterizada como um veículo com 1,8 milhões de leitores em 2013 e com uma média de circulação de 524 mil exemplares (entre janeiro e fevereiro de 2013). É a segunda revista de maior circulação, ficando atrás apenas da revista Veja (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 51). Ainda, “de acordo com o Tracking Ipsos/2013, 68% dos leitores/professores utilizam a revista como referência para planejar aulas e 76% deles afirmam ter mudado sua prática em sala de aula a partir da leitura da revista (...)” (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 51). Além disso, o levantamento feito pelos pesquisadores aponta que a revista tem amplo alcance em mídias eletrônicas, sendo destacada no Relatório Anual da Fundação Vitor Civita produzido em 2013, a página da revista recebeu em um único mês daquele ano, 1,1 milhão de visitantes e teve 2,1 milhões de visualizações em seu canal do Youtube (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; BERTAGNA; PAIVA; XIMENES, 2015, p. 51).

⁴⁴ Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/924/hora-de-montar-uma-assembleia-escolar-o-que-fazer>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

ser seguido, se assemelha às técnicas pedagógicas desenvolvidas pela pedagogia libertária.

Tais técnicas desenvolvidas por esta corrente pedagógica, tiveram nos anos finais do século XIX e início do século XX, a intencionalidade de capacitar estudantes a adquirir capacidade autogestionária, com vistas à construção de sua autonomia individual e coletiva, de modo que se pudesse ampliar tal característica para além do sujeito, estendendo-a à vida social e política. A autonomia enquanto poder, concebida a partir dos movimentos libertários, levava em consideração a capacidade de produzir ciência voltada à vida, de modo que a autonomia de conhecimento e organização coletiva pudesse se estender enquanto poder político a partir dos sujeitos até os locais de sua inserção (GUARDIA, 2014), fortalecendo desta forma suas comunidades através da produção de bens materiais, culturais, políticos, espirituais e ecológicos. De forma geral, perpassava pelo entendimento de que a soberania popular em todas as suas instâncias deveria necessariamente perpassar por um poder local auto-organizado.

Com relação às técnicas de autogestão-estudantil mais conhecidas nas quais se inclui as assembleias estudantis, estão as desenvolvidas pelos cientistas e também educadores populares Francisco Ferrer y Guardia⁴⁵ e por Celestin Freinet⁴⁶. Vejamos abaixo a receita em etapas para a realização da atividade das assembleias estudantis produzidas pela revista Nova Escola:

- 1 - Todos os alunos devem ajudar na organização da sala antes de iniciar a reunião, dispondo as carteiras em um círculo ou semicírculo, para que todos possam se ver.
- 2 - Deve-se respeitar a ordem de fala e ouvir atentamente os colegas.
- 3 - Não citar nomes de colegas, apenas as situações a serem discutidas. Em vez de dizer: "Ontem João deixou minha mesa suja", deve-se dizer "Gostaria de discutir sobre as pessoas que não limpam a mesa depois de usá-la."
- 4 - Sempre que alguém quiser falar, será necessário levantar a mão. Um aluno da classe sempre escreverá na lousa os nomes de quem aguarda sua vez.
- 5 - Um representante precisa registrar as decisões em um documento chamado de ata.

⁴⁵ O pedagogo anarquista espanhol ficou conhecido por consolidar a estruturação da pedagogia das Escolas Modernas. Estas funcionavam sob o princípio da instrução integral e científica de crianças e jovens. A experiência construída de forma autônoma no início do século XX, foi amplamente replicada pelos movimentos libertários em vários países incluindo o Brasil, no qual foram construídas várias escolas modernas que funcionavam de modo autônomo e auto-organizado pelos trabalhadores em vários estados brasileiros. A concepção pedagógica desenvolvida nestas escolas pode ser consultada através a obra *A Escola Moderna* (GUARDIA, 2014).

⁴⁶ Pedagogo anarquista francês, que, dentre os saberes por ele produzido, estavam as técnicas pedagógicas dirigidas à construção de assembleias estudantis. Parte destas técnicas são citadas na obra *Para Uma Escola do Povo* (FREINET, 1973).

No início, o professor deve ter um papel mais atuante, sempre lembrando os combinados e as regras colocadas. Mas com o passar do tempo, as turmas incorporam esses procedimentos e se tornam capazes de organizar os encontros com maior autonomia. (NOVA ESCOLA, 2013).

A técnica disponibilizada gratuitamente pela revista para a construção das cinco etapas acima referidas aponta para o esforço em auxiliar o trabalho pedagógico na construção de um espaço coletivo de debate. A técnica enquanto passos a se realizar, apesar de assemelhar-se às assembleias estudantis de matriz libertária, diferencia-se delas sobretudo no projeto formativo que as constitui e na intencionalidade que serviam de base para sua construção.

A descaracterização das técnicas de educação popular de suas memórias coletivas de referência, as quais configuram-se enquanto ferramentas históricas de luta por vida digna, aparece como estratégia de ressignificação de saberes, remodelando-os a novos objetivos, alinhados por sua vez, ao projeto societal, cultural, político, econômico e ecológico de viés antropocêntrico e colonizador, almejados pelas elites que compõem a comunidade política de governança brasileira.

O desenvolvimento da capacidade autônoma sem densidade científica define um dos pilares da formação humana adequada à condição de cidadania sacrificial (BROWN, 2016) em processo de expansão no século XXI. O poder que advém do conhecimento aliado à autonomia gestonária dos processos escolares, motor-base para a produção da soberania formativa local, é então tensionado a esvaziar-se, com vistas a dar lugar às interações sociais voltadas a resolver problemas de nível imediato. Ao secundarizar a dimensão científica no processo educativo, o imediato é tomado como meio formativo em si mesmo. Ainda que dele possa ser retirado elementos fragmentados para compor análises sobre a leitura da realidade, o foco no desenvolvimento de competências remodela os objetivos educacionais, abrindo espaço para ampliar o apagamento já latente das memórias coletivas produzidas pelos povos, assim como dos conhecimentos científicos sistematizados historicamente pela humanidade.

Os conceitos científicos produzidos histórica e culturalmente, desempenham papel fundamental no desenvolvimento de operações mentais, de modo a ampliar a capacidade do pensar, inerente ao desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1989). É a partir deles que podem ser produzidos novos conceitos e categorias que ampliam a compreensão da realidade para além dos conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 1989, p. 93). Por isso, o redimensionamento do currículo escolar por meio da

secundarização dos conceitos produzidos cientificamente, quando dão lugar a uma formação que preconiza a formação com base no desenvolvimento de competências socioemocionais, diminui o potencial de desenvolvimento de capacidades de pensar, de criar e de elaborar o real. Limita ainda a capacidade humana de produzir tecnologia, tomada nos marcos normativos da política educacional brasileira da última década, como a “transformação da ciência em força produtiva”, assim como a “mediação do conhecimento científico e a produção marcada desde a origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzidas” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 164).

A atualização da Diretriz Curricular para o Ensino Médio, realizada por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, mantém o conceito de tecnologia ora destacado como fundamento na mais recente diretriz. Contudo, pelo conjunto de marcos normativos que compõem a reforma do ensino médio (LEI 13.415/2017) e o conteúdo que compõe a BNCC do ensino médio homologada em 14 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), a dimensão científica promotora do potencial de produção tecnológica é então esvaziado quando analisamos este conjunto de fatores que a compõe. A materialidade de elementos necessários para a realização da produção tecnológica, apresenta-se, na referida reforma, em uma dimensão retórica, uma vez que dilui para a última etapa da educação básica, as áreas do conhecimento em cinco campos, organizados enquanto rol de habilidades e competências, descaracterizando desta forma, as áreas científicas de referência que constitui cada campo do conhecimento.

Neste sentido, a reificação não opera apenas nos sujeitos escolares, mas pode vir a avançar sobre o apagamento histórico e cultural de saberes e conhecimentos populares produzidos a partir da escola e das instituições científicas, ressignificando-os. A presença da técnica neste processo delinea-se tanto na estruturação de um currículo prescritivo, como na adoção de objetos-técnicos capazes de modificar os processos e relações na micropolítica escolar.

A análise tecida ao longo desta subseção item pressupõe, contudo, criticidade para que, apesar de compreender o papel da técnica na modificação da concepção e das práticas que ocorrem na instituição escolar, este não seja tomado enquanto dimensão determinista de transformação do real. Os seres humanos enquanto seres sociais produzem um conjunto de “valores, de instituições e de

relações culturais que permitem ou não o desenvolvimento de técnicas” (BOOCKCHIN, 2010, p. 79).

Desse mesmo modo, os princípios de autogestão ou de heterogestão não podem ser encarados exclusivamente como elementos de natureza técnica. Os valores culturais e as concepções que permeiam a adoção de determinadas técnicas veiculadas pela reforma curricular mais recente, podem vir a opor-se à lógica veiculada pelos agentes que compõem a mais recente comunidade política de governança. A resistência à desvalorização do trabalho docente e do esvaziamento do papel do conhecimento científico, pode ocorrer por meio do resgate ou da produção de novas técnicas organizativas populares na instrumentalização do trabalho realizado nas instituições escolares, de modo a dirigir-se ao fortalecimento da soberania educacional local. Tal processo pode ocorrer ainda de forma distinta em cada região, cidade, bairro e instituição, haja vista que a adoção de determinadas técnicas, sejam elas populares ou impostas de forma verticalizada, ligam-se a um conjunto de valores culturais e políticos que as fundamentam.

Determinar que as técnicas e os objetos-técnicos produzidos pelos entes privados modificarão a escola da mesma forma em que foram projetados para tal, desconsidera a própria dimensão da realidade concreta e o próprio movimento da vida que se constrói pela ação dos agentes que atuam nas mais diversas instituições de ensino, assim como os aspectos ideológicos e culturais neles imbricados.

Contudo, é importante destacar que os saberes pedagógicos quando descontextualizados de sua matriz de referência, podem vir a receber um novo sentido, descaracterizando-os de suas memórias, de seus sujeitos e do objetivo primeiro que fomentou a produção de determinadas técnicas. Tal processo pode configurar-se enquanto ferramenta de colonização dos sujeitos, de seus corpos, suas subjetividades, seus territórios e suas memórias coletivas. O apagamento de memórias conduz à produção de uma nova história, em que a ausência da capacidade coletiva de recordar, limita a compreensão do presente, a elaboração do passado e limita a produção de uma nova história e de uma nova cultura capaz transcender elementos não desejados pelos povos de determinado território.

Segundo Wendy Brown (2019), é possível elencar um conjunto amplo de elementos de característica autoritária que passam a compor o cenário político mundial de ruína do sistema capitalista (que ganha maior força no início do século XXI e que tem sua expressão maior nos países ocidentais (BROWN, 2019)). Uma das

características por ela elencadas é o desmantelamento dos princípios democráticos em termos políticos e culturais, os quais são alterados a partir da implementação de uma racionalidade governamental, oposta à democracia (BROWN, 2019, p. 31).

Quando analisamos em maior profundidade o papel atribuído à técnica no processo de implementação da reforma curricular brasileira mais recente e sua relação com o apagamento de memórias coletivas, tal elemento pode ser entendido como estratégia que volta-se à reestruturação do sistema educacional que, assim como a reformulação da racionalidade estatal, traz à tona um novo conjunto de valores políticos e culturais oposto à defesa de valores e práticas democráticas construídas nas redes educacionais públicas, especialmente no período pós-redemocratização do país, marcado pelo tensionamento popular que reverberou na instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394) de 1996.

Os valores adequados à formação de uma nova cidadania, capazes de adaptar o ser humano à “nova cultura do capitalismo” (SENNET, 2006) no contexto do capitalismo-monopolista-financeiro (FOSTER, 2008), carrega em si uma dimensão colonizadora, que encontra na técnica um mecanismo para disseminar os valores elencados pelas elites que compõem a comunidade política de governança.

O apagamento de memórias coletivas apresenta-se, portanto, como tentativa de construção de uma via coletiva única para história, ou seja, a via da adaptação das próximas gerações à condição de cidadania sacrificial apontada por Brown (2016). Nela, a ausência de memória e de conhecimento científico articulado à prática torna-se limitada à capacidade de produção de novos inventos técnicos e tecnológicos voltados aos interesses e necessidades populares dos povos locais. Neste processo, é enfraquecida a soberania científica e educacional, que se desdobra no enfraquecimento de outras formas de soberania, como a política, a alimentar, a cultural e a econômica.

Quanto à reforma curricular da educação básica brasileira construída entre 2016 e 2018, é importante destacar que ela tende à negação não apenas da presença da ciência no currículo escolar, mas também dos acúmulos científicos produzidos na ciência educacional brasileira, sendo tal fato, fundamental para delineamento da resistência apresentada pelas entidades científicas e sindicais frente à BNCC, à Reforma do Ensino Médio e à BNC para formação inicial e continuada de professores.

A reforma curricular supracitada desconsidera ainda a especificidade inerente à construção dos saberes pedagógicos locais, produzidos de forma autônoma, os

quais escapam à lógica da mera assimilação do conhecimento pedagógico e sua aplicação enquanto técnica avulsa. A escola, enquanto entidade que não apenas veicula conhecimentos, mas que os produz, carrega em si especificidades operativas que podem vir a dificultar a assimilação dos princípios culturais e técnicos veiculados a partir da reforma curricular mais recente.

A construção dos saberes pedagógicos que estruturam a prática escolar possui uma significância própria, que se difere da lógica empresarial transposta pela reforma educacional veiculada pelas redes de governança. Os saberes pedagógicos são produzidos a partir das relações sociais que se realizam entre os seres humanos coletivados no ambiente escolar. Cada escola configura-se enquanto um catalisador dos problemas, necessidades e desejos dos sujeitos situados em seu território. Nela são expressados parte dos valores culturais e das lutas construídas pelos agentes que vivem e que trabalham em seu entorno. A vivacidade, profundidade e a especificidade que permeiam a realidade pedagógica são incompatíveis com as soluções educacionais padronizadas e veiculadas de modo descontextualizado.

Cada escola é um mundo, com potencialidades e fragilidades que lhe são específicas. Neste sentido, a produção de soluções educacionais que sejam de fato significativas para os problemas observados na esfera local, prescinde do exercício da autonomia intelectual dos profissionais da educação que ocorre em processos de contínuo estudo, diálogo, prática e reflexão sobre as ações tomadas pelo ambiente escolar. É por meio deste processo que se torna possível a produção de técnicas e tecnologias populares orgânicas. E assim sendo, é que podem produzir mudanças significativas frente aos problemas educacionais que acompanham a diversidade humana inerente à especificidade da atividade pedagógica. As condições concretas de espaço e tempo para estudo teórico e conexão coletiva destinada à produção de novos saberes e também de resgate e/ou partilha de outros é o que torna potente a elaboração de soluções reais para as especificidades dos problemas encontrados na esfera local, sendo tal atividade, um processo também formativo, o qual dá significância e sentido à prática do trabalho pedagógico.

Em uma única escola, um saber aplicado a uma turma, por vezes, mostra-se obsoleto em outra, uma vez que cada coletivo tem suas especificidades, o que é característico da diversidade humana. Desprezar tais aspectos é incorrer a revisitar práticas tecnicistas, dando-lhes nova roupagem sob o crivo fetichizado da inovação.

A padronização orientada pela transferência dos valores empresariais para a instituição escolar traduz-se enquanto controle, de modo a retirar a autonomia necessária à produção da soberania pedagógica local. O ímpeto colonizador delineado sob a lógica da padronização, ou pela adoção de determinados métodos e acepções definidas por um grupo seletivo de indivíduos que não se encontram na base do trabalho escolar, ao tomá-los como capazes de definir o que deve ser considerado ou não uma boa prática educacional, carregam em si uma dimensão cultural, própria à naturalização do autoritarismo colonialista, estruturante da história e da cultura brasileira. Neste aspecto, a adesão naturalizada e acrítica às soluções educacionais padronizadas pode ser vista como mecanismo de reprodução do imaginário cultural da dependência, em que a perda da soberania acerca do projeto pedagógico local pode ser então justificada pela ideia hegemônica de inovação educacional.

Contudo, como nos aponta Freire (1967), a natureza humana não se restringe a sua capacidade de adaptar-se ao meio ou às condições postas pela materialidade encontrada no presente vivente. Ao contrário disso, o salto de desenvolvimento das dimensões integrais do ser humano, assim como dos aspectos técnicos e tecnológicos realizados pela humanidade, está justamente em sua capacidade de produzir história e produzir cultura. É produzindo-as que os seres humanos se tornam capazes de transcender os elementos materiais, culturais e políticos, encontrados em seu tempo.

O pensar e o fazer unificados é que dão ao ser humano o poder da transcendência. É por meio dela que o ser humano modifica a natureza, a história e a cultura (FREIRE, 1967), modificando-se também no processo de realização do trabalho, que pressupõe uma atividade intencionalmente planejada a um fim (ENGELS, 1876). Modificando a história e a cultura por meio do trabalho, o ser humano modifica a si mesmo e os elementos que comporão as próximas gerações da sua espécie. Qualquer elemento que desconsidere a especificidade histórica do desenvolvimento humano, que ocorre por meio destes aspectos, voltar-se-á à limitação da potência formativa e criativa do humano.

A educação enquanto prática de liberdade (FREIRE, 1967), ou seja, enquanto prática potencializadora de autonomia, pressupõe tornar viva as memórias que constituíram a história e a cultura dos povos, sendo este um legado da humanidade. É através das memórias que são tecidas as identidades e a compreensão dos elementos que constituem o presente. A perda de memórias, conhecimentos e

autonomia, reverbera, portanto, na perda da liberdade e da capacidade criativa do humano.

Em termos reais, a técnica carrega, no caso aqui analisado, a funcionalidade de objetificação dos sujeitos que se encontram na base do processo educativo. A partir do poder exercido pelos agentes que produziram a política educacional, as soluções educacionais trazem consigo aspectos culturais colonizadores ao mesmo tempo em que abrem novos nichos de mercado na educação pública. A venda de soluções simples para problemas complexos, ressignifica as dimensões de autonomia, autogoverno e auto formação escolar, colocando-as sob a lógica da dependência de soluções produzidas por agentes externos, alheios à esfera escolar local.

1.3 A ATUAÇÃO DO MPBNC NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

No ano de 2018, uma comissão construída a partir da gestão do então Ministro da Educação Rossieli Soares, membro da rede do MPBNC (MPBNC, QUEM SOMOS, 2019) e nomeado por Michel Temer à condição de ministro, passou a sistematizar uma nova diretriz para a formação inicial e continuada de professores, com vistas a adaptá-la à BNCC. A comissão, que contou em sua organização com a presença da Secretária da Educação Básica do MEC, Katia Cristina Stocco Smole, também membro da rede do MPBNC (MPBNC, QUEM SOMOS, 2019), deu origem a um primeiro documento preliminar, intitulado de Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica. (MEC, CEB, 2018)⁴⁷. O documento passou por vários ciclos de discussão interna na comissão própria instituída pelo Conselho Nacional de Educação, sendo elaborado em termos de texto, em segunda e terceira versões antes de ser homologado em dezembro de 2019, por meio do PARECER CNE/CP Nº: 02 de 20 de dezembro de 2019.

Na análise sintetizada neste quadro, destacar-se-á especificamente, as pesquisas que foram utilizadas como base de fundamentação para a construção da referida política curricular. Em sua construção, podem ser observados o uso de

⁴⁷ O documento está disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 mar. 2020.

assistências técnicas tanto de tipo direto por meio da interação direta entre entes de natureza pública e privada de modo imbricado, como também de assistência técnica indireta, que se realizou através do uso de conteúdos elaborados sob a forma de pesquisas, que foram produzidas por entidades privadas, servindo de base para a fundamentação da produção deste marco normativo específico.

QUADRO 7 – EXEMPLIFICAÇÕES DE ASSESSORIAS TÉCNICAS DE TIPO INDIRETO – BNC PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

PESQUISAS UTILIZADAS COMO BASE DE FUNDAMENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

FASE I: pesquisas citadas no primeiro documento produzido em 2018, intitulado *Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica*, pode ser verificada a adoção de:

- Pesquisas produzidas pela MCKinsey - empresa multinacional de consultoria educacional destacada por Ball⁴⁸ (2008, p. 753) enquanto ente-membro de várias networks políticas atuantes na política educacional norte-americana - que são utilizadas no documento como base de fundamentação para esta política curricular específica (MEC/CEB, 2018, p. 05);
- Uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação educativa (CENPEC), sendo esta, entidade membro da rede do MPBNC (MEC/CEB, 2018, p. 17);
- Uma pesquisa realizada pelo Todos Pela Educação realizada em 2018 (MEC/CEB, 2018, p. 65), sendo esta, uma rede membro que compõe o MPBNC;
- Uma pesquisa realizada pela OCDE produzida em 2005 intitulado *Teachers matters attracting, developing and retaining effective teachers* (MEC/CEB, 2018, p. 64);
- Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) (MEC/CEB, 2018, p. 18), entidade que também compõe a rede do MPBNC;
- Estudos produzidos pela Danielson Group e pela Council for the Accreditation of Education Preparation (entidades da sociedade civil organizada sediadas nos EUA) (MEC/CEB, 2018, p. 24);
- Além das fundamentações acima pontuadas as quais tomam papel central na fundamentação do documento, esta primeira versão cita um conjunto de contribuições pontuais produzidas por um conjunto seletivo de pesquisadores que dão coesão à articulação do texto aos marcos normativos da LDB (9394/96) e ao PNE (Lei 13.005/2014).

⁴⁸ O mapeamento realizado por Stephen Ball está disponível no artigo *New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education*, disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

FASE II: Após discussão interna realizada pela comissão construída pelo CNE, as alterações da primeira e segunda versão reverberam em uma terceira versão do documento⁴⁹, a qual apresenta as seguintes alterações:

- É apontado que a “Comissão Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes agentes da Educação brasileira, incluindo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação Básica (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, segmentos do Ensino Superior público e privado, entidades vinculadas à área de educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Organizações Científicas, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Academia Brasileira de Ciência (ABC) e setores da sociedade civil que advogam pela causa da Educação, tais como os Movimentos *Todos pela Educação* e *Profissão Docente*.” (MEC/CNE, 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alíneas 84-92, *itálico do original*).

Inclui-se, portanto, nesta versão, a informação de consulta às entidades científicas na composição do conteúdo do documento;

- Nele são incluídos dados produzidos pelo INEP (MEC/CNE, 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 218; 239; 253; 266; 442);
- Uma pesquisa de mestrado realizada na Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (MEC/CNE, 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 338);
- Uma pesquisa produzida pela Varkey Foundation (*Varkey Foundation*, inicialmente denominada de *Varkey GEMS Foundation*, é uma *network* política de alcance global com origem de estruturação em Londres. Esta e outras informações sobre a instituição podem ser encontradas em BALL (2008) e também na página oficial da fundação (VARKEY FOUNDATION, 2020⁵⁰) (MEC/CNE, 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 351);
- É citada uma pesquisa produzida pela UNESCO (MEC/CNE, 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, p. 36);
- É citada uma pesquisa produzida pelo BID (MEC/CNE 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 396);
- É citada uma pesquisa produzida pelo Instituto de pesquisa Australian Council for Educational Research⁵¹ (Conselho Australiano de Pesquisa Educacional, atuante em vários países e que oferta serviços educacionais e pesquisas ligados ao campo da avaliação escolar) (MEC/CNE 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alíneas Vide MEC/CNE 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alínea 542).
- É citada uma pesquisa realizada pelo Instituto Canoa, contratado pelo projeto Movimento Profissão Docente (pertencente ao Instituto Península, que compõe a comunidade política de governança da qual a rede do MPBNC faz parte), pesquisa

⁴⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 10/06/2020.

⁵⁰ Mais informações disponíveis em: <<https://www.varkeyfoundation.org>>. Acesso em 02 jul. 2020.

⁵¹ Mais informações disponíveis em: <<https://www.acer.org/au>>. Acesso em 03 jul. 2020.

esta realizada em 10 países. (MEC/CNE 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, alínea 549).;

São citadas duas pesquisas produzidas por pesquisadores estrangeiros referenciados no documento como:

- John, O. P., & De Fruyt, F., Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities. Retrieved from Paris (2015) e Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffit, T.E., The kids are alright: growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 670-683, (2001).
- Uma pesquisa realizada por Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., De André, M. E. D. A., Almeida, P. C. A. Intitulada “PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação”, produzida via UNESCO (UNESCO, 2019).
- Mantem-se as pesquisas produzidas pela MCKinsey; pela OCDE.
- Dados produzidos pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (TPE, 2019) organizado pelo Todos pela Educação em parceria com a Fundação Santillana (MEC/CNE 3ª Versão do Parecer/ Atualizada em 18/09/19, Alíneas 290; 292; 322; 396; 1424).

Fontes: Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2018); 3ª Versão do Parecer/ Base Nacional Comum Curricular (MEC/CNE, 2019). Elaboração própria.

Das pesquisas utilizadas como base para tecer a argumentação principal desta primeira versão da BNC (destacadas no quadro como fase I) para a formação de professores, pode-se perceber que das sete pesquisas tomadas como principais: a) duas delas foram produzidas por entes do setor filantropocapitalista de origem norte-americana (Danielson Group e Council for the Accreditation of Education Preparation), b) três delas foram produzidas por entidades que compõem a rede do MPBNC (Todos Pela Educação, Fundação Getúlio Vargas e CENPEC), c) uma foi produzida por um organismo internacional (OCDE) e d) uma foi produzida por uma das redes que estruturam o modelo de governança da política educacional norte-americana (MCKinsey).

Quanto a terceira versão o documento analisado mantém parte das argumentações fundamentadas nas pesquisas produzidas por entes de natureza privada contidas na primeira versão, traz novos elementos de novas pesquisas produzidas por entes da mesma natureza (Instituto Canoa; Todos pela Educação em parceria com a Fundação Santillana; Instituto de pesquisa *Australian Council for Educational Research, Varkey Foundation*) e inclui argumentos produzidos por mais duas organizações internacionais, sendo elas o BID e a UNESCO. Neste processo, também aponta que foi feita consulta às entidades científicas, sem apontar, contudo, elementos qualitativos que pudessem expressar a contribuição trazida pelas

entidades consultadas. Dados de entidades de pesquisas governamentais também foram incluídas na argumentação, estando entre elas os dados produzidos pelo INEP e pelo IBGE.

Quanto a versão final do documento que define a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores, - homologada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro DE 2019 -, destaca-se que, apesar dos fundamentos expressos nos documentos anteriores à sua versão final, a normatização, em sua versão final, não apresenta as referências utilizadas como base para sua construção. Ainda que na versão homologada esteja presente em seu capítulo II o título “Dos fundamentos e da política da formação docente”, as pesquisas que fundamentaram epistemologicamente a concepção da política curricular encontram-se ausente no documento, não sendo, portanto, referenciado.

A concepção formativa destacada pelas entidades privadas que compõem a comunidade política de governança nacional e norte-americana é então incluída na concepção formativa que estrutura o documento, materializadas na seleção de habilidades e competências tomadas como eixo orientador da formação inicial e continuada de professores, não referenciando contudo, a matriz epistemológica e as pesquisas que fundamentaram o processo de sua elaboração. É importante salientar ainda, que apesar de haver na terceira versão de elaboração da política, a informação acerca de uma consulta feita às principais entidades científicas nacionais, as informações que compõem a terceira versão e a versão final do documento, não apontam quais foram estas inclusões e que em parte do documento estas contribuições foram incluídas.

Em contraste a tal dado coletado a partir desta análise, o fundamento produzido pelos entes privados é referenciado em termos de proposição e referências, nas versões anteriores do documento final. Nestas, boa parte das pesquisas foram produzidas por entes situados geograficamente nos Estados Unidos e, uma parte delas, foram produzidas tomando a realidade estadunidense como contexto de referência para sua elaboração. A ausência do uso de pesquisas científicas produzidas localmente pelas instituições públicas brasileiras remete, portanto, à cultura da dependência reproduzida historicamente pelas elites brasileiras. Tal fenômeno aponta para um processo de subordinação das elites transnacionais às orientações políticas produzidas pelas elites situadas nos centros hegemônicos de poder da geopolítica mundial, fenômeno este destacado em pesquisas produzidas por

Marini (2005) e Fernandes (1975), as quais apontam tal elemento como estruturante na história de atuação das elites brasileiras no campo da política.

Em termos culturais e políticos, a referida diretriz curricular, ao adotar conhecimentos científicos e técnicos de produção da política educacional adequando-os ao modelo de governança global, aponta para traços da permanência da cultura patrimonialista, clientelista e populista que constituiu historicamente o Estado brasileiro, assim como sua naturalização, tornando possível historicamente, o uso da estrutura governamental pelas elites brasileiras, com vistas ao atendimento de fins de interesse privado (FAORO, 1979).

Síntese da seção

Ao longo dessa seção, foi possível verificar através dos dados apresentados, um mapeamento introdutório acerca do que é a rede, seu *modus operandi* de atuação no campo da política educacional brasileira e sua função frente o conjunto de outras redes que compõem a comunidade política de governança no Brasil.

Pode-se destacar ainda, algumas das técnicas utilizadas pela rede na elaboração da BNCC e da Base Nacional Comum destinada à formação inicial e continuada de professores. Foi possível verificar que em ambos processos de elaboração da política, foi possível mapear a atuação de diferentes agentes ligados à rede os quais atuaram de modo a instituir, no período final de seus ciclos de elaboração, "comitês gestores" por meio dos quais foi possível inserir à política pública, o projeto particular de educação da comunidade política da qual esta é parte.

A partir da aplicação desta técnica específica, foi possível realizar atividades de participação popular ao longo da elaboração de ambos os documentos, sem, contudo, haver a inclusão das contribuições trazidas nos espaços coletivos para o texto oficial das referidas políticas.

Pode-se evidenciar também, que quadros importantes da rede, compõem, no momento histórico mais recente, cargos-chave na produção da política educacional (tanto no MEC como no Conselho Nacional de Educação), o que favorece a atuação de agentes ligados a entidades privadas no processo de produção da política educacional, configurando-se como uma das estratégias de atuação da rede.

Por sua vez, estes agentes ao estarem conectados à lógica da governança de estado global, favorecem com que o projeto global possa vir a materializar-se no local.

Do mesmo modo, favorecem, a partir de sua atuação, com que a lógica da governança empresarial possa também ser aplicada ao Estado, a política educacional e a escola, materializando-se enquanto uma governança de Estado.

A segunda síntese importante acerca desta primeira parte de exposição da pesquisa diz respeito à natureza do objeto analisado. Compreendendo que a rede do MPBNC compõe uma comunidade política de governança, ao buscar compreender sua atuação, faz-se também importante compreendê-la como parte de uma comunidade política integrada na qual a rede e as instituições que a compõem possuem cada qual uma função. É por meio de sua atuação em rede, que esta comunidade política vem ampliando sua capacidade de atuação e poder no campo da política educacional.

Por fim, a partir das contribuições presentes nesta seção, é possível afirmar que a função do movimento analisado na produção de um currículo padronizado com base em competências abriu, para sua comunidade política, múltiplas possibilidades de atuação.

2 O MODELO TRADICIONAL BUROCRÁTICO DE GOVERNO E O MODELO DE GOVERNANÇA DE ESTADO: A COEXISTÊNCIA DE AMBOS OS MODELOS

Esta seção será dedicada a aprofundar as análises do que se compreende enquanto Governança de Estado e como esta vem se delineando na política educacional brasileira. Para o cumprimento deste objetivo, a seção está organizada em cinco subseções.

A primeira é dedicada a apresentar o conceito de Estado tomado como elemento auxiliar das análises aqui desenvolvidas. A segunda versa sobre a Reforma do Estado Brasileiro realizada nos anos de 1990 e o papel desta na elaboração da noção de setor público não-estatal, assim como o papel atribuído na então reforma às Organizações da Sociedade Civil na oferta de serviços públicos considerados não exclusivos do Estado. A terceira subseção é dedicada à análise do conceito de filantropocapitalismo, modelo de atuação filantrópico estruturante na constituição das redes de governança brasileiras. A quarta é dirigida a apresentação dos valores, das técnicas e das normas que vêm compondo a gestão pública do modelo de Governança ora analisado. A quinta e última parte desta seção define as conexões existentes entre as redes de governança da política educacional brasileira e a organização, em abrangência regional de outras redes que atuam no contexto latinoamericano.

2.1 O CONCEITO DE ESTADO AMPLIADO COMO ELEMENTO AUXILIADOR DAS ANÁLISES ACERCA DA GOVERNANÇA ESTATAL

O conceito de Estado adotado para compor parte da fundamentação desta pesquisa, toma na noção de Estado-ampliado elaborada por Antonio Gramsci elemento que ajuda a interpretar o contexto histórico mais recente, no qual se materializa o modelo estatal de governança em rede.

Antonio Gramsci (1982), ao analisar o papel desempenhado pelos intelectuais na organização da cultura nas sociedades ocidentais, desenvolve um conjunto combinado de conceitos os quais dão base a sua definição de Estado. Segundo o historiador italiano, o Estado não poderia ser caracterizado apenas a partir de sua dimensão estrutural ou organizativo-burocrática. Para ele o Estado poderia ser compreendido em maior profundidade a partir de um conjunto ampliado de fatores

sociais, estando entre eles o que o autor define enquanto sociedade civil, sociedade política e hegemonia (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

A partir de uma conceituação própria, Gramsci aponta que tais elementos fornecem em seu conjunto, uma melhor compreensão acerca da correlação de forças sociais concernentes à disputa pelo poder político estatal, uma vez que essas ocorrem permeadas por relações não apenas materiais e econômicas, mas também ideológico-culturais acerca da defesa de interesses e projetos societários distintos.

Segundo ele:

(...) pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

A partir da definição conceitual produzida pelo autor, o Estado, compreendido a partir de uma análise ampliada, envolve a atuação da sociedade civil na produção de aspectos ideológicos destacados por ele enquanto um conjunto de organismos privados de hegemonia.

Silva e Silva (2017, p. 25) ao fazerem o resgate do conceito de Estado Ampliado na teoria Gramsciana, sintetizam as entidades próprias da sociedade civil como sendo aquelas “responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias”, exemplificando-as como o “sistema escolar, as universidades, a igreja, os sindicatos, as associações de massa”, entre outras caracterizadas por sua atuação direta na formação cultural de diferentes grupos sociais.

Uma vez que, como destaca Norberto Bobbio, o Estado pode ser compreendido a partir de Gramsci enquanto um instrumento de interesses particulares, o conceito de sociedade civil tem papel indispensável na fundamentação desta pesquisa, uma vez que a caracterização do modelo de governança de Estado é operado por redes constituídas de organizações da sociedade civil que, em boa parte,

tem sido tipificadas em pesquisas recentes enquanto entidades do terceiro setor mercantil (CAETANO, 2013).

Estas entidades, ao atuarem na produção e veiculação de princípios valorativos e técnicos desenvolvidos no interior de sua comunidade política (BALL, 2018), tem se constituído enquanto força social capaz de tornar seu projeto formativo particular enquanto política de Estado a compor a agenda da política educacional brasileira.

A definição do termo Terceiro Setor Mercantil destacado por Caetano (2013, p. 26), foi desenvolvida a partir da necessidade de diferenciação de entidades do Terceiro Setor as quais possuem em sua organização e no *modus operandi* de sua atuação, uma lógica semelhante à lógica empresarial⁵². Sua constituição enquanto grupo da sociedade civil organizada sob a forma de redes, caracteriza-se a partir da atuação de seus agentes -, como mecanismo cuja função permite o avanço de seu projeto educacional, e, como afirma Caetano (2018a, p. 154 *apud* MONTÃO, 2002, p. 05) configura-se enquanto estratégia do grande empresariado para superação da crise estrutural⁵³.

Acerca desta forma específica de atuação de frações do grande empresariado que se expandiu na política educacional brasileira, especialmente nas duas primeiras décadas do século XXI, Roberto Leher produz a seguinte síntese de exemplificação acerca da relação entre sociedade civil e as disputas da agenda da política educacional brasileira:

A presença empresarial e religiosa na formação direta de um quarto da população brasileira não seria possível sem o Estado. No caso do ensino religioso, o recente tratado com o Vaticano ilustra como o Estado maneja a questão. Na esfera empresarial, o governo incorporou as demandas do Capital por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atrelando as medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) a agenda Empresarial do movimento "Compromisso Todos Pela Educação", iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante.

De fato, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do "Compromisso Todos Pela Educação", movimento lançado em 6 de setembro de 2006 em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, faça parte - Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton

⁵² A tese produzida pela pesquisadora encontra-se disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143383/000882239.pdf?sequence=>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

⁵³ A autora utiliza como referência o conceito de crise estrutural desenvolvido por István Mészáros.

Senna, Companhia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (LEHER, 2011, p. 163)

Sobre o excerto acima expresso, vale destacar a tipificação das frações empresariais organizadas junto à rede de governança do movimento Todos Pela Educação (TPE), primeira rede de governança a se consolidar no campo da política educacional brasileira. Seu conjunto de agentes e instituições ligados às frações do capital comercial, midiático e financeiro, ao atuarem conjuntamente na busca por produzir coesão social junto a gestão presidencial do período (representada pelo Partido dos Trabalhadores), viabilizou tanto a ampliação de seu campo de atuação na esfera da política educacional como também a ampliação de sua hegemonia em escala nacional.

Segundo Leher, o surgimento de “uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais” (LEHER, 2011, p. 163) permitiu o avanço do projeto educacional desta rede em específico, constituindo-o como política dirigida ao conjunto da sociedade. Tal fato constituiu-se como estratégia capaz de encobrir boa parte das contradições inerentes ao projeto educacional e formativo de diferentes classes e grupos sociais, viabilizando na mesma medida o consenso social necessário ao avanço do projeto educativo disputado pela rede do TPE no período destacado.

A lógica de colaboração entre classes viabilizou, portanto, no caso brasileiro, o fortalecimento da rede do TPE e, como consequência, uma maior abertura no campo da política educacional da atuação de outras redes de governança, tornando possível a estruturação da mais recente comunidade política de governança (BALL, 2018) em que está situada a rede tomada como objeto de análise deste estudo. A partir do ganho de sua força social, essas redes passaram não apenas a complementar a atuação da rede do TPE, como também a criar novas técnicas e estratégias de atuação junto à sociedade política, de modo a fazer avançar também sua hegemonia frente a outros grupos da sociedade e em escalas geográficas cada vez mais ampliadas de modo a contemplar uma atuação cada vez mais crescente na agenda política de estados e municípios.

Vale destacar ainda para fins de fundamentação conceitual, que, segundo as análises de Bobbio sobre o conceito de Estado-ampliado em Gramsci, a sociedade civil é vista enquanto potencial produtora de “forças formadoras e criadoras de uma nova história, colaboradoras na formação de um poder que se vai constituindo e não

tanto como justificadoras de um poder já constituído” (BOBBIO, 1982, p.41). Tal definição de sociedade civil corrobora com as análises aqui desenvolvidas, sendo, por este motivo, tomada como parte do cabedal conceitual de fundamentação desta pesquisa.

Isto posto, o empresariado organizado por meio de instituições da sociedade civil articuladas sob a forma de redes, pode ser destacado a partir do cabedal conceitual elegido para esta análise, não apenas enquanto produtor/veiculador de elementos ideológicos (concernentes ao interesse de seus agentes e instituições), mas também como potencial agente político produtor de história e de cultura. Sendo assim, desempenha o papel de influenciador de uma racionalidade específica que orienta a ação de seus agentes e instituições (atuantes tanto dentro como fora do Estado) de modo ampliar a governança estatal por meio de relações formais e informais as quais caracterizam a atuação de seus agentes.

A materialidade que permeia a atuação dos agentes que compõem estas redes políticas - no que diz respeito a sua capacidade de financiamento, organização e elaboração de seu projeto educacional compartilhado -, corrobora para o avanço de sua hegemonia. Contudo, as técnicas de sua atuação e a capacidade de produzir consensos mescla-se, em diferentes momentos, a contextos de resistência realizados por agentes situados na base social a qual as reformas curriculares se destinam. Nestas configurações, o uso de aparelhos coercitivos próprios da sociedade política mostra-se - tanto nos modos de governo como na lógica da governança de Estado -, enquanto meios de garantia da aprovação de determinadas políticas educacionais - configuradas enquanto normas -, conferindo a elas características arbitrárias e antidemocráticas.

A Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a BNC para Formação Inicial e Continuada de Professores destacadas na seção anterior deste trabalho, podem ser elegidas como alguns destes exemplos exponenciais. Estas foram aprovadas por meio de elementos coercitivos, ou então incluíram a produção de mecanismos produtores de consenso. É pela combinação de ambos os fatores que as redes de governança atuantes na política educacional brasileira têm conseguido fazer avançar seu projeto educacional enquanto política de Estado.

Estas reformas não são contudo originais, no sentido de uma elaboração autônoma por parte dos intelectuais que compõem as redes aqui delineadas. Elas assemelham-se às reformas educacionais que têm sido produzidas em vários países,

compreendendo, portanto, uma dimensão global, acompanhando o fenômeno da globalização (VERGER, 2019).

A forma de organização em rede acompanha a tendência do fenômeno proveniente do processo de globalização iniciada na fase final do século XX, na qual vem se constituindo uma nova estrutura social do capitalismo contemporâneo marcada, segundo os estudos de Castells (1999), por uma forma de organização em rede de toda a sociedade, que passa a avançar sobre todas as dimensões fundamentais da “organização da prática social” (CASTELLS, 1999, p. 2), o que inclui inerentemente a esfera política estatal.

A caracterização desta sociedade em rede perpassa, segundo o autor, pela atuação de redes que extrapolam as fronteiras dos estados-nação de modo a tensionar para que “a sociedade em rede” possa se constituir enquanto “um sistema global, pronunciando a nova forma de organização do nosso tempo” (CASTELLS, 1999, p. 2).

Uma vez que a organização social destacada por Manuel Castells encontra-se alinhada à lógica da globalização, - e esta é permeada, conforme destacado nos estudos de Santos (2005), pela tentativa em se produzir uma racionalidade única tomada como universal à vida social - a construção da hegemonia social permeada pela lógica da globalização neoliberal constitui-se como elemento cultural que permeia a atuação das redes de governança em escala tanto nacional como internacional.

A hegemonia, como um dos componentes que constitui o conceito de Estado-ampliado, é analisada a partir de Gramsci, tendo no papel desempenhado pelos intelectuais fator-chave no processo de sua organização e capacidade de disputa cultural. Estes agentes em específico caracterizam-se na teoria gramsciana enquanto grupo social cuja função perpassa por sua capacidade dirigente e técnica de organização social (GRAMSCI, 1982, p.5).

Quando formados a partir de uma articulação orgânica com o grupo social que os origina, os/as intelectuais possuem a capacidade de atuar na produção da hegemonia das distintas classes sociais, desempenhando assim o papel de “representantes de uma continuidade histórica” (GRAMSCI, 1982, p.5) dos interesses do “grupo social fundamental” (GRAMSCI, 1982, p.10) que os forma.

O conceito de Estado Ampliado auxilia na análise acerca do avanço das redes de governança na atual configuração política brasileira, uma vez que estas são compostas, em boa parte, por atores formados no interior das redes por meio de

aporte institucional próprio, destinado ao atendimento de interesses de sua comunidade política. Este elemento será melhor exemplificado a partir do levantamento da trajetória pessoal de alguns agentes-chave atuantes na produção e gestão dos programas-piloto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio situado na quinta seção deste trabalho.

É, portanto, a partir da capacidade de produção cultural e técnica proveniente de seus intelectuais orgânicos que o empresariado organizado em rede vem ampliando seu potencial de ação política. Somada à condição de poder econômico destas redes, tal fator favorece a correlação de forças políticas favoráveis aos interesses destes grupos, viabilizando, na mesma medida, a ampliação do modelo de governança de Estado.

Para compreender as ações da sociedade política e o avanço de uma parte da sociedade civil na produção de uma hegemonia capaz de conduzir à ampliação da governança estatal no Brasil, é importante destacar que há neste modo específico do fazer político, conforme destaca Brown “uma epistemologia, uma ontologia e uma prática despolitizante” (BROWN, 2016, p. 21). Esta última, proveniente de práticas atribuídas a uma suposta técnica-neutra, viabiliza, através da prática de seus agentes, o avanço de uma cultura estatal alinhada à racionalidade da governança neoliberal.

A ontologia nela subsumida, compreende três grandes dimensões em que passa a operar a lógica do Capital Humano: a) a compreensão do ser humano como Capital Humano de si mesmo, tomado enquanto “uma empresa individual” (BROWN, 2016, p. 6); b) o ser humano enquanto Capital Humano das empresas e; c) o ser humano enquanto Capital Humano do Estado (BROWN, 2016, p. 6). Esta configuração é permeada por uma disputa cultural na qual a cidadania passa a ser compreendida enquanto um “modo de pertencimento à (equipe da) empresa na qual se trabalha ou à nação da qual se é membro.” (BROWN, 2016, p. 6).

Porém, quando **delegação e responsabilização se combinam**, uma ordem é produzida na qual os efeitos sociais do poder – sujeitos construídos e governados – são configurados como agentes completamente responsáveis e culpabilizáveis por suas vidas e pela vida da nação. Por meio desse binômio atuação-culpabilização, indivíduos são duplamente responsabilizados: espera-se que cuidem de si mesmos (e são culpabilizados por seu próprio fracasso em prosperar) e do bem-estar econômico (e são culpabilizados pelo fracasso da economia em prosperar). (BROWN, 2016, p. 40) (grifo nosso)

Com relação à dimensão epistemológica que dá base ao desenvolvimento da governança estatal, pode-se destacar a renovação do pensamento neoliberal, ou,

como destaca Puello-Socarrás, a produção do princípio de Estado Empreendedor promovido a partir de um “novo estatuto epistemológico” (SOCORRÁS, 2008, p. 33) decorrente da reelaboração da doutrina neoliberal do chamado novo neoliberalismo onde passou a prevalecer o uso dos fundamentos teóricos desenvolvidos por Von Hayek e Ludwig von Mises (SOCORRÁS, 2008, p. 9).

O contexto de renovação da doutrina neoliberal justifica-se, segundo Socorrás (2008), pela não efetividade das reformas estruturais no que se refere a produção de hegemonia social necessária à manutenção de sua coesão social. A partir de resistências populares ocorridas em vários países, a renovação dos princípios epistemológicos neoliberais fez-se necessária com vistas a incluir elaborações acerca de sua expansão em uma dimensão tanto global como local, capaz de conectá-las a sua ampliação nos planos econômico, sociopolítico e cultural (SOCORRÁS, 2008, p. 9).

A respeito da renovação do pensamento neoliberal, os estudos de Evangelista e Shiroma (2014) apontam que Joseph Stiglitz “(...) então vice-presidente do Banco Mundial, indicou ser preciso trabalhar por um “Consenso pós-Washington”. Neste processo, pontuou para a necessidade de reformulação da função do Estado. Segundo as autoras, para Stiglitz a premissa neoliberal de que “menor Estado” corresponderia a “melhor Estado” mostrava-se equivocada, uma vez que ele reconhecia, em certa medida, o papel do Estado nos processos de proteção social. Por tal motivo, desenvolveu-se uma perspectiva neoliberal capaz de assegurar a coesão social necessária à combinação entre o chamado “livre mercado” e a ideia de “justiça social” (NEVES et al, 2010, p. 35 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 24).

Uma das estratégias desse modelo de gestão pública é a de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de “empoderamento” e de “protagonismo local”. De outro lado, a suposta partilha de responsabilidades com organizações da Sociedade Civil imputou-lhe o sentido de “Terceiro Setor”, constituindo-as como parceiras e co-responsáveis no provimento das políticas sociais. No Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos. (EVANGELISTA/ SHIROMA, 2014, p. 25)

O princípio da delegação combinado à responsabilização dos indivíduos pelo suprimimento de todas as necessidades de manutenção da vitalidade e da dignidade apontados por Brown (2016) enquanto atributo cultural da globalização neoliberal soma-se, no contexto do chamado novo neoliberalismo (SOCORRÁS, 2008), à noção de "governança sem governo" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 27). Este é então tomado como fundamento por meio do qual o terceiro setor mercantil passa a ser elegido como aquele que, a partir de sua atuação, desempenha papel-chave na manutenção da hegemonia burguesa, assegurando deste modo, a coesão social demandada pelo grande empresariado atuante nas redes de governança (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014).

A chamada "governança sem governo" é pensada de modo a conceber "a participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem redes de políticas públicas" assim como instituições e agentes-chave necessários a operar sua racionalidade organizativa. Neste cenário "o Estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos a população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014, p. 23) viabilizando a ampliação da atuação do chamado público não-estatal⁵⁴ definido por organizações não-governamentais, para as quais há a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos.

O Estado como empreendimento enquanto um dos fundamentos do novo-neoliberalismo (PUELLO-SOCARRÁS, 2008) vem conduzindo a produção de nova "tecnologia governamental" (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 11), a qual a dimensão político-administrativa dos estados nacionais vêm tendendo a alinhar-se, sendo esta a configuração mais recente do capitalismo global do século XXI.

A governança, através da organização de entidades e agentes organizados sob a forma de redes, vêm formando uma "família ampliada de ideias" (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p.31), na qual o terceiro setor mercantil passa a ser elegido como o grupo de entidades capazes de empreender, estando estas mais adequadas a atuarem sob a lógica deste "Estado empreendedor", baseado portanto na política apoiada pelo mercado, formando, desse modo, os chamados "quase-mercados" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 26). A hegemonia produzida por essas "famílias ampliadas de ideias" (ou como define Ball (2018, p. 5) por "comunidades políticas" de

⁵⁴ A definição e a fundamentação que deram origem ao conceito de público não-estatal estão situadas na próxima subseção deste trabalho.

governança), amplia a capacidade de materialização do projeto educacional destas redes e a constituição, no longo prazo, da refuncionalização não apenas do Estado tomado como criador de novos mercados (SHIROMA; EVANGELISTA, (2014); CASTELLS (1999); SOCORRÁS (2008)), mas também à refuncionalização da escola, que passa a ser tensionada a conduzir à formação de uma cidadania de novo tipo também denominada por Wendy Brown como uma cidadania de tipo sacrificial (BROWN, 2016).

Esta refuncionalização do Estado e da educação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23) envolve uma tecnologia governamental própria (SOCORRÁS, 2008), que será sintetizada e exemplificada na sexta seção deste trabalho. No campo da política educacional, é importante destacar que esta refuncionalização inclui vários elementos que são inerentes à política educacional, incluindo desde a produção da política até a avaliação educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23; 34). Esta última passa a ser concebida como potencial de geradora de dados, convertendo-se em potencial produtora de “insumos para políticas com base em evidências” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 32), o que será melhor tratado e exemplificado na quinta seção desta tese.

O conjunto de elementos que compõem a governança de Estado mostram-se, no contexto de uma atuação em rede, favoráveis à produção de “políticas pró-globalização, porque abre um mundo novo de oportunidades” (CASTELLS, 1999, p.187). Estas possibilidades de negócio passam tanto pelo potencial de “participação em negócios de risco” como pela “troca de favores políticos” (CASTELLS, 1999, p. 187) dos agentes que delas participam. Constituiu-se, ainda, enquanto uma das estratégias empresariais para aumentar a lucratividade e também atender à busca pela abertura de novos mercados (CASTELLS, 1999, p.176).

O destaque destes elementos são indispensáveis para compreender-se a reconfiguração do Estado na lógica da governança, assim como compreender a dimensão político-econômica de tendência internacional nele imbricado. Castells (1999) exemplifica tais características na política estatal brasileira, já presente nos anos de 1990. Segundo o estudo por ele produzido:

Em outro exemplo desse processo, o presidente Fernando Henrique Cardoso do Brasil, quando se deparou com uma crise monetária sobre a qual estava perdendo o controle em janeiro de 1999, demitiu dois presidentes consecutivos do Banco Central em duas semanas e acabou nomeando o financista brasileiro que antes administrava o fundo de Hedge de Soros para

o Brasil, contando com sua capacidade de lidar com os especuladores dos mercados financeiros globais. Ele conseguiu de fato, tranquilizar o tumulto financeiro, pelo menos durante algum tempo. Minha argumentação não é que o mundo financeiro controla os governos. Na verdade é o contrário. Para que os governos administrem as economias no novo contexto global, precisam de pessoas com experiência na sobrevivência diária nesse admirável mundo novo econômico. Para cumprir com sua obrigação, estes especialistas em economia precisam de mais gente, que tenha qualificações, linguagem e valores semelhantes. Por terem códigos de acesso à administração da nova economia, esse poder aumenta desproporcionalmente a sua atratividade política. (CASTELLS, 1999, p. 187)

O *modus operandi* da produção de uma nova cultura institucional estatal alinhada à lógica especulativa dos mercados no contexto do novo neoliberalismo perpassa, portanto, pela necessidade de formação de agentes capazes de operar sob os princípios valorativos da governança, uma vez que esta combina a aplicação de técnicas e valores empresariais na gestão estatal, constituindo-se enquanto prática permeada de valores e sínteses de linguagem necessárias para fazer avançar um modelo político propício à abertura de novos mercados. Devido às especificidades do objeto ora analisado nesta pesquisa, o conceito de Estado Ampliado, sociedade civil, sociedade política e hegemonia desenvolvidos na teoria Gramsciana têm se mostrado como ferramenta de análise apropriada para a compreensão da materialidade do contexto histórico recente. Sobre tal elemento, Shiroma e Evangelista (2014) destacam:

Esse arcabouço teórico permite interpretar a ideologia da rede de governação como uma estratégia de intelectuais orgânicos do neoliberalismo de Terceira Via para imprimir à noção de Sociedade Civil um sentido próprio por meio da celebração da conectividade e da construção do consentimento ativo das classes subalternas. Desse ponto de vista, as redes de políticas públicas constituem aparato fundamental nas ações de governar. Contudo, a sua legitimidade para governar não é dada, mas precisa ser negociada com possíveis parceiros na Sociedade Civil. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 29)

As disputas por hegemonia praticadas pelos agentes que compõem as redes de governança da política educacional e as parcerias por eles estabelecidas perpassa, portanto, por uma disputa cultural permeada por mudanças na forma e na função do Estado, sendo que estas modificações são imbuídas pela lógica competitiva do mercado capitalista global na especificidade do século XXI (DARDOT, LAVAL, 2017).

Neste contexto, de acordo com Dardot e Laval (2017), a existência do Estado passa a ser menos de “administrar a população para melhorar seu bem-estar” e mais de “lhe impor a lei da globalização” (DARDOT, LAVAL, 2017, p.15) e esta globalização

desenvolve-se, portanto, pela atualização dos estados-nacionais em Estados criadores de novos mercados (CASTELLS, 1999, p.187).

É a partir destes pressupostos que a governança estatal passa a ser construída enquanto modalidade imprescindível à lógica operativa da administração pública brasileira do século XXI, tendo em seu rol de valores uma cultura indutora da perda do comum por meio da privação de direitos e da supervalorização da propriedade privada enquanto elemento cultural dominante (DARDOT, LAVAL, 2017, p. 19).

2.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E A ESTRUTURAÇÃO DA LÓGICA DE GOVERNANÇA ESTATAL

A influência do modelo de Nova Gestão Pública (NGP) difundido internacionalmente nos 1990 culminou, no contexto da política brasileira da época, em um conjunto de formulações que tiveram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) não apenas aderência em termos ideológicos, mas que também reverberaram em um conjunto de elaborações dirigidas à instituição da Reforma do Estado brasileiro, tendo na criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) um de seus marcos de realização.

O MARE, instituído no primeiro governo FHC (1995-1998), teve sua estruturação a partir de um conjunto de normatizações⁵⁵ que tiveram suas produções inspiradas em um cabedal de conceitos e técnicas de gestão alinhadas ao modelo gerencialista próprios à NGP, tendo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como principal entidade influenciadora da reformulação da gestão pública brasileira (LEITE, 2019).

A criação do então ministério, que teve dentre suas principais atribuições a reestruturação da gestão pública brasileira, teve sua construção justificada por Bresser Pereira a partir da seguinte argumentação:

A grande tarefa política dos anos 90 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento

⁵⁵ O conjunto de normatizações ligadas a criação de departamentos e a reformulação legislativa que trata da administração do serviço público realizado através da Reforma do Estado brasileiro do período, encontra-se elencado na página oficial da biblioteca de documentos do governo federal disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/base-legal-de-governo/orgaos-extintos/ministerio-da-administracao-e-reforma-do-estado>>. Acesso em: 10/10/2021.

distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise - reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7)

De acordo com a contextualização histórica trazida por Bresser Pereira (1997), a reformulação do Estado brasileiro fora movida por quatro problemas elencados por ele como principais justificadores da reforma. O primeiro foi caracterizado como um problema de ordem econômico-política que referia-se a delimitação do tamanho do Estado e que para tanto foram elegidas propostas de privatização, terceirização e publicização (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7), sendo esta última utilizada por ele para definir a transferência da oferta para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos prestados pelo Estado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 18). O segundo destacado pelo autor refere-se à redefinição do papel regulador do Estado e às reflexões acerca do grau de intervenção estatal no funcionamento do setor mercantil (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 8). O terceiro elemento da então reformulação era de ordem econômico-produtiva, que segundo ele, demandava pela “capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo”, tendo em vista a superação da crise financeira e a busca pela instituição de um plano econômico (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7). O quarto e último elemento destacado por ele, dirigia-se às ações destinadas ao aumento da capacidade de governabilidade política, especificamente quanto à intermediação de interesses e garantia de legitimidade das ações do governo (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7-8).

É importante pontuar que tanto o pressuposto valorativo do que a privatização configura-se enquanto sinônimo de eficiência da gestão e da oferta de serviços públicos, como também a elegibilidade do terceiro setor mercantil como o mais apto a gerir e ofertar os serviços estatais, não podem ser mapeadas enquanto ações e crenças exclusivas do modelo de governança estatal do século XXI, uma vez que

estas são também verificadas na gestão pública brasileira delineada no período dos anos de 1990.

Sobre tais delineamentos, Bresser-Pereira (1997) destaca no documento do plano diretor da reforma aqui sintetizada que:

(...) Durante muito tempo estatização e privatização foram objeto de amplo debate ideológico. Hoje esse debate está superado. **Existe um relativo consenso de que é necessário privatizar - dada a crise fiscal - e conveniente privatizar, dada a maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas.** O único setor da produção de bens e serviços para o mercado onde pode haver dúvidas legítimas sobre a conveniência de privatizar é o dos monopólios naturais. Nestes, para se poder privatizar, é necessário estabelecer agências reguladoras autônomas, que sejam capazes de impor os preços que prevaleceriam se mercado houvesse. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 25-26) (grifo nosso)

A crença de ser o setor privado o mais adequado a assumir a oferta de serviços até então realizados pelo Estado, constitui-se como um dos princípios que perpassa a construção da Governança de Estado no contexto histórico brasileiro mais recente, tendo na elaboração da reforma do Estado do então governo FHC o momento de sistematização desta crença enquanto um dos valores orientadores da referida reforma. Contudo, a sistematização do princípio de privatização de parte destas atividades estatais não ofertadas exclusivamente pelo Estado foi estruturada compreendendo especificações importantes, que serviram de base para a complexificação das atividades do terceiro setor mercantil a partir deste período, compreendido a partir do conceito de setor público não-estatal.

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, **dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural**, etc. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado - seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, **estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. Nestes termos não há razão para que estas atividades permaneçam dentro do Estado, sejam monopólio estatal.** Mas também não se justifica que sejam privadas - ou seja, voltadas para o lucro e o consumo privado - já que são, freqüentemente, atividades fortemente subsidiadas pelo Estado, além de contarem com doações voluntárias da sociedade. **Por isso a reforma do Estado nesta área não implica em privatização mas em publicização - ou seja, em transferência para o setor público não-estatal. A palavra publicização foi criada para**

distinguir este processo de reforma do de privatização. E para salientar que, além da propriedade privada e da propriedade estatal existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: **a propriedade pública não estatal.** Na linguagem vulgar é comum a referência a apenas duas formas de propriedade: a propriedade pública, vista como sinônima de estatal, e a propriedade privada. Esta simplificação, que tem uma de suas origens no caráter dual do Direito - ou temos direito público ou privado - leva as pessoas a se referirem a entidades de caráter essencialmente público, sem fins lucrativos, como privadas. Entretanto, **se definirmos como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal, e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos mas para o interesse geral não podem ser consideradas privadas.** (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 25-26)(grifo nosso)

A utilização do termo “público não-estatal”, que passa a compor o cabedal linguístico da reforma do Estado brasileiro dos anos 90, toma sua referência tanto em instituições situadas no contexto norte-americano como também no modelo filantrópico brasileiro, constituindo, a partir deste híbrido de instituições, a conceituação de público não-estatal (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 26).

A formulação aqui destacada toma sua significância na redefinição do papel do Estado uma vez que, para Bresser Pereira, parte da atividade estatal considerada não específica do Estado (ou seja, aquelas atividades que também são ofertadas fora da esfera pública), deveriam ser delegadas para o setor privado configurado enquanto setor público não-estatal (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 22).

Além deste elemento-chave imprescindível para historicizar o contexto por meio do qual entidades do terceiro setor passaram a ser consideradas instituições auxiliares à atividade estatal, torna-se relevante para este estudo compreender os pilares de fundamentação da reforma do Estado do período.

O primeiro pilar de construção da Reforma do Estado destacado por Bresser Pereira (considerado por ele como indispensável à instituição de um Estado-social-liberal adequado, às demandas econômico-políticas do século XXI), toma centralidade para a presente pesquisa no que tange ao papel atribuído por ele à privatização, à terceirização e à denominada “publicização” na operatividade dos serviços públicos. Segundo argumentos do autor, a ampliação desses três elementos consiste na crença de que, por meio deles, haveria uma melhoria na capacidade administrativa do Estado, assim como o aumento da capacidade fiscal estatal, reverberando deste modo no aumento da capacidade de exercício do poder político dos governantes (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 20). Tal pressuposto é por ele fundamentado com base no crescimento do Estado brasileiro ao longo da segunda metade do século XX

em termos de pessoal, receita e despesa, tendo na lógica da privatização, da terceirização e da transferência da oferta de serviços públicos para o chamado setor público não-estatal, estratégias para gerir este crescimento seguindo princípios da lógica neoliberal.

Como materialização desta colocação, o autor exemplifica que:

Os investimentos na infraestrutura e nos serviços públicos não são, a rigor, uma atividade exclusiva de Estado, na medida em que podem ser objeto de concessão. Não há dúvida, porém, de que a responsabilidade desse setor é do Estado e de que muitas vezes ele é obrigado a investir diretamente. Na reforma do Estado as atividades exclusivas de Estado devem, naturalmente, permanecer dentro do Estado. Podemos distinguir dentro dela, verticalmente, no seu topo, um núcleo estratégico, e, horizontalmente, as secretarias formuladoras de políticas públicas, as agências executivas e as agências reguladoras. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 24)

A concepção descrita acima constitui-se como base da lógica de funcionamento da governança de Estado no contexto brasileiro analisado nesta pesquisa. A atuação das redes de governança e seus agentes traz em seu cabedal linguístico tal proposição, alinhando suas ações a partir da crença de ser o terceiro setor o mais apto a ofertar o “serviço” social da educação.

Contudo, faz-se necessário destacar que a educação pública é tomada na lógica do Estado como empreendimento (SOCORRÁS, 2008), enquanto campo de atuação do setor privado capaz de viabilizar a criação de novos mercados. Por meio da participação de agentes ligados a entidades privadas de forma direta na esfera da política educacional, tornou-se possível materializar a concepção educacional das redes de governança enquanto política de Estado e, ao fazê-lo, ampliaram-se na mesma medida as possibilidades de usufruto de novas fatias do orçamento público por um conjunto amplo de entes privados. Tal configuração ofereceu um campo propício para a atuação dos chamados “quase-mercados”, que passaram a atuar submetidos a uma competição administrada pelo Estado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 42).

Nesta configuração específica é que surge o filantrocapitalismo como um dos desdobramentos contemporâneos da atuação do terceiro setor mercantil, caracterizando-se como um mecanismo de aprimoramento da atuação conjunta de entidades privadas e do terceiro setor que, compreendidas na lógica do Estado como empreendimento, passam atuar no suprimento daquilo que Bresser Pereira definiu como serviços não exclusivos do Estado.

Tal compreensão, acompanha o conjunto de proposições pensadas segundo Bresser Pereira para atender as necessidades de “governabilidade” e “governança” do Estado brasileiro (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 40).

O tema “governança”, enquanto modo a ser instituído no funcionamento estatal, ainda não tinha sido amplamente sistematizado no período, sendo inclusive destacado por Bresser Pereira como “um termo relativamente novo, que o Banco Mundial vem usando” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 40). Contudo, o autor faz o exercício de definir ambos os termos utilizados na Reforma de Estado do período do seguinte modo:

Governabilidade e governança são conceitos mal definidos, freqüentemente confundidos. A capacidade política de governar ou governabilidade deriva da relação de legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade, enquanto que governança é a capacidade financeira e administrativa em sentido amplo de uma organização de implementar suas políticas. Sem governabilidade é impossível governança, mas esta pode ser muito deficiente em situações satisfatórias de governabilidade. No conceito de governança pode-se incluir, como o faz Reis (1994), a capacidade de agregar os diversos interesses, estabelecendo-se, assim, mais uma ponte entre governança e governabilidade. Uma boa governança, conforme observou Fritschak (1994) aumenta a legitimidade do governo e, portanto, a governabilidade do país. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 45)

A partir do exposto acima, pode-se observar que a governança foi sistematizada inicialmente na reforma do Estado brasileiro dos anos 90 assemelhando-se à lógica corporativa de modo a associar o termo à capacidade financeira e administrativa dos governos em implementar políticas. Na elaboração feita por Pereira (1997), a governança também foi caracterizada como a agregação de interesses da sociedade, com vistas ao ganho de legitimidade dos governos, conectando o termo à possibilidade de ampliação da capacidade de governabilidade (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 40; 45).

Como síntese da reforma supracitada, temos portanto, o seguinte conjunto de fatores:

Em síntese, a governança será alcançada e a reforma do Estado será bem sucedida quando o Estado se tornar mais forte embora menor: (a) mais forte financeiramente, superando a crise fiscal que o abalou nos anos 80; (b) mais forte estruturalmente, com uma clara delimitação de sua área de atuação e uma precisa distinção entre seu núcleo estratégico onde as decisões são tomadas e suas unidades descentralizadas; (c) mais forte estrategicamente, dotado de elites políticas capazes de tomar as decisões políticas e econômicas necessárias; e (d) administrativamente forte, contando com uma alta burocracia tecnicamente capaz e motivada. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 44)

No que se refere à progressiva estruturação da lógica da governança nas últimas décadas, os anos 90 marcam seu momento inicial de estruturação, especialmente no que se refere ao amadurecimento de sua concepção em termos ideológicos e de organização administrativa. Isso é materializado em vários elementos da então reforma. Para a pesquisa aqui realizada, toma destaque principalmente a atribuição do termo “setor público não-estatal” às entidades do terceiro setor mercantil e a função atribuída a elas de oferta dos então denominados “serviços não essenciais do Estado” que, ao ser materializada no longo prazo, permitiria, na concepção da reforma, a economia de recursos públicos e maior efetividade da oferta educacional.

É importante destacar ainda, que os valores tomados como base para a estruturação do modelo de governança na configuração histórica mais recente complexificaram-se nas duas primeiras décadas do século XXI, de modo que entidades do terceiro setor mercantil não atuem no presente apenas na oferta educacional. Estas, ao compor o conjunto de entidades integrantes das redes de governança, passam a assumir também o papel de formuladoras da política educacional, com salto desta atuação especificamente no período pós-impeachment de Dilma Rousseff e início do governo de Michel Temer.

No que se refere a significação do termo governança no contexto da política brasileira na atualidade, vale destacar o delineamento do termo presente na proposta de reformulação do Estado brasileiro em tramitação através da PEC 32/2020 apresentada no dia três de setembro de 2020 pelo Ministro da Economia Paulo Roberto Nunes Guedes, sob a gestão do governo de Jair Bolsonaro. A proposta conta (até o período de dezembro de 2021) com sete textos substitutivos feitos pelo deputado Arthur Maia (DEM-BA), que ocupa o papel de relator da referida Emenda Constitucional⁵⁶. A PEC 32/2020 tem seu conteúdo concernente à aprovação do teto de gastos aprovado por meio da Emenda Constitucional 95, instituída no ano de 2016 pelo então governo de Michel Temer.

Sua estruturação inicial apresenta-se sobre três eixos principais. O primeiro assentado na justificativa de modernização do Estado com vistas a conferir "maior dinamicidade, racionalidade e eficiência a sua atuação" (EM 0004/2020); o segundo baseado na busca por "aproximar o serviço público brasileiro da realidade do país" (EM 00047/2020), e; o terceiro na busca por "garantir condições orçamentárias e

⁵⁶ A reforma, que conta com primeira aprovação por meio de uma Comissão Especial na câmara dos deputados, encontra-se no período de dezembro de 2021 em tramitação.

financeiras para a existência do Estado e para a prestação de serviços públicos de qualidade" (EM 00047/2020). Apesar das sínteses expostas na Emenda Constitucional ora expressa, a então proposta reforma planos de cargos e salários dos servidores; veta o aumento de remuneração salarial e remuneração adicional por tempo de serviço; veta o usufruto de licença-prêmio, licença-assiduidade ou outras formas de "licença por tempo de serviço" (PEC 32/2020, art. XXIII); viabiliza que Estados e municípios firmem parcerias público-privadas para a "execução de serviços públicos, inclusive com compartilhamento de estrutura física e a utilização de recursos humanos de particulares, com ou sem contrapartida financeira" (PEC 32/2020, parágrafo 4º) entre outras medidas que asseveram a precariedade das carreiras dos servidores públicos e alteram as condições de sua estabilidade. Tais proposições incluem ainda a indicação da produção de um conjunto de normatizações dirigidas à realização de gestão de pessoas, política remuneratória e de benefícios sob novas formas de organização e gestão do trabalho realizado pelo serviço público.

A proposição apresentada na reforma do Estado brasileiro toma seu fundamento em estudos produzidos pela OCDE e pelo Banco Mundial, sendo que os mesmos são destacados na sessão final do documento de proposta da reforma do seguinte modo:

Quanto ao segundo eixo considerado para a elaboração da medida, a necessidade de aproximação do serviço público brasileiro à realidade do país, o estudo do Banco Mundial (Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil⁵⁷), publicado em 2017, já evidenciava que o gasto público é engessado em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando pouco espaço para despesas discricionárias e de investimento. Mais recentemente, em outubro de 2019, novo estudo do mesmo Banco (Gestão de Pessoas e Folha de Pagamentos no Setor Público Brasileiro: o que os dados dizem⁵⁸), ao analisar dados sobre a folha de pagamentos do Governo Federal e de seis Governos Estaduais, corroborou a existência de uma série de distorções nos gastos com pessoal. (BRASIL/PEC32/2020 p. 17)

O argumento central da então reforma dedica-se a apontar para o corte de recursos públicos, especialmente no que se refere ao pagamento de servidores públicos. Quanto ao termo governança utilizado nesta proposta de reforma, o mesmo aparece associado ao princípio de transparência destacado da gestão pública, assim

⁵⁷ Faz-se importante pontuar que o documento do BM trazido nesta citação, não traz em seu conteúdo o uso do termo governança.

⁵⁸ Neste documento, o termo governança também não é utilizado.

como é associado à lógica de responsabilização dos gestores públicos e às práticas de prestação de contas (BRASIL/PEC32/2020, p. 15).

Por fim, o princípio da boa governança preceitua que, no exercício do poder, seja posto em prática o conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução das políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade. No conceito de uma boa governança pública é possível sublinhar a posição de destaque do cidadão, como centro de toda a atuação administrativa, incluindo o direito de ser ouvido antes de qualquer decisão administrativa que o afete desfavoravelmente, de ter acesso aos processos que tratem de seus interesses, bem como a obrigação, por parte da administração, de fundamentar suas decisões, que devem ser imparciais e proferidas num prazo razoável.

A proposta também inova ao permitir que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios firmem instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e privados para execução de serviços públicos, inclusive com compartilhamento de estrutura física e utilização de recursos humanos de particulares, com ou sem contrapartida financeira, garantindo assim que um Estado moderno, que cumpre sua função estabelecida pela constituição, esteja alto a firmar os mais diversos tipos de parceria com a segurança jurídica necessária a garantir a prestação de serviços essenciais à população. A utilização de recursos humanos proposta não abrangerá as atividades privativas de cargos típicos de Estado. (BRASIL/PEC32/2020, p. 16-17)

É importante destacar que na PEC 32, o termo "público não-estatal" não aparece, restringindo-se apenas a especificação geral de relação público-privada. Além do indicativo de parcerias entre estes setores, a lógica de gestão do privado aplicada a gestão pública também aparece como princípio da então reforma, destacando-se, a partir do documento produzido pela OCDE publicado em 2019 (intitulado Recomendação do Conselho sobre Liderança e Capacidade do Serviço Público), na busca em se realizar a gestão de pessoas com base em metas de desempenho (BRASIL/PEC32/2020, p. 14).

Isto posto, a mais recente reforma do Estado brasileiro envolve como proposição um conjunto maior de reformulações do serviço público a ela imbricada, relacionando-se com a reforma da previdência social (citada no documento da PEC 32/2020 através da Emenda Constitucional nº103 de 12 de novembro de 2019), entre outras medidas que envolvem despesas e investimentos necessários ao funcionamento dos serviços públicos, os quais serão posteriormente reformulados caso esta reforma venha a ser aprovada, aplicando-se a lógica de corte de recursos como sinônimo de uma gestão pública considerada eficiente.

O dado que toma relevância para a pesquisa aqui desenvolvida é o uso do termo governança, incluso na mais recente reforma do Estado Brasileiro proposta em 2020, a qual associa o uso do termo governança a mecanismos de controle e

responsabilização aplicados à lógica da administração pública. Tais princípios são referidos no documento tomando como base as formulações do Banco Mundial e da OCDE como pontos de inspiração para sua elaboração.

Quanto à definição do termo governança mencionado na PEC 32/2020, a referência feita ao Banco Mundial permite-nos aferir a entidade enquanto atuante na função de intelectual orgânico, na qual desempenha o papel de elaboração e veiculação do termo. Quanto à produção de orientações do BM especificamente para a administração pública brasileira, pode-se constatar que os anos seguintes ao impeachment de Dilma Rousseff foram de esforço da referida instituição em elaborar estudos e orientações dirigidas à agenda do governo de Michel Temer, movimento que permaneceu ativo até o contexto presente em que ocorre o governo de Jair Bolsonaro. Como exemplificação deste esforço, em 2017 o banco elaborou os relatórios “Um ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” e “Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e Lei”, ambos produzidos contexto pós-golpe de 2016⁵⁹.

Se nos anos de 1990 a instituição referia-se ao termo governança sem estabelecer em seus documentos uma caracterização mais precisa, no acúmulo histórico da atualidade o termo ganha em um de seus relatórios mais recentes maior grau de detalhamento. Segundo o Banco, no relatório “Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e a Lei” (BANCO MUNDIAL, 2017b), o termo governança é então conceituado do seguinte modo:

O que é governança? Para os fins deste Relatório, **governança é o processo por meio do qual atores estatais e não estatais interagem para conceber e implementar políticas públicas** no âmbito de um dado **conjunto de regras informais** que **moldam** e são **moldadas pelo poder**. Este Relatório define **poder como a habilidade de grupos e indivíduos fazerem que outros ajam em prol de seus interesses**, bem como a **capacidade** de

⁵⁹ Apesar de estarem situados historicamente no contexto pós-golpe, os documentos não explicitam em termos de dados e fatos a contextualização da conjuntura política do Brasil do referido período em que foram produzidos. O segundo documento traz apenas uma breve contextualização do contexto de revolta popular de 2013, pontuando-a do seguinte modo “Em 2013, o mundo observou a erupção de protestos nas ruas brasileiras contra a qualidade dos serviços públicos – transporte, educação e saúde – à medida que se aproximava a Copa do Mundo da FIFA. O Brasil vinha de um período de 12 anos de crescimento inclusivo e sustentado, o qual havia retirado mais de 30 milhões de pessoas da pobreza e fortalecido a classe média. A mesma classe média que contribuiu, por meio de pagamento de impostos, para o fornecimento de serviços públicos agora demandava melhor qualidade e cobertura, inclusive “padrões FIFA” para suas escolas. O que causou essa mudança? Historicamente, o contrato social do Brasil era fraco e fragmentado. Os pobres recebiam serviços públicos de baixa qualidade, ao passo que a classe média-alta dependia de serviços privados e, portanto, estava pouco disposta a contribuir para o sistema fiscal. A criação de uma classe média ampliada e a redução da pobreza elevaram paradoxalmente as percepções de injustiça, pois a nova classe econômica esperava mais do que serviços públicos de baixa qualidade por suas contribuições.” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 3-4).

atingirem resultados específicos. Dependendo do contexto, os **atores podem estabelecer um governo como um conjunto de instituições estatais formais** que aplicam e implementam políticas (o termo instituição é usado na literatura para denotar organizações e regras). Também dependendo do contexto, **atores estatais desempenharão um papel de maior ou menor importância que atores não estatais**, tais como **organizações da sociedade civil** ou de **lobby empresarial**. Ademais, a **governança existe em níveis diferentes**, desde **organismos internacionais** até **instituições estatais nacionais, órgãos públicos locais, e associações empresariais ou comunitárias**. Essas dimensões geralmente se sobrepõem, **criando uma rede complexa de atores e interesses**. (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.3) (grifo nosso)

De acordo com o Banco Mundial a governança de Estado traz consigo, portanto, as seguintes caracterizações: a) ela configura-se enquanto um processo de concepção e implementação de políticas públicas; b) este processo realiza-se através da atuação de agentes estatais e não estatais; c) estes agentes atuam sob regras informais; d) estas regras informais moldam a política ao mesmo tempo em que são moldadas por ela, formando assim um processo dialético e não fixo de estabelecimento destas regras; e) o poder da governança é constituído a partir do desenvolvimento da habilidade de grupos e indivíduos em conseguir mobilizar outros agentes a atuarem em prol de seus interesses; f) os agentes que participam da governança podem atuar na condução de governos e instituições estatais formais; g) a governança inclui uma rede complexa de atores, estando entre eles agentes ligados a organismos internacionais; atores considerados “não estatais” (como organizações da sociedade civil e de lobby empresarial); agentes ligados a instituições estatais, assim como a associações empresariais e também comunitárias (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.3).

Se a governança é definida pelo BM enquanto um processo que envolve relações de poder, o exercício deste poder apenas pôde tornar-se possível na atualidade a partir da atuação de redes de atores capazes de fazê-lo avançar. O projeto compartilhado por estes agentes contou com o angariamento de apoio de agentes estatais de diferentes correntes políticas de direita e esquerda, materializando uma das caracterizações da governança que é justamente “a habilidade de grupos e indivíduos fazerem com que outros ajam em prol de seus interesses” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.3). Esta condução pressupõe, portanto, a produção de consensos - próprios à disputa hegemônica -, como também do uso de elementos coercitivos do Estado em momentos em que as resistências ao projeto educacional, político e

econômico definido pelas redes de governança ia sendo materializado em normas capazes de formalizá-lo enquanto políticas de Estado.

Contudo, somada à lógica da globalização neoliberal, a governança de Estado traz consigo elementos de natureza técnica capazes de viabilizar o alcance de determinado objetivo compartilhado pelas redes. O compartilhamento de determinados valores e visões de mundo e a capacidade de expandi-los para o conjunto de agentes que participam do processo operativo da política educacional são elementos indispensáveis à construção de um consenso por filantropia (TARLAU; MOELER, 2020). Vejamos na seção a seguir algumas das caracterizações específicas da filantropia atuante especificamente na lógica da governança estatal.

2.3 FILANTROCAPITALISMO: AS METAMORFOSES DO CHAMADO PÚBLICO NÃO-ESTATAL NA LÓGICA DA GOVERNANÇA

A pesquisa desenvolvida por Patricia Kunrath Silva (2017) analisa as origens do filantropocapitalismo, corrente de atuação filantrópica de origem norte-americana, dedicando-se a examinar o fenômeno tomando como referência os Estados Unidos e o Brasil.

A cientista define o fenômeno com base nos estudos de Michel Edward, ex-diretor da Ford Foundation, entidade de destacada atuação em empreendimentos sociais nos EUA. Com base nas sistematizações produzidas por Edward na obra intitulada *Apenas outro imperador: os mitos e realidades do filantropocapitalismo em Nova York*⁶⁰, a pesquisadora define o fenômeno como uma ação baseada na intersecção realizada entre o setor privado e o terceiro setor mercantil, na qual há a organização de entidades sem fins lucrativos que passam a operar negócios de modo a "criar novos mercados para bens e serviços" (KUNRATH SILVA, 2017, p. 66). Tal caracterização vem ganhando maior grau de complexificação e organicidade a partir do desenvolvimento da corrente política libertariana,⁶¹ emanada do Vale do Silício (KUNRATH SILVA, 2017, p.66-68). Este tipo de empreendimento filantrópico traz em

⁶⁰ EDWARDS, Michael. *Just Another Emperor. The Myths and Realities of Philanthrocapitalism* New York: Demos, 2008.

⁶¹ O libertarianismo enquanto corrente política, direciona-se na disputa hegemônica baseada na defesa extrema das liberdades individuais, na construção de políticas de austeridade e defesa da não influência dos governos sob os mercados.

si um modo de atuação de seus agentes e uma forma organizativa que lhes são próprios.

A filantropia norte-americana movimenta altas cifras de dinheiro, emprega profissionais especializados e promove cursos e eventos. Pequenas organizações não-governamentais, ativistas e movimentos sociais competem com fundações criadas por bilionários por recursos. É interessante ver que esses atores tentam captar inclusive as pequenas doações individuais de trabalhadores e jovens que se sentem atraídos pela ideia de contribuir para um mundo melhor e terem impacto social. Trata-se de um vasto mercado que se conecta com outros países, formando redes e ligando atores do terceiro setor ao setor privado e aos governos e alinhando-os a agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial. (SILVA;OLIVEN, 2020, p.1)

Sob a tendência de expansão desta forma específica de atuação filantrópica em escala global, pode-se destacar que a organização de redes de governança com funções distintas conectadas entre si tem se constituído como um dos principais veículos por meio dos quais a atividade filantroc capitalista vem encontrando condições para se expandir no setor educacional brasileiro.

Buscando delinear a caracterização da atividade filantroc capitalista no Brasil, o estudo desenvolvido por Silva destaca que no país "a ação dos filantropos e investidores sociais aparece estreitamente articulada com atores e agentes dos governos" (KUNRATH SILVA, 2017, p. 70), sendo este um efeito proveniente de dois fatores combinados: a ocorrência de períodos progressivos de acúmulo de grandes fortunas correlacionado a ciclos de ampliação de atividades filantrópicas (KUNRATH SILVA, 2017, p. 70) e o entrelaçamento das relações entre o público e o privado enquanto um elemento presente na cultura de funcionamento do Estado brasileiro.

No que se refere à relação entre ciclos de acumulação de grandes fortunas e a ampliação das atividades filantrópicas realizadas no país, pode-se verificar que a estruturação da rede do MPBNC é um dos produtos resultantes desta tendência. O acúmulo da riqueza de Jorge Paulo Lemann mobilizou, de acordo com os dados levantados na pesquisa desenvolvida por Tarlau e Moeller (2020), a criação da Fundação Lemann, entidade fundadora da rede aqui analisada.

Conversamos longamente com Lucas, um ex-funcionário de alto escalão na Fundação Lemann, sobre essa transformação. Lucas disse que Jorge Paulo criou a fundação em 2002 porque tinha vendido o Banco Garantia em 1998 e tinha realizado a fusão da Brahma e da Antarctica, além de outras iniciativas importantes no mundo dos negócios no final dos anos 1990 e começo dos 2000, o que aumentou substancialmente seu patrimônio líquido. "Ele deu um salto, mudou de patamar", recorda Lucas. "Tornou-se um empresário de padrão internacional. No contexto internacional, é impossível ser tão rico e

não ter uma fundação. É algo socialmente inaceitável.” De acordo com este relato, uma das razões pelas quais Jorge Paulo resolveu criar a Fundação Lemann foi essa prática normatizada globalmente. O empresário já tinha a pequena Fundação Estudar, que distribuía bolsas de estudo a brasileiros para fazer MBA nos Estados Unidos. Em geral, esses estudantes voltavam ao Brasil para trabalhar na empresa do próprio Jorge Paulo. Lucas disse que isso não era bem visto, então o empresário “quis fazer algo que fosse muito mais filantrópico e abriu uma fundação com o objetivo de melhorar a educação no Brasil”.(TARLAU E MOELLER, 2020, p. 561)

Os anos seguintes a criação da FL são marcados por crescentes investimentos realizados por Jorge Lemann em empreendimentos de ordem filantrópica na área educacional de modo a ampliar o financiamento e expansão naquilo que Ball (2013; 2014) e Peroni e Caetano (2020) vem denominando de redes dentro de redes. Estas são construídas por funções distintas e conduzem a participação de entidades da iniciativa privada a colaborarem para o alcance de um propósito comum (PERONI;CAETANO, 2020, p. 7).

Nas redes, há os que investem recursos financeiros nos projetos e há os que investem experiência e competências técnicas na divulgação do que chamam de boas práticas. Portanto, na rede, há os articuladores, os financiadores e os consultores.

As instituições privadas formam redes dentro de redes, com o objetivo de “ajudar, auxiliar e colaborar” com governos. Na prática, querem modificar a gestão pública, promovendo seus negócios e empresas, terceirizando a atividade pública e supostamente trazendo conhecimento técnico, haja vista que a atividade pública deve ser desvinculada da atividade política, conforme esses filantropos e empresários, com apoio de governos que compactuam das mesmas ideias.(PERONI;CAETANO, 2020, p. 7)

Se no passado a atividade filantrópica surge combinada a um “dispositivo moral” (KUNRATH SILVA, 2017, p. 60,61), dirigido à promoção de certa harmonia entre as diferentes classes e grupos sociais, no contexto histórico atual o modelo de atuação filantrópica de tipo filantroc capitalista renova este princípio, combinando-o como a possibilidade de que as entidades deste setor possam também tornar-se um investimento de capital de risco a partir de sua funcionalidade em produzir as chamadas soluções educativas (BALL, 2018).

Outro elemento fundamental de caracterização do filantroc capitalismo que corresponde a sua filosofia advinda do Vale do Silício é a centralidade que a produção de bancos de dados dirigidos ao desenvolvimento de tecnologias (KUNRATH SILVA, 2017, p.67) passa a ter na conversão de conhecimentos em insumos para produção de produtos e serviços. Tal caracterização pode ser verificada na atuação do Movimento pela Base, rede cuja função conduziu a produção da reforma curricular da educação básica brasileira, a qual abriu espaço para a criação de novas redes com

novas funções a exemplo a rede do Movimento Colabora Educação e a Rede de Evidências.

Quanto à coleta e tratamento de dados destinados a criação de novos bens e serviços, a criação da Rede de Evidências - composta por parte importante das instituições que compõem a rede do MPBNC - , ao instituir métodos próprios para a mensuração de dados referentes à implementação de políticas educacionais, aponta para a importância que a coleta e o tratamento de dados educacionais desempenham na produção das chamadas evidências educacionais, função central de atuação da Rede de Evidências (AEVI, 2020).

Quanto ao investimento realizado pela Fundação Lemann na estruturação da rede do MPBNC, este assemelha-se, segundo Tarlau e Moeller (2020), ao investimento e à aplicação de técnicas políticas utilizadas pela Fundação Gates na construção do Common Core Americano. Segundo as pesquisadoras:

A influência da Fundação Lemann na redação da BNCC, por meio de seu poder econômico e de sua rede de apoio com atores governamentais e não governamentais, pode ser comparada ao papel da Fundação Gates em apoio ao Common Core nos EUA. Como escreve Megan Tompkins-Stage (2016), a Fundação Gates ofereceu o suporte financeiro a várias lideranças educacionais nos Estados, principalmente ao Concil of Chief Status School Officers (algo como o CONSED, um conselho dos principais funcionários estaduais do setor de educação). (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581)

(...)

(...) o principal papel da Fundação Gates era oferecer assistência técnica e ajudar os estados a decidir como transformar o dinheiro do governo em uma política pública real. Tompkins-Stange (2016) também pondera que isso era considerado legítimo, pois ocorria sob um governo federal Democrata e envolvia uma ajuda aos estados para gastar o dinheiro que ganharam com a nova iniciativa do Presidente Barack Obama, Race to the Top. O envolvimento da Fundação Lemann, que deu consultoria a governos sobre como escrever a BNCC em 2015, também foi considerado amplamente legítimo, pois ocorria sob um governo do PT. No entanto, como nos EUA, mesmo sob essas condições favoráveis, ainda havia vozes de resistência e crítica na sociedade civil. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 581-582)

De acordo com as pesquisadoras, a construção da BNCC foi marcada pela produção de um consenso por filantropia, conceito que define quando uma entidade filantrópica realiza, - como ocorreu no Brasil através da Fundação Lemann -, a prática de financiamento e a estruturação de articulações capazes de produzir consensos acerca de um projeto educacional particular. A partir desta prática, tornou-se viável no Brasil a produção de um currículo de abrangência nacional através do angariamento de apoiadores engajados para sua elaboração (TARLAU; MOELLER, 2020).

Segundo dados levantados na pesquisa produzida por Tarlau e Moeller (2020), no caso brasileiro, a FL financiou eventos e reuniões dirigidas à discussão da Base; realizou o custeio de viagens e o pagamento de almoços aos secretários estaduais e municipais de educação; proveu formações destinadas a funcionários públicos através de seminários; financiou traduções de documentos internacionais a serem tomados como referência de fundamentação para a elaboração do documento curricular nacional; encomendou relatórios de pesquisa e convidou especialistas internacionais para assessorar a produção de um currículo considerado pela entidade como de padrão internacional (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 576).

De acordo com levantamento de dados realizado por Tarlau e Moeller (2020), o consenso por filantropia realizado a partir da atuação da Fundação Lemann contou com a combinação de quatro fatores concomitantes que viabilizaram a produção da BNCC: o primeiro refere-se à disponibilização de recursos econômicos e materiais realizados pela fundação; o segundo, à produção de conhecimento destinado a justificar e fundamentar a produção da base em termos de sua forma e conteúdo; em terceiro, à utilização do poder de mídia para angariar apoiadores da base; e em quarto, à mobilização de relações formais e informais as quais viabilizaram a conciliação de diferentes correntes políticas enquanto mecanismo de influência da política pública (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 575-579).

Quanto ao quarto elemento destacado pelas pesquisadoras, toma importância para a análise presente nesta subseção a mobilização de relações informais das quais a fundação teve disponibilidade de acesso, e por meio das quais produziu alianças que favoreceram o desmantelamento de resistências que permitiram o avanço de seu projeto educacional.

De acordo com o estudo desenvolvido pelas pesquisadoras "(...) o Movimento pela Base tinha pessoas que eram correligionários do governo do PT, gente com tradição de esquerda e pessoas ligadas ao PSDB que estava no governo de São Paulo" (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 580). Frente a esta multiplicidade de agentes de diferentes correntes políticas, as autoras apontam que, das estratégias necessárias à condução de um consenso por filantropia, a utilizada pela rede aqui analisada foi justamente a criação de formas de participação da sociedade civil na elaboração da BNCC (TARLAU E MOELLER, 2020, p. 587). Apesar disso, de acordo com os dados destacados por elas, tornou-se evidente a não transparência do processo de inclusão das contribuições coletadas nas audiências públicas ao documento final da Base.

Contudo, mesmo assim, o curso de sua elaboração viabilizou com que a reforma curricular pudesse ser aprovada com um conteúdo e uma forma concernentes ao projeto inicial definido pelo MPBNC.

A partir dos elementos ora destacados, pode-se afirmar que a herança patrimonialista que compõem a cultura institucional do Estado brasileiro forneceu instrumentos - por meio do usufruto naturalizado de acordos realizados por relações de tipo informal -, os quais potencializaram o fortalecimento de uma atuação de tipo filantropocapitalista no campo da política educacional.

Se a atividade filantropocapitalista tem entre suas características principais a atuação filantrópica dirigida à criação de novos mercados (KUNRATH SILVA, 2017, p. 66), faz-se indispensável diferenciá-la do então entendimento disseminado nos anos 90 a partir da Reforma do Estado de FHC acerca da atividade filantrópica, a qual passou a ser associada ao conceito de público não-estatal.

Se, na definição produzida por Bresser-Pereira e Grau (1999, p.17), o público não-estatal corresponderia às Organizações Sociais cujas atividades estariam voltadas “para o interesse público”, sendo estas desprovidas de “fins lucrativos”, quando mensurada a forma de atuação de tipo filantropocapitalista, realizada através da estruturação de redes de governança da atualidade brasileira, pode-se verificar que há, neste modo específico de atuação, o construto de possibilidades ligadas a fins lucrativos de modo indireto. Esta possibilidade é produzida através da atuação conjunta das redes e entidades que compõem a comunidade política de governança, ocorrendo a partir do desempenho de funções específicas das redes que atuam de modo complementar entre si.

A atuação empresarial em rede, ao dirigir-se à promoção de reformas curriculares, vêm sendo associada, no contexto histórico mais recente, como potenciais produtoras de lucro (BALL, 2018) não apenas no contexto brasileiro, mas também global. Conectadas com a lógica de produção de mercados, estas reformas tanto criam novos mercados como mostram-se potenciais para a ampliação de outros mercados já existentes.

Esse é, então, o contexto atual das tendências na política educacional. Tendências que são evidentes de diferentes formas dentro de cenários nacionais, mas também tendências que são representadas na criação de novos espaços políticos além do estado-nação e separadas das organizações multilaterais existentes e ONGs - outro tipo de dissipação. No entanto, em muitos pontos, os atores e os agentes que dirigem e habitam essas tendências são unidos nacional e pós-nacionalmente. Eles se unem social, política, econômica e discursivamente dentro das redes sociais e

constituem uma comunidade política epistêmica. **Eles são tanto atores internos quanto disseminadores e beneficiários da política.** Eles incorporam as novas sensibilidades de governar. (BALL, 2018, p. 5) (grifo nosso)

Estas novas “sensibilidades” de governar correspondem ao *modus operandi* de atuação dos agentes que vêm compondo o modelo de governança estatal em rede. É pela coesão de seus valores, pela troca de conhecimentos nacional e internacionalmente, assim como pelo desenvolvimento de técnicas de atuação política que a abertura de novos mercados tem se tornado possível a partir do processo de reformulação curricular brasileiro. Tal fato tem refletido especialmente na criação de um conjunto cada vez mais amplo de produtos e serviços dirigidos à implementação das políticas educacionais.

Neste contexto de produção curricular, a governança de Estado pode ser também definida como a unidade de um conjunto combinado de elementos de mercado e de atuação propriamente política, por meio dos quais torna-se possível a conquista, em termos culturais, políticos e econômicos, do futuro almejado pelos agentes e instituições que nele atuam.

2.4 DO GLOBAL AO LOCAL: A MATERIALIZAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A partir dos dados expressos na primeira seção deste trabalho, pode-se afirmar que o Movimento Pela Base Nacional Comum desempenhou um papel fundamental na estruturação das normatizações que regulamentam a reforma curricular da educação básica dos últimos anos. Como produto desta atuação, temos as normas que passam a regulamentar a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e também na BNC para Formação Inicial e Continuada de Professores. O sucesso destes agentes na instituição da reforma curricular por eles almejada teve no fenômeno de hibridização de “governo-burocracias, mercados e redes” (BALL, 2018, p. 03) elemento potencializador de suas ações. Sendo esta uma das características do modelo de governança observada em nível global, potencializou a atuação da comunidade política da qual o MPBNC é parte, garantindo o alcance dos objetivos que deram início à estruturação da rede.

Conforme destacado anteriormente, nos anos de 1990, a concepção neoliberal de racionalidade estatal já se fazia presente na política educacional brasileira por meio de agentes atuantes no MEC, entre os quais o Banco Mundial apresenta como quadro destacado o ex-ministro da educação que ocupou o cargo por oito anos seguidos (1994-2002) sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza. O agente, antes de ocupar o cargo, configurava-se enquanto importante quadro profissional do Banco Mundial.

Segundo matéria produzida pelo Banco Mundial em homenagem ao ex-ministro que faleceu em 2011, o Banco afirma que “The history of education in Brazil has two parts: before Paulo Renato and after Paulo Renato.” (BANCO MUNDIAL, 7 de julho de 2011). Tal afirmação é acompanhada da seleção de um conjunto de eventos realizados pelo ministro, destacado por seu potencial em abrir espaço para adoção das orientações da OCDE e do PISA na política educacional brasileira por meio da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O referido ministro que orientava sua atuação pela crença de que a padronização da avaliação educacional significaria a melhoria na qualidade educacional mensurada nas avaliações padronizadas (ALTMANN, 2002), teve tal crença contrastada nos anos seguidos de sua instituição, pela diminuição do desempenho dos estudantes.

Os resultados obtidos no Saeb em 1999 foram piores do que em 1997, contradizendo as declarações do ministro Paulo Renato, em 1997, de que em 1999 os resultados seriam melhores graças ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Uma das explicações dadas pelo ministro da Educação para esta queda nos resultados foi o aumento do número de alunos na escola, principalmente alunos pobres, que teriam “puxado os números para baixo”. Todavia, como se explica então o fato de também em escolas particulares os resultados terem sido piores? As seguintes soluções foram apresentadas na época pelo ministro da Educação: investimento em projetos de treinamento de professores para alfabetização, ampliação do Proinf (Informática nas escolas) e duplicação do projeto Parâmetros em Ação – que treina pessoas para ajudar os professores a implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas (GOIS, 2000). (ALTMANN, 2002, p. 83).

A crença do papel das avaliações na promoção do aumento da qualidade educacional apresentou desde o princípio da implementação do SAEB a incapacidade de, por si só, gerar aumento da qualidade educacional, haja vista que esta resulta de um conjunto combinado dos elementos que compõem a oferta educacional.

É importante destacar para a análise empreendida nesta pesquisa, que a atuação do BM citada por Altmann não compreendeu, naquele contexto, uma organização de agentes em rede assim como ocorre no modelo mais atual, no qual o objeto de análise desta tese está situado. Os valores orientadores das práticas destes agentes apresentavam-se publicamente pela defesa da privatização do ensino médio, da educação profissional e do ensino superior (ALTMANN, 2020, p. 84), sem comportar uma articulação interinstitucional ampla capaz de realizá-la naquele momento.

Diferentemente das redes que compõem a atual comunidade política de governança, os agentes que faziam a defesa deste projeto naquele período, atuavam por meio de agentes ligados a organizações específicas de suas frações de classe. Não estando articuladas em redes combinadas por uma múltipla diversidade de entes do setor empresarial, como ocorre no presente, seu projeto (apesar de ter avançado), não teve força para ser concluído. Até os anos finais de 1990, a disputa da agenda da política nacional era marcada pela atuação de entidades representativas de cada fração empresarial específica (MANCUSO, 2007; ARAGÃO, 1994).

A reorganização na forma de atuação do empresariado proveniente das frações financeira, comercial e industrial transnacionais permitiu a progressiva transição do modelo de governo para a coexistência deste ao modelo de governança, alterando assim, a configuração da arena de disputas (POULANTZAS, 1980) da política. A reorganização destas frações do capital foi progressiva, permitindo o oligopólio de sua atuação nas agências produtoras da política educacional na conjuntura mais recente.

É importante destacar que tal disputa se acirrou a partir de 2013, sinalizando o progressivo rompimento do pacto neodesenvolvimentista que vinha sendo firmado por pouco mais de dez anos entre o governo do PT e o empresariado organizado (BOITO JUNIOR, 2018; ANTUNES, 2020). A partir do pós-impeachment de Dilma Rousseff de 2016, tal rompimento foi intensificado, ampliando a capacidade de atuação das redes na promoção de seu projeto educacional particular, veiculando-o enquanto um projeto destinado ao conjunto da sociedade brasileira.

Este rompimento reverberou no *modus operandi* da produção da política educacional, possibilitando o avanço do projeto educacional defendido pelo empresariado desde os anos de 1990. Contudo, o pacto neodesenvolvimentista, apesar de atender parte das demandas do empresariado organizado sob a forma de

redes, foi marcado, no período anterior ao impeachment da presidenta Dilma em 2016, pela “impossibilidade de tramitação pelas vias normais” (SILVA; SHEIBE, 2017, p. 25) da totalidade de seu projeto educacional, projeto este que vinha sendo tensionado há duas décadas.

A caracterização das redes que compõem o modelo de governança e sua capacidade de atuação financiada (haja vista que elas se configuram enquanto um investimento de capital de risco (BALL, 2008; 2018)), pressupôs o desenvolvimento de estratégias diversas das utilizadas pelos agentes empresariais nos anos de 1990.

Foi por meio de uma relação de pacto social que foram produzidas possibilidades concretas para o estabelecimento da rede do Todos Pela Educação no campo da política educacional a partir de 2006, assim como viabilizou o imbricamento entre entidades de natureza pública e privada o que favoreceu, na mesma medida, o ganho de legitimidade desta e das demais redes criadas a partir dela no campo político.

O percurso por ela empreendido na articulação de alianças instituídas entre Estado, Terceiro Setor e Mercado, imbuída inicialmente pela concepção neodesenvolvimentista de governo (MELO; CAVALCANTE; FARIA; WOLF, 2014), permitiu o amadurecimento da relação entre os três setores. Foi a partir da consolidação deste elo que se tornou possível a construção de uma agenda compartilhada entre Estado, Capital e Trabalho, de modo que se pudesse se expandir não apenas o projeto educacional destas redes, mas as reformas trabalhista, previdenciária e tributária requeridas pelas camadas mais altas do empresariado transnacional (ANTUNES, 2020).

Neste sentido, a reforma curricular citada na primeira seção deste trabalho é parte de um conjunto mais amplo de reformas, as quais compreendem uma concepção de cidadania específica adequada à adaptação das classes populares à negação de um conjunto amplo de direitos - estando entre eles os direitos à educação, à previdência e ao trabalho.

É importante destacar que a coexistência do modelo de governo e da governança no Brasil se constituiu enquanto um processo que teve na relação de pacto social, um dos fomentos para sua construção. Para o governo do Partido dos Trabalhadores, tal relação seguiu a lógica de valorização do capital voltada à produção do desenvolvimento econômico; para os sindicatos, a busca pela geração de empregos; e pelo empresariado, como veículo de formação de trabalhadores

produtivos (MELO; CAVALCANTE; FARIA; WOLF, 2014, p. 335). A estruturação do modelo de governança incluiu, portanto, uma parcela importante da representatividade da classe trabalhadora, historicamente apresentada até aquele momento, como combativa na luta por garantia de direitos. Segundo Ricardo Antunes:

A eleição de Lula ocorreu quando o transformismo já havia sido assimilado e interiorizado pela direção política do PT, conforme vimos em capítulos anteriores, ainda que em movimento lento que acabou por convertê-lo em uma espécie de partido da ordem, cada vez mais moderado e institucionalizado em seus métodos, práticas e ações.

O neoliberalismo que se desenvolveu nos anos 1990, com Collor e FHC, havia desertificado em boa medida o país, e o PT já não era mais um partido centralmente voltado para os interesses da classe trabalhadora. Oscilava cada vez mais entre a resistência ao neoliberalismo e a aceitação e defesa de uma nova pragmática, mais policlassista. (ANTUNES, 2020, p. 274).

O policlassismo apontado pelo pesquisador remete-se à política de alianças construídas entre governo, organizações do empresariado nacional e transnacional e entidades representativas dos trabalhadores, tecida de modo a comportar em si contradições - ora fazendo avançar parte das pautas do empresariado, ora atendendo as demandas dos grupos populares organizados.

Entre estas contradições, é importante destacar a reforma trabalhista defendida desde os anos de 1990 pelo empresariado industrial - representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) - e os interesses da classe trabalhadora - representada por seus respectivos sindicatos. A reforma pleiteada pelo empresariado apontava para a necessidade em se “flexibilizar” os marcos regulatórios nacionais, de modo a adequá-los ao modelo toyotista de produção. Segundo Antunes (2020), a alteração do conjunto de marcos regulatórios referentes a esta reforma foi sendo progressivamente aprovada ao longo dos últimos anos, tendo na relação policlassista seu fundamento - o que fez avançar para o campo da justiça do trabalho a progressiva prevalência do negociado sobre o legislado.

Conjuntamente a ela, a reforma tributária, -voltada à diminuição do chamado “Custo Brasil”-, a reforma previdenciária, destinada a alterar o tempo para aposentadoria da população brasileira, as percentagens de contribuição e a forma organizativa dos fundos previdenciários públicos (CNI, 2012) pleiteada desde os anos de 1990 pelo empresariado organizado, também avançaram, sendo aprovados nas agendas governamentais em nível nacional.

Brown (2016) identifica que o conjunto de reformas de austeridade ocorridas em vários países do mundo, tensiona para o surgimento de um novo conceito de

cidadania, nomeado por ela de cidadania de tipo sacrificial. Segundo a autora (BROWN, 2016), tal concepção tem se mostrado emergente não apenas pela adoção dos marcos jurídicos produzidos via Estado nos países ocidentais, mas também na concepção de cidadania a ser adotada através de processos educativos formais, destinados à formação de uma formação humana adaptada à lógica neoliberal.

Esta nova cidadania perpassa pela responsabilização individual dos sujeitos pelo usufruto de direitos considerados, sob os modelos de governo, como “básicos” à manutenção da dignidade humana. Neste sentido, o modelo de governança tende a “emancipar os indivíduos das redes de regulamentação estatais” (BROWN, 2016, p. 07):

Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constrange o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares. Ao mesmo tempo, o sujeito, tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens. Enquanto o ideal liberal clássico de autonomia e liberdade individual é explorado pelo processo neoliberal de delegação do poder decisório, operacionalidade e responsabilidade aos indivíduos, esse mesmo ideal é esvaziado à medida que a **desregulamentação elimina os diversos bens públicos e benefícios de seguridade social, desata os poderes do capital corporativo e financeiro, e desmantela aquela clássica solidariedade, própria do século XX, entre trabalhadores, consumidores e eleitores**. O efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente **isolados e desprotegidos**, em risco permanente de desenraizamento e de **privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital**. (BROWN, 2016, p. 08, grifo nosso).

Se no campo da micropolítica, as relações, as subjetividades e a concepção de cidadania são então modificadas, no campo da macropolítica, a reformulação do novo *modus operandi* do Estado sob a lógica de governança passa a produzir a lógica de economicização das distintas esferas da vida.

Para o campo da política educacional, a organização do empresariado sob a forma de redes na disputa da formação humana, perpassa, para além da produção e veiculação de seu projeto educacional, por disputas de ordem cultural, política e econômica, conexas a seu projeto de sociedade.

Quanto às redes, Caetano (2018a, p. 154 apud MONTÃO, 2002, p. 05) destaca o papel desempenhado pelo terceiro setor mercantil, a qual é categorizada enquanto uma estratégia utilizada pelos agentes estatais e pelo empresariado para superar a crise, sendo atribuído a tais entidades o papel de materializar o projeto educacional do empresariado. As chamadas “parcerias” realizadas entre o Estado e

as organizações da sociedade civil são, segundo Caetano (2018a), um veículo justificador da de responsabilidades do Estado para o mercado.

Na lógica da governança, os entes privados não atuam apenas como os responsáveis pela execução da política sob a crença da “eficiência” e da “eficácia”, atribuída à lógica empresarial. A relação de pacto-social como fonte de conexão entre os entes que as compõem se apresenta como elemento conectivo entre entes públicos e privados, veiculando-se através da imagem de aliança voltada à responsabilidade social que, muitas vezes, encobre a materialização da privatização educacional nela contida.

O mercado educacional, que se orienta, assim como o conjunto do capital em geral, pelo crescimento da acumulação de riqueza, ao atuar na produção da política educacional, modificando normativos jurídicos que favorecem seus interesses, amplia na mesma medida o nicho do mercado educacional, o que, consecutivamente, diminui também o risco do capital investido nas redes que atuam na política de governança.

A produção desta dimensão passa pela destituição progressiva, em um nível social mais amplo, da concepção de educação enquanto direito público subjetivo, demandando para isso, a produção de um novo conceito adequado à nova lógica que passa a atribuir à educação o status de serviço.

É neste contexto, que a governança estatal, ao viabilizar a capacidade de privatização da política educacional por meio da atuação das redes, favorece na mesma medida a ampliação do fenômeno de privatização educacional. Quando a este, pode-se destacar nos últimos vinte anos, duas das principais formas de privatização dos sistemas educacionais em nível global: 1) a realizada sob o modelo endógeno, que se dá pela mudança de aspectos culturais e gerenciais dos sistemas educacionais, e; 2) a que se realiza sob o modelo exógeno, que ocorre quando é delegada, de modo direto ao setor privado, a tutela dos sistemas educativos, por meio de parcerias público-privadas. Ambas características da privatização educacional podem ser operacionalizadas ao mesmo tempo sob um mesmo sistema educacional (CROSO; MAGALHÃES, 2016).

Se por privatização endógena compreende-se o funcionamento de centros de ensino-aprendizagem como empresas, o processo por meio do qual ele ocorre se dá pela introdução progressiva da lógica de mercado no âmbito das escolas públicas, sendo destacada como a principal forma de privatização acobertada na educação pública (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21).

Conforme apontado anteriormente, tal concepção vem ganhando espaço através da ampliação da política de governança brasileira, haja vista que sua estruturação perpassa pela produção e aprimoramento de um cabedal linguístico, de relações e de produção de produtos educacionais capazes de produzir legitimidade a suas ações frente ao conjunto da sociedade. É por meio do mapeamento e interpretação dos problemas educacionais, buscando torná-los mensuráveis em termos numéricos, que a construção de soluções é produzida, de modo que se possa comprovar sua excelência através da comparação de dados, viabilizando a produção daquilo que a rede do MPBNC vem apontando como política com base em evidências.

Nesse sentido, a terceirização da atuação estatal, que se realiza pela privatização de característica endógena, funciona com vistas à demandar por soluções educacionais. Uma vez que, segundo Ball (2018) os “problemas se tornam oportunidades de lucro” ao serem apresentadas soluções como forma de saná-los, as entidades que criam as soluções em forma de produtos e serviços viabilizam, na mesma medida, a produção de novas fatias do mercado, veiculando soluções consideradas pelas redes de governança como inovadoras (BALL, 2018, p. 07).

Estas evidências têm sido produzidas por meio de estudos realizados por entidades do terceiro setor mercantil e entidades privadas que compõem as redes que estruturam a comunidade política de governança, da qual o MPBNC é parte.

Os processos de privatização dos sistemas educacionais não ocorrem, contudo, sem comportar contradições entre o projeto alinhado à lógica mercantil e a concepção educacional desenvolvida pelas comunidades escolares. É por este motivo que boa parte dos processos de privatização vem ocorrendo sob a forma endógena, em que a lógica do privado é instituída progressivamente nos sistemas públicos de ensino, sendo iniciado por meio da mudança no *modus operandi* da política nacional por meio da qual é estendido através da concepção de gestão para os sistemas educacionais (CROSO; MAGALHÃES, 2016).

Quanto ao modelo exógeno de privatização educacional, destaca-se a incorporação do setor privado nos centros públicos de educação (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21), podendo comportar múltiplas variações em sua forma de inclusão.

Esse fenômeno pode ser observado de distintas maneiras, na medida em que os governos passam a comprar da iniciativa privada não apenas materiais didáticos, mas também a elaboração de currículos, a formação e o treinamento do corpo docente, o desenvolvimento, a aplicação e o

processamento de provas e avaliações estandardizadas ou até mesmo “pacotes” completos que contemplem todos esses elementos. (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 21).

Ambas as tipificações da privatização demandam pela sistematização e veiculação de uma concepção educacional adequada aos valores, normas e técnicas da lógica de eficiência empresarial, capazes de operacionalizar o funcionamento do modelo de governança na estrutura pública do Estado. As técnicas de aplicabilidade da eficiência empresarial nos sistemas educacionais têm, na estrutura das redes que compõem o atual modelo de governança da política educacional brasileira, um dos mecanismos indispensáveis para implementar a lógica do privado no sistema público de ensino.

Após a exposição acerca da concepção neoliberal e a racionalidade estatal por ela produzida, aprofundaremos na subseção a seguir, quais os elementos que vêm se fazendo presentes na lógica da governança estatal da política educacional brasileira da atualidade.

2.5 RACIONALIDADE NEOLIBERAL: VALORES, TÉCNICAS E NORMAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XXI

A partir da pesquisa desenvolvida por Wendy Brown (2016) acerca da configuração das políticas de austeridade materializada pelos governos de modelo neoliberal, a governança de Estado, não é, contudo, uma criação advinda da teoria neoliberal ou desenvolvida cientificamente a partir de sua forma política.

Gerada no campo de relações que estruturam o mundo dos negócios, a governança é caracterizada por Brown (2016) enquanto um produto do campo empresarial. Sua presença na política educacional se constitui enquanto transposição de sua forma operativa para o Estado através de agentes que passam a aplicar o conjunto de valores e técnicas deste campo para o campo político. É por meio dessa interlocução que a governança empresarial passa a conferir às agências de produção da política educacional sua lógica de funcionamento, configurando-se enquanto governança de Estado.

Dardot e Laval (2016, p. 275) ao analisarem a racionalidade neoliberal e os redimensionamentos de sua forma operativa nos estados nacionais, resgatam a etimologia do termo governança com vistas a compreender o processo por meio do

qual a governança de tipo empresarial passou a ser adotada enquanto governança de Estado. Neste resgate histórico, é possível sintetizar no estudo produzido pelos pesquisadores, três contextos históricos em que o termo governança foi utilizado para referir-se à governabilidade pública.

QUADRO 3 – ETIMOLOGIA HISTÓRICA DO TERMO GOVERNANÇA

PERÍODO HISTÓRICO	SIGNIFICÂNCIA DO TERMO
Século XIII no continente europeu – (Gobernantia)	Utilizado para se referir ao “fato e a arte de governar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275)
Período de constituição dos estados-nação	Utilizado para se referir à ações dirigidas à construção da soberania dos estados nacionais.
Fim do século XX na França - resignificância a partir atuação do presidente Leopold Sédar Senghor	Segundo os autores, a atuação de Leopold “recuperou o vigor nos países anglofonos com o sentido de uma modificação das relações entre gerentes e acionistas, até adquirir significado político e alcance normativo quando foi aplicado às práticas dos governos submetidos à exigências da globalização”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275) A partir deste momento, a governança “tornou-se a principal categoria empregada pelos grandes organismos encarregados de difundir mundialmente os princípios da disciplina neoliberal, em especial pelo Banco Mundial nos países do Sul”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275)

Fonte: elaborado pela autora com base na obra A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275-277).

A polissemia do termo governança, passou a assumir no final do século XX e início do século XXI – permeada pela lógica da globalização - a união de “três dimensões cada vez mais entrelaçadas do poder: a condução das empresas; a condução dos Estados e por fim, a condução do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276). A hibridização destes elementos, favoreceu a elaboração de uma forma organizativa própria do empresariado no que se refere a atuação deste na produção

das políticas públicas. Esta forma, ao ampliar a participação do empresariado nos estados nacionais em diferentes partes do mundo, produzindo entre capitais, uma "concorrência generalizada" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276), induziu, na mesma medida, a produção de uma correlação de forças maior no processo de tensionamento quanto às reformas de ajuste estrutural e a abertura dos países em escala mundial à fluxos comerciais e financeiros. Esta abertura induz a formação de oligopólios, que, para atuarem de modo conjunto, necessitam, - além de uma certa homogeneidade comum entre seus objetivos -, a diversificação da produção de seus produtos e serviços e serem circulados por meio da capacidade dos agentes de governança em produzir normas e mecanismos de auto regulação deste mercado. Para isso, o aperfeiçoamento dos modelos de governança passou a requerer, segundo os autores, à uso e produção de marketing, a diferenciação de seus produtos através do investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), tendo por objetivo "compartilhar recursos e dividir riscos" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 282)

Sendo as redes de governança um investimento de capital de risco (BALL, 2018), o princípio de compartilhamento de recursos e divisão de riscos é um dos elementos indispensáveis para a ampliação das redes e o fortalecimento de sua comunidade política de governança. Uma vez ancorada à lógica da globalização, os estados nacionais tendem, sob o modelo de governança, a articular "instituições políticas, jurídicas internacionais e nacionais, associações, igrejas, empresas, think tanks, universidades, etc" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.277), de modo a produzir consensos que potencializam a atuação de seus agentes sob a forma de redes.

Uma vez que na lógica da governança o "Estado é visto como uma unidade produtiva" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.277), a avaliação das políticas passam a ser acompanhadas de um processo que os autores denominam de validação das políticas. Esta, atribui aos serviços e produtos produzidos pelas redes uma espécie de crivo valorativo que lhes confere caráter de eficiência ampliando a possibilidade de atuação de suas instituições e agentes, assim como o retorno financeiro às redes diminuindo, na mesma medida, o risco nelas investido.

Segundo os autores, a elaboração dos processos de validação, pressupõe a produção de métodos próprios para fazê-lo. Em sua explanação, métodos como o Benchmarking – metodologia utilizada para a avaliação empresarial dirigida a ampliação de níveis cada vez mais elaborados de desempenho e consequentemente da capacidade competitiva das empresas – são tomados como exemplificação dos

métodos utilizados na lógica da governança de Estado. O Benchmarking, tem sido utilizado em vários países segundo os autores, como método de “condução de políticas públicas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277).

Neste sentido, a governança ao operar no campo da política educacional, inclui a validação como um dos elementos que passa a compor as políticas, o que se mostra presente também nas políticas educacionais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276). Com a governança, a cultura da validação dirigida à produção de evidências capazes de justificar a adoção de determinada política em novas e mais abrangentes escalas territoriais vem sendo utilizado pelas redes sob o conceito de política com base em evidências, o que será destacado ao longo das análises aqui desenvolvidas.

Dentre os valores que estruturam o projeto neoliberal de educação veiculado por meio da rede de agentes do MPBNC, destaca-se a crença na padronização curricular enquanto sinônimo de excelência. Assemelhando-se à compreensão adotada no campo produtivo industrial pelos métodos de Controle da Qualidade Total (CQT), desenvolvidos a partir do modelo flexível enquanto sistema de controle capitalista sobre o trabalho (INVERNIZZI, 2000, p. 29), a defesa pelo controle sobre a produção com vistas a garantir a qualidade sobre o produto é então transferida para o campo educacional, atribuindo à avaliação e à aplicação de políticas de responsabilização por resultados, as ferramentas adequadas para sua efetivação.

A defesa da padronização enquanto sinônimo de qualidade se remete à possibilidade de réplica das instituições escolares por meio de técnicas padronizadas, assim como ocorre nas franquias empresariais. Fundada na ideia de franqueamento empresarial de tipo comercial, vem sendo defendida pela fração do empresariado industrial brasileiro desde os anos de 1990. A Confederação Nacional da Indústria (CNI), representante patronal do setor, destaca-se através das instituições que a compõem, pela sistematização desta concepção desde o mesmo período.

A apreensão da escola enquanto empresa é sistematizada a partir do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (CNI/SENAI, 2010), por meio da ideia de inclusão de parcerias público-privadas na oferta educacional enquanto sinônimo de eficiência. Descaracterizada da concepção da educação enquanto direito, atribui, a partir da transferência dos valores empresariais à educação, status de serviço à oferta das atividades escolares. Aponta, a partir deste fundamento, a possibilidade da padronização como forma de permitir a réplica de métodos próprios às franquias

comerciais aplicadas às instituições escolares, sendo nomeada tal tipificação de parceria, de franquia social (CNI/SENAI, 2010).

A ideia é demonstrar que vale a pena aplicar, no terceiro setor, modelo que já provou funcionar muito bem na área privada. Nossa equipe tem larga experiência no planejamento, desenvolvimento, implementação e monitoramento das redes de franquias sociais e afirmamos, com conhecimento de causa, que os resultados são excelentes. (CNI/SENAI, 2010, p. 53).

(...)

Nos últimos anos, nossa equipe tem estado envolvida na estruturação e implementação de diversas operações de franchising social. Observo, na prática, que, empregando-se basicamente as mesmas técnicas e ferramentas utilizadas para replicar uma loja, um restaurante, uma escola de idiomas, uma locadora de vídeo ou uma lavanderia, é viável replicar, com sucesso, uma creche para crianças de famílias de baixa renda, um centro de ensino de informática ou uma escola profissionalizante para jovens em situação de risco, uma unidade de alfabetização de adultos ou qualquer outra atividade sem fins lucrativos que seja bem sucedida. (CNI/SENAI, 2010, p. 67).

É a partir destes termos, transferidos do mundo dos negócios em suas esferas industrial e comercial, que os valores que estruturam o modelo de governança na política educacional tomam sua base de fundamentação.

Segundo Laval (2019), a transferência dos valores empresariais tem sido imperativa para justificar a massificação educacional pela lógica da padronização replicável, sendo adotada em vários países. A compreensão de que é possível realizar uma espécie de Controle da Qualidade Total dos seres humanos formados no sistema escolar tem se mostrado, contudo, produtora de "dinâmicas desigualitárias que destroem as bases da escola pública" (LAVAL, p. 14). A destruição destas bases corresponde à destituição da diversidade educacional de uma multiplicidade de territórios e a desconstrução da autonomia na produção das propostas pedagógicas, que servem como base orientadora das práticas escolares.

A homogeneização dos sistemas educacionais por meio das REG's é um produto proveniente do processo de globalização (LAVAL, 2019, p. 19). Esta se caracteriza não apenas pela busca em ampliar o domínio e a exploração de recursos naturais disponíveis nos mais diversos territórios, mas também por produzir, a partir das reformas educacionais, a padronização da cultura, aquilo que Shiva (2003) conceitua como o processo colonizador de monocultura da mente.

Partindo da compreensão de que há apenas um modo considerado ideal, a cultura colonizadora "destrói as próprias condições para a existência de alternativas" (SHIVA, 2003, p. 25). No campo educacional, ela pressupõe a destituição de

propostas construídas desde a base do processo educativo, apresentando como método unitário a padronização. Esta tem sido elaborada por meio de técnicas capazes de permitir a padronização replicável às instituições escolares em nível global (FREITAS, 2018).

Milton Santos (2006), ao dedicar-se ao estudo da técnica e das funções a ela atribuídas no processo de modificação das estruturas sociais analisa-as na especificidade no fenômeno da globalização. Segundo ele, a técnica, neste contexto, possui o potencial de modificar atores, tempos e espaços, sendo atribuídos a ela três aspectos fundamentais que merecem ser observados no processo de instituição do modelo de governança estatal brasileiro.

No primeiro ponto atribuído à técnica, Santos (2006, p. 13) se refere ao seu potencial em produzir história, modificando, assim, a realidade. Em segundo, aponta que a aplicação da técnica possibilita a inspiração de um método unitário, tendendo a efeitos de padronização. Em uma terceira dimensão, a técnica é compreendida enquanto potencial que permite "garantir a conquista do futuro" (SANTOS, 2006, p. 13).

Com relação ao modelo de governança de Estado, tanto em sua operacionalidade (como por meio da aplicação de técnicas que tomam a escola enquanto uma instituição que pode ser gerida sob a lógica empresarial), a realização de ambos processos se faz através da adoção de um conjunto combinado de técnicas. Estas se mostram, ao longo da análise empreendida nesta pesquisa - assim como nos aponta Santos (2006) -, como capazes de produzir uma nova realidade no campo da política educacional, ampliando sobre ela a lógica do modelo de governança de Estado.

A possibilidade de aplicar técnicas no sistema educacional como um todo permite, através do uso de objetos técnicos, a modificação da realidade, possibilitando a produção de modelos unitários capazes de tornar a padronização uma lógica possível no futuro.

A técnica opera na materialidade por meio de objetos técnicos produzidos com vistas a atender a funções específicas pré-idealizadas em seu processo de construção (SANTOS, 2006, p. 22). É pelo seu potencial modificador da realidade que a técnica pode ser categorizada enquanto elemento impossível de neutralidade.

Neste sentido, quando Ball (2008; 2018) pontua a existência de características do modelo de governança de Estado que torna possível aos agentes produtores da

política serem, eles mesmos, beneficiados por ela (o que ocorre através do processo de privatização educacional), tal fenômeno só se torna possível por meio do uso de técnicas. Sejam elas destinadas ao alcance de fatias cada vez maiores do mercado educacional ou a operacionalizar o *modus operandi* da modalidade estatal de governança, tais elementos são garantidos através de técnicas que permitem sua efetivação.

Por sua vez, as crenças que justificam a privatização educacional e a governança estatal têm, na técnica, seus modos próprios de comprovação. Seja pela defesa do setor privado como o mais adequado para resolver os problemas do setor público, seja pela veiculação da cidadania de tipo neoliberal materializada pelas políticas de austeridade, a fundamentação de ambas tem sua justificação por meio do uso de técnicas.

O papel das redes de governança na veiculação de uma cidadania adequada à negação de direitos básicos conta com técnicas próprias, capazes de dar a ela uma legitimidade discursiva hegemônica. A este exemplo, pode-se citar os agentes ligados à rede Atlas Network⁶², atuantes na tentativa de desmantelamento da resistência estudantil organizada no período das ocupações de escolas em 2016. A atuação da rede no período ocorreu fazendo-se uso da capacidade midiática e discursiva realizada por seus agentes, tendo por função criminalizar, desmoralizar e desmobilizar a resistência organizada pelas juventudes que se colocaram contrárias ao desmonte do direito à educação que se apresentava nos elementos que compunham a reforma.

Todos eles defendem políticas de austeridade e ajuste fiscal e um discurso moralista baseado em pressupostos cristãos, como a defesa da família. Nem sempre esses grupos estão em concordância, ainda que se tenham aproximado nos últimos tempos a fim de articular pautas comuns como é o caso do Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre, Estudantes pela Liberdade, Vem pra Rua e Revoltados on line. Muitos deles financiados pela Atlas Network (Amaral, 2015), uma conexão transnacional dessas entidades que, na prática, conformam uma mesma forma de organização de ideias e ligações com instituições nacionais que passaram a atuar de forma mais orgânica a partir de 2014 com o enfraquecimento político do bloco que ocupava a Presidência da República. Em comum, a defesa de privilégios das elites neoliberais e neoconservadores, que defendem o fim dos programas sociais implementados e praticados nos governos Lula e Dilma (2003-2016) e a redução de direitos dos trabalhadores, seguindo a dinâmica do Estado Mínimo não interventor. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 47).

⁶² A rede Atlas Network foi criada em 1981, sendo de origem norte-americana. Conta com parte de seus agentes individuais e coletivos atuantes no modelo de governança estatal brasileiro. Segundo o mapeamento realizado por Peroni, Caetano e Lima, (2017, p. 429), a rede é composta no Brasil pelo Cato Institute, o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), o Instituto Liberal, o Instituto Mises Brasil e o Instituto Millenium (IMil).

O uso combinado de técnicas discursivas e de atuação pública nos atos de rua promoveu parte importante dos quadros ligados à rede supracitada à política estatal pela via eleitoral. Sua atuação teve papel significativo na disseminação de valores da concepção ultraliberal, disseminadora da cidadania de tipo sacrificial (BROWN, 2016), que, em seu plano de fundo, remete à negação do direito à educação, sendo este, parte integrante de um conjunto de direitos.

A sistematização feita pelo economista Theodore Schultz acerca do conceito de Capital Humano vem sendo retomada, na mais recente reforma curricular, como princípio fundante tanto na concepção orientadora da formação destinada à docência, como na concepção formativa dirigida à educação básica.

Segundo Schultz (1971), a formação humana deveria ancorar-se na seleção exclusiva de conhecimentos direcionados ao desenvolvimento de "capacidades úteis" (SCHULTZ, 1971, p. 31), tendo estas, ponto de apoio nas demandas exclusivas do mercado de trabalho. A partir desta compreensão, sob a lógica de funcionamento do modelo flexível que se expande a partir dos anos de 1990 em nível global - marcado pela contratação temporária de trabalhadores adequados a uma empregabilidade por demanda -, o conceito de Capital Humano passa a ser retomado, tendo, neste contexto, caráter funcional e utilitário.

Transposto para a educação formal, tendo nela ponto de apoio para a adaptação da formação humana à condição de empregabilidade informal e à condição de sobre-exploração da força de trabalho em casos de empregabilidade formal⁶³, a Teoria do Capital Humano favoreceu a sistematização de um conjunto amplo e polissêmico de teorias pedagógicas, sendo a pedagogia das competências um de seus exemplos exponenciais. A educação destinada a formar competências próprias ao modelo flexível de produção é, então, defendida pelo empresariado organizado

⁶³ Este processo ocorre, segundo Antunes (2020), devido à alta competição dos trabalhadores na disputa por trabalhos formais cada vez menos numerosos. A existência de um exército reserva de trabalhadores desempregados e submetidos a condições cada vez mais precárias de vida se mostra eficiente no rebaixamento do valor pago aos trabalhos formais. Como síntese deste conjunto, Ricardo Antunes atribui o conceito de "privilegio da servidão" para sintetizar o fenômeno de sobre-exploração que passa a ser instituído sobre os trabalhos formais. Nele, um mesmo trabalhador passa a desempenhar o papel antes realizado por um coletivo de trabalhadores. Frente à insegurança do desemprego, tal fenômeno de precarização do trabalho se assemelha à condição de servidão ao mesmo tempo em que se configura enquanto privilégio para a manutenção da dignidade material da vida.

enquanto meio para garantir a formação de capacidades humanas adaptativas a este contexto.

Este fundamento passa então a compor a concepção curricular orientada pelas Reformas Educativas Globais, tendo exemplo de sua estruturação na política brasileira por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos nos anos de 1990 e, no período mais recente, no conteúdo que compõe a Base Nacional Comum Curricular.

A necessidade de investimentos em uma educação com maior densidade científica foi tomada como obsoleta sob o olhar econômico. A partir das REG's destaca-se o esvaziamento de conhecimentos do currículo e a adoção de uma educação voltada à formação de um Capital Humano adaptado a contextos cada vez mais marcados por trabalhos improvisados e voláteis. O projeto educacional com vistas a adequar as próximas gerações ao princípio VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo - VUCA)⁶⁴, citado no documento referente à 3ª versão da BNC para a formação de professores, já vinha sendo pautado pelo empresariado transnacional mesmo antes da constituição da atual comunidade política de governança analisada nesta pesquisa.

Entre as parcelas do empresariado, a fração industrial brasileira já trazia em 1993, através do documento sistematizado pela Confederação Nacional da Indústria, a defesa por uma educação generalista para a educação básica e profissional.

Já não é possível que um indivíduo invista um grande período de tempo na educação e na formação profissional, com a intenção de adquirir um fundo de conhecimento ou de qualificação que seja suficiente para toda a sua carreira. A educação recebida pelos jovens deve ser de base sólida, que facilite constantes aquisições e atualização de conhecimento para o resto de sua vida produtiva. (CNI, 1993, p. 10, *itálico do original*).

É a partir da noção de obsolescência de uma força de trabalho especializada com amplo cabedal de conhecimentos que a sobreposição de habilidades socioemocionais e competências ligadas à formação de um ser humano polivalente, empreendedor e pró-ativo ganham espaço no projeto educacional defendido pelo empresariado transnacional brasileiro.

⁶⁴ Da tradução original do inglês: Volatility (volatilidade), Uncertainty (incerteza), Complexity (complexidade) e Ambiguity (ambiguidade).

A partir do avanço do projeto educacional sistematizado pelo empresariado organizado, o currículo escolar vai tendendo a assumir o desenvolvimento de competências como ponto principal de sua estruturação.

Secundarizada a dimensão científica do ensino, as concepções de conhecimento, trabalho docente e método formativo são também reestruturadas, dando corpo ao projeto educativo do empresariado. Por isso, tanto as técnicas aplicadas à produção da política educacional com vistas a viabilizar a aprovação de marcos regulatórios compatíveis com o avanço desta concepção, quanto às técnicas empregadas à prática educativa são tomadas como mecanismos destinados à uniformização do modelo educacional. É por meio da aplicação de técnicas que o modelo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo) de vida tende a ser incorporado às instituições escolares.

O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidarem com as características e desafios do século XXI. Tanto os adultos, mas sobretudo as crianças e os jovens, estão imersos em um contexto de um mundo **VUCA** (volátil, incerto, complexo e ambíguo) e esses fatores de contexto, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas que estes saibam selecioná-los, correlacioná-los, criá-los e para tanto, estes precisem utilizar competências cognitivas e híbridas de alta complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de **desenvolvimento de competências socioemocionais** que permitam aos estudantes compreenderem e construir relações com os outros e consigo mesmos de modo **confiante, criativo, resiliente e empático**, para citar apenas alguns exemplos. As competências socioemocionais são compreendidas como as **capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos**. (MEC/CNE, 3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, alíneas 712-722).

(...)

Tão importante quanto abordar os conteúdos, é imprescindível que o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, a **forma como esses são trabalhados em situação de aula (sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos) sejam vivenciados pelo licenciado**. (MEC/CNE, 3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, alíneas 1010-1014).

(...)

O arcabouço de conhecimento relativo ao “conhecimento pedagógico do conteúdo” são saberes específicos igualmente importantes. **Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus alunos a experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes durante a formação.**

É por meio da prática como homologia de processos, que o licenciado vive no curso de sua formação os **mesmos processos de aprendizagem que se quer que este desenvolva com seus estudantes** da educação básica. (MEC/CNE, 3ª VERSÃO DO PARECER, 2019, alíneas 1017-1024, grifo nosso).

A homologia de processos - termo transposto do campo produtivo e que se refere à padronização de processos enquanto protocolo voltado ao controle de qualidade - é adotada da concepção expressa no excerto acima enquanto técnica voltada à formação de professores, tomando, na prática, campo central de sua formação. Semelhante à ideia de treinamento comportamental voltada à transmissão de valores do método de Controle de Qualidade Total (CQT) (INVERNIZZI, 2000, p. 38), o conceito de homologia de processos constitui-se enquanto ferramenta destinada à formação do educador sob uma base homogênea de valores e práticas, atribuídos à prática educativa.

Haja vista que o ser humano aprende por referência, a formação de educadores por meio de vivências capazes de lhe conferir um rol variado de competências toma centralidade na nova base destinada à formação de professores. Combinado ao esvaziamento da dimensão intelectual destes profissionais, reelabora o papel desempenhado por eles no processo educativo, aproximando-o da ideia de uma espécie de “treinador⁶⁵” de competências, devendo, para tanto, corporificá-las. Torna-o um objeto capaz de transmitir, através de métodos práticos, os valores de um projeto alheio.

Quando Dardot e Laval (2019) apontam para a modificação da racionalidade do Estado adequado à lógica neoliberal (o que inclui o avanço da governança em suas técnicas de produzir a política e de tecer as relações entre os atores que dela participam), tal movimento pressupõe não apenas a conquista de mudança na lógica de funcionamento do Estado, mas na lógica de funcionamento da vida. Ela perpassa inevitavelmente pela formação da formação humana sendo o conceito de VUCA um modelo exemplar de sua sistematização.

A compreensão reificadora da vida advinda do pensamento econômico, materializada na reforma curricular do presente, concebe, portanto, o ser humano enquanto capital (ou como afirma a versão preliminar da BNC para formação de professores, um valor agregado), mercantilizando o humano, objetificando-o enquanto um valor de uso, concebendo-o não enquanto produtor da história e da cultura, mas como mero assimilador. A figura docente objetificada se materializa no esvaziamento da dimensão científica do trabalho realizado pelos educadores, encontrando na adoção de técnicas qualificadas enquanto “inovadoras” (aplicadas aos métodos

⁶⁵ O termo também tem sido utilizado em esferas corporativas, sendo traduzido para o inglês sobre o termo de *Coaching*.

educativos), uma ferramenta eficiente para operacionalizar o projeto educacional sistematizado pelos agentes empresariais.

O esvaziamento da dimensão científica do currículo e o uso de técnicas capazes de diminuir o exercício da autonomia intelectual de educadores se delineiam enquanto instrumentos que tornam possível, assim como afirma Milton Santos (2006), a conquista de um futuro, no qual novas alternativas de organização educacional, social, cultural e política tenham capacidades limitadas para sua criação.

A educação, em seu papel fundamental de, através de práticas, produzir a concepção de cidadania que opera sobre uma dada sociedade - ao serem modificados o conteúdo e os métodos adotados no processo de ensino -, configura-se enquanto ferramenta de construção de uma cidadania de novo tipo, sendo, no presente, caracterizada enquanto uma cidadania de tipo sacrificial (BROWN, 2016).

Sob a lógica da governança estatal, a educação pública não é apenas um campo a ser disputado enquanto nicho de mercado, mas também em sua dimensão societal, na qual se insere a necessidade de uma formação subjetiva e adaptada à incerteza. Seguindo tal princípio, Brown aprofunda seu olhar, conectando-o ao conceito de Capital Humano.

A atual economicização neoliberal da vida política e social se distingue por uma produção discursiva que converte toda pessoa em capital humano – de si mesma, das empresas, e de uma constelação econômica nacional ou pós-nacional, como a União Europeia. Consumo, educação, capacitação e escolha de parceiros são configurados como práticas de investimento em si mesmo, sendo o “si mesmo” uma empresa individual; e tanto o trabalho quanto a cidadania aparecem como modos de pertencimento à (equipe da) empresa na qual se trabalha ou à nação da qual se é membro (BROWN, 2016, p. 7).

A racionalidade estruturante do sujeito neoliberal, indicada por Brown (2016, p. 07) e sistematizada na terceira versão da BNC `Para a Formação Inicial e Continuada de Professores, aponta para a busca em tornar o "sujeito humano como partícula do capital", convertendo-o enquanto uma empresa individual de modo que ele possa utilizar estratégias da própria governança em sua vida pessoal, com vistas a estabelecer-se no mercado pela venda de si mesmo. A conversão da escola e do sujeito enquanto mercadoria toma, na ideia de liberdade de escolha, um dos valores importantes de sua fundamentação.

Segundo Brown (2016), a "liberdade é convertida ao direito ao empreendedorismo" e a compreensão de cidadania enquanto princípio de igualdade dá lugar a "mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores"

(BROWN, 2016, p. 09). É por meio deste conjunto de valores estruturantes da vida individual e coletiva que se revela o discurso de sacrifício moralizado, um sacrifício apontado como “necessário à saúde e sobrevivência do todo” (BROWN, 2016, p. 09).

A cidadania que acompanha a lógica da governança de Estado aponta para uma disputa cultural marcada pela luta em integrar os sujeitos aos imperativos da lógica capitalista neoliberal. É por meio desta integração que tende-se a produzir uma espécie de “fidelidade e potencial de sacrifício em nome da saúde nacional e do crescimento econômico” (BROWN, 2016, p. 10).

A ideia de sacrifício individual e de adaptação dos sujeitos à situação de sobre-exploração (seja pela empregabilidade formal, seja pela construção de si enquanto empresa sob o viés empreendedor), atribui ao sujeito papel de suprir, por si só, os direitos considerados fundamentais. Não mais o Estado, mas o sujeito deve garantir a manutenção de sua dignidade individual, remetendo a tal princípio o valor moralizante da meritocracia.

No que se refere ao direito à educação, toma destaque a semelhança da reforma curricular brasileira, instituída pela comunidade política de governança, ao conceito de instrução mínima, sistematizado por Milton Friedman em sua obra *Capitalismo e Liberdade* (FRIEDMAN, 2017)

Compreendendo a oferta educacional enquanto um serviço destinado a dar uma instrução escolar mínima à população, Friedman aponta que a ampliação de uma instrução mais elaborada em termos de qualidade deveria ser provida de forma privada, de acordo com capacidade financeira dos indivíduos e suas famílias. Uma educação de maior qualidade em termos de densidade científica não deveria, portanto, ser ofertada por meio da Estado, configurando-se enquanto privilégio acessado pela capacidade de cada sujeito.

Segundo Friedman (2017), a escola teria papel específico em realizar a instrução das crianças e jovens, tendo, na privatização educacional, a possibilidade de escolha das famílias de acordo com sua capacidade orçamentária. Tal conjunto de valores é tomado sob modelo de governança estatal na adoção da instrução mínima tendo, na BNCC, seu reflexo. Ela é composta por uma seleção de habilidades e competências, permeada pelo esvaziamento do conhecimento em suas áreas de referência.

A reforma do ensino médio, enquanto releitura do projeto de instrução mínima sistematizado por Friedman, toma, na diluição das áreas do conhecimento organizada

nos cinco itinerários formativos que a compõem, seu corpo e forma. Além da oferta destes itinerários não ser obrigatória no seu conjunto, o conteúdo que os compõem apresentados na BNCC por meio de competências e habilidades - as quais são estruturadas de modo sequencial por códigos de identificação -, remete a uma estrutura curricular de máxima padronização, permitindo também a ampliação de ferramentas de controle sobre o currículo escolar.

A padronização seguida do esvaziamento das áreas do conhecimento remete, ainda, a uma concepção específica de conhecimento que vem sendo denominada de sociedade do conhecimento. Duarte (2008) analisa o conjunto de fundamentos teóricos que acompanham o termo e aponta para cinco crenças na qual o mesmo se apoia.

A primeira sintetiza que “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje”, de modo que se encontra “amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc.” (DUARTE, 2008, p. 14). Tal excerto não corresponde, segundo o pesquisador, à realidade concreta, haja vista que o conjunto de informações disponíveis via meios eletrônicos e didáticos, não configura o acesso e uso global por todos os grupos sociais do conhecimento, especialmente àquele sistematizado por meio da ciência.

A segunda crença que fundamenta tal concepção é a de que “a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição dos conhecimentos” (DUARTE, 2008, p. 14). Neste sentido, atributos de natureza exclusivamente comportamental são considerados mais relevantes para o desenvolvimento humano do que o próprio conteúdo que o envolve.

A terceira crença que sustenta a adoção desta concepção refere-se ao conhecimento como sendo “uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos” (DUARTE, 2008, p. 14), de modo a descaracterizar sua dimensão científica, relegando o conhecimento a uma percepção próxima à mensuração da realidade baseada em pontos de vista, os quais são formados no campo da intersubjetividade humana. Tal forma de conceber o conhecimento pode fomentar o uso de criações subjetivas como ferramenta explicativa dos fenômenos da realidade concreta, de modo que estes não estejam baseados em conteúdo de base científica. O conhecimento não é, portanto, compreendido como um esforço do trabalho humano em compreender e traduzir, através de sistematizações baseadas em métodos científicos, a realidade.

O quarto elemento destacado por Duarte (2008) aponta que a concepção de sociedade do conhecimento entende que, independente da natureza dos conhecimentos, todos podem ser considerados válidos “não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social” (DUARTE, 2008, p. 14). Tal fundamento reforça a valorização de compreensões intersubjetivas, inclusive as que negam fatos científicos que possam ser usados para compreender a realidade, havendo a disputa de que estas sistematizações possam compor o rol de conhecimentos presentes no currículo escolar.

Sobre tal aspecto, corre-se o risco de descaracterização da função social da escola, escola essa que vem sendo construída historicamente pelo conjunto da sociedade como espaço privilegiado (especialmente para as classes populares) de acesso ao conhecimento produzido socialmente. A disputa acerca da concepção de conhecimento envolve, portanto, a disputa acerca da ‘verdade’, veiculada a partir dos processos educativos.

A quinta crença que fundamenta a concepção de sociedade do conhecimento traz ainda uma dimensão política mais explícita, que se refere à relação entre indivíduo e sociedade diante do enfrentamento dos problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais da contemporaneidade. A partir desta concepção, os problemas da contemporaneidade poderiam ser resolvidos com ações e mudanças comportamentais ligadas à ação individual de cada ente que compõe a sociedade. Os fenômenos de ordem coletiva e social são então compreendidos como resultantes da mentalidade dos indivíduos e não como produto das condições materiais que estruturam a produção da vida, de modo a desconsiderar os processos de dominação econômica, cultural e política que os acompanha.

A educação básica é então baseada na concepção das redes que hoje atuam na produção da política educacional sobre o esvaziamento da dimensão científica do ensino, sendo articulada a uma formação baseada em aspectos comportamentais, adequados não apenas à adaptação dos trabalhadores a ciclos mais elevados de exploração da força de trabalho, como também reverbera uma disputa de fundo cultural acerca da concepção de conhecimento nela compreendida. O esvaziamento do conhecimento remete, entre outros fatores, no possível apagamento da memória coletiva e do legado humano que provêm das mais diferentes áreas da produção da ciência.

O princípio da tecnologia, que vinha sendo incluído nos últimos vinte anos a partir das orientações proferidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012) - aliados a uma concepção educativa baseada nos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, de modo a compreendê-la como “a transformação da ciência em força produtiva” -, torna-se, portanto, esvaziada sobre a concepção presente na reforma curricular instituída no período pós-golpe de 2016.

A DCNEM, reformulada em 2018 como forma de dar coesão ao conjunto de medidas que compõe a reforma curricular em curso de implementação, trouxe em seu conteúdo o termo “boas práticas”, utilizado para referir-se à seleção de formas metodológicas adequadas à concepção adotada pela atual reforma do Ensino Médio.

A Comissão do Ensino Médio da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação foi constituída a partir da indicação CNE/CEB no. 4/2016 com o objetivo de estudar e propor novas formas de oferta para o ensino médio brasileiro. Ao longo deste período a Comissão realizou dois projetos com apoio da UNESCO onde foram estudadas boas práticas do ensino médio em nível mundial e no Brasil, que serviram de subsídio para os trabalhos da Comissão. Dentro do seu período de existência, a Comissão passou também a analisar a Lei no. 13.415/2017 e seus impactos na oferta do ensino médio no Brasil. A partir desta análise a Comissão identificou que pelo menos 14 normas ou pareceres do CNE necessitam de adequações ao texto legal.

(...)

Desta forma, após este intenso processo, a Comissão do Ensino Médio apresenta em consulta pública eletrônica para contribuições da sociedade brasileira a proposta das DCNEM, elaborada pelo Relator da Comissão, Conselheiro Rafael Lucchesi. (CNE/CEB, Relatório da Comissão do Ensino Médio da Câmara de Educação Básica, 2018).

Destaca-se, no segundo parágrafo acima, a presença da UNESCO no processo de estudo acerca do que seriam “boas práticas” para estruturar o novo ensino médio instituído a partir da lei 13.415/2017. Tendo em vista a dimensão esvaziada do conhecimento que a acompanha, materializada na seleção de competências e habilidades diluídas sob a forma de uma matriz curricular, a recente reforma aponta para a sistematização de aspectos metodológicos capazes de viabilizar a produção de um novo ser humano demandado pelo capital em geral.

O documento ora citado foi redigido pelo presidente do Conselho Nacional de Educação, Eduardo Deschamps, que compõe a rede do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC), sendo, portanto, ente-chave de atuação da rede no conselho. A produção do documento contou ainda, na função de Relator da Comissão, com a presença de Rafael Lucchesi, importante representante da Confederação Nacional da Indústria.

As boas práticas, referidas no documento, sintetizam o conjunto de elementos expressos ao longo desta seção. O MPBNC tem se dedicado à produção de um conjunto de plataformas que se configuram enquanto ferramentas digitais que materializam a concepção por ela adotada acerca do trabalho docente e de método educacional, atribuindo ao seu uso o crivo de boas práticas.

Entre estas plataformas, pode-se citar a intitulada “Competências na Base Nacional Comum Curricular”, criada com vistas a auxiliar os professores a “conectar as 10 competências gerais às habilidades propostas pela BNCC” (MPBNC, 2019). Com a pretensão de auxiliar professores na implementação da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica, a plataforma produz, através do cruzamento de dados acerca dos conteúdos presentes na BNCC e das competências e habilidades por ela destacados, uma espécie de planejamento orientador para os professores.

Ao fazer-se um conjunto de buscas simples, pode-se perceber que o planejamento sugerido aos professores se apresenta sobre a primazia em se desenvolver elementos comportamentais nos estudantes através da orientação docente. Vejamos a seguir um dos exemplos do diagnóstico realizado por meio de uma busca ligada à área de história para a 8º série, tendo como “objeto do conhecimento” o bloco unificado sugerido como “Independência dos Estados Unidos da América / Independência da América Espanhola / A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: no caso do Haiti / os caminhos até a independência do Brasil” (MPBNC, 2019), sendo cruzado com o desenvolvimento da habilidade “EF08HI06 - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.” (MPBNC, 2019). A partir da busca realizada pelos descritores apontados, a plataforma gera o seguinte diagnóstico orientador à boa prática:

CONHECIMENTO/ HABILIDADE + COMPETÊNCIA = aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões demonstrando motivação e autonomia.

PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO/ HABILIDADE + COMPETÊNCIA = aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões criando um plano de investigação.

ARGUMENTAÇÃO/ HABILIDADE + COMPETÊNCIA = aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões fazendo inferências pertinentes e explicando seu significado e, quando possível, identificando limitações na argumentação de seus interlocutores com base em lacunas nas evidências.

AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO/ HABILIDADE + COMPETÊNCIA = aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões descrevendo, avaliando e ajustando a sua forma de pensar. (MPBNC, 2019).

A partir do diagnóstico supracitado, pode-se afirmar a ênfase dada pela orientação do MPBNC ao incremento de aspectos comportamentais na abordagem dos conteúdos por meio da prática docente. A formação das capacidades de autonomia, investigação, argumentação e ajustamento da forma de pensamento e expressão dos estudantes remonta, em parte, aos perfis de empreendedor altamente produtivo demandados pela CNI e pelo conjunto do empresariado organizado sob a forma de rede.

O elemento “ajustamento” da forma de pensar merece atenção especial, haja vista que ele aparece num conjunto amplo de buscas que podem ser realizadas pela plataforma. Tal elemento é semelhante à teorização desenvolvida por Jacques Delors (consultor da UNESCO) na obra “Educação, um tesouro a descobrir”, publicada em 1998. Nela, apresenta-se um viés colonizador, que remete não apenas à monocultura da mente, como nos pontua Shiva (2003) ao referir-se aos fenômenos da globalização da qual as REG's são uma expressão, mas reflete um ímpeto colonizador do corpo, da forma de aprender, da forma em que o ser humano se relaciona com os demais seres humanos e destes com o mundo.

Os termos “aprender a ser”, “aprender a conviver”, “aprender a aprender” e a “aprender a fazer” pressupõem no seu conjunto, uma concepção adaptativa do ser humano ao contexto de crise do capitalismo global. Nela está subsumida um padrão uniformizador incompatível com a natureza humana, desconsiderando a diversidade da qual o ser humano é parte. Sistematizada por um agente situado geograficamente no centro hegemônico de poder da política global, a sistematização produzida por Delors, assim como a última plataforma citada, carrega, em seu fundamento, uma concepção adequada aos processos de dominação cultural. Esta se manifesta pelo conjunto de concepções que desqualificam o trabalho docente, a gestão escolar e os sujeitos que participam dos processos educativos desde a base. Tal dominação objetiva tornar o conhecimento científico um bem de uso privado, colocando seu acesso sob a lógica mercantil que se materializa através da instituição de uma instrução mínima na oferta da educação pública.

Quando Delors ou os agentes do MPBNC veiculam por meio de técnicas (sejam elas tecnológicas pela via digital, sejam elas concepções metodológicas

sistematizadas teoricamente por seus agentes), não veiculam apenas produtos, mas padrões a serem tomados como referência à formação humana.

2.6 A MATERIALIZAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA NA POLÍTICA EDUCACIONAL LATINO-AMERICANA

Robertson e Verger (2012) e Verger (2012), ao analisarem as Reformas Educativas em expansão na escala global a partir dos anos de 1990, apontaram para a existência de um fenômeno que denominaram de governança global da educação (ROBERTSON; VERGER, 2012). Esta, ao contar com uma configuração própria de organização de frações diversas do empresariado sob a forma de redes, vem permitindo a ampliação do mercado educacional por elas projetado, viabilizando na mesma medida, a materialização de seu projeto educacional particular, ampliando-o em escalas geográficas de diferentes grandezas voltadas à construção da governança global, a qual se delineia sob uma disputa de ordem global, regional, nacional e por fim, local.

Sendo a técnica inerente à construção do todo em qualquer tipo de sociedade (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 77) e sob a qual são instituídas uma série de procedimentos práticos através dos quais realiza seus fins (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 77), é por meio da elaboração e reelaboração de técnicas que o projeto de totalização do global torna-se possível. É por meio da técnica que o local pode vir a tornar-se espaço de poder das redes, viabilizando o projeto educacional e de mercado construído pelos agentes que as compõem.

Uma vez que não existe um espaço global, mas sim espaços da globalização (SANTOS, 2014, p. 169), sendo que ela envolve necessariamente um processo colonizador inerente a disputas de ordem política, econômica e cultural, a criação de novos espaços da globalização nas esferas continental, regional, nacional e local, depende das oportunidades oferecidas pelos lugares (SANTOS, 2014, p. 165). Neste sentido, a conquista da esfera local enquanto território de poder das redes, permite o avanço do projeto de totalização do local sobre a lógica globalizadora, sob a qual há, segundo Milton Santos (2014, p. 168), a produção e o aprimoramento de meios técnicos-científicos-informacionais capazes de tornar o local espaço de poder das redes.

No caso das redes políticas que compõem o modelo de governança de Estado do qual o MPBNC é parte, destaca-se o grau de aprimoramento técnico destas redes na mais recente configuração histórica brasileira e mundial advindo da troca de conhecimento entre instituições e agentes. A governança de Estado enquanto uma das características do processo globalizador, na qual produz-se através de junção de agentes, mercados e redes a reconfiguração da racionalidade operativa dos estados nacionais (BALL, 2018), corresponde, segundo Porto-Gonçalves (2011, p. 23) ao quarto período de expansão do projeto de globalização, que possui características particulares tecnicamente elaboradas a partir dos anos de 1960, seguindo seu processo de aprimoramento até a mais recente configuração histórica do século XXI.

As Reformas Educativas Globais destacadas por Verger (2012) são, portanto, um dos campos de atuação das redes, a qual é compreendida na presente pesquisa como um processo de reelaboração técnico em constante aprimoramento, haja vista o contexto de forças políticas que disputam o Estado, os quais influem sobre a ação dos agentes políticos, forças estas que podem se configurar enquanto fator dirigido ao processo de elaboração de novas técnicas de atuação política destinadas a compor a lógica de ampliação do modelo de governança estatal.

Segundo Porto-Gonçalves (2011), em sua análise sobre o processo de produção da racionalidade global destinada à produção de territórios de poder situados localmente, a “globalização neoliberal” (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 23) ou o período denominado por Santos (2014) enquanto período técnico-científico-informacional, vem permitindo o desenvolvimento de técnicas e a produção de objetos-técnicos cada vez mais atualizados, de modo a tornar a racionalidade global, uma racionalidade única, universalizadora e colonizante. Sobre tal espectro é importante destacar que:

Não nos deve escapar que essa recusa da escala local e a idealização da escala global diz muito de quem são os protagonistas que fazem essa valorização/desvalorização. Não são os camponeses, por exemplo, que desvalorizam a escala local, nem tão pouco os indígenas, os afrodescentes, ou os povos da África, da Oceania e da Ásia, muitos dos quais têm as suas culturas construídas numa relação mais próxima com a natureza e com fortes singularidades locais. A sobrevalorização da escala global atinge seu auge por meio da afirmação daqueles que se valem dessa escala global: as grandes corporações transnacionais, as organizações multilaterais - o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial de Comércio, as organizações (que) não (querem) governos nacionais (ONG's?). Desnaturalizemos, portanto, os termos tão emblemáticos: transnacionais – internacional – mundial – não-governo (só na escala)

nacional. Assim, globalização não é um termo neutro. (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 12-13).

O corpus selecionado a partir do conjunto de documentos⁶⁶ coletados na página oficial da rede analisada, fornecem elementos acerca da concretude do processo de desvalorização/desvalidação do poder dos agentes locais em detrimento da lógica da governança global. É importante destacar que sem o alinhamento do local à lógica produzida a partir da racionalidade disseminada pelas grandes corporações descritas por Porto-Gonçalves, não é possível a realização daquilo que o autor denomina de globalização neoliberal, da qual o projeto educacional das redes de governança é parte. Sem a permeabilidade das técnicas produzidas pelas redes de governança global nas esferas regionais, nacionais e locais (sejam elas agências que compõem determinado sistema político local, sejam elas instituições escolares), não é possível tornar os sistemas educacionais públicos, território de poder das redes. Do mesmo modo, a forma mais eficaz para fortalecer o poder dos agentes situados localmente, dirigindo-os à autodeterminação da soberania pedagógica local dos povos, consiste no fortalecimento do local, assim como na produção e/ou a reafirmação das técnicas condizentes à racionalidade intencionalmente produzida pelos agentes locais.

O processo de totalização do local pela lógica globalizante projetada pelo empresariado hegemônico mundial organizado sob a forma de redes demanda, segundo os estudos desenvolvidos por Milton Santos (2014), a produção de técnicas de **verticalidade** e **horizontalidade** capazes de produzir a conquista da governança global. Os documentos que serão elencados nesta seção permitem-nos destacar parte das técnicas de verticalidade utilizadas pelo MPBNC no processo de produção da Base Nacional Comum Curricular, tendo, a partir da contribuição de agentes de origem norte-americana e australiana, a veiculação da lógica da governança global ao currículo nacional.

É importante destacar que as técnicas de verticalidade são melhor mapeadas a partir desta pesquisa, haja vista a possibilidade de coleta de dados presente nas fontes documentais e pelo problema orientador que guia as análises aqui desenvolvidas. Destaca-se portanto, os limites desta pesquisa no mapeamento de

⁶⁶ O conjunto total de documentos coletados na página do MPBNC estão descritos no quadro presente no apêndice C. Deles foram selecionados o corpus documental tomado como base para as análises desenvolvidas deste trabalho os quais estão especificados nos quadros dos apêndices C e D.

técnicas de horizontalidade, haja vista que as técnicas de horizontalidade podem ser mais amplamente mensuradas a partir do aprofundamento de estudos em esferas de menor escala espacial, as quais envolvem o mapeamento daquilo que Milton Santos denomina de sistemas de objetos e sistemas de ações, sendo que este segundo dedica-se à análise das relações escolares que delineiam-se nas escalas locais como resposta à transposição de técnicas de verticalidade. Vejamos abaixo o seguinte excerto que exemplifica a complexidade analítica desta segunda dimensão.

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo - o mercado global - é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global. Nesse sentido, a globalização, em seu estágio atual, é uma globalização perversa para a maioria da Humanidade.

No meio local, a rede praticamente se integra e dissolve-se através do trabalho coletivo, implicando um esforço solidário dos diversos atores. Esse trabalho solidário e conflitivo é também, co-presença num espaço contínuo, criando o cotidiano da contiguidade. A esse recorte territorial, chamamos de horizontalidade, para distingui-lo daquele outro recorte, formado por pontos, a que chamamos de verticalidade. Nestes espaços da horizontalidade, alvo de frequentes transformações, uma ordem espacial é permanentemente recriar, onde os objetos se adaptam aos reclamos externos e, ao mesmo tempo, encontram a cada momento, uma lógica interna própria, um sentido que é seu próprio, localmente constituído. É assim que se defrontam a lei do mundo e a lei do lugar. (SANTOS, 2014, p. 168).

A partir dos elementos trazidos por Santos (2014), a produção de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2014, p.166) que acompanham os processos de interação social dos agentes situados localmente frente à lógica global que se impõe pelos meios técnicos da verticalidade, demanda métodos de pesquisa dirigidos à esfera local, cuja capacidade analítica permite mensurar os processos de integração e/ou resistência dos atores e da racionalidade local frente à lógica externa que lhe impera⁶⁷. Uma vez que a técnica tem o poder de modificar o tempo e o espaço

⁶⁷ A pesquisa de doutorado desenvolvida por Camila Regina Rostirola (ROSTIROLA, 2020) pode ser citada enquanto um dos exemplos de análise capazes de mensurar elementos presentes na escala local de parte dos efeitos da lógica empresarial aplicada no sistema escolar público. A pesquisa desenvolvida pela autora dedica-se à análise dos efeitos produzidos pelos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) aplicados na rede estadual de Pernambuco. Os dados coletados por ela em pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas com professores da rede, apontam para o descontentamento dos professores em relação ao sistema de bonificação, de modo a revelar a necessidade em se construir uma política de valorização docente (ROSTIROLA, 2020, p. 184), haja vista que a proposição que se mostrava dirigida à valorização dos professores tem resultado em uma “política de culpabilização” dos docentes pelo resultado obtido nas avaliações aplicadas em larga escala. Tal elemento tem produzido também, segundo a pesquisa, a alteração da identidade destes profissionais, submetendo-os a um processo de constante competição entre si, produzindo da lógica do individualismo e da sectarização do trabalho educacional, modificando sua dimensão enquanto trabalho coletivo e cooperativo (ROSTIROLA, 2020, p. 184-185). Os elementos

(SANTOS, 2006), assim como a racionalidade que orienta a lógica do local, a modificação da racionalidade local perpassa pela efetividade da disputa cultural realizada pelas redes e por sua capacidade de constituir técnicas capazes de serem assimiladas pelos agentes locais. Os elementos ora referidos, permitem afirmar que os estudos de Milton Santos acerca do contexto atual da globalização de tipo técnico-científico-informacional, constitui-se como referencial teórico relevante para compreensão da lógica de funcionamento da governança estatal.

Quanto a compreensão da técnica no avanço das Reformas Educativas Globais, o estudo produzido por Moschetti, Fontdevila e Verger (2012), destaca que há técnicas que podem ser compreendidas enquanto técnicas de verticalidade (ainda que não sejam assim nomeadas pelos autores), que vêm sendo desenvolvidas em esfera regional na América Latina, permitindo o avanço do processo de privatização educacional. Se é por meio da soma da privatização educacional dos sistemas de ensino nacionais latino-americanos que a governança global da educação pode vir a realizar-se em nível regional, o desenvolvimento de técnicas desenvolvidas em diferentes países e demais partes do mundo podem servir como expertise de conhecimento capaz de sofisticar a atuação das redes de governança global quanto ao aprimoramento de atuação de seus agentes.

A pesquisa desenvolvida por Moschetti, Fontdevila e Verger (2019), a qual sistematiza em seis tipificações as trajetórias de desenvolvimento do processo de privatização educacional da educação básica e superior nos países latino-americanos, tomou como base de revisão 169 estudos produzidos sobre o tema entre 1990 e 2016. A partir da sistematização feita pelos pesquisadores, pode-se perceber semelhanças e diferenças quanto ao tensionamento e à realização das distintas formas de privatização educacional que acompanham os diferentes contextos políticos, econômicos, culturais e sociais dos países, assim como o cenário de correlação de

encontrados no estudo podem ser aqui destacados como efeitos que se encontram na horizontalidade, os quais foram produzidos a partir da implementação de políticas realizadas de forma vertical. Quanto à reforma curricular da qual a BNCC e a Reforma do Ensino Médio fazem parte, os elementos de horizontalidade podem também ser mensurados a partir da combinação da coleta de dados ligados à mensuração de efeitos de horizontalidade a partir da implementação destas políticas curriculares pela via da verticalidade. Neste aspecto, estabelecendo uma ponte entre o estudo supracitado e a teorização produzida por Milton Santos, diferenciam-se os efeitos e técnicas da horizontalidade. No caso descrito na pesquisa, as técnicas de gestão ligadas à produção de elementos de competição entre professores poderiam ser também catalogadas enquanto técnicas de horizontalidade, as quais têm como produto o descontentamento dos professores, que é categorizado neste caso em específico enquanto um dos efeitos produzidas a partir de técnicas de horizontalidade e também verticalidade, haja vista que a primeira foi produzida para acompanhar a aplicação da segunda.

forças políticas capazes de tornar o projeto defendido pelo empresariado transnacional, um projeto educacional possível de ser realizado.

A primeira tipificação destacada pelos autores, é a “privatización como parte de la reforma estructural del Estado” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 10), sendo esta considerada por eles como a “más drástica”, haja vista seu poder em redefinir os papéis desempenhados pelo Estado quanto ao financiamento, provisão e regulação da educação, modificando assim, o sistema educacional de maneira estrutural. Uma vez que as redes de governança trazem como produto de sua atuação um *modus operandi* específico aos Estados nacionais, pode-se destacar que esta tipificação vem sendo progressivamente ampliada no Brasil a partir da atuação dos agentes que compõem a mais recente comunidade política de governança.

A segunda tipificação é apontada como “la privatización como reforma incremental” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 11), a qual ocorre de forma gradual, acarretando alterações no *modus operandi* do sistema educacional público, sendo mais notável em países de configuração política mais descentralizada e com desigualdades territoriais (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 11). Haja vista que privatização como reforma incremental ocorre em boa parte pela ampliação de parcerias público-privadas de diferentes tipos e em diferentes grandezas de escala territorial, pode-se destacar que esta tipificação da privatização também vem compondo a história da educação no Brasil, não se restringindo ao momento histórico mais recente.

A terceira é destacada como “la privatización ‘por defecto’ y la emergencia de escuelas privadas de bajo coste” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 12), que ocorre quando há a ausência de políticas pró-privatização, mas a precariedade em termos de qualidade e universalidade do sistema educacional fomenta o avanço do setor privado devido à escassa resposta do poder estatal às demandas da população. Neste processo, ocorre a ampliação da oferta educacional privada de baixo custo e baixa qualidade com fins lucrativos (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 12-13). Por tal característica, os pesquisadores a definem enquanto uma “privatização por efeito” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 12) da ausência do Estado na oferta de uma educação com condições mínimas de acesso e qualidade. Apesar de haver escolas privadas de baixo custo e baixa qualidade no Brasil, estas não surgem como resposta emergencial ao

atendimento da população à necessidade de escolarização. Em parte, a defesa do uso de vouchers⁶⁸ para custeio da oferta educacional também tem sido usada enquanto mecanismo de ampliação destas escolas de baixo custo.

A quarta tipificação definida pelos pesquisadores é a privatização derivada de “alianzas público-privadas históricas” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 14-15), sendo estas um resultado da interação entre Estado e corporações religiosas e/ou privadas, que estabelecem entre si alianças para a oferta educacional, seja por meio de subvenção de pagamentos de encargos ao Estado, seja pelo repasse de recursos públicos a estas entidades, o que pode ocorrer sob diferentes formas de acordos e/ou contratos regulamentados sob a forma da lei.

A quinta forma de trajetória é tipificada como “la privatización por vía del desastre” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 15), que ocorre a partir de contextos derivados de catástrofes ou crises profundas, proveniente de desastres naturais, crises sanitárias ou conflitos de guerra, os quais propiciam o avanço da privatização, que em condições de normalidade avançaria com muito mais dificuldade. Nestes contextos, a suspensão de debates democráticos e o financiamento de programas realizados com recursos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) no financiamento de programas operativos à privatização educacional, são mapeados pelos pesquisadores como elementos que vêm ocorrendo em vários países latino-americanos, sendo destacado por eles o exemplo da privatização educacional na Nicarágua, em El Salvador, na Guatemala, no Haiti e em Honduras (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 9; 15; 16). No Brasil, o contexto de pandemia de Covid-19 pode ser destacado como um momento em que a privatização por desastre se fez presente, especialmente pelo tensionamento de institutos e fundações na venda de serviços e produtos educacionais com vistas a sanar os problemas de acesso ao ensino devido à necessidade de isolamento social dos estudantes.

Nesta última tipificação, os autores apontam que a atuação de agentes externos aos estados nacionais com origem norte-americana têm sido elementos chave no processo de privatização educacional produzida pelas redes políticas de governança através da produção daquilo que denominam enquanto “soluciones y políticas innovadoras” (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 16), as quais

⁶⁸ De acordo com o dicionário Amadeu Marques da língua inglesa (AMADEU, 2009, p. 572) o termo voucher corresponde à tradução, na língua portuguesa, à vale ou comprovante de pagamento de algum bem ou serviço.

vêm sendo utilizadas como forma de remodelação do direito à educação sob a lógica da privatização educacional.

A sexta e última tipificação destacada por Moschetti, Fontdevila e Verger (2019, p. 17) é a privatização de tipo latente, que ocorre quando a educação privada é pouco presente em determinado território e sob tal configuração, o projeto privatizador se apresenta com relativa penetração da agenda da política nacional, criando assim, um espaço propício para que as propostas de reforma educativa de via privatizante possam vir a materializar-se (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019, p. 17-18) por futuras reformas educativas.

O elenco das características que marcam a trajetória do processo de privatização da educação básica e superior latino-americana aqui destacado remete à elaboração de um conjunto combinado de técnicas de atuação política das redes de governança, que configura-se enquanto conhecimento acumulado, podendo ser utilizado pelos agentes que participam das redes, como fomento ao avanço de seu projeto educacional nos diferentes estados-nacionais. A atuação das redes em contextos geográficos e culturais diversos produz também conhecimentos e técnicas diversas, que ao ser trocada entre as redes, possibilita maiores chances de sucesso destas redes no alcance do projeto de privatização educacional em vários países do mundo.

Maria Raquel Caetano (2016, p. 1), ao realizar o mapeamento de estratégias utilizadas pelas redes de governança latino-americanas para o avanço da privatização educacional, aponta que estas redes encontram na organização de entidades do Terceiro Setor mercantil, um meio propício para o avanço da atuação das redes, as quais organizam-se regionalmente a partir da Rede Latino Americana da Sociedade Civil para A Educação – REDUCA.

A rede, promovida em Brasília no ano de 2011 durante o Congresso Internacional “Educação uma agenda urgente”, promovido pela rede do Movimento Todos pela Educação (CAETANO, 2016, p. 10), foi lançada tendo como composição quatorze redes atuantes em países latino-americanos. Tendo por princípio a transferência de conhecimentos construídos por estas redes, haja vista que “as redes são feitas de capital social que pode ser desenvolvido, investido e acumulado” (CAETANO, 2016, p. 8), a abrangência regional da organização é tomada como uma forma de potencializar estas trocas e as ações que vêm sendo realizadas pelas redes em seus respectivos estados-nacionais. Sendo o conhecimento produzido pelos

agentes das redes um acúmulo voltado a sua atuação no setor público, há nestas redes uma variedade de participantes “envolvidos em uma variedade de significados e influência nas redes” que circulam entre o setor público e o setor privado (CAETANO, 2016, p. 8).

O quadro abaixo, sistematizado por Caetano (2016), elenca as redes dos países participantes da REDUCA, dando destaque à forma como estas redes apresentam-se de forma institucional. Os dados trazidos abaixo exemplificam como as Organizações Sociais do Terceiro Setor têm sido utilizadas como estratégia de articulação das redes junto ao setor público, possibilitando o avanço daquilo que Robertson e Verger (2012) denominam como governança global da educação.

QUADRO 5 – A REDE LATINOAMERICANA DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EDUCAÇÃO – REDUCA (CAETANO, 2016)

PAIS	COMO SE APRESENTA
Brasil	<i>Organización no gubernamental apoyada por diferentes actores de la sociedad civil.</i>
Argentina	<i>Organización no gubernamental. Participación de diferentes actores de la Sociedad Civil.</i>
Chile	<i>Organización no gubernamental. Fundada con participación de personas de la sociedad civil.</i>
Colômbia	<i>Organización no gubernamental creada y liderada por empresarios.</i>
El Salvador	<i>Organización privada sin fines de lucro.</i>
Honduras	<i>Organización sin fines de lucro, creada por un empresario y su familia y por otras personas del mundo empresarial y académico.</i>
México	<i>Iniciativa ciudadana, independiente y plural, creada por un grupo de líderes de organizaciones civiles de corte filantrópico y cultural; es una asociación civil sin fines de lucro, reconocida como unidad de investigación.</i>
Paraguay	<i>Movimiento independiente, sin fines de lucro, conformado por personas del sector empresarial y de la sociedad civil que surge para apuntalar la educación como un factor esencial para el desarrollo del país y de sus habitantes.</i>
Peru	<i>Asociación civil sin fines de lucro, formada por empresarios, empresas y líderes de opinión.</i>
Republica Dominicana	<i>Organización privada sin ánimo de lucro creada por empresarios.</i>
Equador	<i>Centro de políticas públicas independiente, apartista y laico.</i>
Panamá	<i>Organización sin fines de lucro privado, creado y dirigido por los empresarios.</i>
Guatemala	<i>Organización no gubernamental creada y liderada por empresarios.</i>

Nicarágua	<i>Organización privada sin fines de lucro, creada por un grupo de empresarios y educadores.</i>
Fonte utilizada pela autora: Reduca. Disponível em: http://www.reduca-al.net/nosotros (2016).	

Fonte: (CAETANO, 2016)⁶⁹.

A estruturação de um possível “setor público não estatal” (CAETANO, 2016, p. 3) é então delineada sob o conceito de sociedade civil organizada por meio do terceiro setor mercantil, que, em boa parte financiada por entidades do capital financeiro conectadas sob a forma de redes, vem permitindo o avanço do projeto de privatização educacional na América Latina.

A chamada Nova Gestão Pública (NGP) enquanto parte deste processo de aprimoramento da atuação do empresariado na política educacional latino-americana já vinha sendo elaborada desde os anos de 1990 por meio da ampliação do modelo gerencialista na gestão pública. O modelo de governança de Estado pode ser compreendido enquanto um produto do aprimoramento da NGP em termos de valores, técnicas e métodos de organização do empresariado, combinado ao desenvolvimento de estratégias destinadas à produção da política educacional que tem como um de seus produtos a privatização educacional.

Os discursos neoliberais que justificavam a mudança na concepção de gestão do público através dos conceitos de “eficácia”, “eficiência”, “controle dos resultados”, “responsabilização individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho”, “avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão” (CAETANO, 2016, p. 2) utilizados pela NGP desde os anos de 1990, podem ser compreendidos como exemplos de uma base inicial dos valores que, em um processo de constante aprimoramento de atuação do empresariado, permitiu o avanço do mais recente modelo de governança, tecnicamente aprimorado nas duas primeiras décadas do século XXI.

Os processos de conciliação de classe entre partidos políticos e organizações do grande empresariado transnacional, o estabelecimento de parcerias público-privadas na oferta educacional e a inclusão da lógica de gestão empresarial nos sistemas de ensino podem ser destacados como alguns dos elementos que

⁶⁹Disponível

<https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_7/e7_a22.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

em:

em:

favoreceram a fundação e o estabelecimento das redes de governança na política educacional em vários países latino-americanos, dos quais se inclui o Brasil.

É por meio da ampliação das redes de governança (seja pela articulação de novos agentes, seja pela criação de novas instituições do Terceiro Setor mercantil capaz de compô-las), combinada à conquista de espaço de atuação por seus agentes em instâncias-chave da produção e implementação da política educacional que torna-se possível ao projeto de governança global, materializar-se no caso brasileiro, na esfera nacional, estadual, municipal e local do sistema de ensino.

É importante destacar que quanto menor a escala em que o projeto educacional defendido pelas redes venha a ser implementado, faz-se necessário a criação de novas redes, capazes de conectar o local ao regional, ao nacional, ao continental e por fim, possibilitando a construção de uma lógica única e comum de governança global.

Quanto à rede do Movimento Pela Base Nacional Comum, a Fundação Lemann, enquanto uma de suas entidades, pode ser tomada como exemplo (assim como as demais instituições ligadas diretamente ao capital financeiro), como não apenas a instituição propulsora do MPBNC ou como mera entidade-componente da rede. Sua atuação pode ser caracterizada também enquanto *Think Tank* destinada ao financiamento de novas instituições do Terceiro Setor capazes de ampliar os pontos de atuação da rede em escalas territoriais cada vez mais específicas e diversas, com vistas a estruturar uma possível cobertura das redes em todo o território nacional.

Síntese da seção

A partir das análises expressas nesta seção, pôde-se depreender algumas das características que compõem (tanto em abrangência global como em abrangência nacional) as redes de governança estatais. Sendo um fenômeno internacional, ele possui características comuns às operadas em vários países e, enquanto fenômeno ocorrente na esfera nacional, possui características ao curso histórico operado através dos agentes que compõem as redes de governança brasileiras.

No caso específico à rede do MPBNC, pode-se depreender que esta, assim como outras redes situadas globalmente, prescinde da articulação de agentes e entidades de natureza pública para poder atuar em escala territorial. A rede analisada

tem, no caso de sua articulação com a Undime e o Consed, exemplos de entidades que desempenham neste caso, importante papel para viabilizar a atuação da rede nas escalas estaduais e municipais. Tal fato remonta uma das categorias intrínsecas à governança de Estado: ao refletir o projeto da globalização, expressam no caso das redes atuantes no campo da política educacional, o avanço das Reformas Educativas Globais no território nacional.

Quanto à atuação específica do MPBNC, pode-se depreender que a rede desempenha o papel de veicular o cabedal de valores que fundamentam o projeto educacional e mercantil das redes de governança em seu conjunto. Neste sentido, a rede do MPBNC possui tanto o papel de realizar a formação das bases sociais na tentativa de alinhá-las à **operatividade prática do projeto educacional** das redes, como também, a partir de sua atuação prática, produzir novas técnicas e estratégias de atuação, o que a torna também, uma potencial elaboradora de conhecimentos capazes de serem compartilhados entre seus agentes e instituições.

Esta seção específica, auxilia no entendimento de como as técnicas de auto-organização do empresariado transnacional vêm se complexificando nas últimas décadas na política educacional brasileira. Tais contribuições auxiliam no atendimento do primeiro objetivo da pesquisa, destinado a examinar as bases que fundamentam a produção dos valores estruturantes no modelo de governança de Estado na atualidade da política brasileira.

Quanto à pergunta de pesquisa (no que se refere a busca por compreender como a governança viabiliza a privatização da política educacional brasileira), pode-se sintetizar a partir das análises aqui desenvolvidas, que a governança de Estado é construída a partir da atuação de agentes que, ao corporificarem valores empresariais e estarem engajados com o projeto das redes de governança, aplicam tais valores em atividades de natureza pública. Deste modo, transferem para o Estado parte do modo de funcionamento empresarial e recriam técnicas de atuação que julgam adequadas ao exercício de poder sobre as agências produtoras de políticas. Tais efeitos, remontam a caracterização da privatização da política educacional brasileira na qual são reforçados os aspectos autoritários da política estatal, recriando formas renovadas de atuação política das elites brasileiras e transnacionais

3 PAPEL DAS ASSESSORIAS TÉCNICAS REALIZADAS POR AGENTES ESTRANGEIROS E A ESTRUTURAÇÃO DAS AÇÕES DA REDE MPBNC

O aspecto regional de organização das redes traz consigo um elemento singular: a influência de organismos internacionais e agentes externos aos estados nacionais na atuação das redes políticas de governança, o que vem se fazendo presente no Brasil e em demais países da América Latina (MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019).

Uma vez que na quarta fase de desenvolvimento do processo de globalização, a técnica toma papel fundamental na construção da racionalidade neoliberal, a reorganização de grandes corporações organizadas sob a forma de redes conectadas entre países, não apenas vem modificando o *modus operandi* de produção da política dos estados nacionais como também permite (através do compartilhamento de novos conhecimentos e de novas técnicas) a produção de nova etapa histórica.

Tal fenômeno é pontuado por Milton Santos (2005, p. 24) quando o pesquisador destaca que há no processo de globalização, um aspecto de perversidade (SANTOS, 2005, p. 37), uma vez que é a partir da produção de um conjunto combinado de técnicas que se torna possível a produção de um sistema. Ou seja, pela produção de "famílias de técnicas" (SANTOS, 2005, p. 25), torna-se possível a produção da história, que no caso aqui em análise, remete à conquista de um futuro onde a governança global pode vir a tornar-se uma realidade possível tecnicamente estruturada a compor a esfera local.

Vejamos a seguir o quadro sistematizado para compor a análise desta seção, na qual são sintetizados os argumentos que compõem o documento intitulado: *Análise Internacional - Base Nacional Comum -*, publicado em 2016 na página oficial do MPBNC, tendo sido produzido pela *Curriculum Foundation* em caráter de encomenda feita pela rede.

O documento possui um diagnóstico de análise da primeira versão da BNCC, produzida a partir da avaliação realizada por dois agentes e duas entidades, sendo eles: 1) a instituição *Curriculum Foundation* (Empresa sediada nos EUA); 2) a *Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority* (ACARA) - empresa de origem Australiana e que atua em dezoito países, incluindo em sua lista o Brasil

(ACARA, 2020)⁷⁰. A instituição realiza assessorias destinadas a orientar a produção de políticas curriculares; 3) o agente Phil Daro, intelectual e empresário norte-americano destacado por sua atuação na construção do *Comum Core* (currículo norte-americano instituído pelo governo George Bush na década de 1990), tendo influência especificamente na elaboração do *Comum Core* na área específica da matemática⁷¹. e 4) a agente Susan Pimentel, intelectual e empresária também de origem norte-americana, a qual desempenhou papel significativo na produção do *Comum Core* Americano como redatora, destacando-se na elaboração da área específica da Língua Inglesa. Susan é cofundadora da empresa *Achieve the Core*, entidade atuante no modelo de governança norte-americano.⁷²

O documento intitulado *Análise Internacional - Base Nacional Comum*, produzido pela *Curriculum Foundation* e publicado em janeiro de 2016 na página oficial do MPBNC, foi selecionado enquanto corpus documental para compor os fundamentos de análise desta seção do trabalho correspondente ao mapeamento de técnicas de verticalidade (SANTOS, 2014) destinadas especificamente ao mapeamento de agentes externos no aprimoramento do conteúdo da reforma curricular da educação básica brasileira e no papel destes na atuação da rede do Movimento Pela Base. Vejamos nas subseções a seguir o conteúdo proferido por agentes externos acerca da avaliação da primeira versão da BNCC.

3.1 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS PELA CURRICULUM FOUNDATION

Quanto à atuação da *Curriculum Foundation*, pode-se destacar em oito principais pontos os argumentos proferidos pela entidade. O primeiro, se refere a termos avaliativos produzidos pela instituição os quais abrem o documento e se constituem como a contribuição de maior densidade em termos de detalhes quanto à avaliação da BNCC em comparação aos argumentos trazidos pelos demais agentes que participam da elaboração do documento.

⁷⁰ Informação disponível em: <<https://www.curriculumfoundation.org/#about-us>>. Acesso em: 22 out. 2020.

⁷¹ Na página do Youtube do Movimento Pela Base, há um vídeo de Phil Daro, que foi postado por Alice Ribeiro (secretária executiva da rede), no qual contém mais elementos sobre a concepção deste agente específico na construção de um Currículo Comum que toma como base central o eixo de competências. O Vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=eBfbNDfB3IY>>. Acesso em 22 out. 2020.

⁷² Estas e outras informações podem ser encontradas na página da instituição, disponível em: <<https://achievethecore.org/author/25/susan-pimentel>>. Acesso em 22 set. 2020.

A argumentação inicial feita pela fundação sugere que seja feito destaque, tanto no conteúdo como na introdução do texto da BNCC, à construção da noção de “padrão nacional”, a ser alinhado à lógica de um padrão “curricular local e regional” (Curriculum Foundation, 2016, p. 5) que, segundo a entidade, mostrava-se ausente no documento. Destaca-se ainda que a BNCC, ao ser organizada sob a lógica de “padrões”, deveria alinhá-los aos objetivos de aprendizagem, haja vista que segundo tal diagnóstico, esta relação estava pouco clara no documento (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 5).

A organização aponta que a padronização, seguida de uma definição precisa dos objetivos de aprendizagem, favoreceria o alinhamento dos planos de aula em escala nacional ao cumprimento do currículo prescrito de forma mais precisa. Destaca-se como fundamento desta afirmação que um currículo organizado deste modo “permite que os padrões de alto nível sejam alcançados” (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 5), complementando ainda que este padrão poderia ser melhor organizado sob a forma de tabelas capazes de facilitar a identificação dos objetivos a serem alcançados por parte dos leitores do documento (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 8).

A partir dos referidos argumentos a entidade critica o aspecto amplo em que os objetivos de aprendizagem estão descritos na primeira versão do documento e aponta para a necessidade de especificação destes. Segundo a instituição, uma melhor definição dos objetivos permitiria “assegurar altos e consistentes padrões em todo o país”, o que demandaria um alto grau de detalhamento do documento (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 5-6).

A partir da definição dos padrões, a entidade sugere também a necessidade em se delimitar a “alocação de tempo esperado para a Base Nacional Comum ser alcançada e a quantidade de tempo que as escolas devem dedicar ao currículo mais amplo e local. ” (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p.7). A instituição aponta que deve-se :

(...) evitar referir-se ao núcleo comum simplesmente como ‘conhecimento’. ‘Aprendizagem’ seria uma palavra melhor. Grande parte da explicação sobre as preocupações dos ‘direitos’ como aprendizagem adicional, compreensão, habilidades, atitudes e competências deve ser incorporada ao conhecimento.” (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 9)

A instituição afirma em várias partes do documento que o eixo central do currículo na primeira versão da BNCC estava centrado no ensino de conhecimentos e por isso, secundarizava o ensino com base em competências. Segundo a entidade, “não há referência alguma em todo este documento à necessidade de um currículo com base em competência ou com foco na competência” (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 14). Em crítica à tal característica, a instituição propõe uma lista de alteração organizada por meio de um quadro no qual são sugeridas mudanças na forma e no conteúdo de cada área do conhecimento presente na BNCC.

A este exemplo, pode-se citar uma das sugestões que sintetiza parte importante da concepção de currículo da instituição. O trecho a seguir é um dos fragmentos destinado à área de linguagens:

Os eixos processos/pesquisa e aprendizado⁷³ linguagens envolvem o engajamento em ativo, mas não há uma estratégia claramente expressa para o desenvolvimento progressivo das habilidades e competências. Como efeito, não há uma lista geral de competências para as áreas de conhecimento abordarem coletivamente. Sem isso, não pode haver uma abordagem coordenada de todo o currículo para o desenvolvimento da competência. (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 37-38).

A mesma sugestão acerca da construção de uma lista de competências organizadas de modo sequenciado com o objetivo de constituir uma “abordagem coordenada” do conteúdo da BNCC nas diferentes áreas do conhecimento que o compõe é reafirmada em diferentes momentos do documento, o que pode ser verificado nas páginas 40, 41, 44, 46, 48 e 53.

Além dos elementos ora expostos, a instituição demonstra preocupação quanto à resistência dos professores frente à possível adoção de um currículo baseado em competências. Como forma de mitigar tal fenômeno, a instituição propõe a seguinte medida:

O significado do termo 'unidade de conhecimento' também precisa ser explicado antes do critério para sua organização ser apresentada. Ao mesmo tempo em **que os currículos em todo o mundo estão sendo reconfigurados para realçar a importância das competências** ao lado do conhecimento, **o uso do termo 'unidades de conhecimento' pode ser tomado para sugerir a satisfação com o status quo**. Inevitavelmente, alguns professores estão relutantes em aceitar a mudança e **precisam ser incentivados** a adotar abordagens mais **modernas**. **'Unidades de**

⁷³ O erro de concordância expresso da frase não se constitui como um erro de digitação deste trabalho, sendo retirado na íntegra do documento.

Aprendizagem' pode ser um termo melhor. (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 40, grifo nosso).

O documento produzido pela entidade possui fragmentos que remetem a sua concepção metodológica de ensino. Nela, as capacidades de pensar/compreender tomam dimensão pouco central em detrimento do desenvolvimento de capacidades práticas, consideradas mais adequadas a serem desenvolvidas a partir do rol de competências, que devem ser pontuadas de modo claro e rigoroso no documento curricular para, segundo a entidade, evitar interpretações equivocadas do que é definido no currículo (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 51).

Acerca da primazia da prática sobre o conhecimento em sua dimensão científica, o trecho a seguir exemplifica tal compressão.

Muitos dos objetivos são inferiores da demanda, pelo menos em termos de sua verbalização relativamente a pensar (**compreender, reconhecer**, etc.), embora haja alguns que **demandam pensamento de ordem superior (aplicar, analisar, criar, avaliar, etc.)**. Esse equilíbrio deve ser mencionado para assegurar que os alunos aprofundem seu **sujeito de aprendizagem através de um foco maior no processo de aprendizagem**. (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 50, grifo nosso).

Complementando os elementos anteriormente destacados, a análise da entidade finaliza o relatório de avaliação afirmando a necessidade em se construir uma “lista geral de competências para as áreas do conhecimento” (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 53). Tal excerto remete a uma concepção de currículo prescrito sob o qual a lógica de padronização seguida da máxima especificação é tomada como sinônimo de excelência e eficiência educacional.

3.2 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS *AUSTRALIAN CURRICULUM ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY* (ACARA)

O texto que compõe o documento analisado, foi produzido pela instituição no mês de novembro de 2015. Nele, a ACARA sintetiza sua avaliação especificamente para as áreas de “Linguagens (Língua Portuguesa)”, Matemática e Ciências da Natureza contidas na primeira versão da BNCC. Na análise apresentada, pode-se destacar como pontos mais relevantes:

A entidade aponta que dos “12 princípios orientadores” e das “8 competências-chave” (ACARA, 2015, p. 55) presentes na BNCC, o documento que segundo a entidade se propunha a “aspirações” (ACARA, 2015, p. 55) destinadas a desenvolver

“competências de investigação, habilidades de pensamento crítico e o desenvolvimento de determinadas atitudes e valores” (ACARA, 2015, p. 55), distanciava-se em termos de conteúdo destes pressupostos. De acordo com o documento, “Infelizmente, os padrões descritos através das áreas de conhecimento disponíveis para esta análise inicial (Linguagens [Língua Portuguesa]; Matemática e Ciências Naturais) não iriam cumprir a promessa articulada através dos doze princípios e oito competências chave.” (ACARA, 2015, p. 55). Tal destaque é justificado pela entidade, pois “Os doze princípios são fortemente inclinados ao domínio afetivo” (ACARA, 2015, p. 55), havendo neles um esvaziamento do rigor científico da formação nele proposta (ACARA, 2015, p. 55).

O argumento ora destacado, combina-se a uma segunda linha de argumentação que inclui a valorização da meritocracia acadêmica. Segundo a ACARA, os elementos dedicados à formação subjetiva capaz de valorizar o mérito acadêmico dos estudantes estava ausente do documento, devendo ser, portanto, incluído enquanto um dos eixos de fundamentação da base curricular. Segundo a entidade, a “excelência pessoal e valorização do desempenho acadêmico formal não são enfatizados.” (ACARA, 2016, p. 56) na primeira versão da BNCC, o que demandava, por parte da entidade, sua inclusão.

Destaca-se também a necessidade de ampliação de valores que reafirmam a Teoria do Capital Humano enquanto elemento valorativo presente na base curricular. Ainda que a entidade não utilize tal conceito de forma explícita, é destacada por ela a necessidade em se tomar a educação como aquela que “promove desafio intelectual para construir uma nação inteligente com capacidade para o mundo do trabalho” (ACARA, 2015, p. 55). Pressupõe, portanto, que a adaptação do projeto educacional à lógica do trabalho posta no século XXI, tomando em si uma relação de causa e efeito entre escolarização e empregabilidade, o que, em perspectiva histórica, não se confirma, tanto no passado como na mais recente configuração econômica, tanto nacional como mundial.

Também merece atenção especial nesta análise, o uso do conceito de “nação” utilizada pela entidade combinado ao adjetivo “inteligente”, que remete à lógica de adaptação da educação ao modelo de trabalho flexível, comumente considerado pelo

empresariado transnacional organizado, como melhor e desejável para compor o perfil subjetivo da classe trabalhadora⁷⁴.

Uma vez que o conceito de “nação” seja historicamente referenciado, segundo Bresser-Pereira (2008), a uma concepção de conciliação de entre as distintas classes e grupos sociais como tentativa de, em nível global, permitir a produção de uma “unidade político-territorial” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 173) por meio da qual podem ser apagadas as contradições sociais inerentes aos desejos e interesses destes grupos, o uso combinado do termo “nação inteligente” e “capacidade para o mundo do trabalho” atribui à educação um valor moral de unificação que apaga as contradições sociais nela presentes. Ao atribuir à educação o papel de solucionar as altas taxas de desemprego, desconectando-o enquanto um fenômeno de ordem estrutural, pressupondo suposta neutralidade na adequação do sistema educacional à lógica do trabalho presente no século XXI. Tal afirmação constitui-se enquanto um elemento de caráter ideológico que tanto prevê a adaptação como aponta como único e mais “desejável” caminho, a adaptação do currículo escolar às demandas produtivas precarizadas e flexíveis do presente.

O documento faz apontamentos quanto ao sentido “bastante idealista” da área de “Linguagens (Língua Portuguesa)” (ACARA, 2016, p. 55) quanto à seleção de competências, uma vez que, segundo a entidade, não havia “nenhuma evidência de aprendizado do século 21 dentro do conteúdo” (ACARA, 2016, p. 55), o que deveria ser revisto para posterior adequação.

A entidade pontua que a inclusão de quatro áreas diversas numa mesma área (Linguagens) para compor o documento era considerada problemático, uma vez que os “os conhecimentos e habilidades de cada área são bastante diversificadas” (ACARA, 2016, p. 55). Neste sentido, sugere cuidado com tal aspecto e traz elementos pontuais de alteração de conteúdo no campo da alfabetização e letramento (ACARA, 2016, p. 56). O mesmo é realizado para a área de matemática e ciências da natureza.

O documento, ao tratar da área de ciências da natureza, também traz elementos que remetem a orientações destinadas à ampliação do grau prescritivo que

⁷⁴ As pesquisas de Faria (2014) e Melo (2010), situadas nas referências deste trabalho, aprofundam tal elemento de análise a partir do estudo do projeto de educação básica e profissional sistematizado pelo empresariado transnacional organizado por meio da Confederação Nacional da Indústria (CNI).

deveria ser incluído no documento, dando a ele maior unicidade (ACARA, 2016, p. 57).

3.3 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS POR PHIL DARO

O documento elaborado por Phil Daro teve sua produção encomendada pela *Lemann Center* (conforme consta na página 59 do documento), sendo produzido em dezembro de 2015. Menos denso em termos de número de páginas do que a análise realizada pela *Curriculum Foundation*, o documento constituído de cinco páginas foi produzido com enfoque na área específica da matemática destinada ao ensino fundamental, podendo ser sintetizado nas seguintes sugestões de alteração:

Segundo o analisante, a base possuía naquele momento um “bom esboço” (PHIL DARO, 2016, p. 60) para a constituição do currículo comum, havendo, contudo, a necessidade de “tornar as progressões dos temas mais coerentes através dos anos” (PHIL DARO, 2016, p. 60), isto é, deveriam estar melhor especificadas as competências e os conhecimentos a serem desenvolvidos em cada ano do ensino fundamental de forma mais precisa.

Phil Daro, apesar de apontar elementos de caráter qualitativo do texto introdutório, afirma a necessidade de remodelação do texto com vistas a torná-lo mais prático (PHIL DARO, 2016, p. 60), sugerindo para isso a criação de uma “lista de itens que deverá ser extraída a partir do texto e dos citados ‘padrões’” (PHIL DARO, 2016, p. 60). Tal sugestão é trazida a partir da referência do autor ao *Common Core* americano, que segundo ele, foi organizado por oito padrões os quais descrevem o que deverá ser desenvolvido pelos estudantes e que vai “além dos conteúdos da aprendizagem”.

Tais padrões sugeridos combinariam, portanto, competências e conhecimentos, configurando-se enquanto ‘padrões’ a serem listados no conteúdo do texto. Segundo Phil Daro, “Nós recomendamos que o Brasil faça algo semelhante, usando seu texto preliminar como introdução aos Padrões da Prática. Sem uma enumeração e designação formal, como Padrões, os sistemas de gestão, que cercam a instrução, não conseguirão digerir as práticas.” (PHIL DARO, 2015, p. 60). O verbo “digerir” remete, portanto, à tentativa do avaliador em sugerir a simplificação do documento, pressupondo pouca capacidade dos gestores escolares para compreendê-lo e assim poder executá-lo na prática.

Segundo o analisante, tais padrões deveriam também trazer consigo a ideia de progressão daquilo que deve ser aprendido, dando a ideia de um padrão sequenciado. Tal argumento é sustentado nas seguintes afirmações: “Ter uma progressão bem desenhada nos padrões pode tornar este trabalho diário do professor mais prático e bem-sucedido. Recomendamos veementemente um documento organizado e deliberado para escrever as progressões por ano, para cada um dos domínios prioritários” (PHIL DARO, 2016, p. 61).

O autor traz ao longo do texto sugestões pontuais que se referem ao conteúdo do ensino da matemática a ser trabalhado no ensino fundamental, dando ênfase na parte final do texto, na necessidade em se desenvolver conceitos matemáticos através de experiências de aprendizagem que devem estar explícitas nos ditos “padrões” (PHIL DARO, 2016, p. 63), e que deveriam ser organizadas “situações concretas” (PHIL DARO, 2016, p. 64) também a serem destacadas no documento da base curricular.

3.4 ORIENTAÇÕES PRODUZIDAS POR SUSAN PIMENTEL

A análise realizada por Susan Pimentel dedica-se especificamente à área de linguagens presente na primeira versão da BNCC. A agente inicia o texto comparando a primeira elaboração do currículo da Base ao *Comon Core* Americano, utilizando o termo “padrões” para definir o conteúdo de ambos documentos, destacando entre eles semelhanças e diferenças. Acerca da análise por ela realizada, destacam-se como elementos centrais:

A autora destaca que a BNCC, assim como o currículo americano, traz elementos essenciais à formação daquilo que a autora considera como uma “boa cidadania” (PIMENTEL, 2016, p. 66), a qual inclui necessariamente um currículo educacional cujos pilares dedicam-se à produção de “direitos individuais” (PIMENTEL, 2016, p. 66). Segundo ela:

Embora possa haver grandes diferenças na maneira pela qual os dois conjuntos de padrões estão escritos e organizados, há várias semelhanças importantes entre o que a Base e o Common Core enfatizam. Ambos marcam de forma vital a preparação para a universidade e a carreira, e também o que é necessário para a boa cidadania. (PIMENTEL, 2016, p. 66)

Tal elemento é complementado pela autora a partir do destaque feito por ela quanto à necessidade em se formar sujeitos voltados ao usufruto de “direitos e

liberdades individuais”, sendo este um dos quatro pilares por ela destacados como eixo estruturante comum entre o *Common Core* e a BNCC (PIMENTEL, 2016, p. 66). Outros três pilares complementares a ele, são destacados por ela como: 1) a necessidade em se desenvolver capacidades argumentativas a partir do currículo escolar; 2) a capacidade de pesquisar e de consultar como elemento a ser desenvolvido nos estudantes; e 3) a construção de uma alfabetização em outras áreas do conteúdo “tais como artes e estudos sociais” (PIMENTEL, 2016, p. 66) como necessárias à formação daquilo que ela destaca enquanto “boa cidadania” do século XXI.

O quarto e último pilar se refere aos “Direitos e liberdades individuais” (PIMENTEL, 2016, p. 66), a analisante destaca que:

Direitos e liberdades individuais - Brasil faz isso ao dedicar uma seção inteira para promover estes conceitos em todos os anos do ensino fundamental e médio. No Common Core, os alunos estudam os documentos históricos sobre a construção dos Estados Unidos e a Great Conversation (luta pelos direitos civis) que se seguiu. (PIMENTEL, 2016, p. 66).

Tais “direitos e liberdades individuais” seriam incluídos no currículo, portanto, a partir do conteúdo histórico desenvolvido ao longo da educação básica na especificidade do ensino fundamental e médio. Tendo como fundamento a concepção neoliberal, em que a “boa cidadania” refere-se à cidadania de tipo sacrificial (BROWN, 2016), que acompanha o processo de privatização de direitos considerados básicos para a manutenção da dignidade da vida em termos coletivos, os direitos individuais destacados pela autora remetem ao currículo como aquele capaz de adaptar os estudantes à lógica em que os direitos são transformados em serviços acessados “individualmente”.

Tal concepção, que acompanha as políticas de austeridade produzidas nas últimas décadas sob o corpus de valor neoliberal, reverbera na síntese de linguagem utilizada por Susan Pimentel quanto ao conteúdo da BNCC, que volta-se à produção daquilo que ela destaca enquanto “boa cidadania”.

A “boa cidadania” que acompanha o avanço do modelo de governança estatal enquanto racionalidade estruturante da política educacional brasileira, pressupõe, de modo indireto, haver uma outra cidadania, tomada enquanto negativa em termos sociais mais amplos. O termo utilizado por Susan exemplifica um dos princípios

básicos da lógica neoliberal, na qual o sujeito é responsabilizado individualmente pelo suprimimento daquilo que vinha sendo denominado sob os modelos de governo enquanto um conjunto de “direitos subjetivos” possíveis de serem exigidos do poder público, os quais passam a ser tensionados para que tornem-se “direitos individuais”, usufruídos de acordo com a possibilidade material de cada sujeito individualmente. A boa cidadania poderia assim sintetizar o processo de negação de direitos coletivos que materializam-se a partir das políticas de privatização e de austeridade.

Quanto às principais sugestões de alteração da primeira versão da BNCC trazidas no texto, pode-se destacar: 1) a necessidade em se definir no conteúdo do currículo, os níveis de complexidade dos textos que as crianças e jovens devem ser capazes de ler ao longo da educação básica (PIMENTEL, 2016, p. 67); 2) a necessidade de inclusão sobre o estudo de textos de tipo informativo desde os anos iniciais até os anos finais da educação básica (PIMENTEL, 2016, p. 67); e 3) a necessidade em se destacar na Base, os níveis esperados de extração de informações dos textos lidos pelos estudantes para cada etapa de ensino (PIMENTEL, 2016, p. 67).

3.5 ASSISTÊNCIAS TÉCNICAS: DOS PADRÕES DESTINADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA AOS PADRÕES REQUERIDOS À DOCÊNCIA

A concepção presente no conteúdo das orientações proferidas no documento analisado na subseção anterior, reafirma os princípios apontados no conjunto de documentos publicados na página oficial da rede analisada. Entre eles, toma destaque o documento intitulado Índice de Insumos do Movimento Pela Base sem registro exato de datação, tendo sua publicação no ano de 2017.

Neste documento, além das orientações proferidas por Susan Pimentel, por Phil Daro, pela Curriculum Foundation e pela Acara também anexados a ele, encontra-se contribuições semelhantes às apresentadas no documento analisado na seção anterior, feitas por Tracey McAskill, - que desempenha o papel de consultora da empresa *Australian Curriculum and Education Consultants* (Acara) a qual proferiu no documento aqui destacado, orientações semelhantes às dispostas no documento organizado pela Curriculum Foundation referente ao currículo dedicado à Língua Portuguesa (CF) (MPBNC, 2016); Paulo Blikstein, - co-fundador a Lemann Center (LC), que desempenha a atividade de pesquisador na Universidade de Stanford e também como docente na Universidade de Columbia - EUA -, o qual endossa as

orientações do documento organizado pela CF, dedicando-se a apresentar orientações dirigidas à elaboração da área de Ciências da Natureza; e Sheila Byrd Carmichael, revisora do Common Core americano na área de Linguagens, a qual produziu assistência técnica dirigida a elaboração da base também para a área de Língua Portuguesa.

O documento conta ainda com orientações produzidas pela Benchmarking International, empresa multinacional que, segundo sua página oficial, é especializada em ajudar empresas familiares com vistas a expandir novos campos de negócio ainda não desenvolvidos (*BENCHMARKING INTERNATIONAL, STRATEGIC BUYER*, 2020⁷⁵). Segundo sua página oficial, a empresa atua realizando consultorias no campo dos negócios para empresas situadas nos continentes europeu, americano e africano, tendo no total doze escritórios espalhados pelo mundo, tendo sua sede na Flórida, Estados Unidos⁷⁶. No documento, a corporação produz sugestões de alteração para as áreas de Matemática, Ciências da Natureza e História, com contribuições semelhantes às realizadas pelos agentes que produziram o documento organizado pela CF em 2016.

Para a análise aqui construída, vale destacar que as contribuições elaboradas no Índice de Insumos pelos referidos agentes, têm sua produção com base na elaboração tabelas que configuram-se como uma exemplificação-piloto da organização curricular da BNCC, organizado a partir de objetivos de aprendizagem organizados por meio de códigos alfanuméricos a serem incluídos enquanto modelo de elaboração para todas as áreas do conhecimento da versão final da BNCC.

Parte importante dos princípios apontados por este conjunto de agentes e instituições quanto a valorização da padronização como sinônimo de excelência educacional, fomentou, a partir da definição das competências e objetivos de aprendizagem descritos para as três etapas da educação básica, a mobilização da rede do MPBNC na produção de documentos que passam a fundamentar a necessidade de reformulação das diretrizes que orientam a formação docente em abrangência nacional.

Uma vez que o alinhamento da formação docente à concepção educacional presente na BNCC pressupõe tempo para o processo de adaptação da formação

⁷⁵ A página da empresa está disponível em: <<https://www.benchmarkintl.com/buyers/strategic-buyer/>>. Acesso em 03 out. 2020.

⁷⁶ Estas e outras informações estão disponíveis na página da empresa. Disponível em: <<https://www.benchmarkintl.com/about/offices/>>. Acesso em 03 out. 2020.

inicial e continuada dos professores para poder efetivar-se, a rede do MPBNC encontrou na formação de base pautada na indução do uso de metodologias ativas, de plataformas virtuais e na proposição de novos padrões para a formação inicial e continuada de professores, uma “solução” para fazer avançar um perfil de trabalhador adaptado a nova concepção formativa requerida pela rede.

Segundo a rede analisada, a partir da aprovação da BNCC enquanto política de Estado, tornou-se necessário:

Dar apoio aos professores para que possam utilizar metodologias em que os alunos “aprendam fazendo.” Ensinar ciência deve ser um processo de aprender fazendo o que os cientistas fazem, e não aprender sobre o que eles fazem. (MPBNC, 2017, p. 10⁷⁷).

O conteúdo a ser trabalhado deve considerar o pilar composto por um objeto de conhecimento/habilidade e uma ou mais competências gerais, unidos por um procedimento ou prática pedagógica. Esta define ‘como’ ensinar os dois primeiros. Pensar a organização do ensino por meio de sequências didáticas, projetos, atividades habituais e rotinas contribui para a criação de uma teia de possibilidades para trabalhar habilidades e competências de forma concomitante e integrada. Essa nova forma de pensar e ensinar exige aprofundamentos conceituais nos conhecimentos específicos das áreas e componentes curriculares. Deve haver homologia de processos: pautada nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula. (MPBNC,⁷⁸ 2019L, p. 7).

(...)

Homologia de processos: se refere a um princípio de formação cuja ideia é que o professor “experiencie as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2000, p. 38) durante todo o processo formativo. Dito de outro modo: a formação deve contribuir para que os professores sejam capazes de planejar as suas ações didáticas à semelhança do vivenciado em seu processo formativo. (MPBNC, 2019L, p. 14).

A concepção veiculada por agentes externos ao Brasil quanto à produção de “padrões” reverbera muito além de um currículo padronizado para a educação básica. Seu alto grau prescritivo remete à utilização do currículo escolar enquanto mecanismo de disputa por mudanças em cadeia sobre todo o sistema educacional básico e superior ligado à formação da docência. Segundo o MPBNC, a formação de professores deve ser orientada pelo que denominam de “homologia de processos” (MPBNC, 2019L, p. 7; 14), sob a qual o professor deve ser formado à imagem e

⁷⁷Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2020.

⁷⁸Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2020.

semelhança da forma em que irá ensinar e essa forma deve ser prática, a fim desenvolver nele as mesmas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes.

A concepção de docência enquanto atividade intelectual voltada à veiculação e produção de conhecimentos é, então, redimensionada, tornando-se uma espécie de “aprender a fazer”, que deve ser desenvolvida a partir da experiência prática, a ser reproduzida na escola por meio da docência.

Sobre tal compreensão, o neotecnismo mostra-se marcante, a partir da adoção de técnicas metodológicas elegidas como as mais adequadas pelos agentes do MPBNC as quais tendem a produzir estímulos de reprodução acrítica sobre a forma padronizada do ensino.

Tanto o conteúdo como o método didático definido como mais avançado a compor a formação dos professores pelos agentes que atuaram na elaboração final da BNCC, configuram-se como proposições alheias à base social do sistema escolar brasileiro, uma vez que a seleção dos elementos que compõem o conteúdo do documento foi produzida de forma pouco clara e arbitrária, desconsiderando os conhecimentos produzidos por educadores e educadoras brasileiros, assim como o conjunto de pesquisas produzidas por grupos de pesquisa situados no território nacional.

É sobre o modelo flexível que parâmetros de padronização da reforma curricular da educação básica e das licenciaturas brasileiras têm sido produzidas. A busca em produzir em larga escala um perfil de trabalhador adaptado à cidadania de tipo sacrificial, fundamenta proposições como a produzida por Susan Pimentel (PIMENTEL, 2016, p. 5) a qual aponta para a existência de um “imperativo cívico” que permeia a definição de um currículo comum organizado por padrões de aprendizagem, destacando que “uma democracia estável depende disso”⁷⁹ (PIMENTEL, 2016, p. 5).

O método pautado em aprender a ensinar, aprendendo a partir da experiência imediata e prática a ser realizada na formação acadêmica, pauta-se, portanto, na lógica da reprodução e não da criação, da adaptação e não da transformação, sendo defendida por agentes que representam as elites nacional e internacional. É

⁷⁹ O documento produzido por Susan está disponível na página oficial do Movimento Pela Base. Disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Pimentel_Construindo-um-nucleo-comum.pdf>. Acesso em 02 out. 2020.

importante destacar ainda, que esta proposição toma centralidade em um contexto social e político marcado por manifestações populares contra políticas de austeridade que vêm sendo cada vez mais numerosas no país a partir do ano de 2013, período em que a crise econômica mundial passou a se intensificar aprofundando-se progressivamente no Brasil nos anos posteriores a 2008 (MANCE, 2018).

O desejo em se produzir um padrão “único” na formação de professores pode ser assim destacado como uma das estratégias da rede do MPBNC para totalizar o projeto global de educação pela via da corporificação dos sujeitos que aprenderão a ser professores e, a partir deles, corporificar por meio da referência docente, os estudantes na lógica do trabalho flexível e da cidadania sacrificial.

Os resultados da análise presente ao longo desta seção da tese, apontam, portanto, que as assistências técnicas contratadas pela rede do Movimento pela Base à agentes e instituições de origem estrangeira - e em sua maior parte de origem norte americana -, configura-se como técnica cuja função é a transmissão de conhecimentos acerca da produção de reformas curriculares alinhadas à concepção formativa das REG's. Estes conhecimentos, produzidos e testados nos EUA e em outras localidades do mundo, viabilizaram a produção da BNCC segundo a forma e o conteúdo que esta apresenta em sua versão final. Esta, por sua vez, materializa um dos pilares estruturantes das reformas educativas globais, influenciando não apenas na organização curricular da educação básica mas também superior, através da mudança das diretrizes destinadas a orientar as licenciaturas em todo o país.

Síntese da Seção

Os elementos destacados na seção sintetizam um conjunto de princípios tomados pela ACARA, pela *Curriculum Foundation*, por Phil Daro e por Susan Pimentel como elementos essenciais à construção daquilo que denominam enquanto “padrão” curricular. O texto analisado configura-se enquanto relatório que resulta de uma assessoria técnica, cujo ponto central pressupõe que quanto maior for o grau de detalhamento do currículo, maior é a possibilidade em se produzir uma “abordagem coordenada” (MPBNC, 2016, p. 37-38) do perfil subjetivo que se deseja formar. Parte-se da lógica de que o currículo deve estar, prioritariamente, voltado ao desenvolvimento de competências capazes de produzir aquilo que Susan Pimentel denomina de uma “boa cidadania”.

Como a concepção de cidadania destacada pela agente toma o acesso aos direitos sociais enquanto um mérito individual, a centralidade do termo “aprendizagem” e a secundarização do termo “conhecimento” remetem à produção do Capital Humano capaz de produzi-la. A máxima especificação possível do currículo escolar comporta, portanto, a ideia de padronização da formação humana com vistas ao atendimento do padrão de cidadania adequada à lógica neoliberal.

A listagem de itens que constituem a padronização, com vistas a formar a dita “nação inteligente” destacada pela ACARA (2016, p. 55), remete em última instância à estratégia tomada pelo empresariado que atua sob o modelo de governança em escala global, em poder tanto coordenar, como também controlar o que é ensinado por meio do currículo escolar. A garantia de processos educativos capazes de desenvolver as “habilidades”, “atitudes” e “valores” (MPBNC, 2016, p. 9), pressupõe a ideia de uma padronização da formação humana projetada não apenas no currículo brasileiro, mas em vários países do mundo. O currículo padronizado de alto grau prescritivo é tomado como base para a veiculação de mecanismos destinados ao controle, como também permite a veiculação de metodologias educativas capazes de propiciar sua realização.

Outro elemento trazido pelos agentes de origem norte-americana para compor o currículo escolar brasileiro é o redimensionamento da cultura escolar a partir da ampliação da valorização da meritocracia acadêmica. Neste sentido, a reforma curricular tomada em seu conjunto como uma tentativa em minimizar os efeitos sociais provenientes das crises econômica, política e cultural aprofundada na última década no país, toma na ideia de “padrão” da formação humana, ponto de apoio para a minimização das contradições sociais que se aprofundaram a partir do processo de ampliação da crise econômica mundial.

O currículo, ao ser baseado em “padrões” organizados sob uma “progressão bem desenhada” (MPBNC, 2016, p. 61), encontra nela tanto um rol de itens a serem cumpridos pelo currículo escolar, como um possível estímulo à premiação acadêmica como mecanismo de validação social pela via individual do projeto educacional produzido e disseminado pela rede.

Quanto ao uso dos dados coletados no documento organizado pela *Curriculum Foundation*, é importante destacar o grau de informalidade deste quanto ao seu uso para fins de produção da política curricular brasileira. Uma vez que o documento não foi produzido a partir de demandas do MEC, muito menos tem caráter

de oficialidade para compor o conteúdo da política curricular (que no período estava em processo de elaboração), é importante destacar o modo pelo qual as contribuições definidas no documento passaram a ser incorporadas à elaboração final do documento da BNCC.

Além do documento produzido pela *Curriculum Foundation* ora apresentado, no qual é feita a avaliação geral da base, seguida da avaliação das áreas específicas consideradas por seus agentes como centrais por serem as áreas avaliadas pelo PISA (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza), no documento intitulado como “Índice de Insumos do Movimento Pela Base” (MPBNC, 2016), no qual é feita a avaliação da segunda versão da BNCC, pode-se citar a presença de mais alguns dos agentes que protagonizaram a produção do conteúdo do *Comom Core* americano, de modo a complementar o mapeamento dos agentes de origem norte-americana encontrados no primeiro documento de avaliação da base.

Sendo as redes do MPBNC um investimento de capital de risco, a garantia de mecanismos de mensuração capazes de comprovar sua eficiência perpassa primeiro pela adoção de um currículo capaz de promover futuras formas de controle. É por evidências quantificáveis que se pode comprovar a suposta qualidade do projeto educacional defendido pela rede.

A relação informal que conecta agentes da comunidade política de governança nacional e global sintetiza a condição de influência e também dependência das elites que atuam nas redes nacionais em assimilar o projeto societal e educacional das redes e agentes que atuam globalmente. É por meio destas redes de influência informal que a política educacional tem sido produzida de forma pouco transparente e com a ausência de uma construção de fato democrática. É por meio destas relações que as agências produtoras de marcos normativos legitimam a racionalidade estatal da governança.

Por fim, os documentos utilizados para compor a análise desta seção afirmam o papel que a produção de um currículo escolar altamente prescritivo assume no processo de disputa por uma concepção pedagógica de caráter unidimensional. Sendo a educação um campo de disputa de concepções pedagógicas que atravessam projetos societais de diferentes grupos sociais, a padronização de competências a serem desenvolvidas em termos nacionais, constitui-se enquanto técnica dirigida ao avanço do mercado esperado pelas redes, que ao ser instituído enquanto política nacional, também favorece ao avanço da concepção pedagógica de seus agentes.

Sem um conjunto combinado de técnicas de atuação das redes, troca de conhecimento entre os agentes de governança global e nacional e a produção de marcos normativos capazes de materializar a regulamentação da mais atual reforma curricular, a governança em escala nacional não se torna viável enquanto investimento possível de retorno financeiro.

O respeito à diversidade de concepções pedagógicas produzidas e sistematizadas localmente inviabiliza a realização do projeto educacional e mercantil da rede analisada, uma vez que a diversidade territorial dos povos brasileiros inclui o uso de técnicas educacionais diferenciadas, muitas vezes não-mercantilizáveis e socialmente referenciadas segundo os interesses e necessidades destes mesmos povos. Neste sentido, colonizar o currículo, configura-se enquanto tentativa de recolonização do espaço escolar por meio técnicos, sendo o currículo de alto grau prescritivo dos meios para sua realização.

4 AS ASSESSORIAS TÉCNICAS DE TIPO DIRETO E INDIRETO

Ao longo das análises presentes nas seções anteriores, foram destacadas algumas das funções que vêm sendo atribuídas às técnicas e aos objetos-técnicos produzidos pelo MPBNC enquanto ferramentas de potencial colonizador que, dirigidos à ressignificação dos projetos formativos locais, podem vir a produzir o enfraquecimento das instituições de ensino no que se refere à produção da soberania pedagógica local.

Se é a partir das chamadas soluções educacionais que ocorre parte importante da atuação direta do setor privado nas redes de ensino, serão analisados a seguir algumas técnicas, destacando-se três de suas variações, sendo elas: a) os objetos-técnicos de tipo tecnológico, que podem operar como ferramentas de modificação dos métodos de ensino e de aprendizagem, dos tempos e dos espaços escolares; b) as assessorias técnicas de tipo direto, que serão aqui caracterizadas para definir as que ocorrem por meio da interação direta entre agentes de natureza privada (articulados à comunidade política de governança) e agentes ligados às agências tanto produtoras como gestoras da política educacional e/ou instituições escolares. Tal tipificação pode ser também utilizada para definir interações diretas mediadas por tecnologia entre educadores e/ou gestores escolares, conectando-os virtualmente de modo direto a agentes do setor privado ligados às redes de governança, e; c) as assessorias técnicas de tipo indireto, que podem ocorrer a partir do consumo de conteúdos produzidos por entes privados, difundidos por meio de plataformas virtuais e/ou materiais impressos. Vejamos nas análises presentes nesta seção, a tipificação exemplificada destas variações.

4.1 O PAPEL DAS PLATAFORMAS VEICULADAS ATRAVÉS DA PÁGINA OFICIAL DA REDE DO MPBNC

Para fins de categorização, serão denominadas de assistências de tipo direto os serviços de assistência técnica ofertadas por boa parte dos institutos, fundações e organismos internacionais (como o BM e o BID) que compõem a comunidade política de governança da qual a rede do MPBNC faz parte. Tal denominação corresponde a atuação direta de agentes ligados a estas instituições quando estas ocorrem por meio do contato direto entre pares, ou seja, entre

agentes de natureza privada e agentes situados em quadros profissionais do setor público estatal.

Categorizar-se-á enquanto assistências técnicas de tipo indireto, aquelas que se realizam por meio de plataformas articuladas em rede, onde são ofertados cursos on-line para educadores e gestões escolares; ferramentas destinadas à orientação de métodos voltados aos processos de ensino e aprendizagem, assim como ferramentas direcionadas ao ordenamento dos processos pedagógicos de modo a alinhá-los à BNCC. Por meio de uma única plataforma articulada em rede, é possível acessar dezenas de plataformas com soluções educacionais e assessorias de tipo indireto, produzidas por instituições diversas que compõem o MPBNC e os demais entes que compõem sua comunidade política de governança.

QUADRO 6 - PLATAFORMAS VEICULADAS ATRAVÉS DA PÁGINA DO MPBNC QUE OFERTAM ASSESSORIAS TÉCNICAS DE TIPO DIRETO E INDIRETO

EXEMPLOS DE PLATAFORMAS QUE OFERTAM ASSISTÊNCIA TÉCNICA DE TIPO DIRETO	
PLATAFORMA	DESCRIÇÃO DO SERVIÇO
Plataforma Aprendendo Sempre	Por meio desta plataforma, são catalisados serviços educacionais de assessoria e mentoria (elemento trazido da abordagem coaching), sendo esta uma técnica de acompanhamento através da qual ocorre assessoria a docentes, configurando-se enquanto assessoria de tipo direto⁸⁰. Nesta plataforma, é possível encontrar também acesso a assessorias do tipo indireto a professores e gestores escolares. Estas ocorrem por meio de cursos online e por meio de acesso a links de plataformas de soluções educacionais produzidas por trinta e sete instituições, estando entre elas, entidades do terceiro setor mercantil, do setor comercial, instituições ligadas à mídia e às organizações internacionais estando entre elas a Unicef e o BID. Assim como a plataforma Aprendendo Sempre (que até o mapeamento realizado em agosto de 2020 na página oficial da rede do MPBNC), configurava-se enquanto a maior plataforma organizada sob a forma de rede, pode-se citar outras, de menor porte, com configuração semelhante.

⁸⁰ O serviço de assessoria de tipo mentoria destinado a professores se encontra na plataforma disponível em: <<https://aprendendosempre.org/aprendendo-juntos/>> Acesso em: 07 ago. 2020.

A Plataforma Escola Digital	A plataforma ⁸¹ dá acesso a produtos educacionais e plataformas digitais produzidas por sete instituições, todas do terceiro setor mercantil, sendo elas a ProFuturo, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação La Caixa, o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, a Fundação Vanzolini e a Fundação Lemann. A plataforma oferta mais de 30 mil recursos digitais de aprendizagem, desenvolvido por estas e outras instituições, as quais compõem a comunidade política de governança da qual o MPBNC faz parte.
A Plataforma Portal Trilhas	A plataforma ⁸² é destinada a promover assessoria indireta a professores alfabetizadores por meio de cursos online e materiais de formação e apoio didático alinhados à BNCC. A plataforma dá acesso a produtos educacionais produzidos por três instituições do terceiro setor mercantil, sendo elas o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Península.
A Plataforma Impressiona	A plataforma ⁸³ é destinada à educação esportiva e às soluções educacionais voltadas ao desenvolvimento de capacidades socioemocionais presentes na concepção de educação física delineada na BNCC. A manutenção da plataforma é realizada pelo Instituto Península, tendo como parceiros o Consed, a Undime, o Comitê Paraolímpico do Brasil, a Prefeitura de São Paulo, a Confederação Brasileira de Tênis, o Instituto Rodrigo Mendes, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a Agência M2br, Empresa MGN, Grupo Mangalô e a MGN Consultoria, totalizando a articulação de doze instituições. A plataforma oferece cursos, materiais de apoio e de orientação pedagógica.

EXEMPLOS DE PLATAFORMAS QUE OFERTAM ASSISTÊNCIA TÉCNICA DE TIPO INDIRETO

PLATAFORMA	DESCRIÇÃO DO SERVIÇO
Plataforma Nova Escola – Guia Planos de Aula	A plataforma ⁸⁴ tanto sugere projetos de prática docente como oferta gratuitamente planos de aulas prontos para cada área do conhecimento, todos alinhados à BNCC.
Plataforma do Instituto Reúna	A plataforma apesar de configurar-se enquanto representativa de uma instituição filantrópica específica, apresenta sua organização em parceria com a Fundação Lemann e a <i>Imaginable futures</i>

⁸¹ A plataforma está disponível em: <<https://escoladigital.org.br>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

⁸² A plataforma está disponível em: <www.portaltrilhas.org.br>. Acesso em: 05 jul. 2020

⁸³ Disponível em: <<https://impulsiona.org.br/conteudos-pedagogicos/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

⁸⁴ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

	(empresa de investimento filantrópico global). Mostra-se atuante em quatro frentes de produção de soluções educacionais, sendo elas a produção de cursos de formação para professores, cursos voltados à orientação de produção e seleção de materiais didáticos, assessorias de currículo e de avaliação, todos alinhados à BNCC.
Plataforma do Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão	Plataforma ⁸⁵ produzida pelo Instituto Unibanco. Nela são disponibilizados indicadores quanto às características das escolas que ofertam o ensino médio em cada município do país e são gerados indicadores potenciais de parcerias interescolares voltadas à construção de parcerias com vistas a promover a oferta dos itinerários formativos do ensino médio. A ferramenta é voltada às secretarias de educação, sendo construída para auxiliar no processo de implementação da reforma do ensino médio.

Fonte: (MPBNC, 2020). Elaboração própria.

As plataformas apresentadas no quadro acima exemplificam como objetos técnicos e tecnológicos, como as plataformas virtuais ora destacadas, tem sido utilizadas na veiculação da concepção educacional da rede analisada. Faz-se importante destacar também que as referidas plataformas tem sido utilizadas tanto por secretarias de educação de governos estaduais e municipais como por instituições escolares, viabilizando com que a concepção pedagógica nelas inclusa possa circular em diferentes regiões do país.

4.2 TIPIFICAÇÃO DAS TÉCNICAS E DOS OBJETOS-TÉCNICOS COMPARTILHADOS PELA COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA: O CASO DA PLATAFORMA DO GUIA DE REGIME DE COLABORAÇÃO (GRC)

Dentre as plataformas veiculadas pela rede do MPBNC está a Plataforma do Guia de Regime de Colaboração (GRC)⁸⁶, criada a partir do Movimento Colabora Educação (MCE) em parceria com o CONSED e a UNDIME e por meio da qual são apresentados um conjunto de proposições já testadas, as quais têm por objetivo

⁸⁵ A plataforma está disponível em: <https://laboratoriodedados.observatoriodeeducacao.org.br/views/Condicoes_Oferta-Homologao/CondiesdeOferta?iframeSizedToWindow=true&:embed=y&:showAppBanner=false&:display_count=no&:showVizHome=no&:origin=viz_share_link> Acesso em: 04 abr. 2020.

⁸⁶ A plataforma está disponível em: <<http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>>. Acesso em 04/04/ 2020.

tensionar a estruturação de um Sistema Nacional de Educação unificado, padronizado e estruturado sobre a lógica da política de governança empresarial aplicada a política estatal.

Com vistas a atender o objetivo da rede do MCE, a plataforma do Guia de Regime de Colaboração (GRC) destina-se a propor alterações no Regime de Colaboração realizado entre estados e municípios, colocando-o sob a lógica da governança a partir do consumo das chamadas “soluções colaborativas” que são apresentadas por meio da plataforma que se configura enquanto portfólio de produtos elaborados por parte das instituições que compõem a rede do MPBNC.

A plataforma agrega um conjunto de experiências consideradas por seus agentes como exitosas, as quais foram construídas a partir de parcerias realizadas entre secretarias estaduais e municipais de educação e instituições do terceiro setor mercantil de tipo filantropocapitalista e/ou organismos internacionais. Estas parcerias, por sua vez, trazem a partir da plataforma, relatos de testes já realizados nos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Amapá, Paraná, Pernambuco e Sergipe, bem como as realizadas na esfera nacional por meio do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Pro-BNCC) (GRC, 2020). Por meio da plataforma, estas experiências apresentam-se como políticas já validadas enquanto políticas desenvolvidas com “base em evidências”, de modo a compreendê-las como possíveis de serem replicadas em outras localidades do país.

As orientações realizadas pelo GRC tomam seu fundamento nas experiências-piloto realizadas pelo Instituto Natura, tomadas pelo Guia enquanto “fatores de sucesso”⁸⁷. Estas são também complementadas pelo acúmulo dos trabalhos já realizados pelo Instituto Positivo e pela Fundação Itaú Social. As soluções colaborativas por eles apresentadas são apontadas como ferramentas estritamente técnicas, atribuindo a elas suposta neutralidade.

A colaboração possibilita a otimização de recursos materiais e financeiros, como a partilha de veículos no transporte de alunos das redes estadual e municipal. Se a colaboração for ampliada para o âmbito técnico, é possível pensar em otimizar também recursos

⁸⁷ Disponível em: < <http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/fatores>>. Acesso em: 24/05/2020.

humanos, como compartilhamento de pessoal ou de serviços de assessoria ou formação, que podem ser contratados por mais de uma rede.” (GRC, 2020)⁸⁸

A partir do conteúdo veiculado pela plataforma, pode-se perceber que ela configura-se enquanto portfólio capaz de veicular o trabalho realizado pela rede, apontando os esforços por ela destinados no processo de tensionamento da formulação de políticas educacionais de modo a alinhá-la à lógica de “otimizar recursos” prometendo operar a política educacionais de forma eficiente através da veiculação de seus produtos configurados enquanto “soluções” para os problemas enfrentados por estados e municípios. Reflete, portanto, a lógica de aplicação de técnicas de mercado na forma de propagandear as ações pelas instituições ligadas a sua rede, movimento semelhante ao que realizado pela rede do MPBNC.

4.3 O GUIA PARA GESTORES ESCOLARES: UMA ASSESSORIA TÉCNICA DE TIPO INDIRETO

O processo de atuação da rede do MPBNC com vistas a tornar as escolas e as agências de gestão da política estadual e municipal em territórios de atuação de sua comunidade política, tem no uso de ferramentas produzidas na área da ciência do marketing, importante instrumento para o avanço de sua concepção educacional. Tal uso vem permitindo que a concepção de conhecimento, gestão escolar, metodologia de ensino, formação docente e discente disseminada pela rede, possa vir a ganhar cada vez mais espaço para além das assessorias técnicas de tipo direto realizadas por entidades do Terceiro Setor mercantil.

As técnicas de ciência do marketing ligadas à promoção, sendo esta conceituada enquanto ação destinada a “apresentar, informar, convencer ou lembrar os clientes de comprar os seus produtos ou serviços” (SEBRAI, 2013, p. 50), têm sido utilizadas pela rede e pelas instituições que a compõem por meio de veículos de mídia, tanto impressa como digital, sendo esta segunda, sua principal fonte de divulgação. Anúncios patrocinados são veiculados nas redes sociais para o público docente, webnários são apresentados gratuitamente com falas construídas por agentes que compõem a rede analisada de modo a veicular sua concepção educacional.

⁸⁸ Disponível em: <<http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/fundamentos>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

Plataformas cada vez mais numerosas vêm se constituindo como grandes portfólios de promoção de serviços e produtos ofertados pelas instituições ligadas ao MPBNC.

Estas ações, são consideradas estratégias de marketing já consolidadas no mercado enquanto ferramentas eficientes para o estabelecimento e a ampliação de negócios (SEBRAI, 2013, p. 13; 50). Segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAI, 2013, p. 50), podem ser também consideradas estratégias para promoção de negócios as seguintes formas de ação e propaganda: 1) propagandas em rádio, jornais, revistas e internet; 2) amostras grátis; 3) catálogos; 4) brindes e sorteios; 5) descontos; e 6) participação em feiras e exposições.

Tais elementos de promoção compreendem, portanto, investimentos financeiros e, por vezes, a formação de uma rede de agentes capazes de veicular a venda dos produtos e serviços de modo que estes possam ganhar legitimidade na área do mercado em que as empresas desejam atuar. Há muitos exemplos de técnicas de marketing que vêm sendo utilizadas pela rede do MPBNC na busca pela ampliação e consolidação de suas instituições no mercado educacional. Falas em webnários financiados para serem veiculadas para milhares de educadores (servindo-se da articulação das redes com as secretarias estaduais e municipais de educação), onde são divulgados produtos e até livros⁸⁹ elaborados por agentes da rede do MPBNC (e/ou ligados por relações informais às instituições que a compõem), ou até

⁸⁹ A este exemplo pode-se citar o livro intitulado “Grandes Soluções para a Gestão Educacional”, lançado por meio de webnário realizado pelo Instituto Casa Grande de modo on-line no evento denominado pela instituição de “Congresso Internacional Novo Tempo na Educação”. O evento foi realizado nos dias 15 e 16 de julho de 2020, o qual contou com a participação de Maria Helena Guimarães de Castro enquanto palestrante e sugestora do livro. A obra foi produzida por vários autores, sendo organizada pelos irmãos Renato e Ronaldo Casa Grande, donos da Empresa Instituto Casa Grande e da Alleanza Educacional, ambas sediadas em Curitiba-PR. A segunda empresa destacada presta serviço de assessoria de gestão educacional para mais de vinte redes de escolas e faculdades privadas em todo o Brasil, tendo também entre seus clientes, sindicatos de professores de escolas privadas (ALLEANZA EDUCACIONAL, SOLUÇÕES, 2020). A página da empresa está disponível em: <<http://alleanzaeducacional.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2020. É importante destacar que Renato Casagrande também é vice-presidente da ANEBHI (Associação Nacional de Educação Básica Híbrida), ao lado de Maria Ines Fini, que ocupa o cargo de presidente da associação. A entidade foi fundada em 2020, tendo sua ata de criação assinada em Campinas na data de 30 de julho de 2020, período marcado pelo contexto de Pandemia de Covid-19, tendo no documento do estatuto da fundação como “1º - MISSÃO Promover a educação híbrida nas escolas de educação básica do Brasil”. Os agentes realizam a defesa da modalidade EAD para a educação básica por meio da venda das chamadas “soluções” educacionais especializadas na atividade do ensino híbrido, que segundo a entidade, poderia ser realizada para todas as etapas da educação básica mediante “estabelecimento de parcerias com instituições congêneres e com sociedades especializadas em suporte tecnológico ao ensino híbrido” (ANEBHI, 2020, p. 1-2). A entidade se propõe também a realizar a “VI - Criação de um selo certificador de qualidade de ensino híbrido a ser atribuído por comissão julgadora, designada anualmente, mediante critérios pré-estabelecidos nas categorias: Institucional, Grupo e Individual;” (ANEBHI, 2020, p. 2). O documento completo está disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1xYcyZ6YTDvPx1J1ykLM8VP5W0Qt4G8j4/view>>. Acesso em 20 nov. 2020.

mesmo cursos de formação de professores que prometem tanto auxiliar no processo de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, como a sanar os problemas encontrados na escola a partir de soluções prontas, desenvolvidas por entidades do Terceiro Setor Mercantil (CAETANO, 2013, p. 26), podem ser destacados como alguns destes exemplos.

Além dos dados trazidos ao longo desta pesquisa quanto ao papel desempenhado pelas assistências técnicas, que denominamos enquanto assistências de “tipo direto e indireto” para efeito de catalogação de suas especificidades, realizaremos nesta subseção, a análise de outros produtos que vêm sendo ofertados de modo gratuito como estratégia de veiculação da concepção da rede analisada e que podem ser incluídos enquanto estratégia de “amostra grátis”. Esta tem por função a tentativa de expandir o mercado dos produtos e serviços produzidos pelas entidades que compõem o MPBNC.

No conjunto de produtos que são veiculados pela rede em sua página oficial, toma destaque especial nesta análise o rol de produtos disponibilizados por meio do “Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPS”⁹⁰. O guia se encontra anexado por meio de um link que dá acesso a uma pasta do google drive, a qual concentra um conjunto de documentos dirigidos, segundo a rede, à reelaboração dos “Projetos Pedagógicos” das unidades escolares, tendo em vista reorientá-los à implementação da Base Nacional Comum Curricular. A análise dos documentos anexados no guia é tomada aqui enquanto amostra de uma das formas utilizadas pela rede para viabilizar o retorno financeiro nela investido através do avanço de sua concepção educacional pelas redes estaduais e municipais de ensino.

Este conjunto de documentos orientativos tem por objetivo possibilitar a elaboração daquilo que a rede denomina de “planos de ação” a serem realizados na esfera local, tendo como intencionalidade, fornecer apoio ao trabalho pedagógico realizado pelos quadros profissionais que a rede denomina de gestores escolares. A pasta do google drive que dá acesso aos dezesseis documentos que compõem o Guia, está organizada pela seleção de documentos anexados em pastas intituladas do 1º ao 9º ano com vistas a oferecer insumos pedagógicos para atender estes respectivos anos do ensino fundamental.

⁹⁰ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/confira-o-guia-de-gestores-escolares-com-orientacoes-para-revisao-dos-pps/>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

A seleção deste guia para a composição da análise desta etapa da pesquisa justifica-se uma vez que, pela descrição dos documentos, pode-se depreender parte importante dos conceitos, da concepção educacional e de gestão escolar defendida pela rede. Além disso, é possível depreender, a partir da análise do guia, que este possui também como função, a divulgação de parte das plataformas produzidas por instituições do Terceiro Setor que compõem o MPBNC.

Dentro do conjunto de documentos disponíveis na página oficial da rede, o guia selecionado concentra, no seu conjunto, uma seleção de documentos de naturezas diversas que permitem uma caracterização mais ampliada de sua concepção educacional. Por esse motivo, o documento foi selecionado para compor o corpus de análise da pesquisa.

O guia elaborado para orientar a atuação dos gestores escolares, é composto por um conjunto de materiais disponibilizados em formato pdf por meio de uma pasta do google drive. Os referidos documentos foram postados segundo a informação presente na plataforma do google pela conta particular de Allan Greicon Macedo Lima, quadro profissional da Fundação Lemann conforme consta na página oficial da instituição⁹¹. A pasta do guia foi criada na data do 25 de junho de 2019, sendo feito o upload dos arquivos progressivamente no período de 25 de junho de 2019 a 19 de novembro de 2019.

Para fins de análise e catalogação do material, os documentos foram enumerados do 1 ao 15, sendo que o último bloco, refere-se a dois vídeos utilizados pela rede como veículo de formação de base destinado aos diretores escolares. Após a análise dos documentos, foi possível categorizá-los em seis tipos de intencionalidade: 1) modelos prontos de ferramenta pedagógica assemelhados ao kanban – técnica desenvolvida pelo modelo toyotista de produção incorporada aos modelos empresariais e fabris enquanto mecanismo destinado à descentralização da gestão laboral; 2) documentos de caráter orientativo de tipo instrumental – dirigidos à implementação da BNCC ou à reelaboração dos chamados “Projetos Pedagógicos”; 3) documentos orientativos de adaptação comportamental dos profissionais da educação à concepção de formação humana de docência e gestão escolar almejado pela rede; 4) esquemas de síntese do conteúdo da BNCC para facilitar os professores à aplicar o novo currículo na prática escolar; 5) documentos orientativos destinados a

⁹¹ Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/perfil/126>>. Acesso em 17 set. 2020.

propagandear plataformas privadas de serviços e produtos educacionais e 6) vídeos elaborados com o objetivo de realizar a formação de base dos diretores escolares.

Do tipo 1, foram catalogados quatro materiais; do tipo 2, oito materiais; do tipo 3, um material; do tipo 4, três materiais, do tipo 5, dois materiais e do tipo 6, dois materiais, os quais compõe um único bloco, sendo eles materiais complementares. Há materiais que mesclam mais do que uma intesionalidade das tipificadas, otimizando a aplicação de multiplas funções.

Quanto a tipificação de número um, estão os documentos nº1 - intitulado “Modelo de ‘Plano de Ação’ para escolas”- ; o nº 3 - intitulado “Projeto Pedagógico: modelo de estrutura”- ; o nº 14 - intitulado “Roteiro de observação da Escola. Adaptação da CEDAC 2016”- ; e o nº 15 - intitulado “Cronograma de atividades – projeto pedagógico”. ;

Quanto a tipificação de número dois estão os documentos nº 2 - intitulado como “Guia para gestores escolares. Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPP ou PP), à luz dos novos currículos - ”; o nº 5 - intitulado “Usando dados para transformar a educação”-; o nº 6 intitulado “Principais mudanças por componente curricular”; o nº 7 - intitulado “BNCC e a gestão escolar” - ; nº 9 - intitulado “Discussão do Projeto Pedagógico”- ; nº 10 - intitulado “Entendendo os conceitos que organizam a Base Nacional”-; e o bloco de documentos nº 11 – com os títulos “Semana pedagógica 2019. Formação para o currículo - Educação infantil”; “Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Iniciais” e “Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Finais”.

Quanto a tipificação de número três o documento nº 4 intitulado “Elementos práticos para uma melhor relação entre responsáveis e educadores”.

Quanto a tipificação de número quatro, o documento 6 (categorizado como um bloco) correspondente a pasta nomeada “Principais mudanças por componente curricular”; o documento nº 8 correspondente à pasta nomeada “Educação Infantil na BNCC”; e o documento 12, intitulado “Competências Gerais – Base Nacional Comum Curricular”.

Quanto a tipificação de número cinco o bloco de documentos nº 11 também pertencente a tipificação de número dois e o documentos nº 2 também pertencente a tipificação de número dois.

Quanto a tipificação de número seis, o documento nº 16 intitulado “Cronograma de atividades – projeto pedagógico” sendo este composto por dois vídeos.

O documento 1 - “Modelo de ‘Plano de Ação para escolas’”⁹² - configura-se como piloto de plano de ação anexado. É estruturado a partir de um quadro por meio da qual podem ser destacadas as metas e os objetivos a serem alcançados pelo coletivo escolar, orientado para ser construído em conjunto com a elaboração do “Projeto Pedagógico” das escolas. Assemelha-se ao kanban, ferramenta desenvolvida pelo modelo toyotista de produção incorporada aos modelos empresariais e fabris, enquanto ferramenta técnica destinada à descentralização da gestão laboral. Pode ser catalogado enquanto um objeto-técnico de organização do trabalho pedagógico com vistas a auxiliar o processo de implementação da política curricular (BNCC).

Constitui-se como ferramenta de engajamento dos agentes locais para o cumprimento da reforma curricular aprovada de modo vertical. A intencionalidade de uso do kanban corresponde à divisão de tarefas e responsabilização coletivada pelo cumprimento de metas definidas pela gestão da instituição. A ferramenta é sugerida “levando em consideração a implementação dos novos currículos” (MPBNC, 2019 a, p. 2) por meio da definição de objetivos, metas e ações a serem destacados na ferramenta.

Sobre o Plano de Ação, o documento destaca:

Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração durante sua elaboração é a **descrição do modo como a escola se adaptará** a fim de implementar os **novos currículos**, alinhados com a BNCC em todas as suas categorias: **objetivos de aprendizagem, metas, materiais didáticos, formação docente, avaliação e organização da escola**. (MPBNC, 2019a, p. 3, grifo do autor).

Neste sentido, o documento pressupõe o redimensionamento de vários elementos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico. Nestes, há a inclusão de insumos como a oferta de serviços e produtos educacionais desenvolvidos pelas instituições que compõem a rede analisada, perpassando desde

⁹² O documento está disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1F58nMLUtg-yAgAQGtyKzmmGQD2BTG80EQZ9Y2UMQ9u4/edit>>. Acesso em: 05 set. 2020.

a elaboração do currículo - na definição dos objetivos de aprendizagem -, até insumos materiais, como a produção de materiais didáticos alinhados à BNCC, ou mesmo de serviços, no qual se inclui a formação dos profissionais da educação, que pode vir a ocorrer por meio de assistências técnicas de tipo direto e indireto.

O documento 2 - “Guia para gestores escolares. Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPP ou PP), à luz dos novos currículos⁹³” - tem em sua sexta e última página a indicação de ter sido produzido pela UNDIME, pelo CONSED, pelo MEC e pelo Governo Federal com Apoio do Movimento pela Base. Seu conteúdo destina-se à formação dos chamados “gestores escolares”, termo que a rede utiliza para se referir à dupla diretiva das escolas. Tem por finalidade instrumentalizá-los no processo de implementação da BNCC através da revisão dos Projetos Político Pedagógicos, que comumente são também chamados pela rede como PP – Projetos Pedagógicos.

É comum neste e em boa parte dos demais documentos elencados nesta subseção, a retirada do termo “político” da sigla Projeto Político Pedagógico “PPP”.

Tanto o uso do termo “gestor” no lugar de “diretor” como a retirada do termo “político” da concepção de produção das propostas pedagógicas das escolas, não podem ser considerados enquanto uso neutro da linguagem. Sua adoção é construída a partir dos valores que orientam as ações dos agentes que compõem a rede analisada, sendo elaboradas a partir destes valores, as sínteses de linguagem utilizadas pelos agentes que compõem a rede, os quais refletem por meio de seus discursos, a inclusão da lógica empresarial nas instituições escolares públicas. A adoção dos termos citados remete, portanto, a uma disputa cultural e política inerente ao uso de ambos os termos.

Vejamos abaixo um trecho retirado de uma matéria produzida pela Revista Nova Escola⁹⁴ sobre a mudança quanto ao uso do termo “diretor” para “gestor” como

⁹³ O documento analisado está disponível em:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1uzRy9sx9rcM4_1UHUxtPwAn2SxyVZ_OD>. Acesso em: 04 set. 2020.

⁹⁴ A empresa é mantida pela Fundação Lemann, conforme consta em sua página oficial: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/nova-escola-e-gestao-escolar>>. Segundo a página da fundação, “Em dezembro de 2015, anunciamos nossa parceria com a Fundação Victor Civita, que transferiu as publicações Nova Escola e Gestão Escolar para a Fundação Lemann. As duas organizações têm o mesmo desejo: dar um novo impulso para as publicações, garantindo que elas

forma de adequá-lo à lógica empresarial modificando a expectativa de atuação deste agente local.

Sim, a expectativa em relação à função vem mudando muito nas últimas décadas. Um dos momentos mais importantes dessa transformação ocorreu em meados dos anos 1980, quando a idéia de que o modelo de gestão dos sistemas públicos estava ultrapassado virou um consenso entre os educadores. A solução foi aproximar os serviços governamentais dos princípios da gestão empresarial, nos quais a busca pela eficiência é o maior valor. Desde então, de certa forma, a gestão escolar vem se adaptando para incorporar essa lógica à realidade das salas de aula. "O que se quer é formar vida inteligente dentro do organismo escolar", afirma Fernando Almeida, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e ex-secretário da Educação da capital paulista. Por tudo isso, prossegue Almeida, o diretor, ou melhor, o gestor deve ter uma visão global da instituição e, ao mesmo tempo, focada nos alunos. "É ele quem cuida de todas as partes desse organismo vivo", justifica. (PRIOLLI, 01 de Novembro de 2008)⁹⁵.

Uma vez que o valor estruturante das ações da rede do MPBNC consiste em considerar a escola como uma empresa, o uso do termo "gestor" configura-se enquanto uma síntese de linguagem que não apenas modifica a forma em que se nomeará os diretores escolares, mas pressupõe em si, um conjunto de atributos práticos a ele compreendendo-o não mais enquanto direcionador de práticas de gestão democrática, mas como agente-chave no processo de implementação da reforma curricular aprovada por meio de técnicas de verticalidade.

Como o processo de implementação da política curricular perpassa necessariamente por sua capacidade de tornar-se permeável nas práticas sociais intraescolares, sem o alinhamento dos gestores a política curricular nacional e as técnicas de horizontalidade são incapazes de serem produzidas localmente, dificultando deste modo, a ampliação do novo *modus operandi* de organização do trabalho pedagógico nas escolas. Neste sentido, a figura do "gestor" escolar, corresponde, para a rede, como fator indispensável para que a escola venha a adequar-se à lógica de funcionamento empresarial.

No documento analisado, os gestores escolares tomam centralidade, haja vista que, segundo o MPBNC, eles:

cresçam cada vez mais e continuem contribuindo com professores e gestores escolares de todo o Brasil.". A Fundação Victor Civita, assim como a Fundação Lemann, é integrante da rede do MPBNC.

⁹⁵ A notícia está disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/808/quando-o-diretor-se-torna-um-gestor>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

(...) são o principal ponto de apoio para os professores tirarem suas dúvidas e entenderem como o cotidiano e as práticas da escola serão impactados pelos novos currículos. São vocês que vão garantir espaços de formação coletivos que promovam a compreensão pelos professores dos princípios e marcos conceituais dos novos currículos, além de coordenarem a reelaboração do PP.” (MPBNC, 2019b, p. 1-2).

Propõe-se ainda, que os PPP's sejam estruturados a partir dos objetivos de aprendizagem da BNCC e pelo destaque de metas destinadas ao seu cumprimento. O documento fundamenta que a reformulação das propostas pedagógicas locais deve ser realizadas de forma “democrática e participativa” (MPBNC, 2019b, p. 4), destacando, contudo, que:

(...) os professores não sejam responsáveis pela condução de processos muito demandantes de tempo, como a redação do documento ou a organização de consultas populares. Afinal, os novos currículos propõem mudanças relevantes para a prática docente e, ao longo de 2019, é importante que as atividades extraclasse dos professores sejam prioritariamente voltadas para a sua formação continuada. (MPBNC, 2019b, p. 4).

O excerto ora exposto, assim como o conteúdo geral do documento, sintetiza a concepção que deve ser assumida pelo “gestor escolar” (delineada pela rede), assemelhando-se à heterogestão do trabalho, comum ao modo de gestão realizada sob a racionalidade empresarial.

Nela, o alinhamento do gestor/a escolar desempenha papel central no processo de implementação da política direcionada às escolas pela via vertical, devendo ser garantido que os professores não estejam envolvidos em reflexões de maior tempo, nem possam incluir com suas próprias palavras as suas concepções e as de seu coletivo escolar no documento que dará origem à proposta curricular da escola em que trabalham. Utiliza-se como justificativa que, uma vez que estes profissionais passarão por um processo de “formação continuada”, com foco na adaptação da política vertical, é importante que suas contribuições não estejam no documento produzido para orientar as práticas em escala local. A organização do tempo e do espaço dos professores para a produção das propostas pedagógicas, caso venha a ocorrer sobre a concepção de gestão democrática (que pressupõe

reflexões e construções conjuntas), pode, portanto, vir a tornar-se um impeditivo para que a política instituída de forma vertical possa ser implementada.

Neste sentido, o alinhamento dos denominados “gestores” escolares à reforma curricular é essencial para o sucesso de sua implementação pois: 1) são eles/elas que possibilitarão espaço para que a formação continuada dos professores/as de modo que esta possa realizar-se sob os princípios elegidos pelas redes de governança; 2) são eles/elas que possibilitarão a utilização do tempo e do espaço escolar para a implementação da BNCC e da Reforma do E.M, assim como acompanharão a adequação do trabalho docente à lógica das habilidades e competências prescritas no novo currículo; 3) são eles/elas os responsáveis por organizar a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) de modo a alinhá-los à reforma curricular da educação básica.

Quanto à alteração das propostas pedagógicas locais, elas tomam importância uma vez que delas é que serão construídos os denominados “Planos de Ação” das escolas. Para que estes planos possam atender à concepção pedagógica da rede analisada, os PPP's precisam estar concernentes à concepção presente na BNCC. É importante destacar ainda que os planos de ação sejam realizados na prática, através de ações descentralizadas produzidas pelos atores que compõem a equipe de professores e funcionários da escola. São estes agentes os destinados a produzir técnicas de horizontalidade (SANTOS, 2014) capazes de conectar as técnicas de verticalidade à escala local. Sem o alinhamento das propostas pedagógicas à concepção da BNCC, o Plano de Ação produzido a partir dele (o qual se constitui como ferramenta indispensável para a materialização do chamado “novo currículo” na Organização do Trabalho Pedagógico), perde parte de sua potência enquanto objeto-técnico de implementação da reforma curricular em escala local.

Além dos pontos acima destacados, o documento sugere o uso de materiais disponibilizados na plataforma de serviços educacionais intitulado “Faz Sentido”⁹⁶, sendo este financiado pelos Institutos Inspirare e Unibanco e pela Agência de Desing Tellus. A plataforma justifica sua atividade a partir da seguinte afirmação:

Os estudantes do século 21 estão em constante transformação. Eles têm novos comportamentos, necessidades e formas de aprender. Assim, as escolas têm o desafio de se adaptar para ser relevante para estes estudantes, engajá-los e promover aprendizagem. O Faz Sentido nasceu

⁹⁶ A plataforma está disponível em: <https://fazsentido.org.br/sobre/>. Acesso em: 01 out. 2020.

para empoderar e instrumentalizar os professores, gestores escolares e técnicos das Secretarias de Educação, as pessoas que fazem a educação no dia-a-dia, para que elas sejam capazes de encontrar soluções em conjunto com a comunidade escolar, e assim gerar as mudanças que precisam acontecer na educação. (FAZ SENTIDO, PORQUE FAZEMOS?, 2020).

A plataforma supracitada considera tal empoderamento a partir da oferta de “trilhas” virtuais que constituem-se como “guias práticos para orientar a construção de novas soluções para as escolas, a partir de processos de escuta, criação coletiva, desenvolvimento e experimentação” que “podem ser usados por educadores e gestores, em conjunto com os estudantes, para promover uma cultura de participação efetiva na escola.” (FAZ SENTIDO, PORQUE FAZEMOS?. 2020).

É importante destacar, portanto, que no mesmo momento em que o documento analisado aponta para formas de controle a serem operadas nos processos de elaboração da proposta pedagógica das escolas (de modo heterogerido e de limitada capacidade de elaboração para professores e comunidade escolar), ele sugere que seja feito o uso de plataformas virtuais que prometem soluções para “promover a cultura da participação” nas escolas. Neste sentido, o documento sintetiza parte das técnicas de implementação da política vertical, planejadas de modo a utilizar parte das ferramentas de gestão democrática já conhecidas pelos coletivos escolares, conjugadas ao uso de “soluções educacionais” fornecidas por empresas ligadas à rede analisada. Contudo, o uso dos mecanismos de gestão democrática (como por exemplo a participação dos agentes locais na construção dos PPP’s ou PA’s) delinea-se por meio da combinação de mecanismos de cerceamento da liberdade de participação dos docentes e gestores escolares. A apropriação seguida de resignificação dos termos “participação” e “gestão democrática” são, portanto, algumas das estratégias utilizadas no modelo de governança para fazer avançar a implementação do projeto particular de sua comunidade política para as redes de ensino municipais e estaduais.

Outro elemento que merece ser aqui destacado é a caracterização do trabalho realizado pela Agência de Desing Tellus no processo de criação da Plataforma Faz Sentido. A empresa tem entre suas doze instituições parceiras, três instituições que compõem o MPBNC, sendo elas o Banco Itaú BBA, a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Isper. A agência pertence ao Grupo Tellus, startup sediada em São Paulo especializada na produção de “inovação e Design aplicados no governo e em serviços

públicos” (GRUPO TELLUS, O QUE FAZEMOS, 2020). A instituição configura-se como produtora de serviços e produtos a serem vendidos para o setor público, os quais são considerados pela entidade como “soluções” produzidas “em parceria com órgãos públicos, empresas, institutos e fundações” (GRUPO TELLUS, O QUE FAZEMOS, 2020), caracterizando, portanto, a produção privada de serviços públicos.

A empresa possui três frentes principais de trabalho, as quais são destacadas em sua página oficial como: 1) a produção “Design de Serviços Públicos” caracterizada como desenho e implementação de “experiências únicas de serviços públicos centrados no cidadão em unidades físicas e móveis”; 2) a produção de “Design Estratégico” caracterizado pela empresa como a atividade de desenhar “de forma colaborativa estratégias inovadoras de curto, médio e longo prazo para políticas públicas”, e 3) o desenvolvimento de “Design de Serviços Públicos Digitais”, no qual a empresa sistematiza “soluções digitais para serviços públicos, como aplicativos e plataformas online que transformam a experiência do cidadão” (GRUPO TELLUS, O QUE FAZEMOS, 2020)⁹⁷.

O destaque à tipificação da atividade realizada pela empresa permite-nos mensurar a natureza mercantil que a produção dos serviços públicos passa a ter a partir da atuação das redes de governança na política educacional. A atividade realizada pelo Grupo Tellus exemplifica uma das especificidades próprias ao modelo de governança: em que a política e os serviços públicos são produzidos por instituições privadas organizadas sob a forma de redes.

Também toma relevância na análise aqui empreendida, a compreensão acerca do papel desempenhado pela FGV no Grupo Tellus, podendo sugerir o fornecimento de insumos científicos destinados à elaboração de startups, haja vista que esta forma de empreendimento pressupõe um conjunto de conhecimentos e técnicas prévios desenvolvidos pela fundação, tendo em vista minimizar os riscos no investimento feitos nestas instituições, haja vista que as startups configuram-se como investimento de capital de risco. Tal dado fornece elementos para que se possa caracterizar o papel desempenhado pela entidade na composição da rede do MPBNC, haja vista que esta é composta por instituições financiadoras de um conjunto amplos de startups, boa parte

⁹⁷ Esta e outras informações da entidade estão disponíveis em: <<https://tellus.org.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 03 set. 2020.

materializadas sob a forma de plataformas virtuais dirigidas à oferta de produtos educacionais.

A elaboração destas plataformas parte da lógica inicial de oferta gratuita de seus produtos através de “guias” ou, como destaca a Plataforma Faz Sentido, por meio de uma metodologia própria ofertada enquanto produto privado a ser utilizado em amostra, através da sugestão feita no guia aqui analisado. O produto citado, ao ser conhecido, amplia a possibilidade de compra de seu pacote completo pelas Secretarias de Educação, tendo nas redes de relação informais que conecta de forma integrativa os agentes ligados ao modelo de governança, maior possibilidade para fortalecer-se no mercado educacional.

O documento 3- “Projeto Pedagógico: Exemplo de Estrutura” ⁹⁸- (MPBNC, 2019c), constitui-se como uma espécie de modelo para a produção do projeto pedagógico das escolas. Nele há um esqueleto dos itens a serem preenchidos pela instituição para a construção do chamado “Projeto Pedagógico”, assim como orientações do que a rede do MPBNC considera enquanto “Boas Práticas” para a elaboração da proposta pedagógica local. Estas são citadas no documento de modo a reproduzir princípios comumente conhecidos pelas escolas para orientar os processos de elaboração deste tipo de documento como:

Promover o estabelecimento de metas e prioridades para cada etapa do processo, bem como para a elaboração do documento e, se for preciso, ajustar o planejamento inicial considerando as demandas surgidas ao longo do processo

(...)

Garantir espaços democráticos de participação, promovendo a escuta e a troca de experiências entre todos os envolvidos. (MPBNC, 2019c, p. 1).

A estrutura do documento não foge dos modelos convencionais de estruturação de PPP's, sendo utilizado, contudo, o termo “PP – Projeto Pedagógico” em todo o conteúdo do texto. Assim como em outros documentos produzidos pela rede, é orientado o uso de “exemplos de estrutura” ou “guias” como forma de induzir modelos de padronização das práticas escolares. Este princípio exemplifica outro valor tomado pela rede para a fundamentação de sua atuação: a idéia de padronização como

98

O documento está disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1i-wgusGrYVdS7sfIM9NT10dEChydbI5o/edit>>. Acesso em: 05 set. 2020.

sinônimo de excelência, conforme já abordado em momentos anteriores de fundamentação deste trabalho.

Pode-se destacar ainda, que a atividade de produção de “guias”, a qual a rede do MPBNC destina-se a elaborar, desconsidera os profissionais da educação enquanto agentes-intelectuais providos de autonomia para realizar as atividades de planejamento e de pré-ideação do projeto pedagógico das escolas em que atuam. Subsume nesta prática, um dos valores estruturantes da lógica empresarial inerente aos modelos de heterogestão, combinando-os aos modelos de autogestão flexível do trabalho, dirigido à responsabilização dos entes da base escolar em operar os processos definidos de forma centralizada. O profissional da educação é então colocado ao papel de colaborar com a implementação do projeto produzido de forma vertical, por meio da operatividade prática presente nos “guias” que atuam como documentos orientadores do agir individual e coletivo. Neste sentido, os Guias podem ser também catalogados como objetos-técnicos de padronização, os quais combinam tanto a responsabilização de agentes individuais em produzir técnicas de horizontalidade para implementar a política produzida de forma centralizada, como também, ao serem praticados, materializam a concepção de gestão escolar e docência da rede de governança que os produziu.

A indução de mecanismos de padronização de conduta própria à lógica empresarial, toma os agentes que estão na base do processo enquanto entes assimiladores do projeto desenvolvido de modo centralizado. Sínteses de linguagem como “Boas Práticas” associadas à produção de “Guias”, forjam, tanto no documento analisado como em outros documentos produzidos pela rede do MPBNC⁹⁹, o entendimento de ser a rede a legítima instituição capacitada para orientar as práticas dos profissionais que se encontram na base do processo educativo.

Concluindo esta análise, é importante destacar que, no caso do documento aqui especificado, a elaboração do mesmo parte da lógica de uma orientação

⁹⁹ Entre estes exemplos pode-se citar: 1) o “Guia de Implementação do Novo do Ensino Médio”, disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em: 10 fev. 2020; 2) o “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular”, disponível em: <<https://implementacaobncc.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2020 e; 3) o “Guia de Boas Práticas”, produzido pelo ICE para orientar a atuação dos profissionais da educação no período da Pandemia de Covid-19. A entidade compõe a comunidade política da qual o MPBNC integra. O documento está disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/guia-de-boas-praticas-reune-iniciativas-de-escolas-e-redes-durante-quarentena/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

unificada convergente à padronização, com o intuito de conectar a política vertical à organização da proposta pedagógica local, utilizando para isso, mecanismos que favorecem o processo de privatização educacional.

Documento 4 - intitulado “Elementos práticos para uma melhor relação entre responsáveis e educadores”¹⁰⁰ (MPBNC, 2019d) -, constitui-se como um documento elaborado sob a lógica de guia, sem, contudo, utilizar o termo na composição do documento, o mesmo, que possui apenas uma página, traz em seu conteúdo, vinte “orientações” de como os educadores devem lidar com os responsáveis pelos estudantes. A elaboração do texto traz elementos já consolidados nas práticas escolares, combinados à sugestão de uma atuação pela via da informalidade na prática laborativa dos professores. Vejamos abaixo os itens que compõem a orientação elaborada pela rede.

1. Aproveite os interesses dos responsáveis.
2. Quebrar a barreira “professor”/“não professor”, permitindo atividades que não sejam diretamente relacionadas à educação.
3. Use contato pessoal. É a forma mais eficaz de comunicação.
4. Comunique-se, comunique-se, comunique-se.
5. Seja um agente de autodesenvolvimento dos responsáveis.
6. Peça e valorize a opinião dos responsáveis fora das estruturas escolares formais.
7. Crie um ambiente que incentive a autonomia dos pais no processo pedagógico de seus filhos.
8. Enfatize a conexão dos responsáveis com o processo de aprendizagem da criança.
9. Faça um esforço intencional para que os pais se sintam bem-vindos e valorizados.
10. Construa pontes entre divisões culturais e linguísticas.
11. Seja sensível à sensibilidade dos responsáveis.
12. Esteja preparado para compreender a comunidade e o papel da escola no seu desenvolvimento.
13. Mostre liderança, seja visível e disponível.
14. Seja realista e paciente.
15. Deixe claro que você pensa dos responsáveis como parceiros genuínos.
16. Não tenha medo de pedir aos responsáveis que ajudem a resolver grandes problemas.
17. Abra sua mente para as necessidades e atitudes dos responsáveis.
18. Tenha uma pessoa da escola como ponto de contato (recepção) dos responsáveis/comunidade escolar.
19. Crie uma escola que os responsáveis possam chamar de sua.
20. Reconheça e celebre a contribuição dos responsáveis. (MPBNCd, 2019, p. 1).

¹⁰⁰

O documento está disponível em: <
https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Db0cLEOireapLUfHSMf_Z6PScWJoa4NS>. Acesso em: 07 jun. 2020.

Os princípios de atuação descritos acima remontam tanto a elementos históricos de caracterização missionária da profissão docente (ROMANELLI, 2008) (elemento este impulsionador dos processos históricos de desvalorização dos trabalhadores da área como profissionais não legítimos de reconhecimento salarial e de melhores condições de trabalho), como também, remetem a um dos princípios da racionalidade neoliberal no campo educacional: a de incluir, na prática pedagógica, os estudantes e seus responsáveis sob a lógica de clientes da instituição escolar.

No excerto acima pontuado, a informalidade assume a lógica do trabalho não remunerado. Termos como “Mostre liderança, seja visível e disponível” ou “Comunique-se, comunique-se, comunique-se” remetem à lógica empresarial de estímulo laboral pautado na sobreexploração do trabalho não apenas físico e emocional, mas também de hiper disponibilidade dos profissionais com vistas a realizar pronto atendimento aos responsáveis e estudantes. Parte-se da lógica de comprovação constante da eficiência e da pró-atividade laboral. A lógica do sobretrabalho soma-se, portanto, ao estímulo motivacional, remetendo ao resgate da cultura missionária articulada à docência.

O texto cita, além dos elementos ora destacados, práticas já realizadas nas escolas, como o estímulo à participação dos responsáveis nas atividades escolares dos filhos e o atendimento realizado pelos profissionais à comunidade escolar.

Documento 5 - intitulado “Usando dados para transformar a educação”¹⁰¹ - configura-se como guia destinado à formação pedagógica de professores. O documento foi produzido pela empresa EDU, tendo por finalidade a divulgação da Plataforma QEDu, produto por ela desenvolvido. A plataforma fornece informações sobre as notas das avaliações do SAEB, da Prova Brasil e do IDEB para uso de consulta, tendo como público-alvo as instituições escolares públicas do país. A partir de uma organização estruturada das notas destas avaliações, o documento aqui descrito sintetiza orientações quanto ao uso da Plataforma QEDu, seguido de uma

¹⁰¹ Devido à natureza do documento (formatação de power-point salva em formato pdf), realizar-se-á apenas uma descrição analítica do mesmo, haja vista que neste formato, o mesmo não pode ser considerado fonte confiável de pesquisa devido ao seu grau de informalidade. Contudo, como o material compõe o conjunto de documentos do Guia aqui analisado, sua descrição não servirá para uso posterior de citação, nem mesmo figurará o uso de dados de seu conteúdo para fundamentação posterior desta pesquisa. O elenco do documento foi mantido, uma vez que suprimi-lo compreenderia falha na totalidade do material aqui detalhado.

espécie de passo a passo para a elaboração de “Planos de Ação” institucionais que, segundo o conteúdo do documento, deveriam estar direcionados à definição de metas dirigidas à elevação dos índices educacionais. O aumento na nota das avaliações padronizadas é compreendido no documento como sinônimo de melhoria da “aprendizagem” dos estudantes. No documento, utiliza-se o termo “aprendizado adequado”, também utilizado no conjunto de documentos produzidos pela rede em análise. Segundo a EDU:

O conceito de aprendizado adequado nasceu como uma “nota de corte” da Escala SAEB. Essa **classificação foi criada** a partir de discussões promovidas pelo **comitê científico do Todos pela Educação**, em conjunto com **diversos especialistas educacionais**. O objetivo é **classificar, em 4 níveis qualitativos**, se os estudantes estão com aprendizado: insuficiente, básico, proficiente, avançado. É considerado com aprendizado adequado os estudantes que se encontram nos níveis “proficiente” e “avançado”. (MPBNC/EDU, 2019, p. 9).

Segundo a classificação oficial das notas do SAEB, esta é definida em níveis de proficiência tipificadas em A, B, C, D e E, em uma escala mensurada entre mais e menos satisfatório balizada por meio de uma nota que varia entre de 0 a 500 (SCHNEIDER, 2010, p. 57). Tal definição foi desenvolvida pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) muito antes da criação do Movimento Todos Pela Educação¹⁰². Sobre a Classificação “insuficiente, básico, proficiente, avançado”, destacada no documento, ao realizar-se uma busca na página oficial da Plataforma QEdu para verificação da base empírica utilizada pela empresa na definição destas conceituações, a entidade destaca por meio de uma nota de rodapé presente na guia do site denominada de “Proficiência”, a seguinte mensagem:

¹⁰² O SAEB foi instituído em 1992, tendo sido elaborado a partir da experiência do SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau), criado em 1988 pelo pesquisador Júlio Jacobo Waislfiz, “cuja experiência foi apenas testada em dois estados e não sendo mais implementado até 1992, quando veio a se tornar o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (SCHNEIDER, 2010, p. 34). Portanto, a tipificação de classificação do rendimento nas avaliações do SAEB foi desenvolvido no mesmo período de sua criação, ou seja, uma década antes da criação da rede do TPE, não sendo possível estabelecer uma relação entre ambos eventos conforme destacado no texto elaborado pela empresa Edu.

Essa classificação qualitativa foi definida por Chico Soares¹⁰³ com base na escala do SAEB. Essa classificação não é oficial. (QEDU, 2020)¹⁰⁴.

Apesar de não haver uma categorização mais precisa do termo “aprendizagem adequada” em documentos produzidos pela rede analisada, o uso deste termo no documento referido remete-se a esta forma de classificação nomeada de forma informal por meio da sistematização realizada pelos agentes das redes de governança. Tal noção classificatória configura-se na prática como mecanismo que suscita o estabelecimento de metas consideradas alcançáveis a partir da possível aplicação de “guias” desenvolvidos e/ou vinculados através da rede. Forja-se desta forma, a lógica de “bate-meta”, própria à racionalidade empresarial, sendo desconsiderado os demais fatores e insumos materiais necessários para a garantia da qualidade educacional no que se refere aos múltiplos fatores que a compõe. Neste sentido, o uso do termo “aprendizagem adequada” no documento aqui descrito, pressupõe a combinação de uma escala rumo à busca por elevar numericamente os índices educacionais, tendo como instrumento de apoio a organização de “Planos de Ação” como via única para o alcance dos níveis de “aprendizagem” considerados “adequados” conforme a descrição do texto elaborado pela empresa. O documento conclui sua lógica de guia através de sugestões como:

Formem grupos para:
Coletar no QEDU os dados da sua escola e analisar:
Qual a nota do Ideb?
Qual a Proficiência em Português e Matemática?
Qual a disciplina com pior desempenho?
Como está o Fluxo nos anos iniciais e finais?
Em quais séries o Fluxo está mais preocupante? (EDU, p. 21).
(...)
Após diagnosticar a situação atual da escola, vamos criar um plano, por exemplo, para:
Aumentar a proficiência em Português e Matemática;

¹⁰³ A plataforma não referencia qual dos estudos publicados pelo pesquisador são utilizados por ela como base para sua fundamentação. “Chico Soares” (José Francisco Soares), citado na página oficial da Plataforma, é professor concursado da UFMG na Área da Estatística. Desempenhou, segundo dados de seu Currículo Lattes, a atividade de “primeiro presidente eleito da ABAVE”, entidade que integra a rede do MPBNC. Além disso, José Soares também tem experiência como consultor do BID e da OCDE, tendo em sua trajetória a ocupação do cargo de Presidente do INEP entre os anos de 2014 a 2016. Ambas instituições compõem a comunidade política de governança da qual a rede do MPBNC faz parte (MPBNC, 2019) (TPE, 2019) (MEC/AEVI, REDE DE EVIDÊNCIAS, 2020). Segundo dado disponibilizado na página oficial do Movimento Todos Pela Educação, o agente também configura-se como um dos sócios fundadores de sua rede. A informação encontra-se disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/downloads/socios-fundadores/>>. Acesso em: 10 out. 2020. O currículo lattes de José Francisco Soares está disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6451374618980002>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁰⁴ A página citada está disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>>. Acesso em: 10 out. 2020.

Melhorar o fluxo escolar.
 Formem grupos para:
 Listar os principais desafios de melhoria encontrados na escola.
 Elencar as ações práticas para superar estes desafios, baseado no guia apresentado no próximo slide. (MPBNC/EDU, 2019,p. 21-22¹⁰⁵).

Os elementos acima expressos permitem-nos depreender que a sugestão de uso de “guias” prontos a serem tomados como referência pelas equipes pedagógicas junto à formação de professores reflete uma das funcionalidades de elaboração do documento: divulgar parte das Plataformas desenvolvidas pelas instituições que compõem a rede do MPBNC. Para tal finalidade, torna-se secundária uma seleção rigorosa dos conceitos e informações na composição do conteúdo do documento, haja vista que a propaganda do produto pode ser destacada como o elemento central de sua elaboração. Os argumentos nele contidos cumprem apenas a função de justificativar o possível uso da Plataforma QEdU como ferramenta auxiliadora das atividades de planejamento pedagógico a ser realizado pelos coletivos escolares.

Documento 6 - pasta intitulada “Principais mudanças por componente curricular¹⁰⁶” (MPBNC, 2019e)- . A pasta é composta por oito documentos em formato PDF, os quais destacam as principais mudanças ocorridas nas áreas de Língua Inglesa, História, Geografia, Educação Física, Ciências da Natureza, Arte, Matemática e Língua Portuguesa, tomando como base de referência a aprovação do documento final da BNCC. Os documentos têm por finalidade apresentar aos professores de cada área uma síntese pronta sobre a concepção curricular que atualmente compõe as respectivas áreas do conhecimento do ensino fundamental. Todos os oito documentos possuem a mesma estrutura de organização, tendo todos duas páginas.

¹⁰⁵ Observação: após o trecho destacado, há um quadro para organização das metas de melhoria da “aprendizagem” que seriam preenchidas pelos profissionais da educação. Este documento teria por finalidade compor o Plano de Ação das escolas. O documento citado está disponível em: <<https://docs.google.com/presentation/d/1HvYaluCcoL0nXTyXLCDux4rdPky4nnpW8m6v-FjG5Vo/edit#slide=id.p9>>. Acesso: 08 set. 2020.

¹⁰⁶ Os documentos estão disponíveis em: <<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/14IUJscwdX9gaKRY-uWA7dPqaPtn6RHlv>>. Acesso em: 10 set. 2020.

Na primeira, está situado um quadro intitulado “apresentação”, onde são sintetizados os princípios de cada área do conhecimento seguido do destaque acerca das principais mudanças que o novo currículo pretende trazer para estudantes e professores. Na segunda página dos documentos, está sintetizada a “estrutura” que compõe o conteúdo de cada uma das oito áreas por meio de um rol de itens, incluindo nestes, o elenco de competências e habilidades consideradas principais em cada área. Os documentos constituem-se como simplificações sintéticas, tendo por finalidade “orientar” a fundamentação da prática docente no processo de planejamento das aulas ao longo do ano letivo.

Os documentos caracterizados como guias simplificados remontam, portanto, à elaboração de objetos-técnicos que buscam diminuir o estranhamento do atual currículo da BNCC para as comunidades escolares, para as quais o mesmo se destina. Contudo, ao produzir simplificações tendo em vista instrumentalizar sua implementação, a rede expõe com maior evidência os princípios societais e formativos tomados por ela como fundamento de elaboração do projeto educacional em curso de implementação.

No conjunto dos oito documentos, é comum a todos o esvaziamento do cabedal científico que compõe suas respectivas áreas de referência. Uma vez que o documento se constitui como uma síntese simples de um documento maior, faz-se necessário a elaboração de novas pesquisas capazes de mensurar com maior exatidão a reconfiguração feita em cada área do conhecimento, para que se possa mapear a seleção de cultura¹⁰⁷ feita em cada área específica. Apenas a partir de então, poderão ser analisados os conhecimentos que foram secundarizados e/ou retirados do currículo em cada respectiva área, assim como tornar-se-á possível a verificação dos conteúdos que ganharam maior destaque na nova base curricular.

Documento 7 - intitulado “BNCC e a gestão escolar¹⁰⁸”, dedica-se a apresentar a concepção de gestão escolar defendida pela rede do MPBNC (2019f), considerando como equipe gestora da escola os quadros profissionais de direção e coordenação pedagógica, sendo para esta dupla específica de profissionais que o conteúdo do

¹⁰⁷ O termo aqui empregado toma como base os estudos desenvolvidos por Moreira e Silva (1994) publicado no livro Currículo, Cultura e Sociedade.

¹⁰⁸ O documento está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iHJeXU8_SVmTXAJ5WPJBQr095leWIsnH/view>. Acesso em: 12 set. 2020.

Certamente, há uma correlação direta entre o que somos e como agimos e entre nossa atuação e o modo de ser e de agir de nossas crianças e jovens. Se queremos que todos os estudantes desenvolvam tais competências ao longo da escolaridade, nós, educadores, precisamos colocá-las em prática no dia a dia. Valores e atitudes são aprendidos se vivenciados de maneira contínua e coerente. Por isso, nossa intenção aqui é analisar a correlação das dez competências gerais com nossa prática como educadores. (MPBNC, 2019f, p. 60).

(...).

Como pensar, planejar e realizar as diferentes dimensões da gestão escolar tendo como referência as competências, especialmente no que se refere a valores? Vamos analisar cada uma das competências gerais e observar alguns aspectos que impactam diretamente as ações da dupla gestora (diretor e coordenador pedagógico) para que tenhamos uma prática análoga entre o que queremos que as crianças e jovens aprendam e o que ensinamos cotidianamente por meio de nosso modo de ser e de agir. (MPBNC, 2019f, p. 60-61).

A busca por modificar a formação humana e a prática da chamada “dupla gestora”, consiste na lógica de adequação destes quadros profissionais às mesmas competências que serão ensinadas pelos educadores a partir da adoção da BNCC enquanto currículo orientador da educação básica. Como fundamento deste processo formativo, o documento afirma que tal adequação subjetiva atende a promoção de um “clima institucional”, marcado pelo “respeito, pela valorização da diversidade, da autonomia e da confiança na aprendizagem de todos” (MPBNC, 2019f, p. 72). Neste sentido, ao mesmo tempo em que o documento pressupõe uma postura adaptativa de educandos, educadores e gestores escolares em seu “modo de ser e agir”, pontua a necessidade em se defender o “respeito” e a “valorização da diversidade” humana, tendo nestes aspectos a presença da contradição da concepção formativa que permeia o documento.

Outro elemento a ser destacado é a transferência de um dos termos comumente utilizados no campo corporativo elaborado pela área da administração citado como elemento a ser considerado também no ambiente escolar: o termo clima institucional.

É certo que a capacidade frutiva dos ambientes institucionais e a qualidade das relações nele estabelecidas são fatores importantes para a promoção do bem-estar do coletivo de agentes que dele participam. Contudo, compreendendo que se trata de um termo utilizado no ambiente empresarial, cujas metodologias de atuação são elaboradas a partir da área da administração, deve-se ter atenção acerca da

diferença existente entre a especificidade e a finalidade inerente à instituição escolar e as finalidades que estruturam os ambientes empresariais, as quais são substancialmente distintas. Neste sentido, o documento remete a um dos valores que orientam as ações dos agentes da rede do MPBNC: a transferência dos princípios empresariais para o funcionamento da instituição escolar e a padronização, não apenas do currículo, mas da formação humana que integra a instituição escolar como sinônimo de eficiência laboral.

Documento 8 - pasta intitulada “Educação Infantil na BNCC¹¹⁰” (MPBNC, 2019g) - composta há dois documentos que possuem em seus conteúdos, uma síntese das principais mudanças que devem ocorrer, segundo o MPBNC, no processo de adoção da BNCC como currículo orientador da prática docente na primeira etapa da educação básica. Os documentos são organizados por meio de esquemas e quadros que têm por objetivo estruturar uma síntese do conteúdo da BNCC de forma simplificada, configurando-se como uma espécie de guia pedagógico.

- A) O documento intitulado “Educação Infantil na BNCC” caracteriza-se em duas partes, divididas em duas páginas. Na primeira há orientações acerca das “principais mudanças” consideradas pertinentes para estudantes e educadores, requeridas pela rede. Na segunda página há um resumo simplificado do conteúdo que compõe os denominados “campos de experiência”, destacados no novo documento curricular.

Uma vez que o conteúdo da BNCC é composto pelos denominados direitos de aprendizagem, estes são tomados no documento como imprescindíveis de serem desenvolvidos pelos professores no processo de implementação da BNCC. Neste sentido, a garantia destes direitos perpassa por uma intencionalidade pedagógica específica:

INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. (MPBNC, 2019g, p. 1).

(...)

¹¹⁰ Os dois documentos aqui destacados estão disponíveis em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1w1zeDmo0jDJVU0frjLno5kjNGIQB93GV>>. Acesso em: 11 set. 2020.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto noções, afetos, habilidades, atitudes e valores quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento. (MPBNC, 2019g, p. 1).

A necessidade em se avaliar de forma padronizada esta primeira etapa da educação básica tem sido organizada tendo em vista o desenvolvimento de parâmetros de mensuração do desenvolvimento humano também para a educação infantil, possibilidade esta que se abre a partir da homologação da BNCC seguida do destaque dos chamados direitos de aprendizagem nela descritos.

Em notícia publicada pela Revista Nova Escola na data de 10 de maio de 2018¹¹¹, Maria Inês Fini, intelectual destacada do MPBNC (MPBNC, QUEM SOMOS, 2019) e presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no período de publicação da notícia, celebra a criação da mais nova Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), instituída como instrumento avaliativo que comporá o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Uma vez que a descrição dos chamados direitos de aprendizagem presentes na BNCC é considerada como direito a ser garantido, a avaliação nacional da educação infantil é justificada a partir da lógica de ser esta um instrumento destinado a mensurar esta garantia, uma vez que a BNCC se configura como uma política de caráter obrigatório.

Segundo a matéria citada, Maria Inês afirma que “Vamos tentar fazer já em 2019 [a avaliação], mas não é simples. Provavelmente a teremos em 2021” (...) “Não sabemos, por exemplo, qual é a formação necessária do professor da etapa, qual é o mobiliário, espaço físico ou o brinquedo adequado”, disse. Ter essas definições é importante para estabelecer uma “escala de proficiência” para a etapa de ensino.” (REVISTA NOVA ESCOLA, 10/05/2018).

No trecho acima pontuado, pode-se verificar dois valores estruturantes à prática de atuação dos agentes que compõem a rede analisada: 1) a lógica de padronização como sinônimo de excelência e; 2) a avaliação tomada como mecanismo de controle sobre o processo formativo a ser realizado desde a educação infantil.

¹¹¹ A notícia está disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11729/educacao-infantil-ganhara-avaliacao-nacional>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

- B) O segundo documento que compõe a pasta analisada, o qual tem como título “Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, caracteriza-se enquanto sistematização gráfica em formato power-point, não podendo ser considerado, portanto, fonte de pesquisa. Haja vista que este integra o conjunto de documentos presentes no Guia ora analisado, será feita apenas uma breve descrição do documento.

Tendo sido elaborado pelo MPBNC, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, pela Fundação Santillana, pelo MEC e pelo Governo Federal, contando com a cooperação da UNESCO” (MPBNC/FMCSV/ FS/ MEC/GF, 2019, p. 11), o documento, que possui 48 páginas, tem seu conteúdo organizado em quatro partes, tendo como fundamento o texto da BNCC. Na primeira parte, é feita a apresentação dos 6 direitos de aprendizagem descritos na BNCC para a educação infantil (expressar, conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se). Na segunda parte, é abordada a conceituação do termo “campos de experiência”, como sendo a “imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas” (MPBNC/FMCSV/ FS/ MEC/GF, 2019, p. 11), sendo tal conceito estruturante na concepção de Educação Infantil da base curricular. Na terceira parte, são elencados os componentes presentes em cada campo de experiência e, na quarta parte, estão sintetizados os objetivos de aprendizagem requeridos na BNCC para as faixas etárias que compõem a educação infantil: bebês, crianças “bem pequenas” e “pequenas” (MPBNC/FMCSV/ FS/ MEC/GF, 2019, p. 42;45).

Documento 9 - intitulado “Discussão do Projeto Pedagógico”¹¹²-(MPBNC, 2019h). Assim como o documento anterior, este caracteriza-se como uma apresentação de power point salva em formato PDF. Uma vez que o documento não pode ser considerado fonte de pesquisa, este será descrito apenas para fins de caracterização do material.

O documento é organizado em quatro etapas, tendo sido elaborado para instrumentalizar os chamados gestores escolares no processo de reelaboração dos PPP's, a ser requerido a partir do processo de implementação da BNCC. O documento que tem por objetivo “(...) incentivar o início das discussões e subsidiar as equipes

¹¹² O documento está disponível em:< https://docs.google.com/presentation/d/1Alok8r42_uG4D5M-u43Gf0qLd6-jfkdu/edit#slide=id.p1>. Acesso em: 03 set. 2020.

gestoras com material de apoio para a (re) elaboração do Projeto Pedagógico (PP) das escolas pensando na implementação do novo currículo do Estado construído em regime de colaboração com os municípios.” (MPBNC, 2019h). Segundo as informações disponíveis na primeira e última página do documento, este foi desenvolvido pelo MPBNC em colaboração com a FNCEE, pela UNCME, a UNDIME, o CONSED e o MEC, para ser utilizado pela gestão das escolas no processo de discussão dos PP's das escolas que ofertam o ensino fundamental. Uma vez que configura-se como uma apresentação de power point a ser utilizada pelos agentes que se encontram na esfera local, pode ser também caracterizada como uma espécie de guia, elaborada para direcionar as discussões feitas pela equipe gestora em espaços de formação e planejamento junto ao corpo docente.

Documento 10 - intitulado “Entendendo os conceitos que organizam a Base Nacional”¹¹³. O documento anexado ao guia foi produzido por Rodrigo Ratier, tendo sido também publicado na Revista Nova Escola na edição 309 do dia 12 de fevereiro de 2018. De acordo com as informações disponíveis na plataforma LinkedIn, Rodrigo¹¹⁴ desempenhou entre 2016 a 2018 a atividade de editor executivo da Revista Nova Escola. No período anterior ao cargo, o agente compunha o quadro profissional da Fundação Victor Civita, entidade que integra a rede do MPBNC, na qual atuou como gestor de projetos digitais.

O documento caracteriza-se como um artigo sintético, no qual são definidos por Ratier os principais conceitos utilizados como fundamento para a estruturação da última versão da BNCC, dando-se ênfase aos termos estruturantes do texto que trata da educação infantil, sendo eles: 1) direitos de aprendizagem; 2) campos de experiência; 3) objetivos de aprendizagem; 4) competências; 5) unidades; 6) objetos do conhecimento e; 7) habilidades.

Quanto à definição do termo Direitos de Aprendizagem, apesar de não defini-lo com base em uma referência teórica específica, o agente destaca que, para a educação infantil, estes são tomados de modo a substituir “a noção de competência para colocar ênfase no desenvolvimento integral da criança”, a qual deve ter como

¹¹³ O documento analisado está disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HXbldhGhmtqYVgugnSUcGv3MZTp_QU2R>. Acesso em: 16 set. 2020.

¹¹⁴ Estas e outras informações do agente estão disponíveis em: <https://www.linkedin.com/in/rodrigoratier/?locale=pt_BR>. Acesso em:

acesso “direitos estéticos (explorar, expressar-se), éticos (brincar e conviver) e políticos (participar e conhecer-se)” (MPBNC/RATIER, 2018, p. 1), sendo estes os direitos estabelecidos para a etapa.

Acerca da definição do termo Campos de Experiência, sob os quais a BNCC da educação infantil estabelece seu arranjo de estruturação, o autor as define como “situações e experiências concretas da vida infantil” as quais dividem-se em cinco dimensões, sendo elas “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons e formas”; “escuta, fala pensamento e imaginação” e; os “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Para cada campo o agente assinala que há um conjunto de itens que os constitui, sendo estes destacados enquanto Objetivos de Aprendizagem.

O agente pontua que o mesmo ocorre com a organização do conteúdo que compõe o currículo do ensino fundamental, salientando para a diferenciação existente entre este e a educação infantil, uma vez que no ensino fundamental, o desdobramento da organização curricular que toma como parâmetro as dez competências gerais (consideradas comuns às três etapas da educação básica) é organizada por unidades temáticas onde estão situados os conteúdos disciplinares. É a partir destas unidades que estão situados os “Objetos do Conhecimento”, definidos por Raiter como “conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades, onde aparecem como o complemento do verbo” (MPBNC/RAITER, 2018, p. 2). O rol de habilidades tem seu elenco a partir do conteúdo que compõe os chamados Objetos do Conhecimento, totalizando o conjunto de elementos que materializam, através da BNCC, a elaboração do projeto formativo da rede do MPBNC.

Quanto à definição de Habilidades, o autor as sistematiza como sendo as “aprendizagens essenciais esperadas para cada disciplina e ano” (MPBNC/RAITER, 2018, p. 2). Não aprofunda, contudo, os fundamentos tomados como base para a seleção das habilidades destacadas no documento curricular, nem esclarece quanto ao projeto de formação humana do qual o mesmo parte para que haja um direcionamento do que é “esperado” para cada faixa etária. O agente destaca apenas que estas “são sempre indicadas por um verbo que, segundo o texto da base, ‘explicita o processo cognitivo envolvido’” (MPBNC/RAITER, 2018, p. 2).

Compreendendo que a seleção de cultura¹¹⁵ que compõe todo projeto educacional pressupõe em si um projeto definido de formação humana e de projeto de sociedade, tanto o artigo elaborado por Rodrigo Ratier como o documento oficial da BNCC deixam pouco evidentes a razão primeira de sua elaboração. Contudo, o texto ora analisado fornece elementos para que se possa compreender, de modo instrumental, a racionalidade organizativa presente no documento oficial da Base.

A BNCC, enquanto documento curricular, não pode ser compreendida apenas em sua dimensão técnica, haja vista que sua elaboração é permeada por relações de poder, inerentes à estruturação de qualquer documento curricular, o que inclui, necessariamente, visões particulares e interessadas de mundo (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7-8). O destaque feito por Raiter às características técnicas que a constitui, ao ser conjugado à ausência argumentativa acerca do projeto societal e humano que serve de base para sua elaboração, não pode ser compreendido como neutro. No texto do agente e em boa parte dos textos que integram o Guia Para Gestores Escolares, tal característica é marcante, não sendo, portanto, desprovida de intensionalidade.

Sobre tal característica, verifica-se que os aspectos ideológicos inerentes à elaboração curricular perpassam desde a forma até o conteúdo dos documentos curriculares, sendo importante destacar que

(...) o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que estas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa posição privilegiada. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 23).

Uma vez que o documento analisado compõe um dos guias elaborados pela rede do MPBNC, sendo esta constituída por agentes situados em uma posição de vantagem na produção da política educacional (com impacto de abrangência nacional), lhes é operante a produção de documentos cujo conteúdo seja simplificado e cuja função seja exclusivamente instrumental.

¹¹⁵ O termo aqui empregado toma como base os estudos desenvolvidos por Moreira e Silva (1994) publicados no livro Currículo, Cultura e Sociedade.

Bloco de documentos número 11 – nomeados como: a) “Semana pedagógica 2019. Formação para o currículo - Educação infantil”; B) “Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Iniciais” e C) “Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Finais¹¹⁶” (MPBNC, 2019i).

Os documentos citados configuram-se como planejamentos prontos para serem utilizados nas semanas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Estão em formato power point salvos em pdf. Em seu conteúdo há o direcionamento de planejamento completo da formação pedagógica a ser realizada pela equipe gestora junto à formação de professores.

Os documentos contam com a sugestão do tempo a ser utilizado para o cumprimento da formação (divisão de horas), assim como a organização de seu conteúdo, seguido de sugestão de dinâmicas a serem feitas em forma de oficinas com o objetivo de fornecer referências para que os professores possam vir a realizar seus planejamentos de aula com base na BNCC. Em uma dessas dinâmicas é sugerido o uso da plataforma de Planos de Aula da Revista Nova Escola¹¹⁷, apontada como referência para compor o planejamento das aulas alinhadas à BNCC. Portanto, o documento pode ser considerado tanto como um guia de formação de professores, como também um veículo de promoção da Plataforma Planos de Aula.

Documento 12 - intitulado “Competências Gerais – Base Nacional Comum Curricular” (MPBNC/INSTITUTO INSPIRARE; INSTITUTO PORVIR 2019)¹¹⁸. O documento constitui-se como uma sistematização gráfica organizada sob a forma de um infográfico que destaca as dez competências gerais que compõem a BNCC, seguida de uma breve síntese descritiva de cada uma delas. Estas destacam a concepção que permeia cada competência geral, trazendo em 10 eixos os elementos principais presentes em cada uma delas.

¹¹⁶ Os documentos estão disponíveis em: < https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ynj9tzyv5l9dk6jxvl41sviwxgzer1d_ > acesso em: 16 set. 2020.

¹¹⁷ Disponível em: < <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca> >. Acesso em: 10 set. 2020.

¹¹⁸ O documento está disponível em: < https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HXbldhGhmtqYVgugnSUcGv3MZTp_QU2R >. Acesso em: 10 set. 2020. O documento foi produzido pelos Instituto Inspirare e Porvir.

No primeiro há o destaque ao termo “Conhecimento”, como aquele que envolve a capacidade de “entender e explicar a realidade” e “continuar a colaborar com a sociedade”, sendo destacado o termo “colaboração” como um valor inerente à cidadania desenvolvida a partir da concepção pedagógica presente na BNCC. Quanto ao uso do termo “colaboração” no campo da política de governança, este tem sido utilizado pela rede analisada como síntese de linguagem que expressa um de seus valores-chave, fomentador, inclusive, da criação da rede do Movimento Colabora Educação no ano 2016, composta por parte das entidades que compõem a rede do MPBNC.

A lógica de uso do termo “colaboração” parte da compreensão de ser o setor privado organizado por meio de redes (compostas, em sua maioria, por entidades do Terceiro Setor), uma espécie de comunidade que colabora para o aperfeiçoamento das atividades políticas e/ou estatais. O uso do termo possui em si, uma dimensão ideológica, haja vista que utilizado de forma acrítica, torna pouco evidente as contradições inerentes ao processo de imbricamento da relação entre o público e privado no campo da política educacional, especialmente acerca do papel desempenhando por ambos agentes no processo de privatização educacional.

No destaque dado à segunda competência geral, o documento em análise apresenta como ponto principal o desenvolvimento do “pensamento científico, crítico e analítico”, considerado como necessário para “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções”. A necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico aparece no documento aliado à capacidade de análise voltada à resolução de problemas a serem realizados sobre a lógica da individualidade. Tal ponto reflete outro termo fundamental utilizado pela rede: a demanda em se formar uma cidadania pautada na formação de subjetividades concernentes à autoresponsabilização individual dos sujeitos por seu sucesso, a ser criado individualmente através da capacidade de cada indivíduo. Centrado numa formação voltada para os indivíduos, o documento faz passagens às demandas formativas que levam em conta a dimensão da sociedade sem, contudo, aprofundar acerca desta segunda dimensão.

No destaque feito acerca da terceira competência geral, o documento aponta como central o desenvolvimento do “repertório cultural”, para que se possa “fruir e participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Próximo ao seu conteúdo, a quarta competência destaca a importância da “comunicação” como

indispensável para que os indivíduos possam “expressar-se e partilhar informações, experiências, idéias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. Acerca da quinta competência, é tomado como ponto central o acesso à “Cultura digital”, necessário para “Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria”. Ambas as colocações remetem ao desenvolvimento de capacidades voltadas tanto ao acesso de bens culturais e artísticos, como também ao desenvolvimento de capacidades interativas, criativas, conectadas ao princípio do aprender a aprender, que se assemelha a um dos pilares destacados por Delors (DELORS, 2010), conforme descrito nesta análise anteriormente, como a ação de aprender a conhecer.

O uso destes elementos pode ser justificado a partir do contexto social presente, onde a lógica da participação nas trocas sociais se constitui como uma das capacidades requeridas pelo modelo flexível de produção, em que a participação e a criação são elementos indispensáveis tanto para os processos de inovação da produção como do funcionamento da gestão do trabalho, que requer, cada vez mais, lógicas de funcionamento descentralizadas (GOUNET, 1999). Sob a lógica do empreendedorismo, o desenvolvimento da capacidade criativa também ganha importância, uma vez que para empreender é preciso (para além da condição material que lhe é inerente), um conjunto de capacidades humanas, tanto criativas como subjetivas, requeridas para a realização deste tipo de atividade, como protagonismo, autonomia, entre outros.

Acerca da sexta competência geral, o documento destaca como central o “trabalho” e o “projeto de vida”, tendo em vista formar sujeitos aptos a “entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade”. Estes princípios articulam-se à sétima competência, na qual é destacada a importância da “argumentação” para “formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética”. Tais fundamentos remetem a características inerentes à conquista da cidadania de tipo sacrificial, especialmente quanto à formação de um ser humano de novo tipo, economicizado como empresa de si mesmo (BROWN, 2016, p. 7), capaz de negociar a si mesmo, tendo contudo, aspectos de moralidade e ética que lhe permitam apresentar-se como um bom produto em si mesmo. Tal característica tem em si, certa

complexidade, uma vez que mescla elementos de autonomia intelectual combinados a um ser humano adaptado às práticas de investimento em si mesmo de modo que se possa assumir o crivo da emancipação como elemento individual. Trata-se de formar um sujeito emancipado “das redes de regulamentação e intervenção estatais”, capaz de legitimar sacrifícios (BROWN, 2016, p. 7), tendo neste sacrifício, um valor meritocrático de tipo moralizante.

No cerne da democracia moderna figuram as ideias de igualdade e a liberdade universais. Quando a democracia passa pela economicização do Estado, da sociedade e dos sujeitos, típica da racionalidade neoliberal contemporânea, esses termos e práticas são metamorfoseados. Eles perdem sua validade política e ganham outra, econômica: a liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores. (BROWN, 2016, p. 9).

(...)

Que razão se atribui a um comportamento empreendedor diligente e responsável, porém não recompensado? Revela-se então uma lógica que combina um pensamento simplificador sobre o capital humano de empresas de sucesso com um discurso nacional-teológico de sacrifício moralizado, um sacrifício necessário à saúde e sobrevivência do todo. (BROWN, 2016, p. 9).

O sacrifício moralizado inerente a esta nova cultura configura-se como elemento de dominação centralizado nos sujeitos, a ser assumido pelos próprios sujeitos enquanto conduta moral de elevado prestígio social. Somada às estruturas de dominação postas pela materialidade econômica, política, social e cultural do século XXI, ela pressupõe a formação de uma geração desprovida do acesso a direitos combinada à naturalização do princípio de autoresponsabilização pelo seu suprimento destes enquanto serviços a serem comprados a capaz da condição de cada indivíduo.

A característica de autoresponsabilização perpassa o campo econômico, sendo transferida para todas as esferas que compõem a vida dos sujeitos. Neste sentido, quando observamos a oitava competência geral presente na BNCC, sintetizada no infográfico ora analisado, pode-se perceber outros desdobramentos acerca deste aspecto. A autoresponsabilização desdobra-se em termos como “autoconhecimento e autocuidado”, perpassando a responsabilização dos indivíduos por sua saúde tanto física como mental. No documento aqui analisado, a oitava competência geral da BNCC pretende formar sujeitos aptos a “cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e

capacidade para lidar com elas”. A nona competência geral, sintetizada como “Empatia e cooperação”, voltada a formar indivíduos capazes de “Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza”, também reforça os desdobramentos do princípio de autoresponsabilização, uma vez que coloca nos indivíduos a responsabilidade em se fazerem respeitados, desconsiderando dimensões mais complexas que se fazem presentes nas relações de poder presentes na especificidade vivida pelos povos brasileiros, as quais são permeadas por desigualdades de caráter interseccional.

A décima e última competência geral da BNCC é sintetizada no infográfico como “Responsabilidade e cidadania”, a qual destina-se a formar sujeitos aptos a “tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (MPBNC/INSTITUTO INSPIRARE; INSTITUTO PORVIR, 2019). A cidadania aparece, portanto, conectada a princípios como “inclusão”, “solidariedade”, compreendido como princípios de decisão individuais a serem vivenciados sob a lógica da democracia. Quanto ao uso do termo “democracia”, destaca-se aqui a dimensão de seu uso que, apesar de compreender em si uma dimensão comum de como esta deve materializar-se nas práticas sociais e políticas, passa, sob a lógica da governança, por um redimensionamento prático, tendo em vista dissipar contradições e fortalecer a lógica do consenso entre classes e povos sob o princípio valorativo da colaboração (BROWN, 2016, p. 18-20). Sobre tal característica, Brown contextualiza tal fenômeno do seguinte modo:

Como observou William Walters, a ideia mesma de governança emerge de uma alegação pós-ideológica – “o fim da história” – pragmática e focada em soluções, uma “política” que coloca diálogo, inclusão e consenso no lugar de poder, conflito e oposição. A governança visa ainda superar os antagonismos e partidarismos, tanto da *realpolitik*, como da democracia; a pressão em direção a soluções gerenciais orientadas para o consenso tem, como seu contrário, manobras partidárias e negociações de políticas públicas, o pluralismo dos grupos de interesse e, é claro, conflito e luta de classes. Uma vez que a governança se torna a “língua franca do *establishment* político e comercial”, noções apresentadas como neutras, mas carregadas de normatividade, como “boas práticas”, circulam por uma série de instituições públicas, áreas de conhecimento, na guerra e também na assistência social. Minha universidade, por exemplo, emprega o linguajar das “boas práticas” para descrever reestruturações e cortes que produzem imensos impactos no acesso ao estudo, na posição dos funcionários e na educação em si. Também começou a usar essa linguagem para discutir como lidar com atos e protestos contra a privatização; “boas práticas” comparece em fóruns públicos que visam conduzir todos os segmentos da universidade ao consenso acerca de práticas de policiamento. (BROWN, 2016, p. 20).

As dez competências gerais sintetizadas no documento em análise, unificam em seu conjunto os elementos que fundamentam o projeto de ser humano e de sociedade elaborado pelas redes de governança das quais o MPBNC é parte. O movimento, ao produzir sínteses simplificadas do documento da Base a serem tomados como ferramentas de orientação do trabalho pedagógico, favorece o desenvolvimento de uma cultura de aplicação acrítica dos princípios que compõem o projeto educacional das redes. Infográficos como o analisado assemelham-se aos guias de “boas Práticas” destacados por Brown (2016, p. 20), podendo ser também definido como elemento indutor de uma padronização dirigida à realização do projeto educacional, mercantil e societal da comunidade política de governança que atua no campo da política educacional brasileira. No caso do texto em análise, a simplificação tem como público-alvo os chamados gestores escolares, tendo em vista instrumentaliza-los para viabilizar o processo de implementação da BNCC na prática escolar.

A similaridade entre os dados trazidos por Brown (2016) com a concepção adotada pelo MPBNC fortalece a compressão de ser do projeto educacional do MPBNC, um projeto conectado à governança operante em nível internacional. Esta, em suas técnicas, compreende os agentes da gestão local (sejam eles “gestores escolares”, sejam eles gestores de diferentes instâncias das instituições públicas) como pontos conectivos entre o projeto de cidadania pensado pelas redes e a elaboração de técnicas locais voltadas ao cumprimento da política de caráter obrigatório.

A sistematização das principais informações presentes no documento elaborado pelos Institutos Inspirare e Porvir, permite-nos depreender sínteses importantes destacadas pela rede acerca de sua concepção pedagógica, e a relação desta com a seleção das dez competências gerais que no presente, são tomadas como ponto de referência para todas as etapas da Educação Básica brasileira. O documento, construído com a finalidade de apresentar uma síntese do documento da BNCC, não comporta em si, o conjunto de contradições que lhes são inerentes. Portanto, a simplificação pode ser compreendida como uma espécie de indução à implementação dos princípios pedagógicos do novo documento curricular pela via da não problematização, uma vez que, assim como os demais documentos que

compõem o guia ora analisado, pressupõe apenas uma assimilação aligeirada de seu conteúdo com vistas a induzir o seu “fazer”.

Os próximos documentos configuram-se enquanto formulários simples, organizados em poucas páginas e sugeridos como ferramenta auxiliar para a Organização do Trabalho Pedagógico das escolas.

Documento 13 - intitulado “Ficha de Serviço Pedagógico¹¹⁹” (MPBNC/CEDAC, 2019a) . O arquivo foi desenvolvido para ser tomado enquanto “modelo” de ficha de matrícula de alunos. O instrumento foi produzido pela Comunidade Educativa CEDAC¹²⁰ no ano de 2016, destinado à matrícula de estudantes do 1º ao 5º anos.

Documento 14 - intitulado como “Roteiro de Observação da Escola. Adaptação da CEDAC 2016¹²¹” (MPBNC/CEDAC, 2019b). Caracteriza-se como um roteiro estruturado em forma de quadro, produzido pela Comunidade Educativa CEDAC.

É composto por perguntas a serem utilizadas pelos diretores no processo de reelaboração dos chamados “Projetos Pedagógicos” das escolas¹²². Foi elaborado,

¹¹⁹ O documento está disponível em: < <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ViKwLWZn5XgMDfuACN9rKfhAAJdBDC0>>. Acesso em: 08 set. 2020.

¹²⁰ A instituição é uma das Organizações Sociais de Interesse Público (OSIP) que compõem a rede do MPBNC. A entidade elenca em sua página oficial os produtos e serviços por ela desenvolvidos e que são dirigidos às escolas públicas, podendo ser destacados em seis frentes de trabalho realizados pela instituição, sendo elas: 1) a “Concepção de metodologias e estratégias, com o objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas no campo da educação”; 2) “Elaboração e execução de projetos de formação de profissionais da educação (equipes das Secretarias de Educação, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores), com ações presenciais e virtuais”; 3) “Cursos, oficinas e palestras para educadores e gestores”; 4) “Desenvolvimento de ações e estratégias para a promoção da participação social na educação”; 5) “Produção de publicações para subsidiar a prática dos educadores, sistematizar e disseminar o conhecimento construído”; 6) “Elaboração de tecnologias sociais no campo da educação” (CEDAC, O que fazemos, 2020). A página oficial da instituição está disponível em: < <https://comunidadeeducativa.org.br/sobre/>>. Acesso em: 10 out. 2020

¹²¹ O documento está disponível em: < https://docs.google.com/document/d/1v_67uv4H5Yr1e41w4aNCRRXeyAMwxm-/edit>. Acesso em: 08 set. 2020.

¹²² O documento é organizado sob a forma de um guia contendo as seguintes perguntas: 1) “Onde e como os alunos se alimentam na escola?”; 2) “Como os alunos se relacionam entre si em sala de aula e no intervalo?”; 3) “Como os alunos são chamados pelos professores e funcionários? Pelo nome? Pelo apelido?”; 4) “O mobiliário, sua organização e sua distribuição espacial são adequados aos alunos (faixa etária, gênero, deficiência etc.)?”; 5) “Como os alunos acessam os materiais escolares (livros literários, equipamentos, lápis etc.)?”; 6) “Têm autonomia ou precisam sempre de um adulto?”; 7) “Como é a organização do pátio escolar para uso dos alunos no intervalo?”; 8) “Qual o envolvimento dos alunos com a aprendizagem?”; 9) “Os alunos se sentem estimulados a buscar novas informações e conhecimento?”; 10) “Os alunos estão aprendendo sobre temas significativos para a realidade vivida?”; 11) “O que se faz com as produções dos alunos?”; 12) “Como os familiares são atendidos na escola?”

portanto, com o intuito de ser uma ferramenta auxiliar aos diretores no processo de mapeamento de parte dos elementos de caráter qualitativo que faz parte da prática escolar com vistas a compor o conteúdo dos chamados Projetos Pedagógicos.

Documento 15 - intitulado “Cronograma de atividades – projeto pedagógico¹²³” (MPBNC, 2019k). O documento é organizado em forma de quadro, configurando-se como ferramenta a ser utilizada pela equipe gestora das instituições escolares no processo de reelaboração dos chamados Projetos Pedagógicos (PP’s). O cronograma assemelha-se ao documento número 1 deste quadro, também delineado como modelo, sendo destinado, contudo, à organização dos Planos de Ação a serem estruturados com vistas a atender a implementação da BNCC.

O documento catalogado como número 15 tem em si uma organização mais simplificada que o documento número 1. O quadro aqui destacado funciona como cronograma simples, estruturado para ser preenchido coletivamente pelos profissionais que atuam nas escolas, sendo estruturada em seis colunas: 1) ações e atividades a serem realizadas para a elaboração do PP; 2) destaque quanto ao objetivo de revisão do PP (uma vez que sua reelaboração pretende estar alinhada à BNCC); 3) destaque de pessoas responsáveis pelas tarefas; 4) prazos; 5) recursos necessários; e 6) resultado e avaliação das ações (MPBNC, 2019k). A partir dos elementos aqui sintetizados, o documento pode ser caracterizado como uma espécie de kanban, destinado à produção de técnicas de horizontalidade articuladas ao fomento da participação coletiva dos atores locais, com o objetivo de engajá-los a colaborar com o processo de implementação da política definida verticalmente em escala nacional.

Documento 16 - Seção “vídeos” que compõem o guia¹²⁴ - documentos dirigidos a orientar a equipe escolar no processo de reformulação do que a rede denomina de “projetos pedagógicos”. O material é composto por dois vídeos anexados

Em quais situações são convidados a comparecer à unidade?”; e 13) “Outras situações” (MPBNC/ CEDAC, ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

¹²³ O documento está disponível em: <
<https://docs.google.com/document/d/1XipybTVllr06lgKQEdcOaxGGIEIJwP-fLNRVAsK4AYQ/edit> >.
 Acesso em: 17 set. 2020. Este documento também foi anexado por Allan Greicon Macedo Lima.

¹²⁴ Os vídeos estão disponíveis em: <
<https://www.youtube.com/playlist?reload=9&list=PLiOKxVOLLQHrRobz3yJtUqoem0x4AZ3ha> >.
 Acesso em 17 set. 2020.

na aba intitulada “Projetos Pedagógicos: dicas e orientações”. A aba da seção dá acesso aos vídeos que estão disponíveis no canal do Movimento Pela Base no canal do Youtube, produzidos para serem utilizados como base inspiradora na reformulação dos chamados Projetos Pedagógicos a serem realizados pela equipe gestora das escolas. Os vídeos constituem-se como material de apoio destinado a orientar o processo de reformulação dos “PP’s” ou PPP’s, de modo a alinhá-los à formação continuada dos professores com base na BNCC, assim como orientar a elaboração dos Planos de aula, de modo a dirigir a prática docente ao atendimento dos “objetivos de aprendizagem” destacados na Base.

O vídeo A é intitulado “Projetos Pedagógicos: orientações para revisão à luz dos novos currículos” (duração: dois minutos e quarenta segundos) (MPBNC/FL/CS, 2015a). A produção do vídeo foi realizada pelo MPBNC, pela Fundação Lemann (FL) e pela Instituição Conectando Saberes (CS). Esta última foi estruturada no ano de 2015 a partir do apoio da Fundação Lemann, tendo por objetivo conectar professores situados em todo o território nacional, com vistas a produzir soluções configuradas enquanto produtos que prometem desenvolver “práticas inovadoras em diferentes realidades brasileiras” (CONECTANDO SABERES, PARTICIPE, 2020¹²⁵).

O vídeo produzido pelas instituições citadas é iniciado com a fala de Luis Felipe Nóbrega, destacado na aba de apresentação do vídeo como Gestor Escolar da cidade de Volta Redonda-RJ. Em sua argumentação, é pontuada a concepção da rede do MPBNC acerca do papel requerido aos diretores escolares quanto ao processo de implementação da BNCC:

Nós, gestores, temos um papel fundamental na construção dos novos Projetos Políticos Pedagógicos alinhados à BNCC. (MPBNC, FL, CS, 2019a, 0:16seg).

(...)

Isso porque o documento precisa garantir que toda essa nova realidade esteja ali presente e que reflita em novas práticas, em novas atitudes e em novas formas no cotidiano escolar. (MPBNC/ FL/ CS, 2015a, 1m:53s).

¹²⁵ Esta e outras informações sobre a instituição estão disponíveis em: <conectandosaberes.org>. Acesso em: 01 jul. 2020.

Assim como em outros momentos anteriormente citados nesta pesquisa, o denominado gestor escolar é colocado pela rede em análise como agente-chave não apenas no processo de implementação formal do currículo da Base, como também no processo de instrumentalização de uma racionalidade de novo tipo que segundo a rede, deve estar inserida no funcionamento das instituições escolares. Neste sentido, o alinhamento em termos de concepção e prática pedagógica destes profissionais à concepção vinculada pelas redes de governança tornar-se ponto fundamental no processo de implementação da mais recente política curricular.

Completando a primeira fala, é reiterado por Adriane Gallo, apresentada no vídeo como Gestora Escolar da cidade de Assis-SP, outros elementos técnicos que conectam a elaboração dos PPP's aos demais elementos que compõem a prática pedagógica.

Pois é gestores, somos nós que estaremos à frente de toda a reformulação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico de nossas escolas: alinhando a formação continuada dos professores aos seus planos de aula e consequentemente à aprendizagem dos nossos alunos. Assim, teremos várias ferramentas para trabalhar durante o ano, fortalecendo toda a proposta de formação continuada de aprendizagem e de toda a comunidade escolar. (MPBNC/ FL/ CS, 2015a, 0:33s).

(...)

O projeto Político Pedagógico construído de forma participativa amplia o senso de pertencimento de toda a comunidade escolar, sejam os professores, funcionários, pais, alunos e toda a comunidade envolvida em prol de um projeto comum da escola. (MPBNC/ FL/ CS, 2015a, 1m:37s).

Os trechos acima destacados permitem que se possa estabelecer uma relação entre a reformulação dos PPP's – a formação continuada de professores –, a conexão destes elementos com a elaboração do plano de aula dos professores e, por último, o uso de “várias ferramentas” que se abrem a partir do alinhamento de todos estes elementos à concepção formativa presente na BNCC e veiculada pela rede analisada. Tal fator conectivo caracteriza-se enquanto técnica de implementação da política, incluindo nela o uso de objetos-técnicos, que podem ser desde plataformas que fornecem planos de aula e/ou guias de “boas práticas” como forma de eleger uma racionalidade unificada para todas as redes de ensino públicas.

Outro elemento que remete à técnica de implementação da BNCC é a busca por produzir, a partir dos elementos acima citados, uma espécie de identidade e

“senso de pertencimento” dos agentes locais à concepção pedagógica elaborada a partir da comunidade política de governança. Este fator pode ser caracterizado como um produto das técnicas de horizontalidade (SANTOS, 2014), uma vez que realizadas com sucesso, favorecem a implementação prática da concepção da rede analisada no ambiente escolar, como mecanismo de colaboração dos agentes locais ao projeto educacional e societário expresso na política produzida por técnicas de verticalidade (SANTOS, 2014).

O vídeo B é intitulado de “Projetos Pedagógicos: dicas para estruturar e construir o projeto da escola” (duração: quatro minutos e cinquenta e oito segundos) (MPBNC/ FL/ CS, 2015b). A produção do vídeo também foi realizada pelo MPBNC, pela Fundação Lemann e pela empresa Conectando Saberes. Em seu conteúdo são reiterados os elementos destacados no vídeo A, seguido de elementos orientativos sobre conteúdo essencial que deve compor os Projetos Políticos-pedagógicos. Nele são destacados: 1) a necessidade de inclusão do histórico de construção da escola; 2) a sistematização dos dados referentes às notas das avaliações nacionais e a elaboração de um Plano de Ação, no qual deve estar inserido um planejamento de metas dirigidas à melhoria destes resultados; 3) demais elementos a serem elencados ao longo do processo de elaboração, pontuados pelo coletivo escolar.

A partir do destaque de ambos os documentos, é possível compreender a função atribuída aos Planos de Ação que compõem os PPP's no processo de autoresponsabilização dos sujeitos locais pela melhoria dos índices de aprendizagem mensurados através das avaliações nacionais. Esses índices também podem ser configurados enquanto um potencial elemento técnico que pode vir a ser utilizado como ferramenta de controle do trabalho docente e da atuação dos diretores escolares no cumprimento das metas estabelecidas no documento construído pelo próprio coletivo escolar, de modo a tensionar a elevação das notas nas avaliações nacionais como elemento considerado balizador do cumprimento dos “direitos de aprendizagem” definidos na BNCC.

Síntese do Guia de Gestores Escolares com orientações para a revisão dos Projetos Pedagógicos

Os documentos seguidos de breve análise, traduzem em sua forma e conteúdo, exemplificações de como o trabalho pedagógico - tomado enquanto atividade que atribui o funcionamento da escola enquanto empresa -, prescindir do

alinhamento da equipe diretiva da escola para poder realizar parte importante do projeto educacional em termos de planejamento institucional, articulação entre atores locais e prática pedagógica requerida a partir da BNCC enquanto política de caráter obrigatório. Quanto ao planejamento, a produção de modelos prontos e “guias” do que deve ser feito e como deve ser feito, remetem ao antagonismo da concepção de gestão escolar da rede ao princípio de gestão democrática construído, especialmente no período pós-ditatorial do Brasil, enquanto modelo de gestão escolar. Neste sentido, pode-se destacar que a lógica empresarial adentra a escola, a partir dos documentos analisados por meio de técnicas e objetos-técnicos, que têm por objetivo sugerir uma forma de gestão escolar capaz de adaptar-se à reforma curricular que carrega em si, um projeto educacional alheio aos atores que se encontram na base do processo educacional.

É importante destacar ainda que as estratégias de “sugerir” soluções prontas para lidar com a crise de adaptação de um projeto alheio às bases sociais que se encontram na escola e em seu entorno, trazem uma nova lógica à escola pública brasileira. Esta tende a destruir as bases que orientam (tanto os fundamentos teóricos como práticos) a escola pública por meio de uma forma de controle pautada na auto responsabilização dos agentes situados localmente pela ideia de “sucesso” ou “fracasso” escolar, tendo nos números das avaliações padronizadas o ponto balizador desta mensuração.

A práxis enquanto elemento estruturante da atividade pedagógica é então tensionada a ser substituída pelas chamadas “soluções” educacionais, sugeridas como formas a serem assimiladas e/ou compradas de modo a substituir um produto social coletivado e até então, não mercantilizável. O uso de técnicas de horizontalidade e a adoção de objetos-técnicos produzidos de forma privada pelas instituições que compõem a rede analisada, permitem, a partir do uso da ciência do marketing (seja por meio de propaganda em formato de vídeos e guias, seja pela oferta gratuita de parte de seus produtos e serviços educacionais), materializar o possível retorno financeiro às instituições que compõem as redes, favorecendo a conquista do mercado educacional pela comunidade política de governança.

Neste sentido, a mercadorização educacional perpassa inevitavelmente por uma disputa cultural acerca da concepção educacional, sendo ela também uma disputa política de projetos sociais distintos, seguida de uma disputa econômica de caráter mercantil. A mercantilização pode configurar-se não apenas na adoção de

produtos e serviços desenvolvidos pelas redes de governança, mas também no processo de privatização da gestão escolar, atribuindo a ela a lógica empresarial.

A privatização dos processos educacionais reflete-se como elemento dissipador das contradições inerentes a uma política curricular aprovada por técnicas de verticalidade, de modo a redimensionar o embate feito pelos processos de resistência à lógica da colaboração. A colaboração favorece, na mesma medida, o avanço da dimensão cultural, política e social da globalização, tomada como fundamento da concepção educacional das redes de governança.

O projeto da globalização, em suas formas técnico-científico-informacionais (SANTOS, 2014) traduz-se no campo da educação brasileira, por uma privatização permeada de técnicas dirigidas à reelaboração dos sentidos estruturantes do *modus operandi* da escola pública, sendo destacadas na análise a resignificação dos termos “democracia” e “participação”, que passam a atribuir um novo sentido à função da escola pública. O termo “qualidade educacional” também passa por tal processo de resignificação, sendo secundarizado seu uso, que dá espaço ao termo “melhoria da aprendizagem”, de modo a desconectá-lo dos múltiplos elementos que viabilizam que a qualidade educacional possa vir a efetivar-se.

Outro elemento a ser destacado é a funcionalidade atribuída ao uso de modelos de formulários prontos ou a sugestão de uso de plataformas virtuais capazes de tercerizar e/ou atribuir uma nova racionalidade às atividades pedagógicas. Estas ferramentas configuradas enquanto produtos ofertados de modo gratuito, induzem à privatização dos processos pedagógicos. Tal desdobramento também vem sendo catalogado em estudos mais recentes, tendo sido definido por Adrião e Domiciano (2020) enquanto mecanismo de privatização da gestão da educação básica.

Síntese da seção

Conforme observado nas subseções anteriores, as técnicas utilizadas pela comunidade política de governança da qual o MPBNC é parte, toma na ideia de produção de soluções educacionais, um dos fundamentos para materializar seu projeto educacional. Ao provar marcos normativos acordados a sua concepção formativa particular, as redes podem ampliar a venda de seus produtos educacionais para campos ainda inexplorados, o que, por sua vez, potencializa a possibilidade de modificação dos processos pedagógicos.

É possível sintetizar, a partir dos dados apontados, que os produtos educacionais - tomados na análise aqui tecida, enquanto objetos-técnicos - apresentam-se sob a funcionalidade de modificação de um conjunto importante de elementos que constituem as bases da escola pública brasileira. Por meio do consumo dos produtos educacionais enquanto objetos-técnicos de tipo tecnológico e de assistência-técnica direta e indireta, abrem-se possibilidades para: 1) a alteração da concepção de gestão democrática; 2) a alteração da concepção de currículo, que toma como eixo central a proposição autônoma produzida por atores locais ao atendimento de suas necessidades e desejos; 3) a alteração da concepção formativa presente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e nos Projetos Políticos Curriculares (PPC's) de cada instituição de ensino; e 4) a alteração do uso de técnicas dialógicas produzidas historicamente¹²⁶ com vistas ao fortalecimento de laços sociais locais, que podem, a partir das assistências técnicas, serem substituídas por outras técnicas, redimensionando sua significância.

A troca das ferramentas técnicas produzidas historicamente pelas bases escolares ancoradas sob a lógica pública de gestão democrática por novas técnicas orientadas a produzir uniformidade dos processos pedagógicos tomam na atuação dos agentes que compõem as redes de governança, um dos braços principais de sua construção.

Portanto, a luta pela objetificação dos sujeitos locais dá-se na reforma curricular mais recente, tanto pela produção privada da política educacional, como pela operatividade dos objetos-técnicos desenvolvidos no interior das redes de governança, destinados a serem implementados nas escolas. Frente à característica autoritária presente neste fenômeno, faz-se necessário rememorar a reflexão produzida por Freire (2014) acerca do usufruto da liberdade como elemento indispensável para a construção de processos formativos humanizantes.

Desde o começo, mesmo na luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. **Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e**

¹²⁶ Dentre essas técnicas, pode-se citar como exemplos os conselhos escolares, as assembleias estudantis, os métodos democráticos autogeridos de organização do trabalho pedagógico (OTP), as técnicas de educação popular utilizadas para a construção orgânica e coletiva das propostas político pedagógicas das instituições escolares, as técnicas horizontalizadas de discussão coletiva entre professores, funcionários e estudantes, dentre outras.

responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o **resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte.** Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também e dele não possa prescindir.

É como homens que os oprimidos têm que lutar e não como “coisas”. **É precisamente reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”.** (FREIRE, 2014, p. 76, grifo nosso).

Enquanto educador popular, Paulo Freire associa a morte à perda da liberdade, uma vez que esta reverbera numa concepção que toma o ser humano enquanto objeto e não como sujeito produtor da história e da cultura. O trabalho educativo tem, na sua especificidade, a necessidade de usufruir da liberdade para poder realizar os processos de ação-reflexão-ação, os quais permitem o aprimoramento contínuo da atividade formativa, que se constrói no ambiente escolar e/ou acadêmico, por meio de uma vivência coletiva. Sem liberdade, os processos formativos tomam caráter de adaptação às condições dadas no presente, desumanizando assim as relações e os processos pedagógicos.

No conjunto dos elementos citados ao longo desta seção, as soluções educacionais destinadas a sanar os problemas presentes na conjuntura pós-pandemia de Covid-19 (apresentadas por agentes-chave da rede do MPBNC) podem ser tomadas como um modelo exemplar de como os objetos-técnicos, tomados enquanto soluções inovadoras, podem ser utilizados em contextos de crise para a abertura de novos nichos do mercado ainda inexplorados pelo mercado educacional.

As soluções simples e rápidas criadas para sanar problemas complexos, ao ganhar espaço nos contextos de crise (podendo ser esta crise originada pela política institucional ou proveniente de contextos de desastre), redesenham a democracia das instituições educativas públicas através da técnica. É por meio dela que se encontra as ferramentas adequadas para retirar da liberdade dos sujeitos situados localmente, ressignificando a autonomia dos processos formativos locais.

A produção dos objetos-técnicos traz consigo uma concepção própria de sujeito, seja ele docente, discente ou gestor escolar. O objeto-técnico, seja ele uma plataforma virtual interativa ou mera planilha unificada para o lançamento de dados do docente acerca das aulas, modifica a prática que se realiza no cotidiano, tendo potencial para tensionar mudanças em quem aprende, em quem ensina, como se

aprende e como se ensina. Neste sentido, as técnicas e os objetos técnicos tomam importância particular nesta pesquisa, haja vista que possuem o potencial de modificar o trabalho que se realiza na prática escolar, a partir de seu uso.

A função atribuída ao objeto técnico, tendendo ele à potência de inspirar métodos unitários (SANTOS, 2006, p. 13), carrega em si valores comuns aos que estruturam o modelo de governança de Estado em ampliação no Brasil. A padronização enquanto sinônimo de excelência pode ser então destacada como um dos valores estruturantes das então consideradas “boas práticas”¹²⁷ escolares. Este termo, mostra-se estruturante das sínteses de linguagem que dão corpo e forma, à concepção formativa dos agentes que compõem a rede do MPBNC.

Apesar da concepção de padronização, tomada como coprodutora de excelência, estar adequada à lógica de administração empresarial que se destina à produção de mercadorias padronizadas ao ser transferida para a lógica de funcionamento dos sistemas de ensino, retira-se desta as especificidades inerentes à atividade formativa do humano, a qual pressupõe o respeito à diversidade dos projetos formativos locais. Sua estruturação acompanha a diversidade dos sujeitos que a constroem, os quais atribuem valor político, cultural e afetivo às escolas enquanto lugar de si.

A objetificação do humano sob a lógica da padronização apresenta-se naturalizada em termos de valores nos discursos proferidos pelos agentes que compõem o MPBNC. Tal compreensão guia o conjunto de ações tomadas de forma articulada pela rede. É por meio deste valor, configurado enquanto crença, que são também estruturadas as técnicas de produção da reforma curricular da qual a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e a BNC Para a Formação Inicial e Continuada de professores são parte. É também a partir deste valor que são estruturadas as sínteses de linguagem construídas pelos agentes da comunidade política de governança brasileira, sínteses estas que são usadas como mecanismo para ampliar o ganho de hegemonia de sua proposta formativa junto às bases sociais a qual o seu projeto se destina.

¹²⁷ O conceito tem sua base no documento produzido pelo Banco Mundial, publicado em 2011 (dois anos anteriores à estruturação da rede analisada), intitulado *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020*. A análise do documento encontra-se presente na segunda seção deste trabalho, que trata, entre outros temas, sobre o papel desempenhado pela fração do capital financeiro na ampliação das redes de governança na política educacional brasileira.

Neste sentido, quando vemos, por exemplo, a entrevista cedida por Priscila Cruz ao programa Roda Viva no dia 14 de abril de 2020¹²⁸ em que a então presidente executiva da rede do Movimento Todos pela Educação (2020) aponta que todas as ações tomadas pela rede a qual representa são de natureza estritamente técnica, mostra-se nesta síntese de linguagem a naturalização, em termos de discurso, da compreensão da técnica enquanto ação neutra.

Contudo, aprofundando os itens que seguem a análise desta pesquisa, pode-se apontar que os desdobramentos das técnicas enquanto produtos educacionais rememoram a alguns dos elementos autoritários já vividos na história da educação brasileira. Sobre tal aspecto, os elementos destacados por Guy Debord em sua obra *Sociedade do Espetáculo*, aponta para a função atribuída à técnica no capitalismo moderno que se redesenhou nas sociedades ocidentais pós 1960, em que a lógica neoliberal passa também a ser mais amplamente sistematizada em termos científicos e também difundida no plano internacional.

Segundo Debord (2003), a concepção de modernização aliada aos princípios de unificação e de simplificação da sociedade pós 1960 constitui-se enquanto exercício da “liberdade ditatorial do mercado que coloca o homem como expectador” (DEBORD, 2003, p. 09), voltado a adaptar-se aos seus valores. A lógica estática da imagem enquanto aquilo que parece ser é um dos elementos culturais que encontra na representação baseada em signos, o lastro daquilo que é tomado como verdade. A uso do signo linguístico como véu que produz uma imagem espetacular, que faz daqueles que estão sob a base, expectadores do espetáculo, parece ter um de seus ensaios na política educacional brasileira sob o modelo de governança estatal.

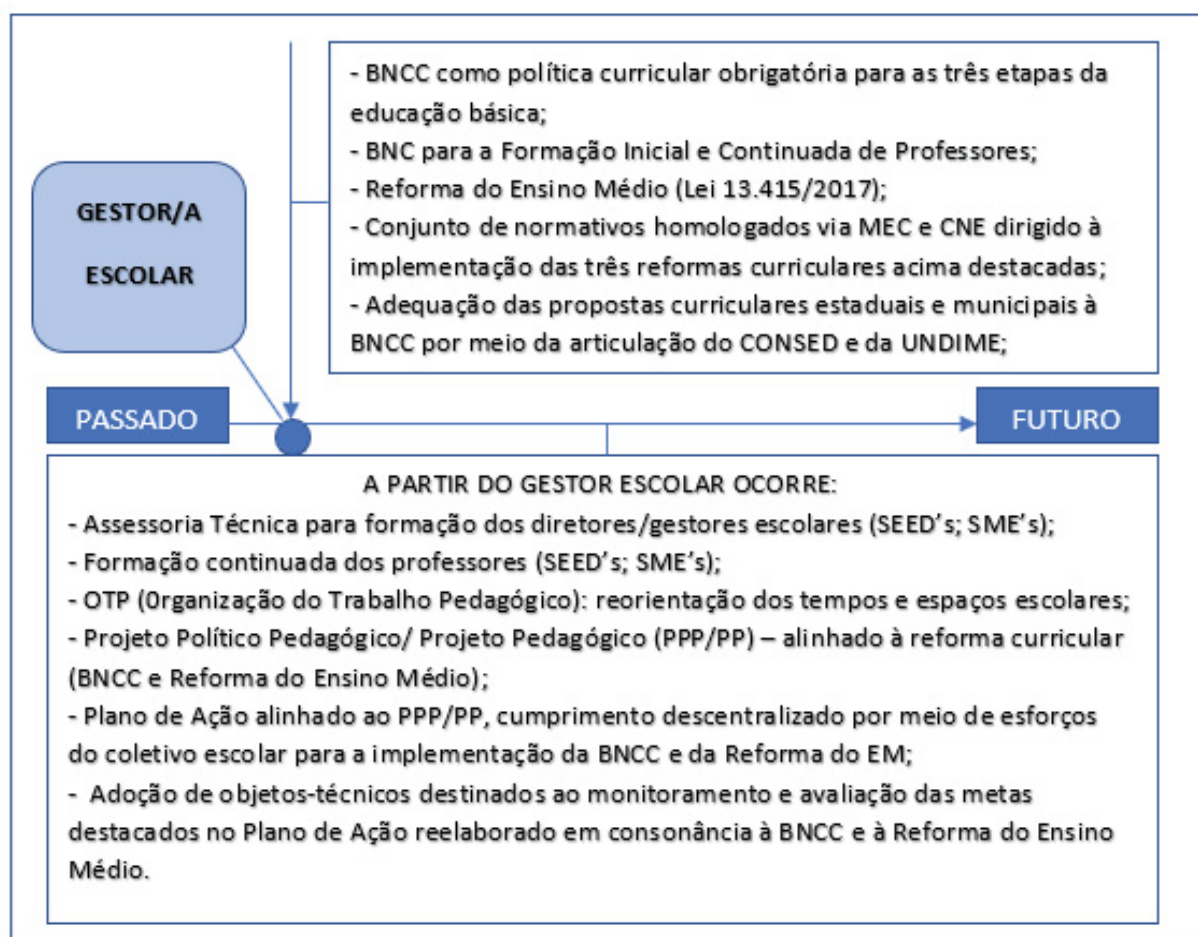
O crivo da técnica como evidência de eficiência, quando se volta à possibilidade de monetarização da educação pelo processo de privatização acobertado, objetifica o ser humano quando torna os profissionais da educação em expectadores do espetáculo, ou, como nos dizia Paulo Freire, como peças bem alimentadas da máquina (FREIRE, 2014, p. 76). Nesta condição de poder, o fomento à melhores condições de trabalho ou de melhoria na estrutura escolar é silenciado pela lógica do fazer mais com menos, que são então combinados com a perda da soberania pedagógica local.

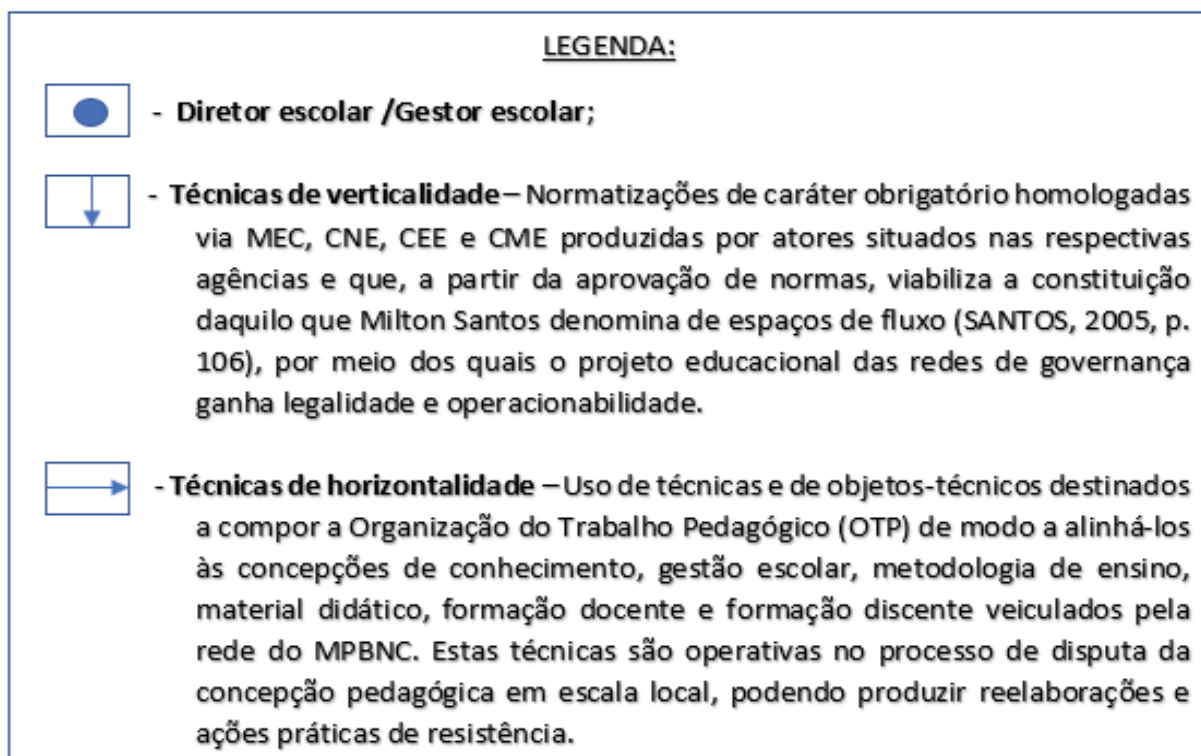
¹²⁸ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=DJEKzpBXXzg> >. Acesso em: 14 abr. 2020.

5 DA GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA À GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DOS PROGRAMAS-PILOTOS (2016-2018) ENQUANTO TÉCNICA DE VALIDAÇÃO DA POLÍTICA DE GOVERNANÇA

Antes de iniciar a análise desta seção, faz-se necessário resgatar o acúmulo realizado através do ciclo I e II da pesquisa, os quais foram expostos por meio dos dados apresentados no conteúdo das seções anteriores. Vejamos abaixo, a síntese gráfica elaborada a partir do mapeamento das técnicas de verticalidade e horizontalidade as quais vêm permitindo a conexão da gestão pública da política de governança à gestão escolar destinada a materializá-la à escala territorial local.

FIGURA 1 – COMO AS TÉCNICAS DE VERTICALIDADE E HORIZONTALIDADE INCIDEM SOBRE A GESTÃO ESCOLAR





Fonte: Guia Para Gestores Escolares (MPBNC, 2019). Elaboração própria.

O papel-chave dos diretores escolares no processo de implementação da reforma curricular em que se insere a BNCC e a Reforma do Ensino Médio pode ser também reafirmado a partir da análise das regulamentações que tratam dos programas-piloto instituídos pelo MEC entre 2016 e 2018, configurando-os enquanto mecanismo iniciador de sua execução.

Haja vista que uma das caracterizações da governança de Estado é a constituição de mecanismos de validação de políticas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276), esta seção será destinada a análise de algumas políticas que vem sendo instituídas sob esta lógica a partir de testagens feitas através dos programas-piloto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

O processo de implementação da reforma curricular da educação básica brasileira estruturou-se tecnicamente a partir da criação de três programas e pela reelaboração de um programa já existente. Este último teve sua modificação tendo em vista prover suplementação orçamentária aos demais programas com o objetivo de fortalecê-los. Os três programas são: 1) o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI; 2) o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC; e 3) o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PANEM). Quanto à suplementação de recursos destinados à

implementação do programa EMTI, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - criado em 1995 com a finalidade de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas (FNDE, 2020¹²⁹) - foi reformulado por meio da Resolução 21 de 14 de novembro de 2018, de modo a estabelecer uma relação entre este e o repasse de recursos destinados ao EMTI. Elemento semelhante ocorreu por meio da Portaria 1.024 de 4 de outubro de 2018, por meio da qual estabeleceu-se uma relação entre o repasse de recursos do PDDE, dirigindo-o também à suplementação de recursos destinados à implementação do PANEM.

A conexão estabelecida entre ambos programas toma centralidade nesta etapa de exposição da pesquisa, uma vez que foram estabelecidas em seus respectivos marcos normativos, características comuns quanto aos seus processos de monitoramento e avaliação, sendo apontado a partir da Resolução 21/2018 e das Portarias MEC 1.023/2018 e 1.024/2018, a necessidade em se avaliar o impacto destes quanto a sua efetividade para a melhoria da aprendizagem dos estudantes do ensino médio.

Quanto à definição de mecanismos técnicos destinados ao processo de monitoramento dos respectivos programas, destaca-se a coleta de dados que é gerada a partir do processo de monitoramento e avaliação, seguida de seu tratamento, de modo que possam ser gerados resultados mensuráveis, organizados de forma quantificada. Veremos a seguir, na exposição da análise das regulamentações que tratam do EMTI e do PANEM, que a gestão pública dos programas organiza-se em cinco etapas principais que podem ser destacadas como: 1) implementação; 2) monitoramento; 3) avaliação do programa; 4) tratamento dos dados coletados a partir do processo de avaliação e; 5) mensuração quantificada dos resultados com vistas a aferir o impacto dos programas. Tais etapas de gestão pública dos programas, constituem-se como elementos em comum a ambos os programas. .

O termo “evidência” como resultado que atesta o “impacto” considerado positivo dos programas, têm na produção de dados mensurados numericamente, o lastro de sua validação. A validação destes enquanto produto da política de governança acompanha, na mesma medida, a validação dos serviços realizados pelos quadros profissionais que integram a rede do MPBNC, os quais se encontram catalogados a seguir no conteúdo que segue a análise desta seção. Neste processo

¹²⁹ Mais informações relativas ao programa estão disponíveis na página: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

de exposição de dados, destacar-se-á o papel de determinados agentes e instituições que compõem a rede analisada na elaboração e na gestão pública de ambos os programas.

5.1 O PAPEL DA ASSESSORIA ESTRATÉGICA DE EVIDÊNCIAS (AEVI) NA ELABORAÇÃO DE FUNDAMENTOS TÉCNICOS-CIENTÍFICOS DE VALIDAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A criação da Assessoria Estratégica de Evidências (AEVI), que passou a atuar enquanto agência do MEC desde julho de 2018 apresenta papel importante no processo de elaboração de métodos técnicos científicos dirigidos à mensuração das políticas educacionais instituído pelas redes de governança.

Divulgada de forma ampla por meio de um seminário organizado pelo ministério dois meses após sua criação (MEC, 20/09/2018¹³⁰), vem apresentando-se com a função de acompanhar o ciclo de implementação dos programas-piloto de implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC de modo a mapear aquilo que vem sendo chamado por seus agentes de “impacto” da política educacional (MEC/AEVI, 2018, p. 7).

O Portal criado com o objetivo de veicular parte das produções da AEVI, intitulado “Portal de Evidências do Ministério da Educação”, teve sua inauguração em dezembro de 2018, de modo a instituir, segundo o ministério, um “novo espaço virtual” a ser tomado como referência pelos governos a fim de auxiliá-los a “gastar melhor, sabendo o que funciona e o que dá melhores resultados” (MEC, 2018¹³¹). Os estudos e relatórios disponibilizados no portal são produzidos pela Rede de Evidências Educacionais, criada pelo MEC e regulamentada por meio da Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018¹³². Segundo a normatização, a rede poderá ser composta por “órgãos ou instituições públicas e suas vinculadas”; “instituições do terceiro setor;

¹³⁰ Mais informações sobre a realização do evento encontram-se disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69031>. Acesso em: 01 fev. 2020.

¹³¹ A matéria publicada pelo MEC intitulada como “Portal de Evidências ajudará gestores a tomar decisões” encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72391:portal-de-evidencias-ajudara-gestores-a-tomar-decisoes&catid=222>. Acesso em: 04 fev. 2019.

¹³² A portaria publicada em Diário Ose o mpbnc ficial está disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41061835/do1-2018-09-17-portaria-n-950-de-14-de-setembro-de-2018-41061744>. Acesso em: 02/12/ 2020.

organizações multilaterais”; “instituições de ensino e pesquisa”; “pesquisadores independentes e especialistas com reconhecida atuação nas temáticas de avaliação e inovação em políticas educacionais.” (MEC, Portaria nº 950, 2018, art. 3º).

Segundo a Portaria nº 950/2018, a rede possui as seguintes atribuições:

I - criar um espaço de troca de experiências e ideias sobre o uso de evidências e inovação em educação; II - promover **discussões metodológicas sobre a prática de avaliação no Brasil**; III - **apoiar tecnicamente a concepção e a condução de projetos-piloto realizados no âmbito do Ministério da Educação**; IV - colaborar com a promoção do uso apropriado de evidências e fomento da cultura de inovação no cenário educacional brasileiro; e V - **apoiar as ações realizadas no âmbito da Assessoria Estratégica de Evidências**, do Gabinete do Ministro. (MEC, Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018, art. 2º, grifo nosso).

Compreende-se que a criação da Rede de Evidências passa, no contexto de implementação da reforma curricular da educação básica brasileira, a ter um papel estratégico na gestão pública dos programas-piloto desenvolvidos para implementá-la. A atuação da Rede de Evidências (RE), conjuntamente com a AEVI, favorece a construção de processos de validação dos programas enquanto produtos educacionais, favorecendo sua instituição para novos estados.

Rossieli Soares (membro da rede do MPBNC), que desempenhava no período de criação da AEVI o cargo de Ministro da Educação, teve, em termos de gestão administrativa, papel importante na abertura do campo da política educacional para a criação da agência e da rede. O Portal de Evidências pode ser destacado como ferramenta de atuação das redes de governança, uma vez que tem por finalidade apresentar políticas que constituem-se enquanto produtos e serviços já validados pelas instituições que compõem sua comunidade política¹³³.

Segundo a última atualização feita pela página da Rede de Evidências no ano de 2019 (antes da página ser retirada do ar), esta era composta no período pela

¹³³ O mapeamento das instituições que compõem a Rede de Evidências Educacionais só é possível sob a aba “cache” do google, haja vista que página da rede, em sua guia destinada ao “quem somos”, foi submetida ao status de página indisponível nos meses de novembro e dezembro de 2020, ficando disponível apenas a última versão da página no modo *in-off* da rede. O link mapeado ao longo da pesquisa estava sediado no seguinte endereço eletrônico: <<https://evidencias.mec.gov.br/rede-de-evidencias/>>. Última tentativa de consulta ao link realizada em 02 jan. 2020 não teve sucesso. O link de cache *in-off* da rede possui a última versão cadastrada no google, a qual encontra-se disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4aGzwIFpqFgJ:https://evidencias.mec.gov.br/rede-de-evidencias/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=opera>>. Último acesso em: 15 jan. 2020.

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP¹³⁴, entidade vinculada ao Ministério da Economia), pelo Banco Mundial, pelo Instituto Ayrton Senna, pela Omidyar Network, pelo BID, pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), pelo Instituto Natura, pelo Instituto Insper, pelo Instituto Unibanco, pela Fundação Itaú Social, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Fundação Lemann, pelo Laboratório de Análise de Políticas Públicas do CEAG (LAPP/CEAG), pela *Jameel Poverty Action Lab* (J-PAL)¹³⁵, pela empresa/startup Mira Educação¹³⁶, pelo Setor

¹³⁴ A instituição teve ampliação de suas atividades a partir da extinção da Escola de Administração Fazendária (Esaf), órgão do Ministério da Fazenda que realizava até então a capacitação de servidores públicos e também de concursos públicos dirigidos à Administração Tributária e Aduaneira da União. A extinção da ESAF após quatro décadas de funcionamento ocorreu por meio da instituição da Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019, que alterou o artigo 62 da Constituição Brasileira que trata da forma organizativa dos órgãos da Presidência e dos Ministérios. Após extinção a ESAF, a ENAP, que segundo sua página oficial já atuava desde de 1986 na administração pública como órgão destinado à formação de servidores públicos, passa a realizar os processos formativos semelhantes ao ENAF, sendo possível perceber, no conteúdo que compõe a página da entidade, o uso dos valores que orientam a lógica da governança estatal no processo formativo destinado a servidores públicos. Segundo sua página oficial, o objetivo da escola é “transformar a cultura e o modelo mental de cada agente público, com a missão de formar e desenvolver pessoas capazes de inovar, alcançar resultados e servir à sociedade” (ENAF, A escola, 2020). A entidade também oferta curso de especialização, mestrado e doutorado voltado a gestores públicos, sendo que a pós-graduação possui, segundo a página oficial da entidade, “Programas de excelência acadêmica, alinhados às melhores práticas de mercado, reconhecidos pelo MEC” (ENAP, Cursos, 2020). A página da instituição está disponível em: <<https://enap.gov.br/pt/a-escola>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

¹³⁵ Segundo a página oficial da instituição, a J-PAL “é um centro de pesquisa global que trabalha para reduzir a pobreza, garantindo que a política seja informada por evidências científicas” e apresenta-se com 227 professores afiliados em universidades ao redor do mundo (J-PAL, About us, 2020, tradução nossa). A entidade atua como financiadora de pesquisas, tendo em vista “*supports policy engagement to share results and scale up effective programs*” (apoiar o engajamento de políticas para compartilhar resultados e expandir programas eficazes), atuando especificamente no financiamento de projetos voltados a “*identifies key gaps in the evidence*” (identificação de lacunas importantes de evidências) dirigidas a pesquisas em políticas consideradas “*urgently needed*” (urgentemente necessárias) (J-PAL, Initiatives, 2020). Outras informações sobre a instituição estão disponíveis em: <<https://www.povertyactionlab.org>>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹³⁶ A startup foi fechada em 2019, não estando mais disponíveis informações da empresa em seu endereço eletrônico: <<http://mira.educacaoaberta.org>>. O cache de último registro da empresa também foi apagado na data de 08 jan. 2021 segundo informações da guia cache do google (disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sk0gwB4_38cJ:mira.educacaoaberta.org/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=opera>. O currículo de Rangel Barbosa está disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/rangel-barbosa/?originalSubdomain=br>>. Acesso em: 03 jan. 2020. Em notícia ao jornal AUPA, publicada em dezembro de 2018, a empresa voltada à produção de “soluções tecnológicas para a educação pública” destaca-se por desenvolver seus produtos com base em “tentativa e erro” (AUPA, 2018), tendo nisso, avançado no mercado educacional, especialmente na venda de produtos para as secretarias de educação. Não foram encontradas maiores informações sobre as causas possíveis que levaram ao fechamento da empresa.

Educacional da Universidade de Stanford, entidade sediada nos EUA, e pelo Instituto de Política e Arte - República.org¹³⁷ (MEC/AEVI, 2020).

Segundo o Portal da AEVI, este foi desenvolvido pelo Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES)¹³⁸, grupo de pesquisa ligado ao Instituto de Computação da Universidade Federal de Alagoas (CIEB/NEES, 2020), pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED/UFJF¹³⁹), pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e pela Universidade Federal do Alagoas (UFAL) (MEC/AEVI, Rede de Evidências, 2020).

O destaque à Rede de Evidências toma papel importante na análise aqui expressa, uma vez que a rede, ao mesmo tempo em que ocupa função estratégica na validação dos programas-piloto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, é composta por boa parte das instituições que também compõem a rede do MPBNC.

A RE, criada em setembro de 2018, teve seu crescimento e estruturação ao longo de ano de 2019, período que coincide, em termos de período, com a fase de reformulação da rede do MPBNC, pontuada na primeira seção deste trabalho. A relação entre o MPBNC e a RE também pode ser estabelecida entre o Movimento Colabora Educação e a Rede de Evidências, uma vez que ambas entidades possuem quase as mesmas instituições do terceiro setor em sua composição, tendo, no caso

¹³⁷ O Instituto República.org foi criado um ano após a criação da Rede de Evidências, sendo fundada em “2019 com o objetivo de conectar profissionais públicos de diferentes partes do país” (REPÚBLICA.ORG, 2020). A entidade é composta por profissionais públicos brasileiros que tenham participado de projetos apoiados pela República.org por pelo menos 72 horas, configurando-se enquanto formadora de quadros profissionais destinados a atuar sob o modelo de governança estatal (REPÚBLICA.ORG, 2020).

¹³⁸ Segundo a página do grupo de pesquisa, o NEES “se concentra em pesquisa e desenvolvimento de soluções de TI, gerando conhecimento científico (...). Sua visão é ser uma referência internacional na geração de conhecimento, capacitando as pessoas com visão social e apoiando novas spin-offs relacionados com empreendedorismo social e TI” (CIEB/ NEES, 2020). O NEES compõe a “Rede de Inovação para a Educação Brasileira”, da qual participam 211 pesquisadores ligados a 26 centros ou núcleos de pesquisa (CIEB, Rede de Inovação para a Educação Brasileira, 2020). Esta e outras informações estão disponíveis em: < <https://cieb.net.br/rede-ieb/> >. Acesso em: 10 nov. 2020.

¹³⁹ O Centro de pesquisa é coordenado pela professora doutora Lina Kátia Mesquita de Oliveira, a qual recebeu no mesmo ano de criação da Rede de Evidências (em dezembro de 2018) uma condecoração entregue pelo membro da rede do MPBNC e então Ministro da Educação, Rossieli Soares. A solenidade de premiação ocorreu durante o III Encontro Formativo ProBNCC, realizado em Brasília, no qual a agente recebeu uma medalha de Grão-Mestre da Ordem Nacional do Mérito Educativo (CAED, UFJF, 2019). A premiação foi criada pelo Decreto Nº 38.162, de 28 de outubro de 1955, sendo modificado no período de ditadura militar pelo Decreto Nº 65495 de 5 de novembro de 1971. Membros destacados do MPBNC também foram premiados na mesma solenidade, como Kátia Smole (Secretária de Educação Básica do MEC no período), Raph Gomes Alves (diretor de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação na data da condecoração) e **Frederico da Costa Amancio (que desempenhava no período a função de secretário de Estado de Educação de Pernambuco)** (MEC, Mérito Educativo, 14 de dezembro de 2018).

da RE, um fator diferenciador entre elas, uma vez que há, nesta rede específica, a inclusão de um número expressivo de instituições e grupos de pesquisa ligadas ao setor público. Tal evento ganha destaque na análise aqui desenvolvida, uma vez que aponta para o papel de articulação entre entidades de natureza pública e privada que vem sendo realizada pela AEVI.

Entre as instituições privadas em comum ao MCE e à RE¹⁴⁰, estão: 1) o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); 2) a Fundação Itaú Social; 3) a Fundação Lemann; 4) o Instituto Ayrton Senna; 5) o Instituto Natura; 6) Instituto Unibanco (MCE, INSTITUIÇÕES, 2020) (RE, QUEM SOMOS, 2020).

Se o MPBNC teve papel importante na produção dos marcos normativos que instituíram a BNCC, a AEVI se apresenta como entidade de caráter estratégico tendo suas atividades destinadas a elaboração de métodos técnicos destinados ao acompanhamento dos programas-piloto e demais políticas educacionais a serem produzidas sob o modelo de governança. A Rede de Evidências, criada a partir da AEVI, apresenta-se sob a função de produzir, em termos técnicos e científicos, a validação das políticas, direcionando-se ao aprimoramento do produto realizado pela rede do MPBNC, de modo a produzir o que as redes denominam como política com base em evidências. É por meio deste processo que a suposta eficiência dos produtos e serviços ofertados pelas instituições que compõem a comunidade política de governança pode vir a ampliar sua capacidade de sua implementação em maiores escalas territoriais, materializando deste modo, o projeto educacional e mercantil das redes.

Os programas, ao receberam o título de validação, podem vir a ser catalogados enquanto política com base em evidências, sendo assim inseridos ao rol de produtos que compõem o portfólio das redes, podendo ser contratados por outros estados e municípios, de modo a replicar pilotos de políticas já realizadas em outros lugares. Tal característica remonta, portanto, que as redes de governança que vêm atuando junto a estados e municípios de modo a testarem políticas desenvolvidas por suas instituições têm na validação de seus produtos, um elemento importante para

¹⁴⁰ Os dados aqui expressos tomam como base os dados coletados no mês de julho de 2020. Os mapeamentos realizados ao longo da pesquisa permitem que se possa afirmar que as redes de governança mostram-se passíveis de modificação em intervalos relativamente pequenos de tempo, podendo modificar o quadro de suas instituições de acordo com as estratégias de atuação deliberadas por elas em nível semestral e/ou anual. Estas atividades mostram-se operantes segundo as condições conjunturais que se apresentam em cada período histórico específico, os quais fomentam reconfigurações na composição das redes e nas atividades desenvolvidas de forma articulada entre as instituições que as compõem.

propagandeará-los. A partir da criação da Rede de Evidências, os agentes que dela participam encontram na AEVI mais uma das instâncias de catalisação e catalogação de suas ações para além de suas plataformas digitais privadas.

Quanto a lógica de validação dos programas instituídos pela rede do MPBNC, destaca-se a função do Banco Mundial enquanto ente coletivo elaborador de um dos termos-chave adotados pelo MEC e que foi utilizado como tema central do seminário de apresentação pública da AEVI. O evento foi intitulado como “O que funciona? Inovações e uso de evidências em políticas educacionais” (MEC, 20/09/2018) remontando ao uso do termo “o que funciona”, elaborado pelo BM no documento “Aprendizagem para Todos - Estratégias Educativas 2020”, publicado pela organização no ano de 2011 (BANCO MUNDIAL, 2011, Prefácio).

No documento referido, o banco destaca o papel crescente das experiências consideradas pela entidade como exitosas instituídas pelo setor privado para a área educacional em vários países (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Tal afirmação vem sendo utilizada pelo banco como argumento justificador de sua atuação junto ao financiamento de programas educacionais em nível global (BANCO MUNDIAL, 2011, Prefácio; p. 1). O documento citado aponta três estratégias principais para sua atuação, as quais auxiliam no entendimento da participação da entidade na composição da rede do MPBNC e na rede de evidências. As estratégias destacadas pelo banco ancoram-se na lógica de financiamento daquilo que mostra-se validado em termos do “que funciona na Educação”.

(...) Os três pilares da estratégia são:

Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos. Para saber mais, continue a ler.

Esta estratégia reflete as melhores percepções e conhecimentos sobre o que funciona na Educação, a partir de consultas de âmbito mundial aos governos, professores, estudantes, pais, sociedade civil e parceiros no desenvolvimento em mais de 100 países. (BANCO MUNDIAL, Prefácio, 2011, grifo do autor).

O uso do termo elaborado pelo BM citado no Seminário de apresentação da AEVI remete ao compartilhamento de valores e técnicas em comum aos proferidos tanto pelo banco como pela comunidade política de governança a qual a rede do MPBNC integra. Quanto à elaboração de programas baseados em evidências, a adoção destes mostra-se técnica e cientificamente planejada, constituindo-se como mecanismo efetivo de desenvolvimento e validação de novos produtos e serviços aplicados por meio de experiências-piloto, de modo a diversificar o portfólio que já

vinha sendo comercializado pelas redes de governança antes mesmo da reforma curricular da educação básica instituída a partir de 2016.

A primeira estratégia destacada pelo Banco Mundial dirigida a “investir antecipadamente” no campo educacional remonta para os esforços da instituição no fomento de investimento de capital de risco, justificando a participação da entidade enquanto membro da rede do MPBNC. Neste sentido, o BM desempenha papel importante no processo de ampliação da política de governança sendo um potencial investidor.

A criação da AEVI, da Rede de Evidências e a homologação dos programas-piloto destinados à implementação da reforma curricular da educação básica brasileira resultam, portanto, no espaço conquistado pelos agentes das redes de governança na disputa do campo da política educacional. Os produtos e serviços que já vinham sendo veiculados pelas redes por meio de plataformas virtuais¹⁴¹, passam a ficar (a partir da instituição da BNCC, da Reforma do Ensino Médio e das regulamentações dos programas destinados a sua implementação em caráter piloto), cada vez mais diversificados.

A diversificação aqui apontada corresponde tanto ao fortalecimento das redes no mercado educacional, como também à ampliação do capital de relações estabelecidas entre seus agentes (entre as instituições das redes entre si e também entre seus agentes e os quadros profissionais que desempenham atividades em instituições de natureza pública). É por meio destes dois fatores que os agentes do MPBNC vêm ganhando maior espaço no processo de produção, monitoramento, avaliação e no desenvolvimento de *expertise* quanto ao tratamento de dados dirigidos à validação dos programas que constituem-se enquanto produtos educacionais.

Na direção de aperfeiçoar os processos de validação dos programas, a Assessoria Estratégica de Evidências elaborou, em 2018, mesmo ano de criação da

¹⁴¹ Além das plataformas já mencionadas anteriormente, a plataforma do Movimento Colabora Educação (MCE) pode ser citada como um dos espaços virtuais de destacada veiculação de políticas educacionais já validadas por meio da atuação direta de agentes privados em escala geográfica estadual e municipal. Através do acesso de dados e de seu respectivo tratamento, as experiências de atuação destes agentes são catalogadas pela rede do MCE enquanto evidências da efetividade de suas ações e de seus produtos para a melhoria da aprendizagem escolar. Uma vez consideradas validadas, as experiências são apresentadas como plausíveis de serem adotadas por demais estados, municípios e até mesmo em âmbito nacional, uma vez que sua efetividade é considerada validada cientificamente a partir de estudos realizados pelas instituições do terceiro setor que integram as redes. A plataforma está disponível em: < <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

agência e da homologação de regulamentações que detalham de forma mais precisa os processos de implementação, monitoramento e avaliação do EMTI (PORTARIA/MEC 1.023/2018) e do Pró-BNCC (PORTARIA/MEC 331/2018), um documento configurado enquanto guia de planificação, destinado a orientar a produção de futuras políticas educacionais a serem desenvolvidas pelo ministério. O documento destacado "descreve o processo de construção de modelos lógicos para programas em implementação, ou seja, aqueles que já formulados, encontram-se em atividade" (MEC/AEVI, GUIA - ELABORAÇÃO DE MODELOS LÓGICOS, 2018¹⁴², Apresentação).

O documento concebido pela agência, o qual recebe o título de "Guia - Elaboração de Modelos Lógicos" (MEC/AEVI, 2018), apresenta-se "com o objetivo de incentivar e auxiliar agentes públicos do Ministério da Educação e suas entidades vinculadas a elaborar modelos lógicos de seus programas" (MEC/AEVI, 2018, Apresentação), definindo para isso, uma metodologia específica.

Tal referência de modelo tem como propósito orientar a construção de políticas educacionais desde seu processo de elaboração. Aponta para isso, a necessidade em se definir, no estágio de formulação das políticas "o problema, causas, consequências e evidências, para assim desenhar-se o programa que o origina" (MEC/AEVI, 2018, Apresentação). Tal processo toma como base o uso de dados quantitativos enquanto ferramenta capaz de justificar a relevância da política elaborada, viabilizando a mensuração do problema apresentado pelos agentes que a propõem (MEC/AEVI, 2018, p. 27).

A validação do problema e suas consequências passa pelo levantamento de evidências acerca de sua existência, escala e gravidade. É importante apontar dados quantitativos de que aquele problema está estabelecido e de que suas consequências afetam a sociedade, principalmente sob perspectivas nacionais e comparativamente internacionais. (MEC/AEVI, 2018, p. 27).

As características descritas acima são comuns à elaboração dos programas-piloto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, o que será

¹⁴² O documento não possui datação em sua publicação. Porém, na análise do google cache, o mesmo possui data de download no ano de 2018, período em que o Guia é publicado no site da página de evidências. Por esse motivo, utilizar-se-á esta data como referência para a citação do documento. A informação está disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yv9xkotqvUoJ:https://evidencias.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/GUIA_ElaboracaoModelo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 set. 2020.

destacado a seguir nas próximas subseções. Contudo, não se restringem a eles, sendo também observado como fundamento técnico utilizado nas ações realizadas pelos agentes que compõem a comunidade política de governança da qual o MPBNC é parte.

Como manifestação exemplar deste último ponto, pode-se destacar o modo operativo em que os agentes da rede analisada estruturaram seus argumentos expressos nas discussões públicas da Reforma do Ensino Médio, logo após sua instituição por meio da MP 746/2016. Os argumentos anexados no texto de Exposição de Motivos da Reforma, tomados como seu fundamento justificador pelo poder executivo, guardam em seu conteúdo, elementos que se assemelham às orientações presentes no Guia de Modelos Lógicos. Quanto aos discursos citados, destaca-se aqui especificamente o realizado pelos agentes que integram a rede do Todos Pela Educação e da rede do MPBNC, os quais foram inseridos no primeiro capítulo deste trabalho. Entre as sínteses de linguagem que faz-se necessário retomar, está o discurso proferido por Rossieli Soares, utilizado na Audiência Pública de discussão da Reforma:

O Ideb está estagnado desde 2011, mas, se olharmos os resultados dos últimos dez anos, crescemos apenas 0,3. [...] O ensino médio, que hoje tem um modelo único no Brasil, forma o jovem exclusivamente para a entrada na universidade. [...] E apenas 16%, 17% dos jovens hoje acabam ingressando na universidade. [...] O Brasil, **comparado com outros países do mundo**, tem 8,4% de matrículas apenas em ensino técnico, enquanto outros países, como a Itália, por exemplo, têm 56%; a Alemanha, 47%; a China, 44%; o Reino Unido, 42%. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394, grifo nosso).

Ao analisar a fala do agente e o delineamento do Modelo Lógico ora destacado, é possível verificar que Rossieli Soares utiliza argumentos quantitativos como forma possível de interpretar os problemas educacionais, apresentando como proposta a reforma enquanto necessidade dirigida a solucionar o conjunto de problemas por ele evidenciado. É por meio desta argumentação, advinda de uma interpretação dos problemas presentes no ensino médio público brasileiro que sugere a instituição da reforma enquanto política de Estado, dando a ela, segundo o agente, caráter de urgência. Tal característica é comum ao modelo lógico desenvolvido pela AEVI, o qual define, para esta fase inicial de apresentação do problema originador da política, a necessidade em se mobilizar “senso de urgência, motivando a ação de todos aqueles que precisam fazer algo para a situação mudar” (MEC/AEVI, 2018, p. 26).

Tal método de organização argumentativa constitui-se como técnica para validar problemas fundamentados no uso de dados quantitativos tanto nacionais como internacionais. No exemplo acima mencionado, o agente expõe uma comparação internacional marcada pela ausência do uso de métodos próprios ao estudo comparado, especificamente concebido no campo da ciência da política educacional. Tal evento é aqui citado como exemplificador de como os elementos presentes no Modelo Lógico fazem parte dos princípios de racionalização próprios à lógica da governança de Estado, de modo que sejam incluídos nele, elementos do campo mercantil como o “senso de urgência” comumente utilizado em estratégias de marketing em diferentes setores mercantis enquanto mecanismo estimulador de compra (SEBRAI, 2013).

Faz-se necessário pontuar que parte importante dos argumentos apresentados pelos agentes das redes de governança na conjuntura de apresentação da Reforma do EM também tomaram como fundamento, pesquisas e recomendações realizadas por parte das instituições que compõem a rede do MPBNC. Vejamos abaixo alguns destes exemplos:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (CONGRESSO NACIONAL, Parte integrante do Avulso da MPV nº 746 de 2016, p. 9).

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (CONGRESSO NACIONAL, Parte integrante do Avulso da MPV nº 746 de 2016, p. 11).

Há, portanto, uma dimensão técnico-científica que embasa a argumentação apresentada pelos agentes que compõem as redes de governança no processo de elaboração das políticas educacionais. Parte importante desta base de dados provém, no caso aqui exemplificado, de pesquisas desenvolvidas pelas próprias instituições que integram a rede do MPBNC.

Neste sentido, é possível categorizar duas tipificações distintas que compõem a atividade de validação das políticas educacionais realizadas pela comunidade política de governança entre 2016 e 2018. Para fins de análise, denominaremos a

primeira de validação-base, a qual dá origem a uma interpretação possível ao problema jusficador da política e a segunda de validação pós-implementação, a qual se dirige à validação da política enquanto produto qualificado, modificando seu status de política-piloto para o que os agentes das redes de governança vêm nomeando enquanto política com base em evidências.

O Guia destinado à definição do Modelo Lógico conceitua termos próprios à lógica da governança estatal, de modo a conectar a política educacional enquanto campo-teste para o aprimoramento dos produtos ofertados pelas redes. Para tal atividade, são requeridas definições próprias ao funcionamento desta modalidade estatal específica.

DEFINIÇÕES IMPORTANTES

Modelo lógico: mapa do programa ou intervenção, conecta as atividades com os bens e serviços produzidos (**produtos**) e demonstra como pretende-se atingir as causas do problema (**resultados**) e gerar mudanças (**impactos**).

Problema: a situação indesejada que orienta o desenho do programa

Evidência: comprovação da existência do problema

Público-alvo: população para qual o programa é dirigido, seus beneficiários diretos

Causas implícitas: causas potenciais do problema atacadas pelo programa

Atividades: são os processos executados pelo MEC que produzem bens e serviços

Produtos: bens ou serviços resultantes de uma atividade, com os quais se procura atacar as causas do problema

Resultados: os efeitos gerados em relação ao enfrentamento das causas implícitas do problema

Impactos: os efeitos gerados em relação ao problema do programa

Suposições: as condições que devem ocorrer para que o programa ocorra como esperado. (MEC/AEVI, 2018, p. 7).

O modelo lógico enquanto “mapa do programa ou intervenção” inclui um conjunto de conceitos e práticas que constituem um *modus operandi* específico de produção da política educacional. Se, assim como define Santos (2005), a técnica possui o potencial de viabilizar a conquista do futuro, no caso da governança educacional, a conquista ocorre pelas denominadas “atividades” que provém da aplicação de técnicas expressas como as desenvolvidas no Modelo Lógico, sob as quais os processos executados pelo MEC passam a produzir “produtos e serviços”, incluindo a atuação da comunidade política de governança para tal provimento.

É sob esta lógica que os processos de avaliação destinados à análise dos impactos e dos resultados definidos no início da elaboração da política são desenvolvidos e dão origem à segunda dimensão de validação da política. Para tal,

sua elaboração precisa estar alinhada - desde sua argumentação primeira -, ao conjunto de elementos necessários para que possa vir a ser validada enquanto status de evidência. Tal realização prescinde que anteriormente tenha ocorrido a seleção de dados justificadores da política, assim como o uso de técnicas desenvolvidas especificamente para acompanhar todas as fases que compõem o ciclo de realização da política¹⁴³.

As dimensões técnicas aqui expressas permitem o estabelecimento de certa semelhança existente entre a lógica de elaboração do Guia de Modelos Lógicos e os guias dirigidos à orientação de “Boas Práticas” mencionados anteriormente neste trabalho. Ambas as sistematizações têm como fundamento um dos valores estruturantes ao modelo de governança de Estado: a padronização como sinônimo de excelência. O primeiro pode ser catalogado sob a mesma lógica de elaboração do segundo, sendo, contudo, destinado à padronização dos processos de elaboração e da chamada “implantação” da política educacional, termo este que passa a compor as normatizações de implementação da reforma curricular da educação básica (2016-2018) através da elaboração dos programas-piloto de implementação da reforma do Ensino Médio e da BNCC.

Sob o acúmulo das análises anteriormente desenvolvidas, os guias de boas práticas configuram-se, no campo da política educacional de governança, enquanto manuais dirigidos ao objetivo de padronizar condutas individuais e coletivas. São elaborações construídas de forma centralizada por um conjunto seletivo de agentes situados em uma condição privilegiada de poder. Configuram-se enquanto manuais que têm como objetivo central adequar a ação dos agentes situados localmente à lógica de “implantação” de um projeto político adotado de forma vertical e centralizada.

Veremos na análise que segue esta seção, que o uso do termo “implantação” (ao invés de “implementação”), o qual passa a compor os documentos que instituem e regulamentam os programas-piloto de implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, são concernentes à totalidade de elementos que compõem a concepção educacional e política da rede do MPBNC.

¹⁴³ Tal modelo conta com a elaboração de três ferramentas a serem utilizadas para o cumprimento destes processos e que remetem à lógica de padronização planejada da política educacional utilizando para isso, técnicas próprias do campo mercantil. Estas ferramentas estão inseridos nos anexos A, B e C deste trabalho.

Implementar políticas educacionais pressupõe a realização de um conjunto de reflexões elaboradas nas bases sociais as quais o projeto educacional se destina. Há aqui uma distinção clara nas relações de poder entre o lugar em que se produz a política e o lugar concebido para aplicá-lo. Diferentemente da concepção de gestão democrática, o lugar da escola passa a ser o lugar da aplicação acrítica. Sobre esta racionalidade política, o uso do termo implantação torna-se mais adequado, uma vez que pressupõe a aplicação prática da política definida de forma centralizada, incluindo neste processo, o uso de guias enquanto manuais orientadores das práticas que serão realizadas pelos atores locais.

Sob tais princípios, os guias de boas práticas podem ser destacados enquanto objetos-técnicos cuja finalidade é a padronização de condutas daquilo que se deve fazer, como se deve fazer e como se deve ser. Nestes termos, a linguagem utilizada para definir tais processos refere-se a sua técnica, e sendo técnica, configura-se também enquanto ferramenta política imbuída de intencionalidade. O mesmo princípio perpassa pela elaboração do Modelo Lógico, tendo este, contudo, o papel de padronizar os processos de elaboração e validação da política educacional.

A partir da introdução dos elementos que estruturam o nexo de desenvolvimento dos programas-pilotos, serão apresentados na análise expressa nas subseções a seguir, as características técnicas desenvolvidas nestes quanto a: 1) a gestão pública do EMTI, do PANEM e do Pró-BNCC; 2) o mapeamento de agentes e instituições da rede do MPBNC diretamente ligados ao processo de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e validação dos respectivos programas e; 3) o mapeamento quanto ao papel atribuído aos denominados “gestores escolares”, no processo de implantação das normatizações instituídas de modo vertical pelas agências nacionais de produção da política educacional.

Como veremos nas respectivas normatizações, a atuação dos diretores escolares assume, em ambos os programas, papel funcional na viabilidade de sua implementação em escala local. O alinhamento destes trabalhadores à implementação dos programas favorece, na mesma medida, o avanço da concepção pedagógica da rede do MPBNC na prática social e técnica que compõe a organização do trabalho pedagógico. Este fator favorece o avanço da disputa cultural inerente à reforma curricular da educação básica brasileira em curso de implementação.

O destaque a este último elemento na composição da análise que segue a exposição sistematizada desta etapa da pesquisa deve-se não apenas ao

atendimento da categoria gestão escolar como uma das categorias destacadas no ciclo inicial de organização deste trabalho, mas também porque configura-se como elemento-chave para que os respectivos programas possam obter sucesso quanto ao seu processo de implementação, monitoramento, avaliação e validação. Vejamos a seguir como estes elementos estão presentes nos respectivos programas selecionados para a análise.

5.2 PROGRAMA DE APOIO AO NOVO ENSINO MÉDIO

O Programa foi criado, de acordo com seu artigo 1º, como forma de “apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo”, de modo a contemplar a “Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais”, viabilizando assim, o processo inicial de implementação da Reforma do Ensino Médio.

Regulamentado através da Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018 que o institui e estabelece as “diretrizes, parâmetros e critérios para participação”, o programa foi elaborado enquanto política a ser implementada em caráter de adesão das Secretarias Estaduais de Educação, contanto, em sua estruturação, com o estabelecimento de um conjunto de elementos de caráter técnico.

Art. 4º O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio **disponibilizará apoio técnico** às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal por meio de:

I - **assistências técnicas para elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**, conforme descrito no Capítulo III;

II - disponibilização **de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão**; e

III - **ferramentas digitais** para auxiliar no acompanhamento, **monitoramento e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio** das redes públicas de ensino estaduais e distrital. (MEC, Portaria nº 649/2018, art. 4º, grifo nosso).

Conforme destacado acima, o caráter-teste compreendido no PANEM (sendo também comum ao Pró-BNCC e ao EMTI) destaca o papel do apoio técnico realizado pelo MEC às Secretarias Estaduais de Educação com vistas a orientar tanto a elaboração como a execução do programa, seguido de seu monitoramento e avaliação. A partir da análise desta, é possível depreender que a coleta de dados

destinados ao seu aprimoramento permite a elaboração das chamadas evidências, que podem ser definidas como um resultado produzido técnica e cientificamente através da coleta de dados realizada por “ferramentas digitais” (MEC, Portaria nº 649/2018, art. 4º, III).

O programa aqui analisado é coordenado por Danilo Leite Dalmon, docente e pesquisador do Instituto Isper que ocupa, segundo informações de seu Currículo Lattes, o cargo de Coordenador dos Programas ProBNCC e do “Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial para a implementação do Novo Ensino Médio”¹⁴⁴, no Ministério da Educação, sendo, portanto, quadro-chave na gestão pública do programa em escala nacional. O agente, também atuou como quadro profissional do Instituto Natura entre os anos de 2015 e 2018, período em que ocorria a elaboração de ambos os programas que foram aprovados em 2018 através das Portarias nº 649/2018 e nº 331/2018.

Quanto à gestão pública do PANEM, esta pode ser caracterizada, segundo análise da portaria que o institui, por uma implementação seguida de precisa coleta de dados realizada por ferramentas informacionais/digitais utilizadas tanto no processo de sua implementação como em seu monitoramento e avaliação. É por meio de um mapeamento de caráter mais preciso dos dados gerados que torna-se possível a elaboração daquilo que os agentes da rede do MPBNC vêm denominando de “evidências”, as quais têm sido utilizadas como medida justificada para uma possível validação do programa.

É devido a este fator que no artigo 12 da Portaria 649/2018 é destacado que as Secretarias Estaduais de Educação, ao aderirem ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, devem comprometer-se a:

I - elaborar e executar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme disposto no Capítulo;” e “II - validar os produtos elaborados pelas assistências técnicas, que serão encaminhados à Secretaria de Educação Básica (MEC, Portaria nº 649/2018, art. 12º).

¹⁴⁴ Esta e outras informações do agente estão disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/6879625104956790>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

Neste caso, a validação dos “produtos elaborados pelas assistências técnicas” diz respeito à resposta configurada em dados gerados pelas instituições de ensino participantes do programa.

Os dados gerados no processo de implementação nas escolas (esfera local) devem, segundo o documento, ser repassados às SEEd’s com vistas a “X - realizar a validação dos produtos entregues pelas assistências técnicas, com o objetivo de assegurar a transferência de tecnologia para a secretaria de educação estadual e do Distrito Federal” (MEC, Portaria nº 649/2018, art. 12º). Neste sentido, pode-se destacar que o caráter técnico de organização da gestão pública do programa é também gerador (a partir de sua implementação na base local) de “tecnologia” que deve, segundo o documento, ser “transferida” para a Secretaria Estadual de Educação. Tal elemento reafirma a importância do acesso das SEED’s e do MEC à produção de dados e conhecimentos gerados a partir do processo de implementação da política educacional a ser realizada pelos agentes públicos e privados que compõem a comunidade política de governança.

Quanto ao financiamento dirigido à implementação do programa, é importante destacar que este realiza-se por meio de empréstimo junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, sendo este uma das instituições que integra o Grupo Banco Mundial, entidade integrante do MPBNC e cuja concepção educacional volta-se à produção de políticas validadas enquanto evidências consideradas como aquilo que “funciona” (BANCO MUNDIAL, 2011).

O destaque destas informações possui relevância, uma vez que o programa conta, em seu anexo II, com um termo de compromisso a ser assinado pelos Secretários Estaduais de Educação dos estados que realizarem a adesão ao programa, com vistas a reafirmar o compromisso acerca do cumprimento dos elementos técnicos definidos para sua execução.

A lógica de implementação do programa permite que os agentes e instituições ligados a sua implementação possam fazer uso privilegiado dos dados e da tecnologia gerada a partir de sua execução. O acesso a estes conhecimentos viabiliza, portanto, o redesenho de novas estratégias de atuação das redes de governança na política educacional, assim como o aperfeiçoamento de suas atividades através do tratamento dos dados coletados desde a base local a qual o programa se destina.

A partir destes primeiros elementos de análise, pode-se destacar que, assim como afirma Santos (2014) - quanto à fase da globalização no período neoliberal -, o uso de meios técnicos-científicos-informacionais enquanto mecanismos capazes de viabilizar a totalização do local pela lógica hegemônica do global, faz com que as redes encontrem, a partir da coleta e tratamento de dados por vias informacionais, um caminho para o fortalecimento da legitimidade das instituições do terceiro setor que compõem as redes, favorecendo a produção de uma racionalidade única a partir da validação e venda de seus produtos e serviços educacionais. Tal processo favorece o oligopólio do poder político pelas redes de governança, haja vista que mostram-se imbricadas junto ao poder público, beneficiando-se da veiculação dos programas por elas criados.

A sofisticação no processo de produção dos programas, assim como a coleta de dados realizada a partir do processo de sua implementação, permite ainda tanto a criação de novos mercados, como viabiliza a validação técnico-científica dos produtos e serviços nele ofertados. Destaca-se ainda, o papel de agentes ligados à rede do MPBNC na elaboração das normas que regulamentam a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, agentes estes situados no Conselho Nacional de Educação no período de elaboração dos programas, elemento já destacado na primeira seção deste trabalho.

Toma relevância complementar à análise aqui desenvolvida, os dados disponíveis no documento publicado na página oficial do MEC acerca da avaliação dos possíveis impactos socioambientais do PANEM para as comunidades e territórios que o receberão. Uma vez que as escolas podem ser consideradas enquanto catalisadoras da população territorial, o documento (elaborado em forma bilingue inglês/português), prospecta algumas das possíveis alterações em termos culturais, territoriais e socioambientais que podem vir a ocorrer a partir da implementação do programa.

O documento intitulado como “Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental - Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio/Programa Por Resultados”, elaborado em outubro de 2017 e publicado na página oficial do MEC, tem sua fundamentação a partir dos dados elaborados pela entidade financiadora do programa - Banco Mundial - BIRD.

O banco possui, portanto, no caso do programa elencado, tanto a função de financiá-lo como também de orientá-lo, através da estruturação de suas diretrizes e

estudos que devem servir de base para a atuação do MEC no processo de sua implantação. Quanto aos impactos de sua implementação para os povos brasileiros, o documento dá destaque especial ao possível impacto do programa quanto à “adequação cultural” e acesso aos “benefícios do programa para os povos indígenas e outros grupos sociais vulneráveis” (MEC, Outubro de 2017, p. 7).

Os aspectos culturais específicos às juventudes indígenas são colocados no documento como semelhantes aos demais grupos de jovens considerados em situação de vulnerabilidade social, destacando-se que a “adequação cultural” destes à reforma do ensino médio é potencialmente “Positiva”, mesmo que no estudo caracterizado no relatório, tal impacto possa representar alto grau de risco para uma alteração cultural destes povos. O quadro que detalha os riscos quanto à implementação do programa define que, no que diz respeito à “Adequação cultural e acesso equitativo aos benefícios do programa (Povos Indígenas e outros grupos sociais vulneráveis)”, será potencialmente “irreversível” e de caráter “permanente” para a cultura destes povos (MEC, Outubro de 2017, p. 7).

Estima-se que o impacto ambiental geral do programa seja positivo, pois ele promoverá a melhoria da qualidade ambiental nas escolas, com ambiente de aprendizado mais seguro e melhores condições de salubridade (terceiro princípio orientador). Tais benefícios ambientais potenciais incluirão a melhora na qualidade ambiental geral das instalações (reforma e construção de salas de aula, bibliotecas e auditórios), a melhora nas condições de salubridade (reforma e construção de vestiários, sanitários, cozinhas, refeitórios, instalações sanitárias), a melhora da segurança e acessibilidade às escolas (reforma e construção de muros e rampas, instalações elétricas e de gás) e a proteção das escolas contra tempestades (coberturas de pátios e quadra), com promoção de um ambiente propício para o aprendizado. (MEC, Outubro de 2017, p. 5-6).

Apesar dos dados destacados acima, o caráter pedagógico do programa traz em si, aspectos colonizadores, uma vez que a Reforma do Ensino Médio que dá base à constituição do PANEM, organiza-o sob o nexo da implantação, desconsiderando os elementos estruturantes à concepção pedagógica e cultural própria aos povos indígenas. Sobre esta implicação específica, ao mesmo tempo em que o documento supracitado aponte para possíveis riscos irreversíveis à cultura e à organização territorial destes povos, destaca que o PANEM, ao favorecer a implementação do “(...) Novo Ensino Médio não altera as diretrizes curriculares nacionais de modalidades especiais de ensino. Essas incluem diretrizes especiais para a educação escolar indígena, das comunidades quilombolas e do campo” (MEC, Outubro de 2017, p. 138).

O argumento é utilizado para apontar que o programa não interfere nos direitos de povos indígenas, contudo, não aponta o caráter de obrigatoriedade quanto à implementação da Reforma do Ensino Médio para todos os jovens brasileiros, incluindo a juventude indígena (MEC, Outubro de 2017, p. 138).

Ao destacar a garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas e quilombolas e o direito à educação do campo, a argumentação presente no texto avalia que o Estado brasileiro, ao contar com a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (instância política ainda existente no período de construção deste documento), teria nesta, a garantia da defesa dos direitos destes povos uma vez que era por meio dela que ocorreriam os processos de planejamento, coordenação e a implementação das políticas educacionais dos grupos destacados pelo banco como “socialmente vulneráveis” (MEC, Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental - Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio/Programa Por Resultados, Outubro de 2017¹⁴⁵, p. 136).

Em articulação com os sistemas de ensino, a SECADI implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A SECADI está organizada em quatro diretorias que abrangem 11 coordenadorias, incluindo a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais que encampa a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena. (MEC, Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental - Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio/Programa Por Resultados, Outubro de 2017, p. 152).

(...)

A consulta e participação de Povos Indígenas no planejamento de políticas educacionais está garantida em diversas instâncias consultivas e deliberativas. Representantes de povos indígenas estão presentes no CNE, em sua Câmara da Educação Básica e no FNE. Adicionalmente, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) foi instituída pela Portaria MEC nº 734/2010. A CNEEI é um órgão colegiado, de caráter consultivo, e uma instância de controle social do MEC. Tem a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes indígenas, representantes governamentais e de organizações da sociedade civil. (MEC, Outubro de 2017, p. 137)¹⁴⁶.

¹⁴⁵

O

documento

está

disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75141-mec-consulta-publica-bird-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/03/2020.

¹⁴⁶ Relatório intitulado Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental - Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio/Programa Por Resultados (MEC, 2017)

Após a extinção da SECADI realizada pelo Ministro Ricardo Vélez Rodríguez em janeiro de 2019, seguido do desmembramento de suas funções para outras instâncias do MEC, o papel mediador de implementação das políticas educacionais por ela realizada foi passada em parte para a Secretaria de Educação Básica do MEC, trazendo incertezas sobre a garantia dos direitos educacionais dos povos por ela atendidos¹⁴⁷. Tratando-se dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, a incerteza quanto ao risco de violação do direito de manutenção de seus patrimônios históricos, culturais e territoriais permeia a extinção da secretaria para estes povos.

É importante destacar que a disputa cultural presente na Reforma do Ensino Médio perpassa, conforme destacado no primeiro capítulo deste trabalho, pela produção de uma nova cidadania adequada à configuração do capitalismo no século XXI. O aspecto colonizador da reforma torna-se, portanto, intrínseco para as diferentes juventudes brasileiras, tendo, contudo, efeitos maiores sobre os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, uma vez que a modificação no projeto educacional destas comunidades permite um maior avanço do projeto colonizador, de modo a enfraquecer suas lutas e a preservação de sua cultura e de seus territórios.

Há ainda outros aspectos relacionados à implementação do programa que merecem ser destacados. No documento dedicado a realizar a avaliação dos impactos socioambientais deste, há um elemento importante no que se refere ao financiamento e à gestão pública da política a ser realizada por meio de Assistência Técnica de tipo direto, desenvolvida pelo Banco Mundial.

O Novo Ensino Médio será apoiado pelo instrumento de financiamento de **Programas por Resultado do Banco Mundial (PforR)**, junto com um **componente de Assistência Técnica (TA)**, que usará a modalidade de **Financiamento de Projeto de Investimento (IPF)**. O objetivo do Programa é fortalecer a capacidade das **secretarias estaduais de educação para implementar o Novo Ensino Médio** e aumentar o **índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)** em escolas de ensino médio em tempo integral selecionadas. A operação total possui um desembolso estimado de US\$ 1,57 bilhões em seis anos, dos quais US\$ 1,54 bilhão são do Programa apoiado pelo PforR, financiado através de transferências orçamentárias fiscais para os Estados, e (ii) R\$ 29 milhões em assistência técnica, financiado pelo Banco (fonte externa). O **financiamento do Banco** do componente PforR seria de US\$ 221 milhões, **cerca de 15% do total**. (MEC, Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental - Programa de Apoio

¹⁴⁷ Sobre demais alterações com relação a secretaria, há informações disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao> >. Acesso em: 05/06/2020.

à Implementação do Novo Ensino Médio/Programa Por Resultados, Outubro de 2017¹⁴⁸, p. 4, grifo nosso).

O financiamento do BM por meio dos fundos do PforR e IPF atribui uma relação de devedor firmada por meio do governo brasileiro para com o banco, uma vez que o programa supracitado realiza-se através de empréstimo, permite assim, na mesma medida, que o Estado brasileiro torne-se mutuário do banco. Nesta relação, o poder público compromete-se a aplicar as condições definidas pelo BM no contrato de empréstimo pelas partes firmadas, incluindo a atuação do banco na realização de serviços de assessoria técnica destinados à implantação do programa. Na modalidade de financiamento IPF é permitido ainda, segundo o Regulamento de Aquisições para Mutuários de Operações de Financiamento de Projetos de Investimento¹⁴⁹ (THE WORD BANK, julho de 2016), que o banco realize o firmamento de outros contratos de Parceria Público-Privada com vistas a fortalecer a lógica de implantação dos programas por ele financiado (THE WORD BANK, julho de 2016, p. 42; 43; 87; 88).

Quanto à relação do PANEM e a inclusão de outras instituições ligadas ao setor privado como forma colaborativa ao trabalho realizado pelo BM, documento disponibilizado pelo MEC (MEC, Outubro de 2017), ao destacar elementos operacionais ligados ao processo de implementação do PANEM e à prospecção de seus possíveis impactos para a juventude e as comunidades escolares receptoras da política, utiliza como base de sua argumentação o estudo realizado pelo Instituto Natura, no qual a entidade apresenta percentuais de efetividade do ensino médio em tempo integral para a melhoria dos índices de rendimento escolar, reprovação e distorção idade-série. Sobre o estudo, o documento destaca:

Algumas avaliações, recentemente conduzidas, apontam que, no Brasil, **os resultados de aprendizagem dos alunos no ensino em tempo integral são superiores aos dos alunos matriculados no ensino regular**. Uma delas compara o desempenho de alunos matriculados no ensino regular com o de alunos que têm entre 10 e 20 horas semanais extras, preenchidas por uma extensão da carga horária do currículo clássico e uma parte diversificada que conta com atividades em laboratórios, aulas eletivas de temas como cinema, robótica e empreendedorismo e oficinas de aprendizado em técnicas de estudo e organização. A comparação revela que as escolas que adotaram

¹⁴⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75141-mec-consulta-publica-bird-pdf/file> acesso em 10/11/2020.

¹⁴⁹ O regulamento está disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/813421487104372186/Procurement-Regulations-for-IPF-Borrowers-portuguese.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

esse modelo, obtiveram resultados de proficiência significativamente superiores aos das escolas de ensino regular (média de 1,4 desvio padrão acima). Também apresentaram índices de fluxo muito melhores: evasão 90% menor (0,5% vis-à-vis 5%), reprovação 40% menor (6% vis-à-vis 11%) e distorção idade-série 60% menor (16% vis-à-vis 49%). O estudo **revela que o modelo em tempo integral tem o mérito de ser eficaz independentemente do nível socioeconômico dos alunos**, pois os alunos com piores condições iniciais atingiram os mesmos resultados que os demais. Os resultados são tangíveis, imediatos e sustentados ao longo dos anos. (MEC, Outubro de 2017, p. 51, grifo nosso).

Ao referenciar o estudo do excerto acima destacado, o documento aponta por meio de uma nota de rodapé a referência do estudo, disponibilizada por meio de um link que dá acesso a uma apresentação de power point¹⁵⁰, na qual estão sintetizados graficamente os dados elaborados pelo IN. O documento conta, portanto, com a ausência de um referencial sistematizado do estudo, assim como dos elementos utilizados para sua construção, como método utilizado, tipo de amostragem estatística, período de realização do estudo, variáveis tomadas para a análise, entre outros elementos que possam configurá-lo enquanto estudo científico capaz de validação epistemológica.

Uma vez que o documento não conta com seção de referências, assim como não segue as normas de formatação da ABNT no que diz respeito à rigorosidade de disponibilidade de referências presentes nas citações e afirmações proferidas, o documento de power point pode ser considerado como única fonte utilizada de referência nesta argumentação específica do documento. É com base nesta sistematização que o documento afirma como positivo, validado epistemologicamente e desejável, a implementação de um ensino médio em tempo integral para os jovens de diferentes povos do Brasil.

Além de citar o estudo elaborado pelo Instituto Natura, o documento, ao tratar especificamente dos possíveis impactos socioambientais do PANEM, destaca a relevância do Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral (EMTI), considerando-o adequado para a melhoria da qualidade educacional do ensino médio brasileiro. O PANEM e o EMTI, apesar de serem programas diferentes, sendo ambos colocados enquanto programas-piloto por adesão, ao compreenderem processos semelhantes de testagem e validação através de processos técnicos específicos de monitoramento e avaliação destacados a partir de suas respectivas portarias de

¹⁵⁰ O link disponibilizado no documento está disponível em: < <http://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2017/04/Estudo-Escola-em-Tempo-Integral.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2020.

regulamentação, remetem a uma busca por torná-los válidos enquanto produtos a serem adotados em novos estados.

O documento destacado indica que, no mesmo período em que ocorria o processo de sua elaboração, o programa destinado a ampliar a jornada escolar (EMTI) estava em processo de aprimoramento pelo MEC. Segundo o documento, o ministério realizou uma pesquisa que destinava-se a:

(...) avaliar as percepções de interesse e a influência das principais partes interessadas do Programa, incluindo o FNDE, o CONSED, o Ministério das Finanças e as principais organizações da sociedade civil que trabalham com a Educação no Brasil (como o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e Instituto Sonho Grande, entre outros). (MEC, Outubro de 2017, p. 123).

Segundo o trecho ora destacado, é possível depreender que os agentes dedicados a elaborar o referido texto partem da compreensão de serem as três entidades do terceiro setor elencadas (assim como demais entidades ligadas ao setor que compõem a atual comunidade política de governança, incluídas na expressão “entre outros”), as principais partes interessadas do Programa. O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado primeiramente a partir da Medida Provisória 746/2016 e mantido na Lei 13.415/2017, é então destacado como um programa de interesse destas três entidades, sinalizando uma possível participação destas no processo de elaboração do EMTI.

Tal dado tem parte de sua confirmação no evento *on-line* realizado na data do dia 03 de dezembro de 2020 em que se realizou o “Seminário Ensino Médio Integral”, organizado pelo Instituto Natura (IN), em que Ricardo Paes de Barros¹⁵¹, destacado na fala enquanto “professor titular da Cátedra do Instituto Ayrton Senna no Insper”¹⁵², destacou que o Programa “EMTI é uma metodologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna” (SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO INTEGRAL, 1h: 10 min:11seg, 2020). No evento, o agente apresentou um estudo configurado enquanto uma avaliação de “impacto” do programa implementado no estado de Santa Catarina, que contava no período com a presença de Eduardo Deschamps enquanto Secretário de Educação. Deschamps é ex-presidente do CONSED (entidade que compõe o MPBNC) e desempenhava no período o papel de presidente do CNE, assumido pelo agente no

¹⁵² A presente descrição do agente e a informação coletada se encontram disponíveis no vídeo do seminário (tempo - 1:09min:08seg) disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=liNZQKVZdM>>. Acesso em 03 dez. 2020.

biênio 2017/2019, período no qual ocorreu a aprovação do programa e sua implementação.

No evento do IN, Ricardo Paes de Barros¹⁵³ apresentou um estudo considerando-o enquanto capaz de mensurar o impacto do programa. Os dados gerados utilizam o método desenvolvido pelo estatístico inglês Ronald Fisher. Utilizando-o, o IAS compara as 34 escolas que implementaram o EMTI em SC com outras 34 escolas do mesmo estado que não participaram do mesmo, com vistas a apontar uma possível eficiência do EMTI no aumento dos índices mensurados por meio da prova do SAEB. O estudo é utilizado como forma de validar a eficácia do programa desenvolvido pelo IAS. Tal argumento é utilizado para afirmar que a implementação do programa para todas as escolas de Santa Catarina tornaria o estado como o “maior” desempenho no SAEB em comparação aos estados de todo o país¹⁵⁴ (SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO INTEGRAL, 1h:15min: 21 seg, 2020).

Os dados acima destacados afirmam a participação do Instituto Ayrton Senna na elaboração no programa do EMTI, uma vez que o estudo apresentado por Ricardo Barros só tornou-se possível a partir da seleção de critérios estabelecidos nas Portarias destinadas à definição de critérios de avaliação do EMTI. Tal fato não

¹⁵³ Ricardo Paes de Barros é professor do Insper também coordenador da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper. Segundo a descrição do currículo do referido agente disponível na página do Instituto Insper “Ricardo Paes de Barros é graduado em engenharia eletrônica pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), com mestrado em estatística pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e doutorado em Economia pela Universidade de Chicago. Possui pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa em Economia da Universidade de Chicago e pelo Centro de Crescimento Econômico da Universidade de Yale. Integrou o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) por mais de 30 anos, onde realizou inúmeras pesquisas focadas em questões relacionadas aos temas de desigualdade e pobreza, mercado de trabalho e educação no Brasil e na América Latina. Entre 1990 e 1996, Ricardo foi professor visitante da Universidade de Yale e, entre 1999 e 2002, diretor do Conselho de Estudos Sociais do IPEA. Entre 2011 e 2015, foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Em 2015, assumiu a cátedra do Instituto Ayrton Senna (IAS) no Insper. No Instituto Ayrton Senna, atuou como economista-chefe de 2015 a 2019. Como acadêmico, publicou diversos artigos e livros sobre seus temas de pesquisa, recebendo importantes prêmios em reconhecimento ao seu trabalho. Entre eles, cabe destacar o Prêmio Haralambos Simeonidis em 1995 e em 2000 e o Prêmio Mario Henrique Simonsen em 2000. Ricardo foi agraciado com a comenda da Ordem Nacional do Mérito Científico em 2005, eleito membro titular da Academia Brasileira de Ciências em 2010 e recebeu, em 2012, a primeira edição do Prêmio Celso Furtado em Estudos Sociais, oferecido pela Academia Mundial de Ciências (The World Academy of Sciences – TWAS).” (INSPER, 2021). As informações sobre agente estão disponíveis em: < <https://www.insper.edu.br/pesquisa-e-conhecimento/docentes-pesquisadores/ricardo-paes-de-barros/>>. Acesso em 04/03/2021.

¹⁵⁴ Ricardo Barros realiza, no evento supracitado, uma comparação entre os índices do SAEB apresentados pelas escolas participantes do EMTI as quais tiveram, segundo ele, “16 pontos a mais” na nota de desempenho em Matemática do que as escolas que não participaram do mesmo. Tal resultado é apontado por ele enquanto uma “evidência” de que o produto desenvolvido pelo IAS é o melhor e mais indicado para a melhoria da qualidade educacional das escolas públicas brasileiras.

descarta a participação de demais entidades na execução, monitoramento e avaliação do programa.

Se o IAS enquanto entidade integrante do MPBNC tem papel central na elaboração, monitoramento e avaliação do EMTI, o PANEM, ao ser instituído enquanto programa a ser operado sob orientações e financiamento do Banco Mundial, viabiliza na mesma medida, através das diretrizes de gestão pública da Portaria 649/2018 e das diretrizes próprias do banco, uma articulação possível entre este e o conjunto amplo de entidades de natureza privada que integram a comunidade política de governança. O artigo 4 da portaria diz que, deste modo, a rede faz avançar, por meio de programas diferentes, a atuação em rede dos agentes e instituições que compõem o MPBNC, assim como seu projeto educacional e mercantil.

A partir destes elementos, é possível compreender parte da conexão existente entre as instituições e os agentes ligados à rede analisada no percurso de gestão da política pública do PANEM. Como destacado no início desta análise, o programa a ser implementado por meio de adesão das SEED's tem no CONSED (enquanto ente "interessado" em colaborar com a execução da política) (MEC, Outubro de 2017, p. 123) uma instituição estratégica para a atuação dos demais membros de natureza privada que integram o MPBNC. A atuação do conselho viabiliza tecnicamente a ligação da política instituída em nível nacional, tanto com as instâncias estaduais do poder público como com as instituições privadas que compõem a rede analisada. É por meio destas secretarias que o artigo 4º da Portaria nº 649/2018, que abre a análise desta subseção, fundamenta que "disponibilizará apoio técnico" às SEED's tendo em vista viabilizar as "assistências técnicas para elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio" (PORTARIA Nº 649/2018, art. 4º).

Pode-se destacar, a partir dos dados aqui apresentados, dois pontos que caracterizam a política de governança operada a partir do programa do PANEM: 1) a possibilidade de atuação informal de entidades privadas através do trabalho realizado pelas SEED's e, 2) a característica colaborativa e de articulação que estrutura o modo organizativo das entidades que compõem a rede analisada, as quais podem atuar diretamente em todas as fases de execução do programa. A participação destas entidades perpassa ainda, segundo a portaria que o institui, pela possibilidade de sua atuação no provimento de material didático, formação continuada de professores e assessoria de gestão das escolas participantes (PORTARIA Nº 649/2018, art. 4º).

5.3 O PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral regulamentado através da Portaria MEC nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 tem como objetivo principal instrumentalizar a implementação de Escolas em Tempo Integral, criadas através da Medida Provisória no 746/2016.

O programa aponta em seu Capítulo I, inciso 2º, que a “pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação”, o que permitiu com que fossem aprovadas posteriormente à criação do programa, outras duas portarias cujo objetivo foi prover fundamentação técnica acerca dos processos de sua implementação, monitoramento e avaliação.

Quanto aos elementos centrais que envolvem o programa, destacam-se: 1) a transferência de recursos destinados às Secretarias Estaduais de Educação – SEE participantes (MEC, Portaria nº 1.145/2016, capítulo II); 2) a instituição do tempo de duração do programa, tendo sido definido a “duração de 48 (quarenta e oito) meses para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados” (MEC, Portaria nº 1.145/2016, capítulo III); 3) delimitou-se, segundo o artigo 5º da Portaria, que “Cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela constante do Anexo II desta Portaria”. A quantia de estudantes definida corresponde ao escopo de testagem do programa; e 4) destacou-se as condições requeridas para a adesão das SEED’S, sendo que tais critérios, ao serem enviados ao MEC, passariam pela análise de um “Comitê Gestor” destinado a validar ou não os chamados “Planos de Implementação” elaborados pelas secretarias (MEC, Portaria nº 1.145/2016 capítulo IV). Segundo a portaria, o Comitê deve ter em sua composição, os seguintes quadros profissionais:

I - Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá; II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário Executivo; III - Coordenador-Geral de Educação Integral; IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio; V - Representante da Diretoria de Apoio à Educação Básica; e VI - Representante do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - Consed. (MEC. Portaria nº 1.145/2016, capítulo IV).

Quanto à elaboração do plano de implementação, este deve conter, segundo o documento, os seguintes itens:

DO PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO

Art. 6º O Plano de Implementação será composto por:

- I - Listagem dos marcos legais já instituídos;
- II - Plano de adequação dos marcos legais;
- III - Informações da equipe de implantação;
- IV - Detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar no estado;
- V - Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais;
- VI - Proposta de gestão escolar;
- VII - Matriz curricular;
- VIII - Plano político-pedagógico;
- IX - Proposta de plano de diagnóstico e nivelamento;
- X - Plano de participação da comunidade nas escolas;
- XI - Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); e
- XII - Plano para distribuição da verba prevista pelo Programa. (MEC, Portaria nº 1.145/2016 capítulo IV, art. 6º)

A implementação do programa pressupõe, portanto, a elaboração de PPP's e de propostas de gestão escolar alinhadas ao programa, devendo estas ser elaboradas pelas SEED's. Tal forma de construção, ao não incluir a participação reflexiva dos agentes locais (situados nas bases escolares) e estabelecer uma relação direta e restrita entre as SEED's e a Secretaria de Educação Básica do MEC, descaracteriza desta forma, a dimensão democrática e orgânica de elaboração destes documentos. O redimensionamento da concepção de gestão democrática para uma gestão de tipo centralizada é então projetado de modo a favorecer o monopólio do processo de implementação, sendo melhor aplicado neste, o termo implantação, noção que mais se aproxima à racionalidade técnica nele compreendido. O mesmo fundamento acompanha o processo de monitoramento, avaliação e validação do programa pelos agentes presentes nas instâncias-chave do poder político, os quais dirigem, como veremos na análise expressa a seguir, a elaboração de meios técnicos capazes de viabilizar esta validação. A governança de Estado operada neste caso em específico pressupõe um alinhamento combinado de ações entre os agentes que atuam nas SEED's e os participantes que compõem o Comitê Gestor do programa.

O relatório de avaliação do primeiro ciclo de implementação do EMTI - referente aos dois primeiros anos de sua implementação - foi publicado pelo MEC em dezembro de 2018 por meio de um relatório organizado pela Assessoria Estratégica de Evidências (AEVI) do MEC, sendo intitulado como "EMTI – Programa de Fomento

às Escolas de Ensino Médio Integral - Volume I¹⁵⁵". O documento tem por objetivo apresentar uma análise preliminar da implementação do programa com vistas a estruturar, a partir da avaliação de seu primeiro ciclo-teste, o aprimoramento de seu Modelo Lógico, de modo a viabilizar sua implementação em ciclos posteriores, ampliando a escala de sua adoção para novas escalas territoriais.

Tal elemento é aqui destacado, haja vista que neste relatório estão citados os agentes ligados ao "desenho do programa" (MEC; EMTI, 2018, p. 4), os quais desempenham papel central no desenvolvimento de técnicas capazes de viabilizar este processo. São eles: A) Daniela Mesquita Ribeiro, que ocupa o cargo de Coordenadora Geral de implementação do programa; B) Regina Kfuri, que ocupa o cargo de Coordenadora Executiva do mesmo; C) Manoela Vilela Araújo, destacada como o quadro que realiza a atividade de Coordenadora de Avaliação e Inovação; D) Henrique Chaves Faria Carvalho, que atua como Coordenador de Análise de Informações; e E) o conjunto de quatro agentes que compõem a equipe que desenvolveu o desenho do Programa e o conteúdo de seu respectivo Modelo Lógico, sendo eles, Bruno Martins Rizardi, Flávia Defacio, Tomaz Santos Vicente, Vitor Knöbl Moneo¹⁵⁶ (MEC; EMTI, 2018, p. 4).

Daniela Mesquita Ribeiro, Coordenadora Geral de implementação do EMTI, possui em seu histórico profissional mais recente, cadastrado em seu Currículo Lattes, a conclusão de dois cursos, um na área de avaliação de políticas educacionais realizado na Fundação Itaú Social (com data de conclusão no ano de 2016¹⁵⁷) e o outro na área de Políticas Públicas, cursado pela Fundação Getúlio Vargas, com data de conclusão no ano de 2010. Ambas instituições nas quais Daniela estudou fazem parte do MPBNC, o que permite supor o potencial de ambas fundações na formação de quadros profissionais aptos a compor a lógica de funcionamento da comunidade política de governança. A agente formou-se doutora no campo da Ciência Política (curso realizado entre 2009 e 2015), período em que compôs o grupo de pós-graduandos do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

¹⁵⁵ O documento está disponível em: <https://evidencias.mec.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/RELATORIO_EMTI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁵⁶ (Agentes em processo de mapeamento)

¹⁵⁷ Este e outros dados da agente podem ser consultados em seu currículo lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6308122686417253>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Regina Kfuri, destacada no relatório como Coordenadora Executiva do programa, também formou-se doutora em Ciência Política pelo IESP (UERJ), no mesmo período (2009 – 2015) e na mesma entidade em que Daniela Ribeiro. Segundo informações disponíveis no Currículo Lattes da agente¹⁵⁸, esta atuou como pesquisadora entre os anos de 2008 e 2016 no Observatório Político Sul-Americano (OPSA), grupo de pesquisa criado em 2003, período em que, segundo a entidade “o Brasil iniciava um processo de densa aproximação com a América do Sul, no âmbito da política externa do governo Lula” (OPSA, Quem somos, 2020). O grupo de pesquisa conta com “uma pequena equipe de pesquisadores, alunos da pós-graduação do IESP-UERJ e com a colaboração de nossa equipe anterior” (OPSA, Quem somos, 2020).

Sobre a concepção que permeia as pesquisas desenvolvidas pelo grupo supracitado, tem importância para esta análise, o acúmulo deste quanto ao processo de formação dos quadros profissionais aqui destacados, enquanto acúmulo intelectual, o qual vem viabilizando a capacidade de aprimoramento técnico do modelo de governança através da AEVI. Os estudos do grupo de pesquisa citado (OPSA) especificam-se na análise das configurações do capitalismo do século XXI, havendo maior ênfase nos estudos acerca das agendas políticas estruturadas no período em vários países latinoamericanos.

A eleição de governantes de esquerda e centro-esquerda na Argentina, Uruguai, Paraguai, Brasil, Chile, Bolívia, Equador e Venezuela criou uma dinâmica positiva para o aprofundamento da cooperação sub-regional com a criação da UNASUL, ALBA¹⁵⁹, Conselho de Defesa Sul-Americano, agregando-se posteriormente, a CELAC¹⁶⁰, que incluiu as três sub-regiões da América do Sul, Central e Caribe.

A região sul-americana pode ser vista quer como uma unidade analítica, quer como um espaço de experimentação política. Os países da área compartilham semelhanças econômicas, políticas e culturais, resultado de uma série de instituições e processos decorrentes das adaptações locais a fatores sistêmicos e históricos comuns. Como unidade política a região diferencia-se de outras situadas na periferia e semi-periferia do sistema mundo capitalista por sua localização geográfica na área de influência imediata dos EUA, inserção internacional como Estados independentes já no século XIX, afinidades históricas com o mundo ocidental e, posteriormente, com os países que compõem o Sul geopolítico. (OPSA, Quem somos, 2020).

¹⁵⁸ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0755722059011013>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

¹⁵⁹ Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América.

¹⁶⁰ Comunidade de Estados Latinoamericanos e Caribenhos.

Quanto ao trecho retirado da página oficial do OPSA, pode-se perceber uma possível conexão em termos de princípios entre o grupo de pesquisa citado e importantes instituições de articulação aos organismos multilaterais, os quais vêm dedicando esforços no tensionamento de reformas políticas e educacionais no continente latinoamericano. Entre as instituições citadas, ganha destaque a União de Nações Sul-americanas (UNASUR), dedicada, segundo o relatório elaborado pela CEPAL (CEPAL/UNASUR, 2012, p. 5¹⁶¹), a desenvolver estudos acerca do “papel do Estado, das políticas públicas e a nova equação Estado-mercado-sociedade”, que vem sendo elaborada pela instituição tendo por objetivo a reorientação da “maneira em que o Estado planeja, avalia, monitora e fiscaliza as obras, criando instâncias de coordenação com o setor privado para atender às necessidades econômicas e sociais de cada país” (CEPAL/UNASUR, 2012, p. 14).

A conexão, em termos de visão geopolítica de mundo, que permeia tanto a UNASUR como a atuação prática dos agentes ligados ao aprimoramento do modelo de governança no Brasil, permite-nos apontar para uma espécie de trânsito de conhecimentos, os quais fortalecem a elaboração dos chamados Modelos Lógicos. A partir da atuação do Comitê Gestor responsável pela elaboração do desenho do EMTI, pode-se perceber também que o trânsito de conhecimentos que permeia as instituições de pesquisa de origem nacional e internacional favorece a formação de quadros profissionais concernentes à concepção hegemônica da governança global.

Uma vez que esta parte de valores e visões de mundo alinhadas à lógica da globalização, institui, a partir desta racionalidade, a construção de um capital intelectual e técnico que materializa-se através da formação de agentes capazes de não apenas operar as agências do MEC (sob a especificidade desta modalidade estatal específica), mas também de estruturar, de forma técnico-científica, os fundamentos capazes de produzir a validação das políticas educacionais nas tipificações que denominamos neste trabalho de validação-base e validação pós-implementação da política educacional. No caso do objeto analisado nesta subseção, as duas agentes citadas desempenham papel-chave no processo de elaboração e validação do programa-piloto do EMTI, configurando-o como modelo exemplar do modo de produção da política educacional sob o modelo de governança estatal.

¹⁶¹ O relatório intitulado UNASUL-Infraestrutura para a integração regional se encontra disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3045/1/S2012340_pt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

Destaca-se aqui o papel que os valores provenientes da racionalidade hegemônica desempenham na estruturação das práticas sociais e nas técnicas de elaboração da política educacional que vem sendo desenvolvida pelos agentes que compõem as redes de governança brasileiras. Quanto à atuação específica do OPSA, a entidade apresenta-se sob o “compromisso em colaborar para a formação de uma inteligência especializada nas questões políticas sul-americanas, influenciar a esfera pública, gerar pesquisa de qualidade”, o que materializa-se na formação de quadros engajados à gestão pública sob a lógica técnica de transposição da lógica do global para o local, tendo nos dois quadros profissionais aqui exemplificados, a expressão de como a estruturação dos trabalhos realizados através da Assessoria Estratégica de Evidências – AEVI – imprimem sob o programa-piloto do EMTI, um caráter técnico, imbuído em si, de uma concepção política e cultural alinhada à lógica hegemônica global.

Com relação à mais nova agência do MEC (AEVI), o papel desempenhado por Daniela Mesquita Ribeiro ganha destaque, uma vez que a agente ocupa nesta, o cargo de Coordenadora Geral. Nesta posição, a agente mostra-se engajada - segundo entrevista publicada na página oficial do MEC - em “fomentar a cultura de avaliação e de inovação dentro do Ministério da Educação, fornecendo a pesquisadores acadêmicos que produzem estudos na área de políticas educacionais, acesso a dados oficiais do MEC” (MEC, 28/12/2020). O uso privilegiado de dados fornecidos pela agência pública a pesquisadores situados em grupos específicos de produção científica tem, segundo Daniela, o objetivo central de favorecer a produção de novos conhecimentos destinados a “ajudar o governo a gastar melhor, sabendo o que funciona e o que dá melhores resultados.” (MEC, 28/12/2020), subsumindo em seu discurso, a lógica de uso de dados privilegiados do MEC para a geração de conhecimentos concernentes à lógica da razão eficiente (BANCO MUNDIAL, 2017).

O uso do termo “o que funciona” elaborado pelo BM no documento Aprendizagem para Todos - Estratégias Educativas 2020, corporeifica-se através da síntese linguística expressa no discurso da agente, permeando também as práticas de elaboração da política educacional por ela realizada. No que se refere ao mapeamento destas práticas, pode-se depreender que o uso privilegiado de dados capazes de serem acessados pelo poder público voltados ao fornecimento de insumos destinados à elaboração técnica de validação dos produtos desenvolvidos pelas instituições que compõem as redes de governança, caracteriza-se como uma das

técnicas inerentes à operatividade do modelo de governança de Estado. Neste sentido, é possível depreender uma via dupla no trânsito de conhecimentos que permeiam a lógica de funcionamento do modelo de governança no Brasil: 1) o trânsito de referenciais elaborados por agentes internacionais como o BM que passam a fundamentar as práticas dos agentes situados nas agências do Estado nacional, e; 2) a apropriação de dados e tecnologias geradas através de meios técnicos-científicos-informacionais estatais pelas redes de governança, permitindo o aprimoramento das atividades exercidas por seus agentes, favorecendo assim tanto a mensuração dos chamados problemas educacionais que dão origem à validações-base da política, como das validações pós-implementação dos produtos e serviços elaborados pelas instituições que compõem as redes.

No que diz respeito aos demais quadros profissionais que compõem a equipe dedicada ao desenvolvimento do Modelo Lógico do Programa EMTI, faz-se importante destacar a presença de Manoela Vilela Araújo, que ocupa o cargo de Coordenadora de Avaliação e Inovação. Segundo informações disponíveis em seu Currículo Lattes¹⁶², a agente formou-se como especialista em gestão de negócios pelo Instituto Insper no ano de 2011 e integra a rede Talentos da Educação da Fundação Lemann. A agente também possui Especialização em Monitoramento e avaliação de políticas públicas pela Universidade de Brasília (UnB) e mais recentemente concluiu o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Desenvolvimento pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, finalizado no ano de 2018.

Dar-se-á importância, dentre os elementos que se destacam na produção acadêmica de Manoela, ao trabalho de conclusão de curso realizado pela agente no processo de especialização feita por ela no Instituto Insper, intitulado “Arthur Andersen e Eron: falhas na governança corporativa”, o qual toma como tema outro elemento estruturante à lógica de funcionamento do modelo de governança estatal: a preocupação em prosseguimento de princípios éticos próprios ao modelo.

A pesquisa desenvolvida pela agente não foi encontrada nas buscas realizadas na internet e também não está disponível entre os estudos publicados na página do Instituto Insper. Contudo, no processo de investigação do tema trabalhado pela agente, foi possível encontrar um outro artigo produzido por Adriana Soté - consultora em Governança Corporativa e Conselheira de Administração certificada

¹⁶² Estas e outras informações sobre a trajetória acadêmica da agente encontram-se disponíveis em: < <http://lattes.cnpq.br/9179717482418064>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) -, que permite contextualizar o tema selecionado por Manoela para elaboração de seu trabalho de conclusão de curso.

Segundo Soté (GOVERNANÇA JÁ, 16/08/2011), o “caso Enron, como ficou conhecido, tornou-se um dos exemplos mais emblemáticos de fraude e crise de confiança enfrentada pelos EUA desde 1929. A gigante americana do setor de energia pediu concordata em dezembro de 2001, após ser alvo de uma série de denúncias de fraudes contábeis e fiscais”, o que fomentou uma série de crises nas empresas ligadas à entidade em específico, a qual foi alvo de investigações feitas pelo governo federal do país. Uma vez que a entidade organizava-se sob a forma de rede, o escândalo ligado à empresa “Foi o estopim para os problemas de governança em outras empresas norte-americanas e europeias como: WorldCom, Tyco, Parmalat e Royal Ahold” (GOVERNANÇA JÁ, 16/08/2011).

O caso culminou na elaboração de legislações específicas destinadas à mitigação da ocorrência de novos fatos semelhantes, tendo em vista “garantir a criação de mecanismos de auditoria e segurança confiáveis nas empresas, incluindo regras para a criação de comitês encarregados de supervisionar suas atividades e operações, de modo a mitigar riscos aos negócios, evitar a ocorrência de fraudes ou assegurar que haja meios de identificá-las quando ocorrem, garantindo a transparência na gestão das empresas.” (GOVERNANÇA JÁ, 16/08/2011).

No contexto brasileiro, o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) desempenha importante papel orientador na elaboração das chamadas Boas Práticas voltadas à atuação de grandes corporações, incluindo entre elas as que destinam-se a investimentos de capital de risco. As orientações produzidas pelo instituto dirigem-se à mitigação de riscos, tendo em vista apontar um rol de práticas que constituem uma espécie de ética necessária ao desenvolvimento das atividades realizadas por instituições e agentes organizados sob a forma de redes.

Ao longo de seus 25 anos de história, o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) tem trabalhado para conscientizar líderes de empresas e dos mais diversos tipos de organização de que a boa governança corporativa cria e preserva valor não só para a organização, mas para todos aqueles que, direta ou indiretamente, com ela interagem ou por ela são afetados – partes interessadas ou, em inglês, *stakeholders*.

As profundas mudanças pelas quais as organizações passaram e têm passado em 2020 – por motivações econômicas, sociais, políticas e sanitárias – mais uma vez reforçam a necessidade da adoção de princípios e melhores práticas de governança corporativa.

O IBGC une sua voz àquelas que veem nas empresas e nas demais organizações (privadas, públicas ou do terceiro setor) um papel de protagonista na resposta às aspirações humanas, que vão além dos resultados econômicos e financeiros. (IBGC, A iniciativa, 2020).

A ética aqui pontuada é entendida como um conjunto de princípios e valores específicos ao conjunto de agentes que integram as redes de governança empresarial, constituindo-se como capital de conhecimento. Tal acúmulo também tem sido utilizado pelas entidades que atuam no modelo de governança estatal. É devido à estruturação de parte destes princípios éticos que as instituições do terceiro setor necessitam impreterivelmente publicar em suas páginas oficiais uma espécie de relatório anual, como forma de cumprir a lógica de uma possível transparência de suas ações junto ao poder público.

No caso das redes que atuam na política educacional, a construção de uma imagem pública valorativa destas instituições têm papel fundamental para que estas instituições possam continuar atuando nas diferentes instâncias que compõem os órgãos públicos tanto nacionais, como estaduais e municipais. O prosseguimento de princípios de transparência e de uma ética própria à articulação de ambas instituições torna-se imprescindível para a legitimação destas instituições, o que permite que estas possam continuar atuando de forma pública, assim como possam continuar a produzir novos produtos divulgados em seus portfólios digitais. Neste sentido, a lógica da transparência na prestação de contas ganha importância central para que o capital investido nas redes possa retornar a elas, diminuindo os riscos com escândalos fiscais, os quais poderiam comprometer o conjunto de entidades que compõem as redes de governança.

Sobre este elemento em específico, vale a pena retomar nesta fase de exposição da pesquisa, a ocorrência da retirada da página da Rede de Evidências - que compunha uma das abas do Portal da AEVI, situada na plataforma pública do MEC – do ar. A ação pode ter como possível justificativa, o escândalo que envolveu o fechamento da *startup* Mira Educação no ano de 2019. O fato não foi noticiado por grandes mídias, tendo sido tratado por jornais locais, os quais deram vazão à indignação de parte das comunidades escolares que tinham seus dados coletados pela empresa para a realização de atividades de organização do trabalho pedagógico. Quanto a um dos exemplos das notícias citadas, destaca-se a publicada pelo jornal Campo Grande News, intitulada como “Empresa fecha e aplicativo da SED sobre

frequência de alunos deixa de funcionar” (CAMPO GRANDE NEWS, 2019). Segundo a matéria produzida por Humberto Marques, jornalista da Campo Grande News:

A Mira Educação, empresa responsável pelo aplicativo Mira Aula, usado por professores da SED (Secretaria de Estado de Educação) para gerenciamento de informações sobre frequência de alunos, anunciou o encerramento de suas atividades e suspensão do suporte ao sistema. A medida foi tomada em 31 de março e, já desde esta segunda-feira (1º), o grupo informava não oferecer mais prestar o serviço. Como resultado, o programa parou de funcionar.

Em um comunicado oficial em seu site, a Mira Educação informou que, “por falta de recursos financeiros”, encerrou as atividades em 31 de março. Contudo, dados coletados por suas tecnologias seriam enviados às Secretarias de Educação parceiras do projeto até o fim da semana – quando também seria dado andamento ao encerramento da parceria.

“Após esses procedimentos, todos os dados serão excluídos de modo permanente dos nossos repositórios, conforme os termos assinados com as redes de ensino”, frisou a empresa, que também antecipou parcerias e projetos implementados de forma gratuita estão encerrados e não terão nenhum tipo de suporte ou manutenção a partir de 1º de abril. (CAMPO GRANDE NEWS, 2019).

A notícia que envolve a empresa produziu a perda de confiabilidade não apenas desta, mas de outras instituições semelhantes que elaboram o mesmo tipo de produto. O alerta quanto ao risco de perda de dados gerados por professores e estudantes em aplicativos e plataformas virtuais elaborados por entidades de natureza não-pública, deixou governantes de estados e municípios em alerta, especialmente no período em que a notícia foi divulgada. Sob a lógica da ética da governança, o risco de perda dos investimentos feitos pelas instituições na Rede de Evidências pode ter sido fator motivador para a retirada da página do ar. Contudo, é importante destacar que a afirmação aqui pontuada, trata-se de uma hipótese, haja vista que no processo de investigação acerca da possível justificativa do fato, não foram encontradas notícias que tratem sobre a possível justificativa de retirada da página.

O conjunto de elementos destacados nesta análise auxilia na apreensão dos elementos éticos, técnicos e políticos que envolvem as ações de dois agentes que compõem a rede de governança analisada. Do mesmo modo, parte destes princípios também se expressam na elaboração e validação dos projetos-pilotos dirigidos à implantação da Reforma do Ensino Médio por meio do EMTI.

Quanto a este último, o documento que apresenta o *modus operandi* de sua elaboração - por meio do qual foi possível situar o grupo de agentes diretamente ligados a sua instituição e acompanhamento -, pressupõe uma ação baseada no princípio de transparência, sendo esta indispensável para o ganho de legitimidade das

instituições que compõem a rede do MPBNC e a Rede de Evidências. Na busca para conquistar legitimidade no campo de disputa da política educacional, ampliando assim a possibilidade de retornos financeiros à rede, o programa apresenta-se sob uma elaboração de tipo técnico-científica e é por meio desta que torna-se viável a validação do EMTI enquanto política considerada enquanto produto elaborado com base em evidências.

Acerca da elaboração do EMTI, as Portarias 727/2017 e 1.023/2018 fornecem mais dados acerca da estruturação das técnicas definidas para sua execução. Quanto a Portaria 727 de 13 de junho de 2017, em seu artigo 12, é definida a construção de um plano de trabalho a ser realizado pela Secretaria Estadual de Educação, o qual terá entre seus elementos:

IV - demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral;

(...)

IX - elaborar proposta de gestão escolar para as escolas participantes;

(...)

VIII § 2º Cabe ao Comitê acompanhar, anualmente, as ações de monitoramento e avaliação do Programa e propor, em caráter de sugestão, metas de desempenho das escolas e das SEE. (MEC, Portaria 727 de 13 de junho de 2017)

Caberá, segundo o Anexo IV (1.3), aos especialistas de gestão que atuarão a partir das secretarias estaduais de educação: “Planejar junto às áreas da Secretaria todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas; Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevendo e aportando os recursos necessários para tal”. (MEC, Portaria 727 de 13 de junho de 2017).

Assim como na Portaria 1.023/2018, que será analisada a seguir, o presente documento utiliza de forma arbitrária a meta 19 do PNE como forma de justificar a interferência de agentes estatais na composição dos quadros de direção das escolas. Tal dado reafirma a sistematização construída na seção anterior deste trabalho, onde foi possível destacar o papel a ser desempenhado pelos diretores escolares na produção de técnicas de horizontalidade necessárias à execução da Reforma Curricular da Educação Básica.

Quanto à Meta 19 do PNE (LEI N° 13.005/2014), que diz respeito a “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (BRASIL, LEI N° 13.005/2014), o programa se utiliza desta meta em específico como mecanismo justificador para possíveis “substituições” a serem feitas nos cargos de direção das escolas.

O princípio ético que embasa esta fundamentação específica da legislação, conecta-se à lógica de funcionamento das escolas como empresas, e não na dimensão democrática, que pressupõe a escolha destes cargos de forma democrática e participativa, devendo ser, portanto, respeitada pelas instâncias superiores de gestão da política educacional.

A Portaria 727/2017 ensaia os primeiros passos de implantação do EMTI, destacando para tal, o uso de forma arbitrária do PNE tendo em vista viabilizar uma flexibilização legal acerca da possibilidade de afastamento dos diretores escolares que venham apresentar dissidências quanto à política instituída pelo programa.

No artigo primeiro da Portaria MEC 1.023 de 4 de outubro de 2018 por meio da qual são estabelecidas as “diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa” além de serem estabelecidos critérios “para o processo de adesão das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE e respectiva seleção de novas unidades escolares” traz em si critérios tendo em vista a realização de uma avaliação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. É importante destacar que a Portaria foi assinada pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, que é membro do MPBNC.

Quanto às diretrizes de avaliação do EMTI, é importante destacar o papel que o monitoramento seguido da geração de dados de evidência é tomado como um dos elementos centrais do processo de mapeamento de seu processo de implementação. No art. 2º da Portaria, destaca-se que as escolas selecionadas pelo programa devem ser sorteadas:

(...) a fim de que seja viabilizada tecnicamente a realização de uma avaliação de impacto do Programa, com o objetivo de fortalecer e qualificar o processo

de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil. (BRASIL, MEC, PORTARIA 1.023/2018 art. 2º).

Com relação a gestão das escolas participantes do programa, é importante citar a limitação de autonomia destas no que se refere à concepção pedagógica, uma vez que segundo o artigo 7º da Portaria, o EMTI conta com um “plano de implementação”, o qual inclui no inciso II do mesmo artigo, uma matriz curricular pronta, assim como um “plano político-pedagógico” a ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação a ser produzido e aprovado, portanto, de modo vertical, alheio à condução e participação dos agentes locais. Cabe ao gestor escolar apenas implementar o EMTI. Caso isso não ocorra, a Portaria aponta para a possibilidade de “substituição dos gestores das escolas participantes” (BRASIL, MEC, PORTARIA 1.023/2018, art. 8º, inciso V), utilizando de forma arbitrária a lei do PNE em sua meta 19, que trata dos princípios de gestão democrática. Para isso, destaca que a SEE deve, entre um conjunto de incumbências,

V - demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral. (BRASIL, MEC, PORTARIA 1.023/2018, art. 8º, inciso V).

Segundo os dados acima expostos, a gestão estadual das Secretarias de Educação teve papel fundamental para a adesão ao primeiro ciclo de implementação do programa, especialmente quanto à seleção das escolas, uma vez que esta prescinde o atendimento aos critérios definidos para sua escolha colocados nas respectivas portarias que a regulamenta.

O EMTI pode ser tomado como modelo exemplar de como as instituições do terceiro setor que compõem a rede do MPBNC têm encontrado, por meio da atuação de agentes da rede, fomas para produzir aquilo que denominam enquanto políticas com base em evidências. Neste caso específico, a gestão das secretarias estaduais de educação desempenhou papel indispensável para a produção das chamadas “evidências” de eficácia do programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e aprimorado pela equipe que compõe a AEVI, a qual inclui a participação de agentes ligado a outras instituições também integrantes do MPBNC.

É importante destacar ainda que, se os agentes que compõem o modelo de governança não estivessem organizados em redes, tanto a produção do EMTI como a produção das chamadas “evidências” do mesmo, não seriam possíveis de serem realizadas no que se refere a sua validação enquanto produto valorativo no “mercado das soluções” (BALL, 2018).

5.4 O PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – Pró-BNCC

O programa Pró-BNCC, instituído por meio da Portaria 331 de 5 de abril de 2018 também estabelece - assim como nas portarias tratadas nas subseções anteriores - das “diretrizes, parâmetros e critérios” de implementação do programa.

A Portaria foi criada - segundo seu artigo primeiro - com vistas a apoiar às Unidades da Federação “por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC”, sendo, portanto, um programa a ser adotado por adesão. Sua elaboração pode ser também caracterizada enquanto produto em fase de testagem, semelhante à lógica de estruturação do EMTI e do PANEM.

Quanto ao processo de implementação, a Portaria prevê três eixos específicos de ações destinadas à execução do programa. Para tanto, estabelece em seu artigo 2º: A) a veiculação de “assistência financeira” às secretarias de educação; B) “formação das equipes técnicas de currículo e gestão” destinadas a atuar nas secretarias estaduais de educação; e C) “assistência técnica” destinada à instrumentalização das secretarias, para que estas possam realizar a “gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs.”, ou seja, nos municípios (MEC, Portaria 331/2018, art.2º).

As assistências técnicas destacadas no artigo 2º serão, segundo o artigo 7º da Portaria 331/2018, apoiadas pelo MEC, uma vez que estas têm por objetivo “II - fortalecer a capacidade técnica dos entes federados para revisarem ou elaborarem suas propostas curriculares em função da BNCC;” (BRASIL, MEC, Portaria 331, art. 8º, II, 2018).

Para operar a lógica de funcionamento do programa, o mesmo foi organizado contando com o financiamento de bolsistas destinados a auxiliar na elaboração de propostas curriculares dos estados (BRASIL, MEC, Portaria 331, art.9º, 2018). Segundo o artigo 10º da Portaria, o trabalho dos bolsistas estará dividido em dois ciclos de atuação: “o primeiro correspondente aos processos de formação continuada para a (re)elaboração do currículo em 2018” e o segundo “correspondente à formação continuada das redes até o final de 2019.” (BRASIL, MEC, Portaria 331, art.10, 2018).

É importante destacar que segundo a portaria, o “segundo ciclo de bolsas somente terá início após a conclusão da (re)elaboração do currículo pelo estado.” (BRASIL, MEC, Portaria 331; parágrafo único, 2018). O segundo ciclo de implementação do programa corresponde ao processo de formação continuada das redes, organizado para ser coordenado por quadros profissionais específicos que irão desempenhar as seguintes funções:

- I - coordenador(a) estadual;
- II - coordenador(a) de etapa - educação infantil;
- III - coordenador(a) de etapa - ensino fundamental – anos iniciais;
- IV - coordenador(a) de etapa - ensino fundamental – anos finais;
- V - coordenador(a) de etapa - ensino médio;
- VI - redator(a) de currículo - educação infantil;
- VII - redator(a) de currículo - ensino fundamental - componentes curriculares;
- VIII - redator(a) de currículo - ensino médio - área/componente/flexibilização;
- IX - articulador(a) de regime de colaboração; e
- X - articulador(a) dos conselhos de educação. (MEC, PORTARIA 331, art. 9º, 2018).

Os contratos de adesão à Portaria devem ser assinados pelo presidente da UNDIME do respectivo estado e pelo secretário estadual de educação organizado junto ao CONSED, sendo que ambos quadros profissionais encontram-se organizados junto à rede do MPBNC.

Quanto à gestão pública de implementação do Pró-BNCC, é importante destacar a atuação chave de Danilo Leite Dalmon, docente e pesquisador do Instituto Insper, o qual ocupa no MEC o cargo de coordenador tanto do Programa ProBNCC como também - segundo informações de seu Currículo Lattes - do “Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial para a implementação do Novo Ensino Médio”¹⁶³. O agente atuou enquanto quadro profissional do Instituto Natura entre os anos de

¹⁶³ Esta e outras informações do agente estão disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/6879625104956790>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

2015 a 2018, período que inclui a construção do Pró-BNCC e sua aprovação por meio da Portaria 331/2018.

Como destacado na Portaria ora analisada, o Pró-BNCC contou, para a construção dos dois ciclos de sua implementação, com o uso de:

I - ferramenta digital para a construção e revisão dos currículos, com orientações formuladas por especialistas e indicações sobre relações entre habilidades e competências, além da funcionalidade de consulta pública;

II - assistência técnica por meio da disponibilização de um Analista de Gestão em cada estado para apoiar demandas específicas da implementação da BNCC junto à equipe técnica de currículo e gestão do Programa; e

III - materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão para a realização das atividades previstas no Programa e iniciativas relacionadas à BNCC. (BRASIL, MEC, Portaria 331, art. 12º, I, II, III, 2010)

As ferramentas digitais e os materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão podem ser aqui caracterizados como objetos-técnicos dirigidos à viabilidade de implementação da política e, como afirma Santos (2005, p. 25), favorecem a conquista do futuro, que neste caso em específico, é materializado através da adequação das redes à concepção pedagógica presente na BNCC.

Os processos de formação continuada destinados à implementação do Pró-BNCC foram, em parte, realizados por meio de videoconferências que estão disponíveis no canal do Youtube intitulado “Base Nacional Comum Curricular”, criado pelo MEC para veicular as formações relacionadas ao processo de implementação da Base.

Em um dos vídeos disponíveis no canal, Danilo Leite Dalton apresenta o papel atribuído às ferramentas digitais no processo de monitoramento do programa¹⁶⁴.

Segundo o texto descritivo da *live*, além de tratar dos ciclos I e II de implementação do programa nos estados, o agente aponta para a relevância do “uso dos dados que são sistematizados para o ProBNCC no próprio estado” e também a “necessidade de ter currículo, formações, materiais didáticos e avaliações alinhadas, conforme orientado pelo Guia de Implementação da BNCC.” (BNCC EI/EF; Monitoramento da Implementação da BNCC e o ProBNCC; 18 de fev. de 2020).

¹⁶⁴ A *live* está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XbP23vREr9U>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Segundo a fala proferida por Danilo, o monitoramento do programa apresenta centralidade, tendo sido feito “um esforço muito grande de monitoramento” do programa, ocorrendo uma sistematização deste monitoramento mensalmente:

(...) particularmente, amanhã é o dia que acaba **mais um ciclo mensal de monitoramento e que a gente vai usar os dados de amanhã da planilha de monitoramento para fazer os relatórios de cumprimento das atividades e das metas do ciclo II do programa**. Então isso aí é mais um motivo que a gente usou pra trazer esse assunto pra falar com vocês hoje. ([BNCC EI/EF] Monitoramento da Implementação da BNCC e o ProBNCC; 3min:13seg.; 18/02/2020).

Neste sentido, a inclusão de “ferramenta digital para a construção e revisão dos currículos”, a qual consta no artigo 12º, inciso I da Portaria 331/2018, tem sido utilizada não apenas como forma de orientar a implementação do programa, mas também como ferramenta destinada à organização sistematizada dos dados gerados no processo de sua implementação, configurando-se enquanto conhecimento técnico capaz de viabilizar a produção de novas “soluções”, que podem vir a ser, futuramente, elaboradas sob a forma de produtos e serviços educacionais validados.

A governança de Estado vem caracterizando-se, neste exemplo, pelo uso de ferramentas digitais destinadas à coleta privilegiada dos dados gerados no processo de implementação da política educacional. Danilo Leite Dalton, ao compor a comunidade política de governança e ocupar, ao mesmo tempo, um dos cargos estratégicos destinados à tarefa de gestão do Programa Pró-BNCC, permite que os dados coletados no processo de execução dos ciclos I e II do programa possam vir a ser acessados enquanto capital de conhecimento de usufruto da rede do MPBNC.

Quanto à relação do agente com as instituições que compõem o movimento, pode-se destacar que sua experiência profissional anterior à ocupação do cargo público ora destacado, permite com que este possa realizar, com maior facilidade, pontes entre as atividades por ele executadas e as atividades realizadas pelos Institutos Natura e Insper, entidades as quais o agente tem ligação enquanto quadro profissional anterior ao cargo público por ele desempenhando. Quanto ao Instituto Insper, o agente ocupa na instituição, desde o ano de 2019, o cargo de professor, atuando na instituição simultaneamente ao desempenho do cargo de gestor do programa aqui analisado.

Segundo dados de seu Currículo Lattes, boa parte da formação acadêmica de Dalton favorece a atuação do agente na área de produção de novas tecnologias.

Dalton formou-se no curso de mestrado em Ciências da Computação pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP e cursou um segundo mestrado na área de Educação Corporativa Internacional pela Universidade de Stanford, situada na Califórnia-EUA, onde finalizou o curso no ano de 2015.

Tais dados favorecem a compreensão acerca do capital de relações formais e informais que permeia a atuação dos agentes situados em cargos-chave no funcionamento do modelo de governança estatal. Do mesmo modo, oferece pistas acerca do papel que os dados e os conhecimentos coletados pelos agentes que compõem a comunidade política analisada podem servir ao aprimoramento da atuação das redes na política educacional brasileira.

5.5 REELABORAÇÃO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

A análise da Portaria 1.024 de 04 de outubro de 2018 complementa a análise das normatizações tratadas nas subseções anteriores. Por meio dela foram definidas as “diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI”. Neste sentido a normatização reelabora o PDDE tendo por finalidade prestar assistência financeira para as escolas em caráter suplementar aos recursos do FUNDEB no processo de implementação da reforma do ensino médio.

O conteúdo da Portaria baseia-se em três elementos fundamentais. Primeiramente institui por meio de seu artigo 6º que:

As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple: I - formação continuada para os professores; II - proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; III - proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil; IV - identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, conforme documento orientador; V - definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de 2 (duas) ou mais áreas do conhecimento ou formação técnica profissional a seguir, com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020. (MEC, Portaria MEC nº 649/ 2018)

Segundo a portaria, o “Plano de Flexibilização Curricular” deve vir acompanhado de um “plano para o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020” (MEC, Portaria nº 649/2018, VII).

Caso não seja cumprida, na prática pedagógica, o PFC, a Portaria define, em seu artigo 8º, que:

O MEC poderá, a seu critério, suspender o apoio financeiro às escolas: I - que deixem de cumprir com qualquer das condições de elegibilidade; II - que deixem de cumprir com o proposto em sua PFC ou cuja PFC não atenda aos critérios desta portaria; III - cuja SEE deixe de cumprir com as condições do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

A partir dos elementos acima destacados, pode-se depreender que o valor suplementar de grande importância para as instituições escolares passa, no caso das instituições que implementarão o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, a estar atrelado a uma política de indução de sua implementação, sob pena de perda do recurso do PDDE caso o processo de implementação não seja cumprido segundo os critérios estabelecidos pela Portaria 1.024/2018. O diretor/diretora, nesse caso, passa a estar na condição de responsável pelo suprimento de dados referentes ao monitoramento e avaliação definido pela Portaria. Caso este processo não seja cumprido, a escola pode vir a ser responsabilizada com a perda do recurso.

A característica destacada remete a um dos mecanismos de controle atribuídos à implementação da reforma curricular em execução: há a indução do processo de responsabilização dos agentes locais, que transpõem para a figura da direção escolar, o papel de prosseguir com a adequação da proposta pedagógica concernente à concepção produzida verticalmente.

O uso de mecanismos como este não se restringe apenas à lógica de funcionamento do modelo de governança de Estado. Contudo, somado ao risco de afastamento dos quadros de direção e ao contexto de militarização das escolas que vem ocorrendo na esfera da política nacional, tais ferramentas de controle podem vir a ser utilizadas de forma combinada, a fim de ampliar o tensionamento acerca da aplicação da matriz curricular, dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos PFC e dos

Planos de Ação que integram os PPP's das escolas, reformulados a partir da reforma curricular em curso de implementação. Uma vez que a lógica da implantação da política educacional pode (ou não) pressupor mecanismos diversos de coerção e ou de estímulo ao que denominamos anteriormente de subserviência colaborada, o uso combinado de implementação da Reforma do Ensino Médio pode vir a ser combinada ao processo de militarização das escolas, ainda que em termos de regulamentação nacional não haja, juridicamente, mecanismos que relacionam um fenômeno com o outro.

Contudo, parte dos secretários de educação ligados ao CONSED e que estabelecem relações de proximidade com as instituições do terceiro setor que compõem a rede do MPBNC, vem implementando em seus Estados a militarização das escolas. Estas coincidem em um período comum de tempo ao processo de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Neste sentido, a hipótese aqui levantada necessita de mapeamentos mais precisos capazes de mensurar se há ou não uma possível confluência de ambas as políticas em fase de testagem.

Acerca do possível uso combinado de diferentes ferramentas de indução de implementação da política curricular ou de uso de mecanismos de controle com vistas a alterar as relações de poder materializadas no espaço escolar, ganha importância para a análise aqui desenvolvida, parte do conteúdo proferido por Rossieli Soares em entrevista à Rádio Jovem Pan, realizada no dia 15 de abril de 2019¹⁶⁵.

Na ocasião, o agente, que ocupa uma condição de destaque na rede de governança analisada, responde a pergunta feita pela rádio sobre sua avaliação acerca do projeto de militarização das escolas que vinha sendo testado naquele ano, em alguns dos estados brasileiros.

Eu entendo que em determinadas circunstâncias você ter uma escola em parceria com a Política Militar, em alguns casos, pode até funcionar. Já tive essa experiência no estado do Amazonas. Mas não é esta a solução para uma rede e para uma secretaria de educação ou pra uma rede de educação como São Paulo. Você pode ter alguns casos, por algumas peculiaridades, mas a gente precisa olhar para a raiz, garantir que nós tenhamos um currículo bom, que é aquilo que vai dizer aonde a gente vai chegar. (JOVEM PAN, Jornal da manhã, discurso proferido por Rossieli Soares, 2min: 50 seg, 15/04/2019).

¹⁶⁵ A entrevista completa encontra-se disponível na página do Youtube através do link: < <https://www.youtube.com/watch?v=0h5d-xcGyQk> >. Acesso em: 15 abr. 2019.

O agente destaca que o modelo de militarização não constitui-se, a seu ver, como pauta central a ser perseguida pelos gestores estaduais de educação, pontuando que sua realização pode ser útil “em alguns casos específicos”, não dissertando, contudo, sobre em quais casos específicos e para que a militarização das escolas poderia “funcionar”. Contudo, o agente expressa, por meio de sua síntese de linguagem, que o elemento tomado como central para si é a articulação de esforços para implementar o currículo, referindo-se, de forma indireta, à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, os quais, tanto o Pró-BNCC como o EMTI e o PANEM, se destinam.

Quanto a este último ponto, vale exemplificar outro elemento que fortaleceu o levantamento da hipótese aqui introduzida. Renato Feder, Secretário de Educação do Estado do Paraná, o qual participou, no ano de 2020, de inúmeros webnários realizados por institutos e fundações que compõem a rede do MPBNC¹⁶⁶, tendo sido referendado nestas oportunidades como bom exemplo de gestor público, vem apresentando, através de seu plano de ações junto à secretaria, um esmero defensor da instituição de escolas cívico-militares nas escolas de Ensino Médio no Estado junto ao então governador do estado, Ratinho Junior.

O Paraná, que teve um dos maiores movimentos de resistência estudantil do país - fenômeno social ocorrido logo após a instituição da Reforma do Ensino Médio por Medida Provisória (MP746/2016) -, tem buscando avançar no processo de instituição de mecanismos jurídicos de implantação das escolas cívico-militares através da apresentação do PL n° 543/2020, aprovado na data de 14 de janeiro de 2021 (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, Notícias, 14/01/2021¹⁶⁷). A militarização das escolas paranaenses tem sua instituição em concomitância ao percurso de implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado, a qual ocorrera parcialmente no ano de 2020, através da reformulação curricular estadual e da elaboração da nova matriz curricular do Ensino Médio do estado.

¹⁶⁶ Entre os eventos pode-se destacar: 1) o webnário realizado pela Fundação Getúlio Vargas “Garantindo a aprendizagem na pandemia” em que Renato Feder participou como palestrante. O link encontra-se disponível em: <<https://portal.fgv.br/eventos/webinar-garantindo-aprendizagem-durante-pandemia>>. Acesso em 17 out. 2020. 2) o webnário intitulado “A paralisação e o retorno das aulas no Estado do Paraná: uma conversa com Renato Feder” organizado pelo Instituto Casa Grande, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIX_J6UfsCg>. Acesso em: 14 ago. 2020.

¹⁶⁷ A notícia sobre o evento de aprovação do Projeto de Lei ocorrida no período de recesso de férias dos profissionais da educação do estado encontra-se disponível em: <<https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/alteracoes-no-programa-colegio-civico-militares-seguem-para-sancao-do-poder-executivo>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

Quanto a este último dado, a nova matriz curricular caracteriza-se pela retirada de metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes - mesmas áreas que haviam sido retiradas como obrigatórias na primeira versão da Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) – apontando para o alinhamento entre a concepção educacional de Renato Feder e os agentes que atuaram na elaboração e aprovação da versão oficial da reforma (Lei 13.415/2017).

A matriz curricular referida incluiu ainda um conteúdo reconfigurado enquanto área disciplinar, nomeado como Educação Financeira, que atribui ao seu conteúdo um dos valores estruturantes à concepção de cidadania sacrificial (BROWN, 2016): a lógica da responsabilização unicamente individual dos sujeitos pelo provimento dos recursos vitais a sua existência e à manutenção de sua dignidade.

A aproximação dos valores tomados como base de fundamentação das ações políticas realizadas por Renato Feder aos valores mapeados a partir da análise do conjunto de documentos coletados a partir da página da rede MPBNC, reforça para que a hipótese aqui trabalhada possa ser objeto de novas pesquisas capazes de investigá-la enquanto possível técnica de atuação das redes de governança para a implantação de seu projeto educacional e mercantil através da reforma curricular em curso de execução.

Quanto à retomada da análise acerca dos programas-piloto e a disposição para o afastamento de diretores escolares como mecanismo de favorecimento de implementação da Reforma do Ensino Médio, o fato tem sido observado enquanto técnica de atuação de Feder no processo mais recente de sua gestão frente à Secretaria Estadual de Educação. O agente realizou no mês de dezembro de 2020 – no início do período recesso escolar – a destituição de parte importante das duplas que compõem os quadros profissionais de direção das escolas estaduais, alegando que estes profissionais, ao não terem cumprido metas estipuladas pela Secretaria Estadual de Educação, estariam, para o ano de 2021, destituídos de seus cargos (G1/RPC, 31/12/2020) (APP SINDICATO, 22/12/2020).

Pode-se atribuir à ação de Feder, um fundamento valorativo próprio à lógica empresarial, sob a qual é considerado válido e aceitável, a destituição dos trabalhadores de seus postos de trabalho a partir do não cumprimento de metas estipuladas pelos empregadores. Contudo, nem o Estado do Paraná, nem a legislação que regulamenta o funcionamento das escolas públicas permitem que tal ação seja realizada assim como ocorre em entidades de natureza privada.

Sob esta diferenciação, a ação do secretário, tomada como autoritária e ilegal, foi impugnada pela justiça, uma vez que constituiu-se enquanto uma ação imbuída por um valor que desconsidera a realidade acerca da concepção de gestão democrática que orienta a lógica de funcionamento das escolas públicas paranaenses, assim como a dimensão de participação da comunidade escolar no processo de escolha destes quadro profissionais.

A ação do agente, a qual repercutiu nos jornais locais¹⁶⁸, realizada no período de recesso escolar remete ao teor autoritário que a lógica empresarial ressoa ao ser instituída no setor público, seja por meio da produção dos marcos normativos que dão base jurídica à política educacional, seja pela aplicação de ações fundamentadas em valores concernentes à lógica da heterogestão do trabalho, exemplificada através da ação do agente ora destacado.

A semelhança da concepção da gestão pública realizada por Renato Feder a qual encorajou o agente a destituir diretores, ainda sob pena de ilegalidade, encontra-se presente na Portaria 1.023/ 2018, art 2º, inciso V, por meio da qual os diretores que não cumprirem as metas de implementação estipuladas na Portaria para a implementação do Programa EMTI, podem vir a ser substituídos, ainda que este princípio esteja na contramão da racionalidade de gestão pública presente na instituição escolar.

No que se refere à retirada dos recursos suplementares das escolas referentes aos repasse feitos por meio do PDDE, a definição normativa aprovada por meio da Portaria 1.024/2018 também exemplifica a subsunção da lógica de funcionamento da política nacional pela lógica de funcionamento empresarial. A manutenção de repasses de recursos apenas sob a condição do cumprimento das metas de implementação definidas através dos EMTI e do PANEM parecem testar não apenas a lógica de “bate meta” própria do setor empresarial, mas também os mecanismos de controle da gestão escolar por meio dos referidos programas.

O exemplo das ações realizadas por Renato Feder, ao tomar como valor a lógica empresarial para a fundamentação de suas ações, também viabiliza na mesma medida, a produção de técnicas próprias capazes de fazê-la operar na prática de

¹⁶⁸ A notícia foi publicada pelo jornal G1 com o título “Justiça suspende afastamento de diretores de escolas que ficaram abaixo de metas da Secretaria de Educação do Paraná” na data de 31 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/12/31/justica-suspende-afastamento-de-diretores-de-escolas-que-ficaram-abaixo-de-metas-da-secretaria-de-educacao-do-parana.ghtml>>. Acesso em 02 jan. 2021.

funcionamento do estado e na lógica de funcionamento das escolas. Tanto o projeto de instituição das escolas cívico-militares paranaenses, como a destituição dos diretores escolares e a instituição de uma matriz curricular de conteúdo arbitrário, foram ações realizadas no período de recesso de final de ano dos profissionais da educação, o que limitou a organização, em tempo hábil, de uma resistência das bases sociais a qual ambos projetos se destinam.

Apesar do caráter autoritário das ações do referido gestor público, o apoio recebido por ele nos últimos anos pela comunidade política de governança da qual o MPBNC é parte, tem se mostrado cada vez mais fortalecida. Renato tem sido cotado para a produção de *lives* e também para participar de vídeos de tipo motivacional construídos pelas instituições que compõem a rede do MPBNC e/ou possuem alguma vinculação com a rede. Um dos produtos que expressam a legitimidade do agente pela comunidade política destacada foi a produção de um minidocumentário feito pela Revista Nova Escola - mantida pela Fundação Lemann - com o agente. O vídeo foi publicado em conjunto com uma matéria na página da revista no dia 25 de março de 2019.

O vídeo coloca o agente como referência de gestor público, tendo como de sua produção a seguinte frase: “Eu acredito em dar autonomia aos diretores”¹⁶⁹, frase esta proferida pelo agente em uma das falas que compõem o vídeo. Sobre as colocações do agente no documentário e que fortalecem as análises construídas nesta etapa de exposição da pesquisa, ganha relevância os seguintes trechos:

A secretaria dos sonhos deve ter o diretor dos sonhos. Um diretor realmente bom, comprometido e valorizado e sabendo do papel dele de líder. Assistindo a aula do professor, junto com o professor, que ele possa olhar no olho de cada professor e falar “professor, eu vou te ajudar a ser um professor melhor” “eu vou estar com você na tua aula, no que você precisar para que essa turma possa aprender as habilidades que ela precisa aprender”. E depois ter um professor valorizado! Um professor que dê uma aula boa e produtiva. Um professor que ame dar aulas. (NOVA ESCOLA, 2min:38seg, 2019).

O excerto acima destacado ajuda no processo de apreensão dos atributos que compõem o sistema de crenças e valores que estruturam as práticas do agente tomado como objeto exemplificador da análise aqui construída. É a partir destes valores, próprios à lógica empresarial específica do modelo flexível de produção,

¹⁶⁹ O vídeo está disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/16358/o-que-o-professor-precisa-saber-e-como-engajar-o-aluno-e-dar-uma-boa-aula-diz-renato-feder>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

marcada pela gestão descentralizada dirigida à responsabilização dos agentes locais pelo sucesso no cumprimento de metas estipuladas por outrem, que encontra-se na base da relação de poder, que a atuação prática de agentes como Feder vem viabilizando a elaboração de novas técnicas de se fazer a política educacional. Parte desta elaboração traz consigo elementos claramente autoritários e parte dela necessita de uma espécie de “saber ser” e de “saber fazer”, articuladas à lógica que é denominada nesta análise enquanto um tipo de subserviência colaborativa.

A lógica é a premiação daqueles que colaboram com o cumprimento das metas estipuladas de forma centralizada e a punição para aqueles que não estão dispostos a submeter-se à lógica empresarial e aos pressupostos de seus valores, técnicas e conteúdos.

Neste sentido, a ressignificação do uso de termos próprios à concessão de gestão democrática são, através dos próprios agentes de governança, ressignificados. A ética da governança estatal é, portanto, marcada por uma ética própria, em que o discurso pode relevar outros sentidos, inclusive opostos dos proferidos por seus agentes. A ressignificação destes sentidos não se dá apenas pelo uso da palavra, mas sobretudo pela prática real objetivada através da ação de seus agentes. Esta ética é envolta pelos valores que estruturam a própria ética de funcionamento do sistema capitalista na fase de seu desenvolvimento do século XXI, em que a imagem e a linguagem que remetem aos princípios até então entendidos como democráticos, tornam-se a roupagem mais que adequada para que a retirada do conjunto de direitos que envolve a qualidade da educação seja retirado sobre o selo social da inovação.

Esta ética exige ainda, um conjunto de métodos constantemente elaborados, no qual se inclui as técnicas que são utilizadas por seus agentes para a conquista de novos mercados. A colonização de sentidos e significados através da produção da imagem e da linguagem remetidas a princípios democráticos, não precisa, nem pretende, representar a realidade. Sua construção estrutura-se não sobre a lógica do bem público, mas como estratégia de mercado. A imagem pública das instituições do terceiro setor constitui-se como um sistema valorativo em seu potencial. E este valor, para retornar às redes através da venda das chamadas “soluções colaborativas”, precisa ter, a todo custo, a remetência de princípios democráticos e de emancipação humana.

Ainda que o uso de termos democráticos seja usado, é por meio da prática e da aplicação de técnicas de produção e implementação da política que os sentidos

são ressignificados, esvaziamento deste modo, seus sentidos históricos e culturais que até então lhes eram estruturantes. Neste sentido, qualquer crítica a esta ética pressupõe necessariamente, o resgate de memórias históricas e de lutas produzidas pelas gerações presentes e passadas a fim de mantê-las vivas e com significância no mais recente momento histórico. É por este motivo que os documentos do MPBNC, sejam eles materiais impressos ou digitais, encontram-se esvaziados de fundamentação teórica ou histórica. O silenciamento de fonte atende à necessidade de ressignificação e esta perpassa necessariamente pelo apagamento dos elementos que podem remeter ao resgate destas mesmas memórias.

Sobre esta lógica, o diretor tornar-se gestor, o trabalhador torna-se colaborador, o educador torna-se um líder de equipe e os estudantes e suas comunidades escolares, passam a acompanhar a escola, como aponta Laval (2019), sob a lógica de clientes. A ética da governança educacional silencia o processo de construção técnica que conduz à perda do direito à educação ao mesmo tempo em que produz a propaganda de sua imagem, seus serviços e seus produtos. Nesta lógica, o princípio da autonomia toma a roupagem vazia da palavra protagonismo, na qual não cabe fazer a crítica, mas fazer o trabalho.

O funcionário do mês não fica mais restrito à foto na parede do mercado, mas na caça de subjetividades aptas à prática da subserviência colaborativa, que premeia professores, dando a eles o título de protagonistas. Ao assumir a corrida pelo cumprimento das metas estipuladas de forma centralizada pelo gestor público, gestores escolares atuam, de forma cooperativa, na validação dos programas e reformas produzidos pelas redes de governança.

Quanto à hipótese levantada anteriormente acerca da possível articulação entre o projeto de instituição das escolas cívico-militares enquanto mecanismo auxiliador no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio (operada ou não através dos programas-piloto), faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas capazes de aferir sua materialidade. Apenas por meio deste processo, tornar-se-á possível a catalogação deste elemento específico enquanto técnica do modelo de governança dirigida a subsidiar [ou não] o controle sobre as práticas que se realizam das instituições escolares no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio.

Contudo, pelo acúmulo das análises anteriores, pode-se afirmar que o autoritarismo presente na lógica de funcionamento da política de governança estatal

tem seu apoio de elaboração da técnica, sendo a efetividade desta no prosseguimento do trabalho realizado pelas redes de governança, um dos elementos que compõe a ética estruturante que fundamenta a atuação de seus agentes.

Vejamos abaixo, a última das regulamentações tratadas nesta seção acerca da alteração do PDDE, correlacionando-o à implementação da Reforma do Ensino Médio através dos programas do EMTI e do PANEM.

A Resolução 21 de 14 de novembro de 2018 a qual altera a política do PDDE, foi produzida com a finalidade de destinar:

(...) recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (MEC, Resolução 21/2018)

A resolução em seu parágrafo único afirma que: “(...) os recursos financeiros de que trata o caput serão repassados às Unidades Executoras Próprias que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (...) e que “II - tenham sido sorteadas para participar da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, conforme disposto na Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018”.

Segundo o art. 8º “As escolas beneficiadas com os recursos de que trata esta Resolução deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular – PFC”. Esta elaboração deve, segundo a regulamentação inciso 2º do artigo, ser inserida “em sistema específico a ser acessado por meio do PDDE Interativo, para avaliação e validação pela EEx” (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21/2018 ART. 8º § 2, 2018). O valor repassado será, segundo o artigo 9º, um

(...) valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por unidade escolar e um valor per capita de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), com base no número de matrículas de ensino médio da unidade escolar registradas no último Censo Escolar da Educação Básica. (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21/2018 ART. 9º, 2018).

§ 2º Os recursos de que tratam o caput serão repassados na proporção de 40% (quarenta por cento) na categoria de capital e 60% (sessenta por cento) na categoria de custeio. (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21/2018 ART. 9º § 2, 2018).

A necessidade em se construir um Plano de Flexibilização Curricular para a implementação da Reforma do Ensino nas escolas piloto surgiu a partir da homologação dos programas do EMTI e do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que foram posteriormente vinculados ao PDDE. Neste sentido, a destinação

de recursos para a construção do PFC passa a ser incluída como uma possibilidade de uso de recursos financeiros a serem utilizados pela escola para a construção do PFC, permitindo à própria escola o estabelecimento de parcerias com terceiros para a construção do plano, haja vista que as parcelas do recurso serão recebidas apenas se a primeira etapa for cumprida, na qual inclui a construção e postagem do PFC na plataforma do PDDE interativo. Quanto ao uso de 60% dos recursos, é destacado que:

Art. 10. Os recursos de que trata o artigo anterior deverão ser destinados ao desenvolvimento da implantação do Novo Ensino Médio, podendo ser empregados na: I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à elaboração e implementação das PFC; II - realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC; e III - aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação PFC. (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21, ART. 10, 2018).

Para garantir as progressivas parcelas do recurso, os/as diretores/as das escolas participantes dos programas-piloto da reforma necessitarão, portanto, construir um PFC adequado às demandas da resolução, o que tensiona a participação de institutos privados na construção de serviços de assistência técnica como forma de atendimento aos critérios da resolução.

Outro elemento é que a participação das escolas no uso de recursos do PDDE também inclui um processo de “monitoramento da implementação do PFC” que “será realizado por meio de sistema específico de monitoramento incluso no sistema PDDE Interativo” (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21/2018 ART. 15), sendo que “A SEB-MEC acompanhará as taxas de rendimento escolar das UEx participantes” (...) podendo, a partir deste processo de monitoramento, “definir metas a serem alcançadas, tendo como base, inclusive, informações registradas nos sistemas de avaliação estaduais” (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21/2018 ART. 15 § 2º).

Segundo a resolução, cabe à Secretaria de Educação Básica do MEC “indicar o coordenador e a equipe técnica para orientação e apoio às escolas na implementação das ações” e “realizar a formação das equipes gestoras das escolas (diretor e coordenador pedagógico)”, incluindo o papel de “orientar as escolas na elaboração da PFC” (MEC/FNDE RESOLUÇÃO nº 21/2018 ART. 16). Inclui também a indicação de “um coordenador pedagógico, cargo equivalente ou professor para a função de coordenador e articulador das ações de organização curricular propostas”, tendo tal agente, o papel de desempenhar a construção técnica de horizontalidade

(SANTOS, 2014), que, neste caso em específico, ocorre pelo cumprimento do papel de reformular a proposta curricular da escola adequando-a à Reforma do Ensino Médio, assim como também articular ações locais destinadas a sua implementação.

Neste sentido, a Resolução 21/2018 aponta para a articulação dos programas destinados à implementação da Reforma do Ensino Médio, tensiona o uso de recursos públicos provenientes do PDDE para custeio de serviços de assistência técnica voltados à elaboração do Plano de Flexibilização Curricular e, por fim, remonta o uso de procedimentos técnicos dirigidos ao monitoramento do regime de implementação da política educacional via plataforma digital. Este e outros objetos-técnicos semelhantes, favorecem, na mesma medida, o desenho de novas políticas a partir dos dados coletados em ciclos já concluídos de sua implementação. A partir desse acompanhamento mais preciso, torna-se possível tanto a validação como a veiculação pública desta através do acompanhamento dos programas.

É a partir da coleta de dados que as redes de governança podem ser aprimoradas, podendo ser assim instituídos futuramente como política pública para as demais regiões do território nacional. É importante destacar que ambas as normatizações presentes neste quadro foram assinadas por Rossieli Soares, membro que compõe a rede do MPBNC.

A partir da análise das normatizações expressas nos quadros anteriores que compõem esta subseção, pode-se sintetizar que agentes individuais e coletivos integrantes do MPBNC participaram não apenas da elaboração do texto oficial da BNCC e a da Lei 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio. Conforme descrito nos quadros, os agentes articulados à rede atuaram diretamente na elaboração dos programas destinados a sua implementação em sua forma piloto, como também vêm realizando o papel de monitorar e avaliar os programas, gerando deste modo um conjunto de dados que podem vir a configurar-se enquanto *expertise* acerca da produção da política e sua implementação.

SÍNTESE DO MAPEAMENTO DE AGENTES-CHAVE DO MPBNC LIGADOS AO PROCESSO DE PRODUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO, MONITORAMENTO E VALIDAÇÃO DOS PROGRAMAS-PILOTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2016-2018)

QUADRO 7 – SÍNTESE DO MAPEAMENTO DE AGENTES - PROGRAMAS-PILOTO (2017-2019)

PROGRAMA	AGENTE/INSTITUIÇÃO DO MPBNC LIGADA À INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA E A SUA GESTÃO PÚBLICA EM ABRANGÊNCIA NACIONAL
Pró-BNCC	O programa foi homologado pela gestão do então Ministro da Educação, José Mendonça Filho, que ocupava antes de assumir a pasta, o cargo de deputado federal pelo Partido DEM-PE. O agente é citado pela revista Nova Escola como “Coordenador do comitê Impeachment Já e líder da oposição no Congresso” (NOVA ESCOLA, 12/05/2016), tendo desempenhado papel de articulador parlamentar do processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff¹⁷⁰. Em 13 de maio de 2016, período em que ocorria o processo de impeachment de Dilma Rousseff, Mendonça Filho foi conduzido ao cargo de Ministro da Educação por Michel Temer, tendo desempenhado papel importante na assinatura da MP 746, instituída em 22 de setembro de 2016 (MP 748/2016), logo após o afastamento da então presidenta. Quanto à gestão do programa, Danilo Leite Dalmon, que ocupa o cargo de coordenador de implementação do programa no MEC, atuou concomitantemente como docente e pesquisador do Instituto Isper. É importante destacar ainda, que o agente estava no quadro profissional do Instituto Natura entre os anos de 2015 e 2018¹⁷¹, mesmo período em que o programa foi elaborado e homologado pelo Ministério da Educação. O programa, ao definir que a adesão ocorra através das Secretarias Estaduais de Educação, favorece que os respectivos quadros

¹⁷⁰ A notícia divulgada pela revista nova escola intitulada “Quem é Mendonça Filho, que assume o Ministério da Educação e Cultura”, está disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/358/quem-e-mendonca-filho-que-assume-o-ministerio-da-educacao-e-cultura>>. Acesso em: 10 set. 2020.

¹⁷¹ Estas e outras informações sobre o agente estão disponíveis no link: <http://lattes.cnpq.br/6879625104956790>. Acesso em: 10 dez. 2020.

profissionais da UNDIME e do CONSED, alinhados (em parte) ao projeto da governança, possam firmá-los, criando uma rede de conexão entre os agentes do MEC e as lideranças políticas das respectivas SEED's. Tal conexão permite a veiculação de formações e assistências técnicas entre agentes da governança nacional-estadual-municipal. Uma vez que o contrato de adesão ao programa deve ser assinado pelo presidente da UNDIME do respectivo estado e pelo secretário estadual de educação, que necessariamente é organizado junto ao CONSED, pode-se perceber que a presença destas duas entidades na composição da rede do MPBNC constitui-se como veículo estratégico de implementação dos programas-piloto em alguns estados brasileiros¹⁷².

No caso do Programa Pró-BNCC, é por meio das SEED's que as técnicas de coleta de dados podem realizar-se de forma mais precisa. É também por meio desta instância política que torna-se possível conectar os municípios à política produzida verticalmente em nível nacional, assim como conectar à esfera local, ou seja, às instituições escolares, tomando-se os diretores como ponto essencial para a implementação do programa na prática escolar.

EMTI	O Programa instituído por meio da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 e as diretrizes iniciais do programa - produzidas por meio da Portaria 727 de 13 de junho de 2017 -, foram aprovadas no período de gestão de José Mendonça Filho como Ministro da Educação. Estas diretrizes são ampliadas a partir da aprovação da Portaria MEC 1.023 de 4 de outubro de 2018, no que fez respeito ao aperfeiçoamento dos processos de implementação, monitoramento e avaliação do programa instituído no período de gestão de Rossieli Soares da Silva como ministro da pasta. Conforme consta

¹⁷² Neste sentido, faz-se necessário destacar que em pesquisas dedicadas ao mapeamento das redes de governança e da atuação de seus agentes nos estados e municípios da federação, deve-se levar em conta as lideranças políticas ligadas ao CONSED e à UNDIME, assim como a conexão possível destes agentes com outras instituições do terceiro setor mercantil a eles ligados. Tal elemento é destacado, uma vez que a governança estatal estruturada em escala nacional, prescinde da ampliação nas instâncias estadual, municipal e local para que possa tornar estas instâncias território de poder das redes.

na descrição acima, Mendonça Filho, ao ter desempenhado o papel de articulador do processo de impeachment de Dilma Rousseff, foi conduzido por Michel Temer ao cargo de Ministro da Educação, cargo por meio do qual foi instituída a lei 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, assim como do programa EMTI. **Rossieli Soares**, que o sucede, apenas aperfeiçoa o programa aprovado pela gestão anterior. Rossieli Soares **desempenhou papel significativo na defesa da Reforma do Ensino Médio, sendo representante importante do MPBNC nas audiências públicas** destinadas à discussão da reforma no período de pós-instituição desta, por meio de Medida Provisória (MP 746/2016).

Uma vez que o EMTI é definido por Ricardo Paes de Barros como “uma metodologia desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna” (SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO INTEGRAL, 1h: 10 min:11seg, 2020), destaca-se a presença direta de quadros profissionais do Instituto na produção desta política pública específica, sendo esta uma das entidades que compõem o MPBNC. Uma vez que a governança estatal viabiliza a articulação entre agentes de natureza pública e privada.

A colaboração realizada no interior da rede do MPBNC, permitiu o mapeamento de outros agentes-chave que participam da elaboração de meios técnicos destinado a sua validação, (MEC; EMTI, 2018, p. 4). São eles **Daniela Mesquita Ribeiro** – a qual apresenta ligações com a Fundação Itaú Social e Fundação Getulio Vargas no processo de sua formação acadêmica; **Manoela Vilela Araújo Regina Kfuri** - especialista em gestão de negócios pelo Instituto Insper e agente que integra o projeto Talentos da Educação da Fundação Lemann; Flávia Defacio, que segundo informações disponíveis em seu LinkedIn, é co-fundadora e diretora do Instituto Arueras e atuou como consultora do Instituto Natura em 2019, e; **Vitor Knöbl Moneo** que desempenha a função de coordenador de Orçamento e Finanças do Estado de São Paulo. O agente formou-se como trainee da empresa Vetor Brasil em 2017, cursou pós-graduação no Instituto Insper entre 2018 a 2020, tendo

anteriormente estudado na FGV, onde cursou a graduação de Administração Pública.

Outros agentes como Bruno Martins Rizardi, Tomaz Vicente Santos, Henrique Chaves Faria Carvalho, citados no documento oficial de elaboração do Modelo Lógico do EMTI¹⁷³ (AEVI/EMTI, 2018), não estão ligados a instituições da rede analisada. Bruno Martins Rizardi e Tomaz Vicente Santos, produzem conteúdo pela Escola Nacional de Administração Públicas¹⁷⁴ (ENAP) ligado ao tema da Inovação no campo das políticas. Henrique Chaves Faria Carvalho, atua como Coordenador de Análise de Informações da AEVI. O agente também estudou na ENAP, onde fez uma especialização na área de planejamento e orçamento.

PANEM	Daniilo Leite Dalton também ocupa o cargo de coordenador de implementação do programa no MEC. É importante destacar que o agente possui histórico de atuação no Instituto Natura entre os anos de 2015 e 2018, período que inclui tanto a construção deste programa como do Programa Pró-BNCC. Configura-se enquanto professor do Instituto Insper, realizando esta atividade no mesmo período em que ocupou o cargo público de gestor do Programa Pró-BNCC.
PDDE reelaborado e articulado aos programas acima destacados.	– A normatização foi assinada por Rossieli Soares, ministro da educação do período e membro da rede do MPBNC. Inclui a possibilidade de uso, pelas escolas, de 60% dos recursos do PDDE para a especificidade de custeio, abrindo para a possibilidade de contratação de entidades privadas para a realização de serviço de assistência técnica destinada à elaboração do Plano de Flexibilização Curricular (PFC) . Sem uma elaboração adequada à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, a aprovação do PFC pelas Secretarias Estaduais de Educação fica comprometida. Segundo a resolução, caso o PFC não seja

¹⁷³ Disponível em: < <https://vdocuments.com.br/emti-assessoria-estrategica-de-evidencias-mento-s-escolas-de-ensino-mdio.html> >. Acesso em 03/08/2021.

¹⁷⁴ Mais informações sobre a produção dos autores disponível em: <<https://desafios.enap.gov.br/pt/blog/inovacaoaberta/problemas-potenciais-inovacao-aberta>> . Acesso em 02/01/2022.

aprovado, a escola não estará apta a receber as demais parcelas do recurso, requerendo, portanto, esforço das instituições na elaboração do documento.

Fontes: (MEC; EMTI, 2018); (AEVI/EMTI, 2018); (NOVA ESCOLA, 12/05/2016); (SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO INTEGRAL, 1h: 10 min:11seg, 2020). Elaboração Própria.

Síntese da seção

O necessário alinhamento dos agentes que desempenham o papel de secretários estaduais e municipais de educação à concepção de produção da política educacional veiculada pelo MPBNC, caracteriza-se como um dos mecanismos indispensáveis para o aprimoramento da política de governança.

Os Programas Pró-BNCC e EMTI podem ser também caracterizados enquanto técnicas-testes, por meio das quais, podem ser produzidos dados que configuram-se enquanto “evidências” a serem utilizadas enquanto moeda de troca no processo de ampliação da privatização de tipo endógena e exógena da educação básica brasileira.

Os programas utilizados como tema de análise desta seção podem ser categorizados enquanto mecanismos que desconsideram a lógica da gestão democrática, incluindo em seu lugar a lógica da subserviência e da subordinação, próprias ao modelo de heterogestão empresarial. Esta, apesar de apresentar em si a roupagem de uma política com aspectos de “inovação”, reforça características autoritárias como forma de induzir a adequação dos sistemas de ensino à política curricular estabelecida de modo vertical.

A possibilidade das redes em produzir, a partir do uso de dados privilegiados gerados pela implementação da política educacional, produtos e serviços que podem ser vendidos em nível nacional para as redes de ensino, abre a elas um campo mais amplo para que possam vir a ter retornos financeiros. Tais descrições dizem respeito à função desempenhada pelos agentes individuais e coletivos nos respectivos programas.

Por fim, conforme destacado no início deste trabalho, o MPBNC, ao ser criado em 2013 com o objetivo de construir a reforma curricular da educação básica brasileira, teve papel central, através da atuação de seus agentes e instituições, na construção dos programas-piloto dirigidos à sua implementação. Isto posto, as políticas, ao serem validadas, podem compor o portfólio de produtos e serviços dos

demais produtos e serviços ofertados pela rede, ampliando desde, a implementação de seu projeto educacional.

6 - A MATERIALIZAÇÃO DA GOVERNANÇA: O PAPEL DO MPBNC NA ESTRUTURAÇÃO DAS REG'S E NA PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

No curso das análises acerca da materialização da governança de Estado na política educacional brasileira, verificou-se a partir do arcabouço teórico da pesquisa que as mudanças no modo operativo da política ora analisado configuram-se como um dos desdobramentos da globalização na educação (SAHLBERG, 2018, p. 201; VERGER, 2012).

Devido a esta caracterização, os estudos desenvolvidos por Milton Santos tornaram-se indispensáveis no que se refere ao entendimento da atual fase da globalização em sua dimensão técnica-científica-informacional.

A globalização do contexto das últimas décadas, uma vez que é marcada pelo tensionamento de uma racionalidade única (SANTOS, 2005), reverberadora de processos de padronização e internacionalização desta racionalidade, mostra-se em várias dimensões da vida social, trazendo às mais recentes reformas educacionais, traços comuns em escala global.

Estas reformas, referidas tanto como Reformas Educativas Globais (VERGER, 2012), como Movimento Global de Reforma educacional (Global Education Reform Movement- GERM) (SAHLBERG, 2018, p. 201), vêm promovendo modificações não apenas na estruturação de currículos nacionais mas no modo operativo de produção e funcionamento das políticas educacionais nos estados nacionais. A pesquisa aqui desenvolvida, tem como busca produzir novas contribuições acerca do *modus operandi* destas novas formas. Nesta sexta e última seção, serão sintetizados os resultados das análises apresentadas nas seções anteriores com vista a responder à pergunta, aos objetivos e aferir a hipótese traçada no início deste estudo.

6.1 O MOVIMENTO PELA BASE NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO EDUCACIONAL: CONECTANDO A POLÍTICA NACIONAL À POLÍTICA GLOBAL

A rede do Movimento pela Base Nacional Comum e sua atuação conjunta às demais redes de governança que atuam no campo da política educacional brasileira é uma das materializações das mudanças presentes no contexto em que ocorrem as novas formas de organização e atuação do empresariado na política educacional. A BNCC, enquanto um dos produtos de atuação do movimento analisado, é

compreendida, a partir das análises aqui empreendidas, enquanto uma política-base indispensável para a estruturação do GERM no Brasil.

A partir da pesquisa desenvolvida por Sahlberg (2018), pode-se depreender que as reformas educativas de abrangência global tiveram seu surgimento na década de 1980 a partir do aumento da troca internacional de informações de políticas e práticas entre países, combinado à uma agenda educacional internacional de caráter não-oficial, baseada em um conjunto de proposições dirigidas a alterar os sistemas educacionais com base em alguns princípios comuns (SAHLBERG, 2018, p. 201). Sua construção enquanto política demanda, contudo, pela atuação de agentes políticos alinhados à concepção educacional, política e de projeto societário nela imbricada.

A necessidade de reformulação da educação em escala global tem sua justificativa central, segundo Salberg (2018, p. 201), a partir de interesses advindos de novas estratégias de mercado produzidas por empresas multinacionais.

Definitivamente o GERM é promovido por meio de estratégias e interesses de empresas privadas multinacionais, agências de desenvolvimento supranacionais, doadores internacionais, fundações privadas e empresas de consultoria por meio de suas intervenções nas reformas educacionais nacionais e processos de formação de políticas ao redor do mundo. (SAHLBERG, 2018, p. 201-202).

É devido a este conjunto de interesses que a GERM tem sua estruturação na busca pela produção de reformas educacionais perpassadas por investimentos de capital de risco (BALL, 2018) que, por meio da conexão de instituições e agentes com poder de atuação em abrangência nacional e internacional, viabiliza o trânsito de conhecimentos e de técnicas necessárias ao alcance destas reformas em escala global, conforme mencionado ao longo das seções da tese, estando estas associadas à criação de novos mercados ainda inexistentes ou pouco explorados.

Pode-se citar que o estudo produzido por Tarlau e Moeller (2020) no qual as pesquisadoras apontam para a similaridade da atuação da Fundação Lemann no financiamento e orientação das ações do Movimento Pela Base à atuação da Fundação Gates (entidade engajada na construção do Common Core americano), como elemento reafirmador do trânsito de conhecimentos e técnicas entre entidades do terceiro setor de modo a viabilizar a prática de realização de Consensos por Filantropia (TARLAU; MOELLER, 2020). Esta pode ser catalogada enquanto uma estratégia comum utilizada tanto na construção curricular brasileira como norte-americana por ambas as fundações.

A Fundação Lemann, por meio de sua atuação através da rede do MPBNC, pode ser definida enquanto entidade de filantropia de risco que atua também como uma filantropia de tipo estratégico (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556). Como filantropia de risco Tarlau e Moeller (2020) definem-na como “um tipo de investimento de impacto, que usa conceitos e técnicas da indústria de capital de risco para atingir objetivos filantrópicos” (TARLAU; MOELLER, 2020, 597). Segundo elas:

A filantropia estratégica e a filantropia de risco também aumentaram a influência de filantropias corporativas e privadas, como as fundações familiares do tipo Fundação Gates e Fundação da Família Walton, na política e na prática educacional nos EUA e globalmente (Moeller 2013, 2014, 2018; Scott 2009; Schwittay 2006; van Fleet 2011; Reckhow & Snyder 2014; Resnik 2011; Tompkins-Stange 2016). **A filantropia estratégica** permite que as corporações ou indivíduos privados foquem suas atividades filantrópicas em **questões específicas que beneficiarão seus negócios**, enquanto a **filantropia de risco aplica os princípios do investimento privado para transformar setores que tradicionalmente não visam ao lucro, como a educação**. Essas duas estratégias caminham em paralelo. Elas envolvem tanto as **contribuições financeiras diretas a escolas, distritos, governos e organizações não governamentais (ONGs)**, quanto **pressões por reformas específicas de política pública**. Nos Estados Unidos, por exemplo, a literatura examinou como fundações privadas (Lipman 2011; Scott 2009) estão **influenciando políticas e práticas educacionais** em múltiplas escalas por todo o país — inclusive políticas de vouchers escolares, pequenas escolas, **currículo padronizado e avaliações de professores com base em testes padronizados**. O envolvimento delas costuma incluir o mínimo de deliberação e de responsabilização ou transparência públicas e uma ênfase significativa na grande escala e nas taxas de retorno. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556, grifos nossos).

As referidas definições auxiliam no entendimento acerca da atuação do MPBNC no avanço da globalização educacional a partir de uma atuação filantrópica de tipo estratégica e de risco. A presença de princípios comuns entre a reforma educacional da qual a BNCC é parte e as reformas educativas que vem sendo realizadas em outros países (como no caso dos EUA), é examinada através da pesquisa de Sahlberg (2020), enquanto um fenômeno de materialização das reformas educativas em ampliação na escala global.

Para as análises e sínteses apresentadas nesta sexta seção, faz-se indispensável como fundamentação a referência do estudo produzido por Sahlberg (2020) acerca dos três grandes pilares que vêm conduzindo, através de reformas educativas, a privatização educacional em vários países em escala global.

De acordo com o pesquisador finlandês, um dos pilares destas reformas foi construído a partir de um novo paradigma da aprendizagem que se tornou dominante nos anos de 1980, marcado pelo "rompimento das abordagens cognitivas e

construtivista" combinado a um enfoque maior na aprendizagem (SAHLBERG, 2018, p. 202). A partir desta concepção, aplicou-se a lógica de hierarquização dos conhecimentos, colocando-se em maior grau de importância aquilo que o autor indica como letramento e numeramento, secundarizando, portanto, o conjunto mais amplo de áreas do conhecimento. Combinado a isso, elegeu-se como central a elaboração de currículos voltados à "resolução de problemas, desenvolvimento de inteligências emocionais e múltiplas habilidades interpessoais" (SAHLBERG, 2018, p. 202). Tal concepção reverberou na defesa de que currículos centrados com base em competências, seriam os mais adequados à formação humana requerida em escala global no contexto histórico do século XXI, compreendendo assim a secundarização de outras concepções formativas e de organização curricular. Tal pilar por ele definido apresenta similaridade em termos de forma e de conteúdo com o documento oficial da BNCC.

O segundo pilar estruturante em comum a estas reformas globais destacado pelo cientista teve seu surgimento a partir da campanha mundial denominada Educação Para Todos, a qual induziu um conjunto amplo de organizações educacionais a tensionar pela introdução de políticas nacionais organizadas por padrões comuns de aprendizagem. Este, ao alinhar-se ao primeiro eixo ora destacado, reverberou na mudança das grades curriculares nacionais e na estruturação de programas educacionais comuns em muitos países. (SAHLBERG, 2018, p. 202). A padronização compreendida como sinônimo de excelência verificada nos documentos analisados ao longo da tese, apontam para a aplicação deste princípio também na política curricular brasileira.

O terceiro pilar destacado pelo pesquisador, refere-se à estruturação de avaliações e testagens alinhadas a um currículo pré-definido combinado à instituição de programas de responsabilização e prestação de contas na educação. Este último, passou a ser operado a partir da tendência de descentralização dos serviços públicos e passou a conduzir a configuração da educação enquanto commodity, conduzindo à lógica de um serviço produzido em massa, que tem sua justificativa na busca por eficiência dirigida a um desempenho determinado (SAHLBERG, 2018, p. 202).

O Movimento Pela Base será analisado nesta seção como entidade que, por meio de seus agentes e pela veiculação de valores e técnicas voltadas à produção da política, conseguiu fazer avançar a estruturação e conexão dos três pilares

destacados por Sahlberg (2020) enquanto estruturantes às Reformas Educativas Globais.

Tais pilares aplicados de modo combinado fizeram surgir cinco caracterizações principais nos estados nacionais em que estas formas globais foram implementadas, sendo elas: a) a produção de concorrência entre escolas baseada na crença de que a competição seria um fator de aperfeiçoamento da educação (SAHLBERG, 2018, p. 203), tendo na aplicação de diretrizes produzidas pela OCDE e na avaliação mensurada pelo PISA, ponto de sua orientação; b) a condução à padronização educacional e à homogeneização das políticas curriculares em escala mundial (SAHLBERG, 2018, p. 204); c) o foco no desenvolvimento de habilidades básicas de letramento e numeramento de modo que "leitura, escrita, matemática e ciências naturais são elevadas a alvo e indicador principal das reformas educacionais" (SAHLBERG, 2018, p. 204); d) a prestação de contas baseada em testes que responsabiliza professores e escolas pelo aproveitamento dos estudantes por meio de testes externos padronizados (SAHLBERG, 2018, p. 204); e) o princípio de escolha por opção de escola pelos pais (elaborado a partir das teorias econômicas de Milton Friedman, desenvolvidas nos anos de 1950), em que há a defesa de uso de economias públicas para uso das famílias com vistas a financiar a escolha de escolas públicas e privadas de acordo com interesses particulares (SAHLBERG, 2018, p. 206).

A partir do estudo feito em vários países, nos quais a implementação de Reformas Educativas Globais ocorreu, Sahlberg destaca que:

Nenhum dos países que se uniram ao GERM (infectados por ele) - Estados unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Países Baixos ou Suécia - foi capaz de melhorar a aprendizagem dos estudantes, conforme mostrado nos resultados desta pesquisa internacional. (SAHLBERG, 2018, p. 211)

A justificativa de defesa da aplicação dos princípios orientadores das reformas educativas globais mesmo após a mensuração científica feita nos últimos anos pela comunidade científica internacional acerca de sua não efetividade para com a melhoria da qualidade educacional, só pode ser compreendida a partir da lógica do Estado enquanto empreendimento gerador de novos mercados (SOCORRÁS, 2008). É a partir da ótica de refuncionalização do Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014) enquanto campo de disputa permeado por agentes ligados a empreendimentos de

risco, que se pode justificar o avanço destas reformas mesmo frente sua comprovada ineficácia em termos de melhoria na qualidade educacional.

Quanto às orientações produzidas no documento intitulado *Análise Internacional - Base Nacional Comum* organizado pela Curriculum Foundation (MPBNC, 2016), cujo relatório foi publicado na página da rede analisada, pode-se definir que as orientações produzidas pelos agentes e entidades que produziram a assistência técnica que origina o documento materializa o uso de uma técnica de verticalidade.

Se, segundo os estudos de Milton Santos (2005, p. 37), a produção de um conjunto combinado de técnicas forma um sistema, pode-se destacar que este tipo de técnica, ao viabilizar conexões entre agentes e entidades ligados a redes de governança nacionais a estrangeiras, constitui-se como fator indispensável para a construção da BNCC na forma e no conteúdo que esta assume em sua versão oficial, assim como o alinhamento da reforma curricular brasileira à GERM.

Pode-se sintetizar, a partir das orientações produzidas pela Curriculum Foundation, três elementos centrais destacados pela instituição: 1) a necessidade em se eleger objetivos de aprendizagem bem definidos e que deveriam, segundo a entidade, estar organizados em tabelas, capazes de instituir um padrão curricular mais preciso (MPBNC, 2016, p. 5); 2) tal forma, deveria definir o tempo dedicado aos currículos nacional, regional e local, de modo a pontuar o tempo em que os objetivos de aprendizagem deveriam ser alcançados (MPBNC, 2016, p. 5-7); 3) ao tomar como foco a aprendizagem, a entidade aponta para uma necessária alteração nos conteúdos presentes na BNCC, apontando para a definição de habilidades, atitudes e competências que deveriam ser incorporados às áreas do conhecimento. Neste sentido, a máxima especificação e padronização do documento é tomada enquanto sinônimo de maiores possibilidades de alcance da eficiência educacional.

Quanto às orientações produzidas pelas Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) pode-se destacar como quatro orientações centrais: 1) para a entidade, os doze princípios e as oito competências que estavam presentes na primeira versão da BNCC eram muito vagos, demandando por uma especificação detalhada acerca de "padrões" que deveriam estar presentes nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, áreas para as quais a entidade realizou a assistência técnica (MPBNC, 2016, p. 55); 2) aponta para a necessidade em se incluir no documento a valorização do mérito acadêmico, elemento este que,

segundo a instituição, não estava presente na primeira versão da BNCC por ela analisada (MPBNC, 2016, p. 56); 3) aponta para a definição de padrões e a reformulação dos conteúdos de modo a dar enfoque ao ensino de competências, habilidades, atitudes e valores, considerando-os como elementos indispensáveis à adaptação do projeto educacional à lógica do trabalho posta no século XXI. Atribui-se ainda uma noção de causa e efeito entre escolarização com base em novos padrões e o aumento da capacidade de empregabilidade dos estudantes em seu potencial como futuros trabalhadores (MPBNC, 2016, p. 55); 4) a entidade atribui ao currículo organizado por padrões de aprendizagem a noção de um currículo de maior qualidade, afirmando que sua adoção é compatível com a construção de uma "nação inteligente" (MPBNC, 2016, p. 55). Uma vez que o conceito de nação pressupõe o apagamento das contradições sociais (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 173), há nesta afirmação um conteúdo moral e ideológico de que um currículo nesta configuração seria o melhor e mais desejável às demandas formativas do século XXI. Através deste princípio valorativo, silencia-se às diferentes demandas formativas advindas da base social para a qual a educação se destina.

Quanto às orientações proferidas por Phil Daro, estas foram produzidas através da participação do agente por meio da Lemann Center, a qual se configura enquanto centro de estudos e pesquisas da Fundação Lemann situado na Universidade de Stanford - EUA.

O encomenda de assessoria feita pela Lemann Center ao agente foi dedicada à produção de orientações para a área específica da matemática, remontando a centralidade dada ao numeramento destacado por Sahlberg (2018) enquanto um dos pilares das GERM.

As orientações produzidas por Phil Daro para o ensino fundamental trazem em si três considerações principais: 1) que o referido currículo deveria apresentar os conhecimentos e as competências a serem trabalhados de forma mais específica, destacando que a ausência de especificação enumerada em itens bem definidos tornaria pouco possível a instituição de padrões de aprendizagem. O agente destaca ainda, que o Common Core americano poderia ser utilizado como referência para se pensar a elaboração dos padrões de aprendizagem a serem descritos na BNCC; 2) é apontado a necessidade de simplificação dos padrões de aprendizagem com vistas a conduzir a aplicação prática de seus conteúdos e competências para cada ano letivo; 3) destaca que o aprendizado de conceitos matemáticos através de experiências de

aprendizagem deveriam estar explícitos nos padrões definidos pela BNCC, de modo a reverberar em um ensino da matemática baseado em experiências concretas de aprendizagem.

Quanto às contribuições produzidas por Susan Pimentel, além da defesa aos padrões com alto grau de prescrição anteriormente destacados, toma centralidade a defesa feita pela agente com relação à uma formação educacional voltada àquilo que ela denomina de "boa cidadania" (MPBNC, 2016, p. 66). Susan, que se dedica especificamente a produzir assistência técnica para a área de Língua Portuguesa, afirma que um dos pilares do currículo norte-americano, e que também deveria estar presente no currículo brasileiro, é uma formação voltada ao trabalho acerca dos direitos e liberdades individuais (MPBNC, 2016, p. 66). Quanto ao ensino da língua portuguesa, a autora destaca um conjunto de elementos que deveriam estar inclusos nos padrões da área analisada, de modo a destacar os níveis de ensino de leitura, escrita e interpretação para cada ano e etapa do ensino. Tal contribuição também remonta à parte dos pilares de estruturação da GERM definida por Sahlberg (2018) como letramento.

O conteúdo produzido por Susan também remonta ao aspecto definido por Wendy Brown (2016) acerca da tendência neoliberal do século XXI de produção de uma nova concepção de cidadania. Esta é concernente ao contexto histórico social mundial de adaptação de diferentes povos às políticas de austeridade baseadas na negação de um conjunto amplo de direitos sociais.

Em complementaridade com as orientações produzidas pelos agentes aqui destacados, pode-se citar a presença de outros agentes também de origem estrangeira, que através do documento Índice de Insumos do Movimento Pela Base (MPBNC, 2017) aprimoraram as orientações acima descritas.

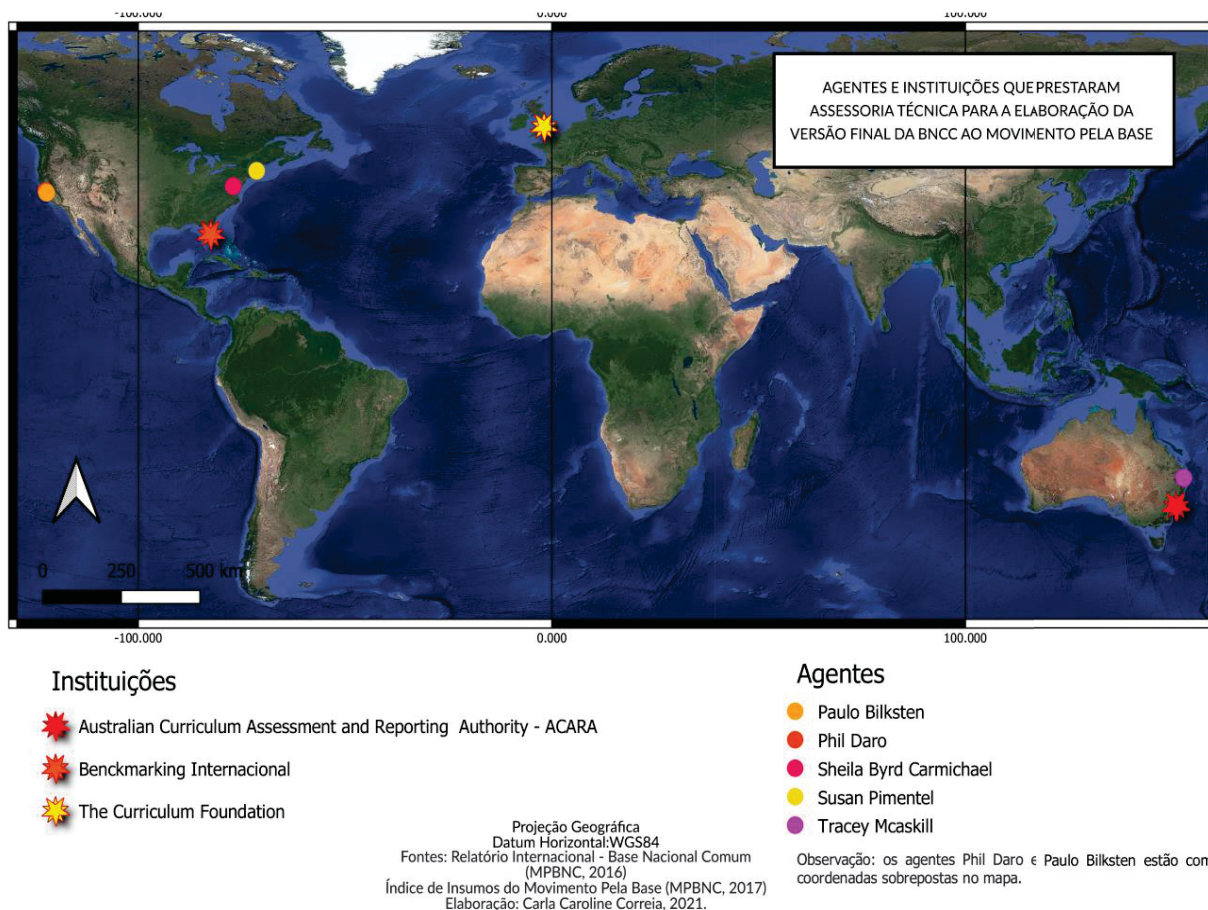
O resultado da assistência técnica presente neste último documento, materializa-se em um esboço no qual há uma maior especificação das competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que foram convertidos nos chamados padrões de aprendizagem, organizados no documento por meio de códigos alfanuméricos sequenciados. Tal esboço foi tomado então como referência para a elaboração do documento oficial da BNCC.

Estão entre os assessores técnicos que produziram o Índice de Insumos do Movimento Pela Base os mesmos agentes e instituições que produziram o conteúdo da primeira Análise Internacional da Base Nacional Comum. Além destes, outros

agentes ligados à construção do Common Core americano também produziram uma complementaridade às orientações de elaboração da BNCC, sendo eles Tracey McAskill, (consultora da empresa Australian Curriculum and Education Consultants); Paulo Blikstein (co-fundador da Lemann Center); Sheila Byrd Carmichael (revisora do Common Core americano na área de Linguagens); e a participação da Benchmarking International (empresa multinacional especializada em ajudar empresas familiares com vistas a expandir novos campos de negócio ainda não desenvolvidos) (BENCHMARKING INTERNATIONAL, STRATEGIC BUYER, 2020).

Vejamos abaixo, em escala geográfica, a localização deste conjunto de agentes:

MAPA 1 - AGENTES E INSTITUIÇÕES QUE PRESTARAM ASSESSORIA TÉCNICA PARA ELABORAÇÃO DA VERSÃO FINAL DA BNCC AO MOVIMENTO PELA BASE



Fontes: Relatório de Análise Internacional – Base Nacional Comum (MPBNC, 2016); Índice de Insumos do Movimento Pela Base (MPBNC, 2017).

Conforme destaca Porto-Gonçalves (2011, p. 84) uma vez que a técnica torna os meios e os fins inseparáveis, a elaboração das orientações presentes no

documento da Análise Internacional da BNCC e seu aprimoramento no Índice de insumos do Movimento Pela Base destinado a orientar os redatores da versão final da BNCC, tornam-se meios pelos quais a orientação de agentes e instituições estrangeiros encontrou uma forma de materializar parte dos pilares indispensáveis da instituição das REG's/GERM no Brasil.

Os referidos documentos exemplificam ainda a função desempenhada por alguns agentes e instituições ligados a redes de governança de origem nacional e estrangeira na produção daquilo que Shiroma e Evangelista (2014, p. 32) denominam de produção de "insumos para políticas com base em evidências".

Se insumo é o termo que define as matérias-primas a serem utilizadas na produção de mercadorias de bens e serviços (OXFORD, 2015), pode-se destacar que no campo da privatização da política educacional, a produção de orientações produzidas por agentes estrangeiros ligados a redes de governança internacionais, configura-se enquanto insumo, ou seja, matéria-prima utilizada na produção da política nacional construída sob a lógica da governança de Estado. Se estas referidas orientações configuram-se como insumos, as soluções desenvolvidas pelas instituições que compõem às redes de governança do MPBNC e de sua comunidade política, constituem-se enquanto produtos, a serem escoados no mercado educacional que se abre a partir da reforma curricular da educação básica brasileira da qual a BNCC é parte.

No caso da governança de Estado, a atuação das redes políticas na produção, implementação e validação da política educacional, auxilia no avanço de um projeto de sociedade alinhado à uma lógica pró-globalização, que, conforme destaca Castells (1999, p.187), é caracterizada pela busca de grandes corporações por novas oportunidades de mercado.

Elemento similar pode ser mensurado a partir do mapeamento dos estudos que dão base à BNC para a Formação Inicial e Continuada de Professores. A presença de pesquisas produzidas por agentes estrangeiros na elaboração dos documentos preliminares da referida política – presentes tanto na 3ª Versão do Parecer da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (MEC, 2019), como no primeiro documento de elaboração da então reformulação curricular intitulado Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2018) –, aponta para um conjunto amplo de instituições de origem estrangeira, em boa parte de origem norte-americana, mas

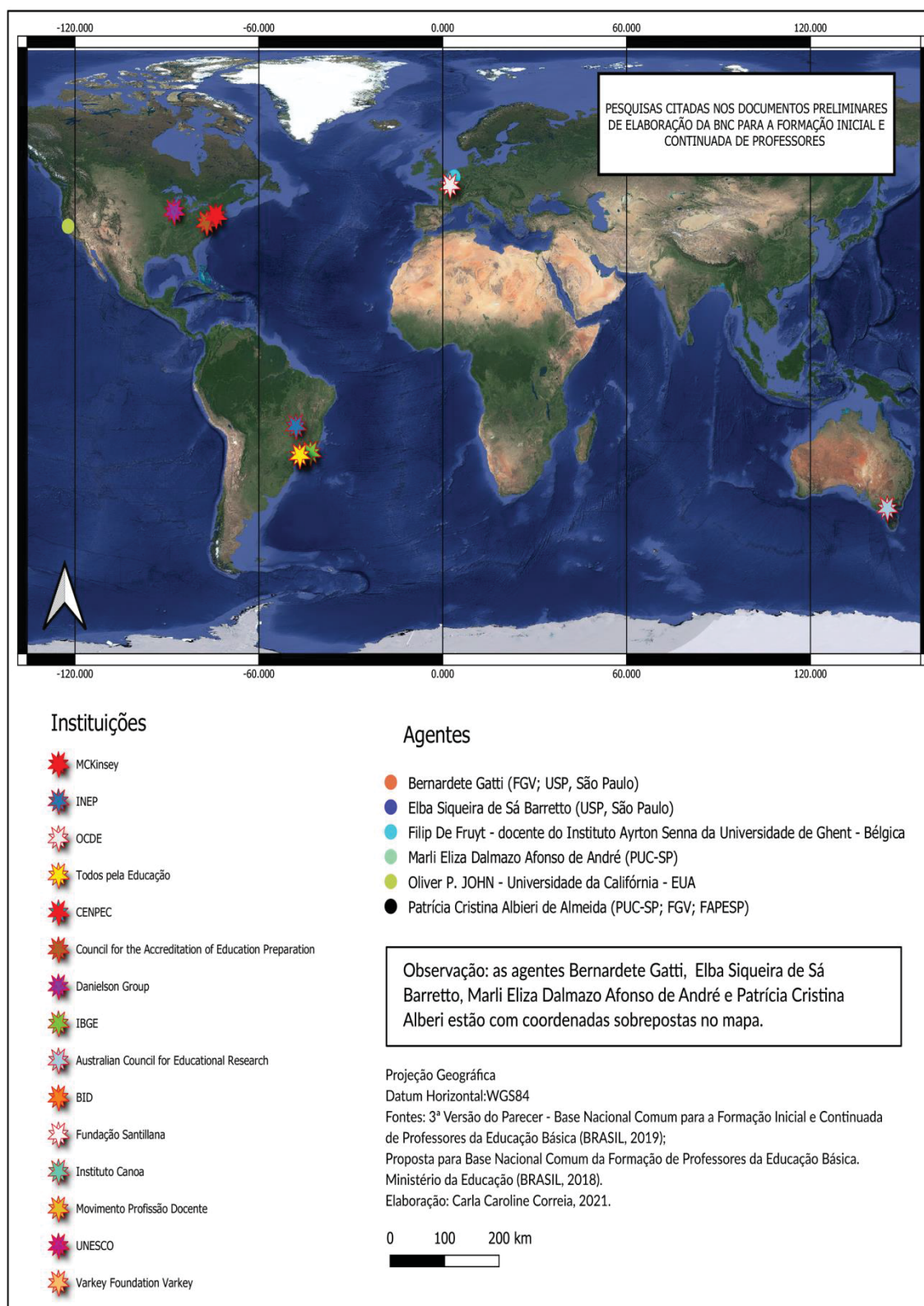
também de origem australiana, francesa e britânica, às quais foram utilizadas como fundamentação da mais nova diretriz curricular.

Estudos produzidos por agentes de origem nacional também foram citados nos referidos documentos, sendo que todos estes foram feitos por agentes e instituições situadas na capital paulista. Pode-se citar, por exemplo, pesquisas desenvolvidas pelo CENPEC, pelo Todos Pela Educação, pela Fundação Santillana, pelo Instituto Canoa, pela Universidade de São Paulo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Fundação Getúlio Vargas, citados em ambos os documentos (MEC, 2018; MEC, 2019). A sistematização gráfica presente no mapa 2, que será expresso a seguir, permite aferir inclusive (a partir da sobreposição da coordenada geográfica dos agentes ligados às referidas instituições), que as instituições ora destacadas estão situadas com grande proximidade geográfica, constituindo um polo de produção de conhecimentos que vêm sendo utilizados pela rede do MPBNC advindos da referida capital.

Conforme destacado nas análises da segunda seção deste trabalho, a utilização de pesquisas produzidas por agentes e instituições estrangeiros na fundamentação da mais nova diretriz curricular nacional destinada a orientar a formação docente reafirma a relevância que, seja as assistências técnicas de tipo direto, seja as de tipo indireto, desempenharam na elaboração da reforma curricular da educação básica e da formação inicial e continuada de professores por meio da rede do Movimento Pela Base.

Vejamos abaixo, por meio da simplificação gráfica, a origem das instituições e agentes cujas pesquisas foram utilizadas como base da referida política de formação de professores.

MAPA 2 - PESQUISAS CITADAS NOS DOCUMENTOS PRELIMINARES DE ELABORAÇÃO DA BNC PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES



Fontes: Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018); 3ª Versão do Parecer – Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

As orientações produzidas por agentes estrangeiros analisadas, ao conduzirem à produção de uma racionalidade única alinhada ao princípio de padronização de alto grau prescritivo, conduzem a aspectos de controle sobre o tempo, a forma e o conteúdo do currículo escolar através da BNCC, sendo esta uma racionalidade convergente à globalização educacional.

Isto posto, com o avanço das condições de poder da rede analisada e das demais redes que compõem sua comunidade política de governança, observa-se o avanço de uma política curricular divergente à construção da soberania pedagógica local, elemento aqui conceituado como a capacidade de autodeterminação dos povos brasileiros e de suas comunidades escolares em construir para si o projeto educacional por eles desejado.

6.2 OS TRÊS VALORES CENTRAIS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA DE ATUAÇÃO POLÍTICA DOS AGENTES LIGADOS AO MPBNC

O avanço do projeto educacional do Movimento Pela Base, analisado ao longo desta pesquisa, diz respeito à condição de poder desta em tornar seu projeto educacional uma política de Estado. No que se refere ao avanço da globalização no contexto neoliberal, compreende-se aqui enquanto poder "a capacidade de uma determinada organização em controlar os recursos necessários ao funcionamento de uma outra organização" (SANTOS, 2017, p. 271).

Conforme destacado ao longo das análises presentes na primeira e segunda seção desta tese, há muitos elementos que convergiram para o avanço da disputa hegemônica do projeto educacional da rede analisada.

Com vista a atender o primeiro objetivo da pesquisa dirigido à compreensão do papel atribuído à rede do MPBNC na produção de valores, normas e técnicas que vêm compondo o atual modelo de governança da política educacional brasileira, foi sistematizado a seguir a síntese dos valores que dão base às práticas realizadas pelos agentes ligados à rede, como também pela comunidade política a qual ela integra.

- **Primeiro princípio valorativo: Compreende-se que o Estado e suas instâncias de natureza pública podem ser geridos sob os mesmos princípios e sob as mesmas técnicas que a gestão de tipo empresarial.**

Como extensão deste entendimento, compreende a lógica de gestão empresarial como desejável à forma de gestão escolar. Adota para sua operacionalidade a lógica de razão-eficiente como um dos princípios orientadores da política educacional, e induz a prática da gestão escolar, a aplicação de mecanismos de controle da gestão de modo a induzir a administração escolar a alinhar-se a lógica de responsabilização pelos resultados educacionais. Desconsidera, portanto, a especificidade inerente à área educacional, assim como os valores e técnicas de gestão educacional de tipo democrática.

- **Segundo princípio valorativo: parte-se da crença de ser a padronização curricular alinhada a mensuração de testes em larga escala um sinônimo de excelência educacional.**

Atribui, enquanto sinônimo de qualidade, a mensuração de resultados enquanto mecanismo de controle de qualidade, entendimento baseado em princípios do campo empresarial referenciado na lógica de Controle da Qualidade Total (CQT). A padronização parte da busca por um modelo passível de ser replicado.

Neste sentido, a elegibilidade do termo Direito à Aprendizagem utilizado pela rede concomitantemente ao silenciamento do termo Direito à Educação, é uma das materializações principais da aplicação deste princípio. Compreende-se a partir deste valor, que a aprendizagem pode ser mais facilmente mensurada em testes para fins de comparação, competição e responsabilização (tanto de instituições como de docentes) a partir dos resultados educacionais.

Esta segunda crença desconsidera, por sua vez, outros indicadores que compõem o princípio do Direito à Educação desenvolvidos a partir de pesquisas brasileiras (TAPOROSKY, 2017). Dentre os fatores que compõem a defesa do Direito à Educação, pode-se citar como exemplos o índice de esforço docente; a valorização dos profissionais de educação em termos de planos de carreira e salários (de modo a premiar apenas a lógica da bonificação advinda dos mecanismos de responsabilização); a necessidade de melhoria das condições de trabalho e de

estrutura física das escolas; a relevância da qualidade da alimentação escolar no processo educativo frente o contexto de profundas desigualdades e de insegurança alimentar de várias comunidades escolares em todo país, entre outros fatores que são indispensáveis a uma oferta educacional de qualidade e socialmente referenciada.

- **Terceiro princípio valorativo: apoia-se na crença de que a gestão pública, ao ser realizada com a participação direta de agentes ligados ao setor privado, é tomada como sinônimo de qualidade e eficiência administrativa.**

Compreende ainda, sob o contexto de avanço das redes de governança, que a atuação destas e das instituições do Terceiro Setor que as compõem, é desejável e adequado à melhoria da administração pública. Tal crença se materializa em diferentes instâncias da administração pública, estando presente inclusive na ocupação de cargos estratégicos do MEC por agentes ligados a entidades privadas. É por meio desta atuação de tipo estratégico, que o fenômeno de privatização da política educacional brasileira vem se fazendo avançar. Este mostra-se imbricado ao processo de ampliação da lógica de governança de Estado nas agências de produção da política educacional, conforme destacado ao longo das análises presentes nas seções dois e seis desta tese.

A privatização da política educacional brasileira caracteriza-se, portanto, pela mobilização de relações formais e informais por meio das quais são alcançadas as condições de poder requeridas pela comunidade política de governança da qual estes agentes fazem parte. É pelo exercício deste poder, ou seja, pela capacidade destes agentes em controlar instâncias-chave de produção da política educacional, que se tornou possível que o projeto educacional, mercantil e de sociedade destas redes políticas tenha se tornado uma política de Estado.

6.3 TÉCNICAS UTILIZADAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA SOB A LÓGICA DA GOVERNANÇA DE ESTADO

Tendo em vista o atendimento do segundo objetivo da pesquisa dirigido ao mapeamento de possíveis elementos de privatização da política e da educação brasileira a partir da atuação da rede do MPBNC, observou-se ao longo das análises que é por meio da elaboração e aplicação de um conjunto diverso de técnicas

orientadas pelos valores anteriormente destacados, que a privatização da política e da educação vem se fazendo avançar no contexto de ampliação do modelo de governança.

A técnica é aqui entendida enquanto mecanismo por meio do qual os valores corporificados na atuação prática viabilizam a conquista do futuro projetado pelos agentes atuantes em sua comunidade política. Estas normas têm sido produzidas no contexto da governança, permeadas ora pela produção de consenso, ora, em contextos de maior resistência, por coerção - sendo a Reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei 13.415/2017 um de seus exemplos exponenciais.

Para aprofundar a catalogação das técnicas desenvolvidas e/ou transferidas como conhecimento técnico utilizado por redes de governança estrangeiras – como no caso da construção do Consenso por Filantropia (TARLAU; MOELLER, 2020) realizada por meio de técnicas replicadas pela Fundação Lemann anteriormente desenvolvidas pela Fundação Gates no contexto de construção do Common Core americano –, definiu-se em tipificações específicas o grupo de técnicas segundo a natureza de sua aplicação no campo da política educacional.

1) Conjunto de técnicas utilizadas pela rede do MPBNC na produção da reforma curricular brasileira

a) Estruturação de comitês gestores com número restrito de agentes ligados à rede do MPBNC na fase final de elaboração da BNCC e da BNC para Formação Inicial e Continuada de Professores. Esta forma de atuação configurou-se enquanto mecanismo cuja função foi a de garantir a produção das referidas normas de modo alinhado ao projeto educacional da rede.

b) Contratação de assessoria técnica de tipo direto para a elaboração do conteúdo da BNCC realizadas por entidades privadas ligadas a redes de governança estrangeiras. Tal atividade aparece combinada à não consulta a especialistas e pesquisadores de entidades científicas de referência do território nacional.

c) Ocupação de cargos estratégicos do MEC (no CNE, no INEP e em instâncias estratégicas da administração pública) por agentes ligados às redes de governança, viabilizando a produção de pareceres, portarias e outras modalidades de normatizações necessárias ao aprimoramento da reforma curricular por eles produzida.

d) Usufruto de assessorias técnicas de tipo indireto por meio da referência de pesquisas desenvolvidas por entidades privadas que compõem a comunidade política de governança da qual a rede do MPBNC faz parte, utilizando-as para fins de fundamentação da política de formação docente dirigida para todo o território nacional.

2) Conjunto de técnicas de implementação da reforma curricular da educação básica brasileira

a) Inserção do CONSED e da UNDIME nas redes de governança enquanto veículo que permite com que entidades que as compõem, possam atuar na política educacional de estados e municípios com maior facilidade.

b) A política, sob o *modus operandi* da governança, toma a produção de normas exaradas via MEC e CNE como técnica de verticalidade.

c) Veiculação de objetos técnicos (como ferramentas pedagógicas, guias prontos de implementação da política na prática escolar e métodos de gestão empresarial adaptados para serem utilizados na gestão escolar) configuram-se como técnicas de indução à aplicação de modelos educacionais unitários/padronizados.

d) A divulgação de plataformas virtuais articuladas em rede nas quais ocorre a oferta de produtos, serviços e cursos on-line alinhados à implementação da BNCC ofertados gratuitamente, podem ser catalogados enquanto técnicas de trabalho de base dirigidas a formação de educadores e gestores escolares, configurando-se, portanto, como estímulo à produção de técnicas de horizontalidade.

e) A produção de normatizações dos programas-piloto de implementação da reforma curricular da educação básica brasileira, ao trazer em seu conteúdo aspectos coercitivos de possível substituição dos gestores escolares caso não sejam seguidas as orientações de sua implementação, podem ser catalogadas como técnicas de indução da implementação da reforma curricular da educação básica brasileira nas escalas locais.

G) O projeto Educa Já, criado pela rede do Todos Pela Educação, configura-se enquanto estratégia de implementação da BNCC, da BNC para Formação inicial e Continuada de Professores e da Reforma do Ensino Médio, de modo conectado para todo o território nacional. Este atribui a formação técnica de gestores escolares e a responsabilização de docentes e instituições escolares como técnica de indução da mudança na prática pedagógica das escolas.

f) A rede do MPBNC compreende os gestores de diferentes instâncias públicas (estaduais, municipais e escolares) como pontes conectivas indispensáveis à implementação da política educacional, elegendo, contudo, como principal foco da formação de base realizada pela rede, os diretores escolares. Esta atuação configura-se enquanto técnica de formação voltada a orientação capaz de conectar a política aprovada verticalmente à instância local na qual ocorre a produção de técnicas de horizontalidade.

3) Conjunto de técnicas de validação da política educacional

a) Criação da Rede de Evidências (RE) e da Assessoria Estratégica de Evidências (AEVI) como entidades responsáveis pela elaboração de métodos de validação da política educacional.

b) Elaboração do Modelo Lógico produzido pela Rede de Evidências e pela Assessoria Estratégica de Evidências, enquanto técnica de produção planejada de políticas educacionais.

c) Elenco de esferas locais específicas (escolas, estados e municípios) para teste de políticas educacionais enquanto técnica de construção de laboratórios de testagem de produtos (políticas) desenvolvidos pelas redes de governança e/ou suas instituições.

d) Coleta e tratamento de dados referentes ao processo de implementação dos programas-piloto de implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC enquanto técnica de produção de evidências educacionais. A partir da produção de evidências é que se constitui o mecanismo de validação da política educacional.

e) Utilização do termo boas práticas enquanto técnica utilizada para definir parâmetros de padronização de condutas dirigidas a produção e implementação da política educacional.

4 Conjunto de técnicas voltadas a elaboração de consensos dirigidos a produção da hegemonia cultural do projeto educacional da rede do MPBNC

a. Veiculação de lives e produtos educacionais gratuitos a redes de ensino municipais e estaduais enquanto técnica de trabalho de base voltada à disputa cultural. Esta divulgação pode ser também catalogada enquanto técnica de veiculação cultural da concepção pedagógica defendida pelas redes de governança e suas instituições.

b) A difusão da compreensão de técnica enquanto provida de suposta neutralidade, constitui-se como ferramenta linguística utilizada pelos atores das redes de governança na defesa de suas proposições políticas.

c) A produção de uma cidadania de novo tipo adequada à lógica do neoliberalismo do século XXI demanda a geração de novos professores seguida da geração de novos discentes. Para tal, é eleita a técnica da homologia de processos na formação de professores enquanto ferramenta por meio da qual a concepção educacional das redes de governança pode vir a ser veiculada no campo da cultura escolar, por meio da atuação prática da docência. Para veicular tal concepção de prática pedagógica em escala nacional, fez-se necessário a produção da mais nova diretriz curricular para formação de professores.

d) Uma vez que os valores culturais reverberam em práticas e sínteses de linguagem, a difusão do papel da docência enquanto simples mediadora da gestão da aprendizagem, configura-se enquanto síntese que remonta ao *modus operandi* pretendido para a nova prática pedagógica. O atributo a estes termos enquanto conotação positiva pode ser catalogado como técnica de difusão da concepção educacional das redes de governança.

e) Realização do Consenso por Filantropia (TARLAU; MOELLER, 2020) aplicado ao processo de elaboração da política educacional enquanto técnica eficaz de avanço da concepção educacional das redes de governança a partir da conexão de atores de diferentes correntes políticas.

f) A utilização de conceitos e conhecimentos produzidos no campo da educação popular em suas correntes libertária e libertadora é utilizado nos documentos e nos discursos de agentes das redes de governança de modo combinado à ressignificação destes e ao apagamento de seus fundamentos epistemológicos e memórias históricas. Tal prática pode ser catalogada enquanto técnica linguística que cumpre a função de redefinição de concepções e conceitos produzidos histórica e socialmente por educadores, educadoras e cientistas da área educacional. Tal redefinição pode reverberar, no longo prazo, em parcial apagamento de parte das memórias coletivas de termos-base que remontam a aspectos democráticos e críticos da educação brasileira (um exemplo disso é o uso não referenciado dos conceitos de gestão democrática e educação integral amplamente utilizados pela rede analisada).

5 Conjunto de técnicas organizacionais de tipo estrutural à governança de Estado

a) Boa parte dos agentes que compõem as redes de governança estão vinculados a mais de uma instituição do terceiro setor mercantil, o que viabiliza o trânsito de informações entre instituições e redes.

b) As redes de governança atuam no território nacional a partir da criação de redes dentro de redes, sendo esta uma técnica que possibilita a atuação de suas entidades em um conjunto diversificado de localidades em todo o país.

c) As redes de governança são compostas por instituições e agentes que desempenham funções distintas no alcance de seu projeto educacional. Tal característica remonta a técnicas de administração que permitem às redes uma determinada condição de poder necessária à materialização do projeto compartilhado por suas instituições.

d) Parte dos agentes que ocupam cargos públicos estratégicos na produção e implementação da reforma curricular da educação básica brasileira do contexto em análise fazem parte (concomitantemente ou em períodos anteriores) do quadro profissional das instituições do terceiro setor mercantil que constituem parte relevante das instituições que compõem as redes de governança.

e) A atuação de agentes ligados às redes de governança nas agências públicas da política educacional, viabiliza com que os princípios e as técnicas de gestão de tipo empresarial, sejam transferidos para a lógica de funcionamento das agências estatais.

f) Uma vez que as redes de governança constituem-se como investimento de capital de risco, a conexão entre redes realizada por meio de agentes ligados a diferentes instituições constitui-se como técnica que viabiliza o compartilhamento de recursos e a divisão coletiva dos riscos.

g) No modelo de governança, o Estado é concebido enquanto uma unidade produtiva (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277). Nesta lógica, a validação das políticas constitui-se como uma técnica que para se efetivar necessita do uso combinado de um conjunto de outras técnicas capazes de instituir a lógica de controle de qualidade da política.

6.4 A ESTRUTURA DA GOVERNANÇA A PARTIR DA LÓGICA DE REFUNCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A partir das análises feitas ao longo desta pesquisa, foi possível observar que há uma relação direta entre a estruturação dos pilares que orientam tecnicamente a elaboração das GERM e a mudança no *modus operandi* do Estado brasileiro a partir da ampliação da lógica da governança por meio da atuação direta de redes políticas.

A partir desta síntese, foi possível o elenco de elementos indispensáveis à resposta da pergunta de pesquisa delineada no início deste estudo. Esta foi definida a partir da busca por responder à seguinte indagação: "como a governança estatal viabiliza a capacidade de privatização da política educacional por meio do Movimento Pela Base Nacional Comum e amplia o fenômeno de privatização da educação?".

A resposta à pergunta de pesquisa só pôde ser respondida a partir da compreensão do processo de refuncionalização do Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23) realizado pelo avanço de uma nova lógica de se fazer política, que se abre a partir da atuação de agentes organizados em redes políticas. Estas redes, ao combinar uma soma de poder de ordem financeira, organizacional e de influência sobre a concepção de gestão pública e de projeto educacional, desempenham a função de fazer avançar o projeto definido conjuntamente às frações do grande empresariado de tipo comercial, midiático e financeiro. E é ao fazê-lo avançar que modificam não apenas o conteúdo da política, mas as formas de produzi-la, através da transferência de valores e técnicas de gestão empresarial ao Estado.

Quanto à relação da ampliação da lógica da governança com o avanço de processos de privatização, pode-se destacar que a governança de Estado, em termos de sua estrutura e valores, conduz à privatização da política educacional. Esta privatização inclui, por sua vez, também a refuncionalização do entendimento acerca do que se compreende como função do Estado, sendo este concebido enquanto unidade produtiva (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277).

Os conhecimentos produzidos por instituições ligadas às redes de governança brasileiras ou por agentes e instituições estrangeiras situados em localidades nas quais as GERM tiveram maior avanço são então tomados enquanto insumos, ou seja, matéria-prima para a produção do conteúdo e da forma da política educacional. É a partir desta configuração que as políticas também são refuncionalizadas, sendo então tomadas enquanto produtos, que, assim como todo novo produto, necessita mostrar

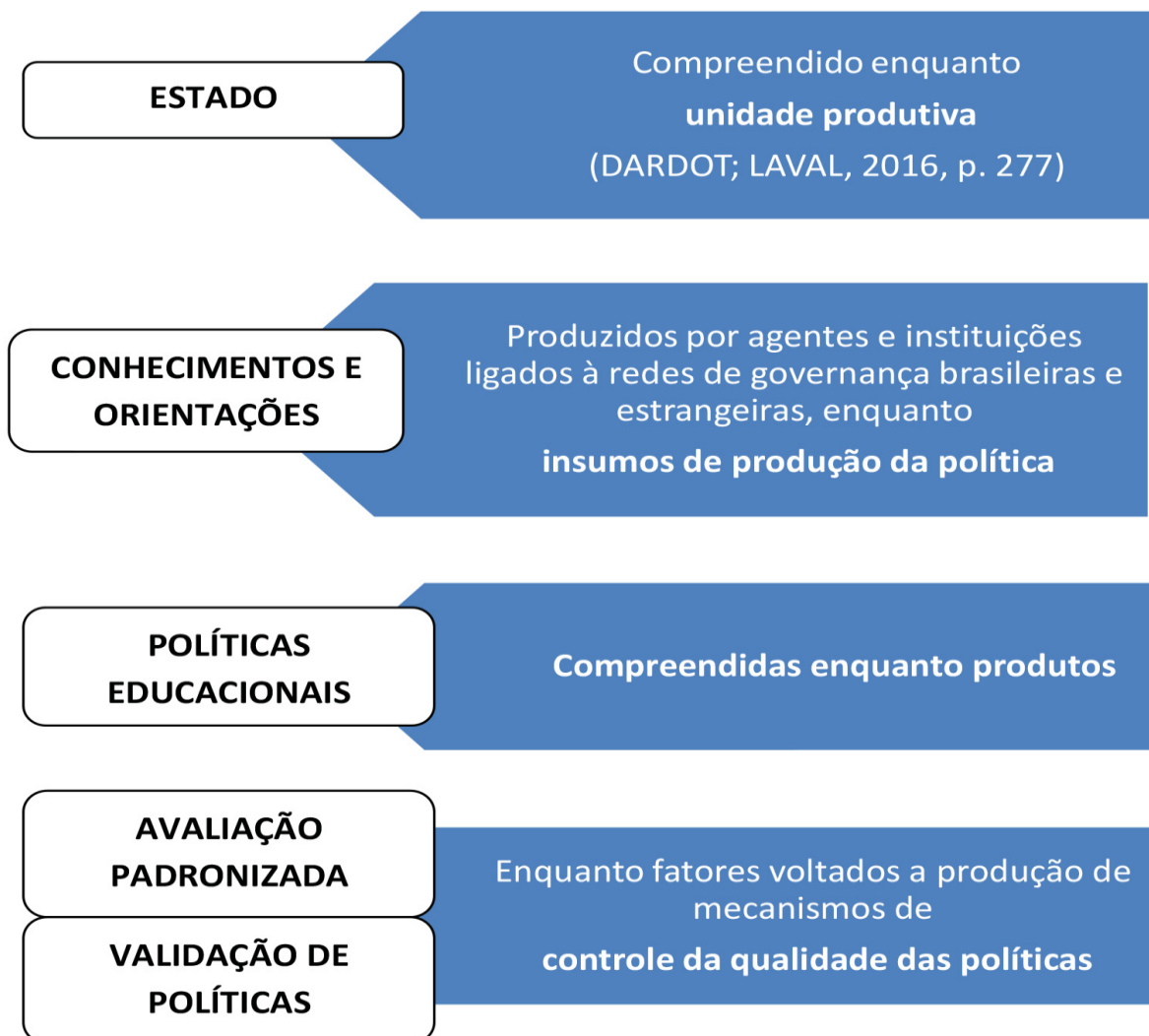
seu potencial em termos de qualidade para ganhar seu estabelecimento no mundo dos mercados.

Sob esta mesma lógica, as avaliações de tipo padronizado com base nas orientações do PISA, combinadas ao uso de novos instrumentos de validação da política (mais fortemente elaborados na política educacional brasileira a partir da Rede de Evidências e da Assessoria Estratégica de Evidências do Ministério da Educação), constituem-se como elementos voltados à uma espécie de Controle de Qualidade da Política. É por meio da combinação de ambos os fatores que uma política pode vir a ser considerada enquanto política com base em evidências, dando a ela certo grau de legitimidade para que possa ser replicada em novos lugares, diferentes dos primeiros em que foram testadas.

Tanto o controle sobre o processo de implementação, como a coleta e tratamento de dados de políticas-piloto implantadas como vias de testagem através de instâncias geográficas configuradas enquanto laboratórios locais, tornam-se elementos indispensáveis à validação de políticas. Sem a garantia deste processo, a propaganda do produto necessária ao ganho de sua legitimidade no mercado da política educacional torna-se comprometida.

Vejamos na síntese abaixo, como se estrutura a lógica de funcionamento da produção da política educacional a partir do avanço da governança de Estado.

FIGURA 2 - LÓGICA DE FUNCIONAMENTO DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DO AVANÇO DA GOVERNANÇA DE ESTADO



Fonte: elaboração própria inspirada a noção de governança de Estado desenvolvida por Dardot e Laval (2016) e no conceito de refuncionalização estatal elaborado por Shiroma e Evangelista (2014).

A refuncionalização do Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2016) é aqui compreendida enquanto uma das caracterizações provenientes do avanço da governança em seu modo operativo. Esta refuncionalização permeia não apenas o avanço da privatização da política educacional, como também a refuncionalização da função social da escola. Se esta era tomada em períodos históricos anteriores como instituição destinada a dar acesso aos conhecimentos produzidos histórico e socialmente, na concepção da governança de Estado, esta passa a ter como função central o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem adequadas à adaptação da formação humana à uma cidadania alinhada à negação de um conjunto amplo de direitos sociais, estando entre eles o direito ao emprego.

O avanço do modelo flexível de produção combinado à crise econômica, social, política e cultural do capitalismo do século XXI demanda por uma formação humana integrada à auto responsabilização pelo suprimento de todos os direitos através da lógica de consumo de serviços (BROWN, 2016). Neste sentido, como afirma Susan Pimentel, o empresariado organizado pelas redes de governança aposta na produção desta nova “cidadania”, elemento considerado por ele como crucial para “uma democracia estável” (MPBNC, 2016, p. 5).

A aposta feita pelo empresariado organizado por meio das redes de governança no apaziguamento das contradições sociais pela via da maximização de uma cultura meritocrática e individualista, ganha, nas Reformas Educativas Globais do século XXI, maior refinamento. Este mostra-se aperfeiçoado, trazendo consigo a crença de que pela produção de consensos e pela aplicação de determinadas técnicas (tanto no campo político-estatal como na esfera educacional), torna-se possível orientar práticas sociais em larga escala. Neste sentido, tanto as técnicas de produção da política, como as técnicas pedagógicas veiculadas através das orientações disponibilizadas na página oficial da rede analisada, não possuem em si neutralidade, haja visto que sua intencionalidade é a de conduzir à uma racionalidade política e educativa única.

Os referidos elementos e o conjunto de dados analisados ao longo da tese permitiram aferir as três dimensões que compunham a hipótese da pesquisa, a qual estava centrada no pressuposto de que a atuação do MPBNC na ampliação do modelo de governança se fazia pela produção de elementos favorecedores do ciclo de privatização no âmbito da política educacional.

Quanto à verificação de possíveis justificativas que orientam tal atuação, a primeira era a de que a rede era movida pela defesa de um projeto educativo alinhado ao contexto social, político, econômico e cultural da sociedade atual, sendo tal colocação aferida ao longo das análises deste estudo. Quanto ao segundo elemento da hipótese, de que a atuação dos entes privados sobre a oferta pública de educação tinha como objetivo o atendimento da demanda auto expansiva desse setor, esta também foi verificada a partir do mapeamento da estrutura da política de governança, e, ao compreender-se a política enquanto produto e o Estado enquanto empreendimento (SOCORRÁS, 2008), tal dimensão pode ser confirmada.

O terceiro elemento voltado a verificar a possível transferência de funções antes desempenhadas pelo Estado ao setor privado como via de legitimação do

discurso de esgotamento de recursos públicos sob o uso da lógica de “razão-eficiente” também foi verificada na pesquisa, no que se refere tanto à atuação de agentes ligados a entidades privadas na produção da política, como na atuação das instituições que compõem a rede na orientação de estados e municípios na implementação da reforma curricular da educação básica brasileira. Quando tal proposição foi elaborada, partia-se da compreensão de que esta transferência de função tinha como fundamento a disputa do setor privado pelo uso de recursos provenientes do orçamento público. Esta terceira dimensão também foi verificada quando foram aprofundados os estudos acerca da relação existente entre o modelo de governança de Estado e a criação de novos mercados. Nesta dimensão, o Estado compreendido enquanto unidade produtiva (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277), permite que não apenas a educação pública brasileira possa ser passível de estar incluída na lógica da mercantilização, mas também a política educacional.

Síntese da seção

Ao longo das análises empreendidas nesta sétima sessão, pode-se compreender a função desempenhada pela rede do Movimento Pela Base em conexão com sua comunidade política de governança. Esta função pode ser definida pelo papel da rede de produzir os pilares necessários à implantação das Reformas Educativas Globais enquanto política de Estado, sendo a BNCC uma das expressões da produção de um currículo padronizado, alinhado aos princípios destas reformas.

Foi a partir da atuação da rede que pode-se abrir, inclusive, novas redes com novas funções. A este exemplo pode-se citar o papel desempenhado pela Rede de Evidências, cuja finalidade é produzir novas técnicas e tecnologias de validação da política educacional e a rede Colabora Educação, destinada a conectar as redes municipais e estaduais de modo a dirigir um processo de implementação da BNCC de modo padronizado (em termos de conteúdo e concepção pedagógica) e sincronizado (em termos de tempo) em todos os estados e municípios brasileiros.

Além disso, a rede do Movimento Pela Base, ao permitir tanto a réplica de técnicas políticas produzidas por instituições estrangeiras, com a produção e implementação de novas técnicas de produção e implementação de políticas, viabilizou o avanço da lógica de governança estatal neste campo específico da política brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede do Movimento Pela Base pode ser definida no final deste percurso de análises como uma entidade que expressa a tendência organizativa do empresariado transnacional no contexto da globalização de tipo técnico científico-informacional.

Esta nova fase da globalização, ao ser marcada pelo aprimoramento do projeto neoliberal de educação, desafia pesquisadoras e pesquisadores da área da política educacional a compreender os efeitos destas mudanças no modo de funcionamento da produção da política a partir da atuação de redes políticas.

Compreender os elementos que constituem esta nova fase da globalização capitalista e como ela incide sobre a refuncionalização do Estado brasileiro e da educação é uma tarefa complexa, que intrinsecamente envolve análises combinadas das dimensões macro e micropolítica. É pela combinação de análises que incluem essas duas dimensões que a produção do conhecimento acerca da privatização da política e da educação brasileira, operada no contexto histórico do século XXI, pode se realizar de forma mais completa, haja vista a complexidade de fatores a ela inerentes.

Esta pesquisa não poderia ter sido realizada, tampouco poderia gerar os resultados aqui expressos, sem o entendimento de ser a rede do MPBNC uma entidade conexas a um conjunto maior de redes, que atuam de modo colaborativo entre si, a fim de alcançar o objetivo por elas compartilhado. Estas novas formas de "se fazer" a política educacional trazem consigo a atualização de elementos culturais colonialistas e de dependência tanto cultural como política e econômica, típicos no histórico de atuação das elites na política brasileira (FERNANDES, 1975).

O Movimento Pela Base, assim como as demais redes de sua comunidade política, possuem uma história marcada por ciclos distintos de sua atuação. Como as demais redes, tende a atuar de modo a mudar suas estratégias de acordo com os diferentes contextos políticos. Recria-se através de novas redes, prima pela legitimidade e credibilidade de sua atuação e de suas instituições no campo da política educacional. Atua na esfera política de modo a mapear novas oportunidades para a produção de políticas configuradas enquanto produtos em um mercado em consolidação.

A rede do MPBNC forma, por meio das instituições que a compõem, seus próprios intelectuais capazes de difundir seus valores, materializando-os em práticas

políticas e em políticas educacionais engajadas no avanço da globalização da educação.

Para cumprir os objetivos e tornar possível a resposta da pergunta de pesquisa, assim como a verificação da hipótese, a tese foi organizada primando por apresentar na primeira seção o histórico de construção da BNCC, da BNC para Formação Inicial e Continuada de Professores e os elementos que estruturam os princípios éticos e técnicos da rede do Movimento Pela Base, buscando examinar como seus agentes atuaram na produção de ambas políticas. A rede, ao desconsiderar os agentes locais (docentes e gestores escolares) como intelectuais capazes de exercer a praxis, apresenta em seus documentos uma ética própria, a qual orienta as ações da rede elegendo suas instituições como as mais adequadas a apresentar soluções prontas e planejadas para sanar problemas complexos encontrados pelos atores locais, ofertados em parte de forma gratuita.

A partir desta compreensão, quando avançamos na exposição da pesquisa nas análises presentes na primeira seção, pode-se definir que as técnicas elegidas para a produção da política e para o avanço da implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (através do uso de plataformas virtuais e da utilização de guias e soluções educacionais veiculadas pela rede para compor a prática pedagógica das instituições escolares), ao subsumir em si os princípios éticos e técnicos da rede, tanto permitem que possamos mapear parte de sua concepção educacional como também observar nestas técnicas uma estratégia para materialização de seu projeto educacional.

Uma vez que a rede do Movimento pela Base cumpriu sua função (no conjunto de sua comunidade política de governança) de elaborar um currículo padronizado com base em competências, outras redes surgem a partir do alcance deste objetivo, para fazer avançar o projeto educacional e mercantil compartilhado pelas redes. O Movimento Colabora Educação, o qual veicula soluções educacionais já validadas pelas instituições do terceiro setor mercantil e a Rede de Evidências (definida para fazer avançar técnico e cientificamente a validação de políticas), apontam que estas instituições, no seu conjunto, tem como perspectiva fazer avançar as Reformas Educativas Globais no contexto brasileiro.

Para analisar as lógicas e os princípios de estruturação da governança de Estado no Brasil, a segunda seção da tese dedicou-se a definir o conceito de Estado elegido para as análises, tendo no conceito de Estado ampliado desenvolvido por

Antonio Gramsci (1978; 1982) importante ferramenta para as análises acerca das disputas por hegemonia que permeiam as análises realizadas na tese. A verificação acerca das estratégias de silenciamento de pesquisas realizadas por cientistas e o posicionamento de estudantes educadores brasileiros feitas pelo Estado a partir da atuação das redes na lógica da governança são algumas destas exemplificações.

Ainda na segunda seção abordou-se também a governança de Estado em seus princípios ontológicos e epistemológicos. A partir destes, a governança é marcada pelo processo de refuncionalização do papel do Estado brasileiro e pelo emprego de novas tecnologias governamentais. São por meio destes princípios e destas tecnologias que tem se tornado possível redimensionar o papel do Estado enquanto criador de novos mercados (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014), remodelando-o, como afirma Puello Socorrás (2008) a um tipo de Estado empreendedor. É neste contexto que a privatização da política educacional avança, sendo realizada a partir do imbricamento de agentes ligados ao setor público e privado, que por meios e relações formais e informais, fazem avançar a privatização da política e da educação básica brasileira.

Um dos pontos fundamentais destacados na segunda seção tomados de modo mais central na última seção deste trabalho, é a existência de uma conexão entre o avanço da governança de Estado e o avanço das políticas pró-globalização, as quais são dirigidas a criação de novos mercados e novas oportunidades de negócio desenvolvidos através de investimentos de risco (CASTELLS, 1999, p. 112-113). As redes de governança enquanto investimento de capital de risco (BALL, 2018) trazem, a partir de sua atuação política, a transferência dos valores de mercado para o Estado.

Logo no campo da política educacional, o projeto das chamadas REG's ou GERM pode ser definido como uma das materializações das políticas pró-globalização. Estas, ao tenderem, conforme destaca Milton Santos (2006), à produção de uma racionalidade única, trazem para o campo educacional os pilares destacados por Pasi Sahlberg (2019). Para Sahlberg, deste modo viabiliza-se avanço destas reformas, sendo estabelecida uma relação direta entre a produção de reformas educativas e novas oportunidades de lucro para as redes de governança que atuam em sua construção.

O intento de padronização é refletido na elaboração da BNCC, tendo nas assessorias técnicas realizadas por agentes estrangeiros seu ponto central de fundamentação. Para aprofundar as análises sobre este aspecto, a terceira seção da

tese foi destinada a aprofundar o entendimento acerca do papel desempenhado por essas assessorias na estruturação das ações da rede do MPBNC na elaboração da BNCC.

Mensurar a influência de agentes e instituições estrangeiras, em maior parte de origem norte americana, na produção de orientações à rede do MPBNC, remete à caracterização da atuação das redes de governança em escalas regionais e globais e também do papel desempenhado não apenas por estas redes, mas por organismos internacionais no avanço das REG's no Brasil e em várias partes do mundo.

É por meio do compartilhamento de técnicas e conhecimentos entre as instituições que compõem as redes de governança nacionais, regionais e globais, que vem se tornando possível a construção de uma nova etapa histórica para o funcionamento do Estado, da produção das políticas públicas e da oferta educacional no Brasil.

Uma vez que é pelo uso combinado de um conjunto de técnicas que se forma um sistema (SANTOS, 2005, p. 34), é que tratou-se de analisar de forma mais detalhada, na quarta seção deste trabalho, as assessorias técnicas de tipo direto e indireto, assim como o papel atribuído aos objetos-técnicos e tecnológicos na modificação dos métodos de ensino, de aprendizado e na organização dos tempos e dos espaços escolares.

A partir das análises dos documentos presentes na página oficial da rede analisada e, em especial no Guia Para Gestores Escolares selecionado para compor o corpus documental da pesquisa, pode-se definir que as soluções oferecidas gratuitamente pela página oficial da rede desempenham o papel de veicular sua concepção educacional e instrumentalizar estados e municípios na implementação da Base e da Reforma do Ensino Médio, tendo nos chamados "guias" prontos um tipo de objetos-técnico genérico que direciona-se a padronização dos processos de implementação de ambas as políticas.

Foi observando tanto a ênfase dada ao Movimento Pela Base quanto a relevância de se criar mecanismos de conexão entre a gestão da política nacional e a gestão das instituições de ensino, que a quinta seção do trabalho foi organizada. Nela também foram incluídas nas análises a validação de políticas, elemento este que caracteriza as políticas educacionais produzidas a partir da lógica da governança estatal.

Os programas-piloto de implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio foram estruturados tendo por princípio a aplicação da lógica de validação de políticas. Esta acompanha, a partir da investigação dos referidos programas-piloto: 1) a implementação da política seguida da garantia de monitoramento deste processo; 2) coleta de dados referentes à implementação e tratamento dos mesmos para fins de validação; 3) avaliação do impacto da política em termos quantificáveis e comparáveis. A partir deste processo é que ambas políticas têm sido estruturadas com vistas a sua validação, podendo assim compor o rol de produtos educacionais considerados como políticas com base em evidências.

Cabe ainda destacar, a necessidade de aprofundamento de estudos futuros acerca dos métodos que estão sendo constantemente desenvolvidos para este fim a partir da criação da Rede de Evidências, cuja função é a de desenvolver técnico e cientificamente a racionalização dos processos de validação de políticas educacionais sob a governança de Estado. Contudo, com a retirada da página eletrônica da rede do ar por motivos não declarados, a continuidade de levantamentos de futuros documentos para fins de análise torna-se limitado.

Por fim, na sexta e última seção de apresentação da pesquisa, buscou-se evidenciar o papel desempenhado pela rede do MPBNC tanto na estruturação das REG's na política educacional brasileira como na privatização da política educacional. Nesta seção, sintetizou-se os valores que orientam as práticas dos agentes ligados à rede e a sua comunidade política de governança, assim como as técnicas por estes desenvolvidas no processo de sua atuação política.

Evidenciou-se que a atuação do Movimento Pela Base na produção de um currículo comum de tipo padronizado e com base em competências é apenas parte dos princípios estruturantes a estas reformas educativas. Contudo, sua realização amplia o poder de atuação das redes de governança de modo que estas passem a controlar os recursos necessários ao funcionamento de agências estratégicas de produção da política educacional brasileira.

O Movimento Pela Base tem clareza de seu projeto educacional, de sociedade e de mercado e atua para produzir consensos e conquistar o futuro almejado por seus agentes e instituições. Produz ressignificações, visa conquistar espaços de formação junto à base social a qual as reformas curriculares da educação básica se destinam. Engaja educadores a aplicar as técnicas pedagógicas por ela desenvolvidas, de modo a levar para os lugares seu projeto e, por influência de sua referência, o projeto de

instituições atuantes na governança da política nacional. A cultura institucional da governança, que se expande a partir da atuação das redes, traz consigo técnicas e tecnologias próprias, constantemente elaboradas, constituindo-se, portanto, num campo vasto para pesquisas futuras dedicadas à área.

Se o projeto da globalização só pode realizar-se, segundo o geógrafo brasileiro Milton Santos, a partir das oportunidades oferecidas pelos lugares (SANTOS, 2014, p. 165), que possamos referenciar-nos no conhecimento produzido pelos povos e para os povos brasileiros, de modo tornar os lugares espaço de poder destes.

Há técnicas populares de ensino e de gestão escolar. Há técnicas de auto-organização pautadas na democratização das relações de poder. Ambas são criadas e reconstruídas a todo momento. Apossar-se deste legado coletivo e reafirmá-lo como bem comum é um ato de resistência necessário ao compromisso com a formação humana de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R., F.; BERTAGNA, R., H.; PAIVA, G; XIMENES, S. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de Pesquisa. Realização: Ação Educativa, GREPPE. Apoio: Open Society Foundations, 2015.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação Dos Profissionais da Educação. Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE - 1 a 5 de fevereiro de 2021. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. 2021. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contra-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>>. Acesso em: 02/05/2021.

AGUIAR; M., A.; DOURADO, L., F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:<<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 26/08/2020.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora**. Universidade Federal Fluminense. Dissertação. Niterói-RJ, 2018. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/15681>> . Acesso em 02/03/2019.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª ed. - revista e ampliada. Boitempo. São Paulo , 2020.

ARAGÃO, Murilo de. **Grupos de pressão no congresso nacional: como a sociedade pode defender licitamente seus direitos no poder legislativo**. Maltese. São Paulo, 1994.

AVELAR, Marina. **A caixa preta das startups da Educação**. Outras Palavras, EPSJV Fiocruz. São Paulo, 2020.

BAGGIO, Kátia Gerab. **Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latinoamericanas**. Anais do XII Encontro Internacional da ANPHLAC 2016 - Campo Grande – MS, 2016. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/Katia%20Gerab%20Baggio%20_Anais%20do%20XII%20Encontro%20Internacional%20da%20ANPHLAC.pdf>. Acesso em: 03/08/2019.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Biblioteca de Ciências Sociais. Editora Graal, 1º ed. Rio de Janeiro, 1982.

BALL, Stephen. **New Philanthropy, New Networks and New Governance in education**. Institute of Education, University of London. Political Studies, v. 56, 747–765p. Londres, 2008. Disponível em:

<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>>. Acesso em: 20/02/2019.

BALL, Stephen. **Política Educacional Global: reforma e lucro**. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)**. V. 3, p.1-15, 2018.

BALL, Stephen. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. **A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação**. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Líber Livro, 2013.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon - UEPG. Ponta Grossa, 2014.

BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latinoamericano**. Editora Insular. Florianópolis, 2012.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 02/05/2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional nº 32**. Câmara Federal. 03/09/2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>>. Acesso em: 03/03/2021.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 2016. Mensagem nº 506 de 2016, na origem DOU de 23/09/2016**. 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. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=200093&tp=1>>. Acesso em 10/10/2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10/07/2018.

_____. **Requerimento 227/2013 de 12 de março de 2013 - Comissão de Educação (CE).** Requerem autorização do Plenário da Comissão de Educação – CE a fim de que esta encaminhe para análise da Presidência desta Casa solicitação para que um grupo de deputados membros participe, em caráter de Missão Oficial, com ônus para a Câmara dos Deputados, do Programa “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21”, a ser realizado durante o período de 21 a 24 de abril de 2013, em New Haven, Estados Unidos, a convite da Fundação Lemann e Universidade de Yale. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=ED00BB0B023DE0579C71C31157384154.proposicoesWebExterno1?codteor=1064279&filenome=REQ+227/2013+CE>. Acesso em: 02/06/2019.

_____. **Composição do Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em 01/08/2019.

_____. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Orientações para o processo de implementação da BNCC.** MEC, UNDIME, CONSED, UNCME, FNCEE, 2018. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf>. Acesso em: 20/11/2018.

_____. **PORTARIA Nº 649 DE 10 DE JULHO DE 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios de participação. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 10/10/2018.

_____. **PORTARIA Nº 331 DE 5 DE ABRIL DE 2018.** Institui o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://www.abmes.tv.br/legilacoes/detalhe/2431/portaria-mec-n-331>>. Acesso em: 02/10/2018.

_____. **PORTARIA Nº 1.024, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315>. Acesso em: 10/11/2018.

_____. **PORTARIA Nº PORTARIA Nº 1.023, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44099663>. Acesso em: 10/11/2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>> Acesso em: 20/11/2018.

_____. **3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19).** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>>. Acesso em: 02/02/2020.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Brasil: revisão das despesas públicas. Volume I. Grupo Banco Mundial, Novembro de 2017a.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e a Lei.** Grupo Banco Mundial, 2017b. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25880/210950ovPT.pdf>>. Acesso em 06/07/2021.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos - Estratégias Educativas 2020.** Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>>. Acesso em 07/07/2019.

BROWN, Hendy. **Cidadania sacrificial neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade.** Tradução de Juliane Bianchi Leão. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaio. Zazie Edições, 2016.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente.** 1º ed. Politeia. São Paulo, 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado.** Editora FGV. 1ºed. Rio de Janeiro: 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/192477/mod_resource/content/1/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>. Acesso em: 07/08/2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Cadernos MARE da Reforma do Estado, Caderno 1, V. 1. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1997.

CAETANO, Maria Raquel. **A educação no contexto de crise do capital e as relações entre Estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais**. Laphage em Revista, V.4, N.2, maio-agosto, 2018a.

CAETANO, Maria Raquel. **As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial?**. Revisa Nuances. Estudos sobre Educação, v. 29, nº1, janeiro-abril, 2018b.

CAETANO, Maria Raquel. **Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil**. Revista Educação em Questão, v.56, n. 47, janeiro-mar, 2018c.

CAMARANO, Ana Amélia. BELTRÃ, Kaizô Iwakami. **Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século**. Relatório para discussão. IPEA, Rio de Janeiro, novembro de 2000. Disponível em : < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0766.pdf>. Acesso em: 02/08/2019.

CAMPO GRANDE NEWS. **Empresa fecha e aplicativo da SED sobre frequência de alunos deixa de funcionar. Por Humberto Marques. Publicada em 03/04/2019**. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/empresa-fecha-e-aplicativo-da-sed-sobre-frequencia-de-alunos-deixa-de-funcionar>>. Acesso em: 04/04/2019.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL); União de Nações Sul-Americanas (UNASUR). **UNASUR - Infraestrutura para a integração regional. Nações Unidas**. Santiago do Chile, Fevereiro de 2012. Disponível em: < https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3045/1/S2012340_pt.pdf>. Acesso em: 10/10/2020.

COMPETÊNCIAS NA BNCC. Plataforma digital. Disponível em: <<http://www.competenciasnabncc.org.br/combine?component=141>> . Acesso: 22/08/2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. CNI. **101 Propostas para Modernização Trabalhista**. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2013/2/101-propostas-para-modernizacao-trabalhista/>> Acesso em: 07/06/2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação Básica e Educação Profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro, 1993.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. COMISSÃO DO ENSINO MÉDIO DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Minuta para contribuições – consulta pública**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98291-texto-referencia-consulta-publica&category_slug=outubro-2018-pdf-

1&Itemid=30192>. Acesso: 02/08/2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.** APROVADO EM: 7/7/2020. PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/08/2020.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. **Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014.** Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED-SUL. Universidade Federal do Paraná, julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf>. Acesso em 10/03/2021.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem. Teatro de Sombras.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2008.

CASSIO, Fernando; AVELAR, Marina; TRAVITZKI, Rodrigo ;NOVAES, Thais Andrea Furigo. **Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo.** *Educucção e Sociedade* [online]. vol.41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302020000100953&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02/08/2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Editora Paz e Terra, v. I, 13ª reimpressão. Tradução de Roneide Venâncio Majer com colaboração de Klauss Brandini Gerhardt.. São Paulo, 1999.

CROSO, Camilla; MAGALHAES, Giovanna Modé. **Privatização da educação na América Latina e no caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino.** *Educ. Soc., Campinas* , v. 37, n. 134, p. 17-33, Mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>> Acesso em: 04/04/2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 116. Minas Gerais, julho 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010>. Acesso em: 10/03/2019.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** *Educucção e Sociedade*, vol. 25, n. 87. Campinas, maio/ago, 2004. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 02/08/2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. 1ªed. Boitempo, São Paulo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Editora Boitempo. Tradução de Echalar, Mariana. São Paulo, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1º ed. Editora Boitempo. São Paulo, 2019.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. Edição Coletivo Periferia, 2003. Disponível em: < <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>>. Acesso em: 02/08/2020.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura**. Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia, V. 7, N. 2, 2016.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 1º ed. Autores Associados, Campinas-SP, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Traduzido do espanhol. Alemanha, 1896. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/tme_09.pdf>. Acesso em 02/03/2020.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro**. Editora Globo, São Paulo, 1979.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **O projeto de formação profissional da Confederação Nacional da Indústria e as políticas públicas de educação profissional: confluências entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **Carismática fascista e necropolítica neoliberal no Brasil: a negação da ciência como política de morte em tempos de coronavírus. Matéria Publicada em 3 de abril de 2020**. Coluna Encantamentos Poéticos, 2020. Disponível em: <<https://paragrafo2.com.br/2020/04/03/carismatica-fascista-e-necropolitica-neoliberal-no-brasil-a-negacao-da-ciencia-como-politica-de-morte-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 29/08/2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2º edição. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Organização: Igor César Franco. Le Livros LGT. São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 57ª edição,, Rio de Janeiro/São Paulo, 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão Popular, 1º ed. São Paulo, 2018.

FOSTER, J. B. **The financialization of Capital and is Crisis**. Monthly reviewan independent socialist magazine. Abril, volume 59, issue 11. Disponível em: <<https://monthlyreview.org/2008/04/01/the-financialization-of-capital-and-the-crisis/>>. Acesso em: 03/04/2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6º ed. Editora Cortez. São Paulo, 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso**. Educação e Sociedade, v. 38, n. 139, abril-junho, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso em: 10/05/2019.

FILHO, Macksen Luiz do Rosário. **SESI 50 Anos**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1996.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Rede conectando saberes**. Disponível em: <<https://conectandosaberes.org/conectandoboaspraticas/#>>. Acesso em: 06/05/2020.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações**. Estudos em Avaliação Educacional (EAE), Fundação Carlos Chagas, 1994. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2320/2266>>. Acesso em: 02/04/2019.

GOMES, Candido Alberto. **O ensino Médio no Brasil ou a história do patinho feito recontada**. Universa Editora, Brasília, 2000.

GOVERNANÇA JÁ. **Dez anos de Enron: importância e deficiências**. Texto produzido por Adriana Soté. Publicado em 16/08/2011. Disponível em: <<https://governancaja.com.br/dez-anos-de-enron-importancia-e-deficiencias/#:~:text=O%20caso%20Enron%2C%20como%20ficou,de%20fraudes%20contábeis%20e%20fiscais.>>. Acesso em: 01/01/2021 GLOBO ESPECIAL PUBLICITÁRIO. **Plataforma Eleva discute as transformações na Educação depois da Covid-19**. Disponível em: <https://educacaoquetransforma.oglobo.globo.com/plataforma-eleva-discute-as-transformacoes-na-educacao-depois-da-covid-19/?utm_source=facebook&utm_medium=glab&utm_campaign=eleva&fbclid=IwAR2JQuQ0xe2xN4UiHyX_VJQbliANgBA1NRUtGsp9f0fUUOn7A4E2VM8K1-E>. Acesso em 20/09/2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da BNCC, aspectos teóricos e ideológicos**. Programa de Pós Graduação em Educação UNIOESTE – Dissertação. Cascavel, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de C. N. Coutinho. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de C. N. Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAUCK, Juliana C. Rosa. **Think Tanks: quem são, como atuam e qual seu panorama de ação no Brasil**. Dissertação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/200505/TCC_AnaClaudiaPinheiro_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02/03/2020.

HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza. **A Reforma Educacional Chilena na América Latina (1990 – 2020): circulação e regulação de políticas através do conhecimento**. Programa de Pós Graduação em Educação - UNICAMP. Tese. Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253951/1/InzunzaHigueras_JorgeLuis_D.pdf >. Acesso em 02/01/2020.

INVERNIZZI Noela. **Novos rumos do trabalho : mudança nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira**. Tese de Doutorado. Unicamp. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/205489>>. Acesso em: 03/03/2020.

Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em 03/06/2019.

LEHER, Roberto. **Desafio para uma educação além do capital**. István Mészáros os desafios do tempo histórico. 1º edição. Jinkinhs, Ivana; Mobile, Rodrigo (organizadores). Boitempo editorial. São Paulo, 2011.

LEITE, Leonardo Queiroz. **História da reforma gerencial do Estado de 1995**. Tese (doutorado CDAPG) – Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2019. 285 f. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27464/LEITE%20%282019%29%20-%20História%20da%20RG%20de%2095%20-%20versão%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 10/10/2021.

LEMANN, Fundação. **Conectando Boas Práticas: projetos pedagógicos inspiradores**. Notícia de 08 de agosto de 2019. Disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/noticias/conectando-boas-praticas-projetos-pedagogicos-inspiradores> >. Acesso em: 02/04/2020.

LEMANN CENTER. **Base Nacional Comum Curricular 2016. Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core”** Por David Plank. Universidade Stanford, – 17 de fevereiro de 2016.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. In: **Revista e-Curriculum. Dossiê Temático: Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais**.

São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>>. Acesso em 01/07/2019.

MANCE, Euclides. **O golpe, BRICS, dolar e petróleo**. Saluz. Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://www.euclidesmance.net/docs/o_golpe.pdf>. Acesso em: 06/10/2018.

MANCUSO, Wagner P. **O Lobby da indústria no congresso nacional: empresariado e política no Brasil contemporâneo**. São Paulo. Humanitas: Edusp. 2007.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. **Ruy Mauro Marini: Vida e Obra**. TRASPADINI, R.; STEDILE J., P. (org). Editora Expressão Popular, 2005.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e Classe Social**. In: MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e Status. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967

MELO, A. de; FARIA, C. M de.; WOLF, L.; CAVALCANTE, R. G. **Educação e trabalho na perspectiva do empresariado brasileiro: o projeto de educação básica da Confederação Nacional da Indústria**. Caderno CEDES online, vol. 34, n.94, pp.333-348, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0333.pdf>> Acesso em: 02/06/2019.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Assessoria Estratégica de Evidências**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/70101-assessoria-estrategica-de-evidencias>>. Disponível em: 02/02/2020.

MEC. **FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Sobre o PDDE. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em 08/10/2020.

MEC. **Avaliação do Sistema de Gestão Socioambiental Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio Programa Por Resultados**. Outubro de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75141-mec-consulta-publica-bird-pdf/file>> Acesso em: 10/11/2020.

MEC. **Rede de Evidências - Assessoria Estratégica de Evidências**. Disponível em: <<https://evidencias.mec.gov.br/rede-de-evidencias/>>. Acesso em: 02/02/2020.

_____. AEVI. **Quem somos**. Disponível em: <<https://evidencias.mec.gov.br/quem-somos/>>. Acesso em: 02/02/2020.

_____. AEVI. **GUIA - ELABORAÇÃO DE MODELOS LÓGICOS**. AEVI – Assessoria Especial Estratégica de Evidências, 2018. Disponível em: <<https://evidencias.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/12/GUIA_ElaboracaoModelo.pdf.>. Acesso em 02/02/2020.
Página não encontrada em: 11/12/2020.

Há ainda o piloto do documento na base de dados do google chache disponível em:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yv9xkotqvUoJ:https://evidencias.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/GUIA_ElaboracaoModelo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Última de acesso: 10/01/2020.

MEC. Seminário aborda uso de evidências na elaboração de políticas públicas na elaboração de políticas educacionais. Portal de notícias. 20 de setembro de 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69031>. Publicado em 20 de setembro de 2018. Acesso em: 02/02/2020.

MEC. Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41061835/do1-2018-09-17-portaria-n-950-de-14-de-setembro-de-2018-41061744>. Acesso em: 02/12/2020.

MEC. Portal de Evidências ajudará gestores a tomar decisões. Portal de Notícias. Disponível em : <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72391:portal-de-evidencias-ajudara-gestores-a-tomar-decisoes&catid=222>. Publicado em 28/12/2018. Acesso em: 04/02/2019.

MEC. Ministro condecora com medalha personalidades que lutam para melhorar a educação no Brasil. Mérito Educativo/Portal de Notícias. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72021-ministro-condecora-com-medalha-auxiliares-que-lutam-para-melhorar-a-educacao-no-brasil>>. Publicado em 14 de dezembro de 2018. Acesso em: 04/02/2019.

MEC. Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018. Diário Oficial. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41061835/do1-2018-09-17-portaria-n-950-de-14-de-setembro-de-2018-41061744>. Acesso em 02/12/2020.

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital.** Tradução de Francisco Raul Cornejo e outros. São paulo: Boitempo, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** Editora Cortez, São Paulo, 1994.

MORAES, Carmen Sylvia Vidgal. **O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia.** Educação & sociedade. V. 38, nº 139. Campinas, abril-junho, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** 1ª edição, São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MOSCHETTI, Mauro Carlos; FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antoni. **Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica**. Educação e Pesquisa, v°45. São Paulo, 2019.

MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://movimentocolabora.org.br/>>. Acesso em: 20/05/2020.

_____. **Guia de Regime de Colaboração: Estados E Municípios**. Disponível em: <http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>. Acesso em: 20/06/2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 02/07/2019.

_____. **Análise Internacional - Base Nacional Comum**. Relatório de Assistência Técnica - Curriculum Foundation. janeiro de 2016.

_____. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Acesso em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>>. Vários acessos.

_____. **Índice de Insumos do Movimento Pela Base Nacional Comum**. 2017.

_____. **“Voltar à escola com um ensino tradicional ou renovado?”**, por Claudia Costin para a Folha de S. Paulo. DISPONÍVEL EM: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/voltar-a-escola-com-um-ensino-tradicional-ou-renovado-por-claudia-costin-para-a-folha-de-s-paulo/>> Acesso em: 02/09/2020.

_____. **Guia de Gestores Escolares com orientações para a revisão dos PPs**, 2019. Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/acontece/confira-o-guia-de-gestores-escolares-com-orientacoes-para-revisao-dos-pps/>>. Acesso em 02/04/2020.

_____. **Modelo de Plano de Ação para escolas**, 2019a.

_____. **Guia para gestores escolares**. Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPP ou PP), à luz dos novos currículos, 2019b.

_____. **Projeto Pedagógico: Exemplo de Estrutura**, 2019c.

_____. **Elementos práticos para uma melhor relação entre responsáveis e educadores**, 2019d.

_____. **Principais mudanças por componente curricular**, 2019e.

_____. **BNCC e a gestão escolar**, 2019f.

_____. **Educação Infantil na BNCC**, 2019g.

_____. **Discussão do Projeto Pedagógico**, 2019h.

_____. **Semana pedagógica 2019**. Formação para o currículo - Educação infantil; Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos

Iniciais e Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Finais, 2019i.

_____. **Competências Gerais – Base Nacional Comum Curricular**, 2019j.

_____. **Cronograma de atividades – projeto pedagógico**, 2019k.

_____. **Critérios da formação continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC**, 2019L.

_____. MPBNC/RATIER. **Entendendo os conceitos que organizam a Base Nacional**, 2018.

_____. MPBNC/CEDAC. **Ficha de Serviço Pedagógico**, 2019a.

_____. MPBNC/CEDAC. **Roteiro de Observação da Escola**. Adaptação da CEDAC 2016, 2019.

_____. MPBNC/INSTITUTO INSPIRARE; INSTITUTO PORVIR. **Competências Gerais – Base Nacional Comum Curricular**, 2019.

_____. MPBNC/EDU. **Usando dados para transformar a educação**, 2019.

_____. **Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil**. MPBNC/FMCSV/ FS/ MEC/GF, 2019.

_____. MPBNC/FL/CS. **Projetos Pedagógicos: orientações para revisão à luz dos novos currículos**, 2015a.

_____. MPBNC/FL/CS. **Projetos Pedagógicos: dicas para estruturar e construir o projeto da escola**, 2015b.

MPBNC. **Índice de insumos do movimento pela Base**. 2015-2017. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>>. Acesso em: 02/02/2020.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação**. Programa de Pós Graduação em Educação - UNICAMP. Tese. Campinas, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação. Portal de notícias**. Conselheiros que compõe o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em: 08/09/2018.

NOVA ESCOLA. **Hora de montar uma assembleia escolar: o que fazer?**. Por Flávia Vivaldi - 16 de Setembro de 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/924/hora-de-montar-uma-assembleia-escolar-o-que-fazer>>. Acesso em: 04/05/2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>. maio/ago. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO. **Covid-19 impacto fiscal na educação básica. O cenário de receitas e despesas nas redes de educação em 2020.** Publicado em junho de 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/449.pdf?181895214=&utm_source=site-content&utm_campaign=lancamento>. Acesso em 03/08/2020

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?**. Editora Cortez. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Boitempo, 2009.

OBSERVATORIO POLÍTICO SUL-AMERICANO. Disponível em: <<http://opsa.com.br/sobre/>>. Acesso em 10/12/2020.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de. **Redes de Nepotismo como processo de produção e reprodução de desigualdades.** Relatório publicado pelo 33º Encontro Anual da ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – 2009. GT 14: Desigualdades: produção e reprodução. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/227870/Redes_de_Nepotismo_como_processo_de_producao_e_reproducao_de_desigualdades>. Acesso em: 10/08/2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel. ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** RBPAE, V. 35, N. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>>. Acesso em: 05/05/2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula 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. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rd>>. Acesso em: 10/10/2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público.** *Educ. Real.* [online], vol.41, n.2. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000200407&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 01/02/2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação: projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 10/10/2018.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel. **Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e Mercado.** Revista Educere et Educare, Vol. 15, nº 37 Out/Dez - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176/17032>>. Acesso em: 03/07/2021.

PACHECO, José, A. **Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?** In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O Movimento “Todos Pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil**. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, UFPR. Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/56953/R%20-%20T%20-%20DALESSANDRO%20DE%20OLIVEIRA%20PINHEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 05/05/2019.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Edições Graal, Rio de Janeiro, 1980.

Porto-Gonçalves; Carlos Walter . **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 8º ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2011.

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

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156. São Paulo, out.-dez, 2012.

ROCHA, Bruno Lima. **A interdependência das três esferas: uma análise libertária da Organização Política para o processo de radicalização democrática**. Tese desenvolvida pelo Programa de pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15894/000692638.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10/08/2019.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 33º Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2008.

ROSTIROLA, Camila Regina. **Efeitos dos dispositivos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (accountability) sobre escolas públicas de ensino médio: um estudo da rede estadual de Pernambuco**. Tese de Doutorado. UFPR. Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42564&idprograma=40001016001P0&anobase=2020&idtc=1520>>. Acesso em 10/02/2021.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal**. 12º ed. Editora Record, Rio de Janeiro/São Paulo, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1º ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução de Clóvis Marques. Editora Record. Rio de Janeiro, 2006 a.

_____. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 11º ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 2006 b.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **SENAI Parcerias**. Departamento Nacional. Brasília, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. Editora Cortez. São Paulo, 2008

SALHBERG, Pasi. **Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo?**. Editora SESI-SP, 1º ed. 2º reimp. São Paulo, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. Revista educação e fronteiras online, Dourados- MT, v. 4, n. 11, Maio/agosto, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Revista Perspectiva, v. 23, n.2. Florianópolis, 2005.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; COSSIO, Maria de Fátima. **Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS**. *Educação e Sociedade*. [online], vol.41. 2020. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302020000100957&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 06/10/2020.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho**. RBPAE - v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil**. Revista Retratos da Escola, v. 11, nº 20, janeiro-junho, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>>. Acesso em: 05/05/2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. FERRETI, Celso. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. *revista educação e sociedade*, vol.38, n.139. 2017a. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03/05/2019.

SILVA, Bruno Ribeiro da; SILVA, Monica Ribeiro da. **Referenciais teóricos para um currículo inclusivo: construindo a Escola Unitária**. SINTEP-MT. Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-6982018000100301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/06/2019.

SILVA, Patrícia Kunrath. **Filantropia e Investimento Social Privado nos Estados Unidos e no Brasil: redes transnacionais de governança econômica**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Porto Alegre, 2017b. 259 f.

SILVA, Patricia Kunrath; OLIVEN, Ruben George. **Filantrocapitalismo versus filantropia para a justiça social: um debate norte-americano sobre como lidar com a pobreza**. Revista Mana, n° 26. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/Hg6X3JkGHTtwmgzTJwmQv8Q/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02/07/2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane. **#OcupaPR 2016. Memórias de Jovens Estudantes**. Editora W.A. Curitiba, 2016.

SOCORRÁS, José Francisco Puello. **Um nuevo neo-liberalismo? Empreendimiento y nueva administración de “lo público”**. Revista Administración & Desenvolvimento. República da Colômbia, 2008.

VERGER, Antoni. **Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente**. Docência, sessão Política Educativa, n° 46. Maio de 2012. Disponível em: < <https://www.slideshare.net/SebastianChavez18/globalizacin-y-reformas-educativas> >. Acesso em: 05/06/2019.

VYGOTSKY, L. A. **Pensamento e linguagem**. Editora Martins Fontes, 2°ed. São Paulo, 1989.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: The World Bank Group, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf>. Acesso em: 12/04/2020.

APÊNDICE A – TRAJETÓRIA DE ENTES COLETIVOS NA COMPOSIÇÃO DO MOVIMENTO PELA BASE MAPEADOS ENTRE OS ANOS DE 2018 À 2020

	MAPEAMENTO REALIZADO EM 2018 FONTE: (D'ÁVILA, 2018)	MAPEAMENTO REALIZADO EM 2019 PELA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO (MPBNC, QUEM SOMOS, 2019)	MAPEAMENTO REALIZADO EM 2020 PELA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO (MPBNC, QUEM SOMOS, 2020)
Empresas	Natura Banco Itaú Unibanco Rede Globo Grupo Lemann	Banco Itaú BBA	Banco Itaú BBA
Fundações	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Fundação SM Fundação Cesgranrio	Fundação Lemann Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Fundação SM Fundação Santillana
Institutos	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Singularidades	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Singularidades Laboratório de Educação (Labedu) (ONG) Cidade Escola Aprendiz (ONG)	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Natura
Faculdades Privadas	Faculdade Sesi-SP de Educação	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Eduacionais (CEIPE/FGV)	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV)
Organismos nacionais e internacionais	Ministério da Educação (MEC) Movimento Todos pela Educação (TPE)	Ministério da Educação (MEC) Movimento Todos pela Educação (TPE) Banco Mundial Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	Movimento Todos pela Educação (TPE)
Conselhos, Associações e Movimentos	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) União Nacional dos Direitantes Municipais de Educação (UNDIME) Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) União Nacional dos Direitantes Municipais de Educação (UNDIME) Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) União Nacional dos Direitantes Municipais de Educação (UNDIME) Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)

	Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) Comunidade Educativa (CEDAC)	Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) Comunidade Educativa (CEDAC) Serviço Social do Comércio (SESC) Confederação Nacional dos Municípios (CNM) Academia Paulista de Educação (APE) Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS)	Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) Comunidade Educativa (CEDAC)
TOTAL DE ENTIDADES	23	30	17

FONTE: elaborado pela autora com base na pesquisa desenvolvida por (D'ÁVILA, 2018) e pelos dados coletados na página oficial da rede do MPBNC na guia "Quem Somos" (MPBNC, 2019; 2020).

APÊNDICE B – INSTITUIÇÕES QUE FAZEM PARTE COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA DA QUAL O MPBNC É INTEGRANTE

Elenco de Instituições (I) descritas no gráfico 1					
I1	Instituto Natura	I30	Dpaschoal	I59	Academia Paulista de Educação
I2	Instituto Ayrton Senna	I31	IBOPE	I60	Abrelivros
I3	Instituto Alana	I32	RBS (Comunicações)	I61	ABAVE
I4	Instituto Rodrigo Mendes	I33	Rede Record	I62	MEC
I5	Instituto Insper	I34	Editora Moderna	I63	INEP
I6	Instituto Unibanco	I35	Canal Futura	I64	CONSED
I7	Instituto Inspirare	I36	Rádio Delicatessen	I65	UNDIME
I8	Instituto Samuel Klein	I37	Revista Veja	I66	Instituto Positivo
I9	Fundação Lemann	I38	Grupo Abril	I67	Instituto Conceição Moura
I10	Fundação Itaú	I39	Grupo JR. Achievement Brasil	I68	ENAP
I11	Fundação Roberto Marinho	I40	Grupo Ypy	I69	Omidyar Network
I12	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	I41	Grupo ABC	I70	CAED/UFJF
I13	Fundação Bradesco	I42	Grow Jogos/Brinquedos	I71	EBAPE/FGV
I14	Fundação Volkswagen	I43	Faculdade Pitágoras	I72	IPEA

I15	Fundação Getúlio Vargas	I44	CENPEC	I73	LAPP/CEAG/UNB
I16	Fundação Civita	I45	BID:	I74	J-PAL
I17	Fundação Educar	I46	UNESCO	I75	Mira Educação
I18	Fundação Santillana	I47	UNICEF	I76	Universidade de Stanford
I19	Fundação Telefônica	I48	Banco Mundial	I77	República.org
I20	Natura	I49	Banco Itaú BBA	I78	Instituto INSPER
I21	Banco Itaú	I50	Fundação Itaú Social	I79	CNM
I22	Unibanco	I51	Fundação SM	Observação: no gráfico 1 o Movimento Todos Pela Educação (TPE) (R1) aparece tanto enquanto rede, como também enquanto ponto de conexão entre as redes do Movimento Colabora Educação e o Movimento Pela Base.	
I23	Gerdau	I52	CEDAC		
I24	Pão de Açúcar	I53	CEIPE/FGV		
I25	Odebrecht	I54	Fundação Cesgranrio		
I26	Camargo Corrêa	I55	Instituto Singularidades		
I27	Klabin	I56	Labedu		
I28	Suzano	I57	Cidade Escola Aprendiz		
I29	Holding S/A	I58	SESC		

FONTE: conteúdo sistematizado pela autora com base nos dados produzidos por Pinheiro (2018) e pelos dados coletados nas páginas oficiais do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC, 2019), do Movimento Colabora Educação (MCE, 2020) e da Rede de Evidências (MEC/AEVI, 2020). A sistematização gráfica foi produzida por Vinicius Luiz Corrêa – Observatório do Ensino Médio.

APÊNDICE C - TOTAL DE DOCUMENTOS DISPONÍVEIS NA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

LISTA DE DOCUMENTOS ENCONTRADOS NA PÁGINA OFICIAL DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (ANEXADOS ENTRE 2013 À JULHO DE 2020)				
	TÍTULO	INSTITUIÇÃO PRODUTORA	ANO DE PRODUÇÃO	TIPO
1	A construção da base nacional comum do Brasil	MPBNC	2015	PDF
2	Análise internacional base nacional comum	The curriculum foundation	2015	PDF
3	Arquitetura curricular sistematização de entendimento e pontos de ação	Agenda da aprendizagem	2019	PPT
4	Capacidades gerais do currículo australiano	Acara	2013	PDF
5	O currículo australiano	Acara	2013	PDF
6	Base.com	Frente Comunicação e Engajamento	Não consta	PDF
7	Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC	Center for curriculum redesign	2018	PDF
8	Base nacional comum Curricular	UNDIME/CONSED MEC	Não consta	PDF
9	Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?	MPBNC	2019	PDF
10	Caminhos para a educação integral	CONSED	Não consta	PDF
11	BNCC na educação infantil	UNDIME/CEIPE Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Não consta	PDF
12	BNCC informa	Frente Comunicação e Engajamento	Não consta	PDF
13	Soluções de comunicação e engajamento	Frente comunicação e engajamento/CONSED/UNDIME	Não consta	PDF
14	Campos de experiências	UNESCO/MEC Fundação Santillana/ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Não consta	PDF
15	Currículos para os anos finais do ensino fundamental	CENPEC	2015	PDF
16	Como implementar a BNCC nos municípios?	UNDIME	Não consta	PDF
17	Conselho de classe	Fundação lemann	Não consta	PDF
18	Atualização do Redesenho do Currículo	British Columbia/MEC	2014	PDF
19	Dia D do novo ensino médio e da revisão do PPs	Soluções de comunicação e engajamento	Não consta	PDF
20	Desenvolvimento integral na Base	MPBNC	Não consta	PDF
21	Centralização e padronização dos currículos	MPBNC	Não consta	PDF
22	Educ@ção na Rede	Frente Comunicação e Engajamento	Não consta	PDF
23	Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da educação profissional técnica no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio	MPBNC	Não consta	Plataforma

24	Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da educação profissional técnica no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio (VERSÃO EXPANDIDA)	MPBNC	2018	PDF
25	Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros	Estudos e pesquisas educacionais/ Fundação Carlos Chagas	2015	PDF
26	Formações a distância com qualidade	MPBNC	Não consta	PDF
27	IBE Glossário de terminologia curricular	UNESCO/Bureau internacional de educação	2016	PDF
28	Material complementar para reelaboração dos currículos – Educação Especial/Inclusiva	Instituto Rodrigo Mendes/MPBNC	Não consta	PDF
29	Guia de implementação do novo ensino	FÓRUM/CONSED/MEC	Não consta	PDF
30	Guia de referência para o planejamento e redação de objetivos de aprendizagem	MPBNC	Não consta	PDF
31	BNCC na sala de aula guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular	Fundação Lemann/MPBNC	Não consta	PDF
32	BNCC na prática guia para a implementação na gestão educacional	Nova escola/Fundação Lemann	Não consta	PDF
33	Currículo da Educação Básica no Brasil - concepções e políticas	MPBNC	2014	PDF
34	Implementação da BNC	Lemann Center/Stanford	2016	PDF
35	Índice de insumos do movimento pela Base	MPBNC	2015-2017	PFD
36	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#6	CONSED/UNDIME/MPBNC	2020	PDF
37	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#7	CONSED/UNDIME/MPBNC	2020	PDF
38	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#1	CONSED/UNDIME/MPBNC	2019	PDF
39	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#2	CONSED/UNDIME/MPBNC	2019	PDF
40	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#3	CONSED/UNDIME/MPBNC	2019	PDF
41	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#4	CONSED/UNDIME/MPBNC	2019	PDF
42	Boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do ensino médio INFO BNCC#5	CONSED/UNDIME/MPBNC	2020	PDF
43	International analysis national learning standards	MPBNC	2015	PDF
44	Base Nacional Comum Curricular: o que muda na educação das crianças	MPBNC	Não consta	PDF

45	Base nacional comum o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais	CONSED/UNDIME/MPBNC	Não consta	PDF
46	Mitos e verdades sobre a BNCC	Frente Comunicação e Engajamento	Não consta	PDF
47	Desenhos curriculares internacionais	MPBNC	Não consta	PDF
48	A base nacional comum curricular para o ensino médio	MPBNC	Não consta	PDF
49	Como implementar a BNCC?	MPBNC	Não consta	PDF
50	Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum	MPBNC	Não consta	PDF
51	Papo Resposta	Frente Comunicação e Engajamento	Não consta	PDF
52	Análise de alguns aspectos da BNCC	MPBNC	Não consta	PDF
53	Crerios da formação continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC	MPBNC	2019	PDF
54	Campos de experiências Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil	MPBNC/ MEC/ Fundação Santillana/ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	2018	PDF
55	A implementação da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil nos sistemas de ensino - estudo em cinco estados	MEC/Coedi / Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	Não consta	PDF
56	Projeto de vida o papel da escola na vida dos jovens	Fundação Lemann	Não consta	PDF
57	Base Nacional Comum o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais	CONSED/UNDIME/MPBNC	Não consta	PDF
58	Construindo um Núcleo Comum de Expectativas de Aprendizagens	MPBNC	Não consta	PDF
59	Mapa de materiais de Apoio ao currículo	Frente currículo e novo ensino médio/MPBNC	Não consta	Plataforma
60	Recomendações e Orientações para Elaboração e Arquitetura curricular dos itinerários Formativos	Frente currículo e novo ensino médio/MPBNC	Não consta	PDF
61	Curriculos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos	CENPEC/ Fundação Victor Civita	2015	PDF
62	National Standards, Scope and Sequence: A Strategic Review of Approaches in Australia, Chile and USA	Dave Peck, The Curriculum Foundation	Não consta	PDF
63	A implementação da base nacional comum curricular da educação infantil nos sistemas de ensino -estudo em cinco estados	Projeto MEC/Coedi / Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Não consta	PDF
64	Trilhas para implementação da BNCC Educação Infantil	MPBNC	Não consta	PDF

FONTE: Elaboração própria com base nos documentos disponibilizados na página oficial da rede (MPBNC, 2020).

**APÊNDICE D - CORPUS SELECIONADO PARA FUNDAMENTAÇÃO DE ANÁLISE
REFERENTE ÀS SEÇÕES II E III**

TÍTULO	ENTIDADE	ANO/PUBLICAÇÃO
LEMANN CENTER. Base Nacional Comum Curricular 2016 Lemann Center, Universidade Stanford, Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core” Por David Plank – 17 de fevereiro de 2016.	LEMANN CENTER	2016
BRASIL. 3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19). Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, 2019.	MEC/CNE	2019
BRASIL. Diário Oficial da União – DOU, de 28 de junho de 2016 (Pública a posse de Michel Temer à presidência da república e nomeação de membros do MPBNC como conselheiros do CNE).	UNIÃO	2016
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum, 2015.	MPBNC	2015
BANCO MUNDIAL – BM. Relatório “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, publicado em 21 de novembro de 2017.	BM	2017
BANCO MUNDIAL – homenagem ao ex-ministro - 7 de julho de 2011.	BM	2011
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE/CEB. Relatório da Comissão do Ensino Médio da Câmara de Educação Básica, 2018.	CNE/CEB	2018
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Competências na Base Nacional Comum Curricular, 2019.	MPBNC	2019
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial menciona CNE/CP. Parecer nº 11, de 7 de julho 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, 2020. Link disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/para-implementar/ >. Acesso em: 01 set. 2020. E também no Link disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/acontece/cne-lanca-parecer-com-orientacoes-para-a-volta-as-aulas/ >. Acesso em: 01 set. 2020	MPBNC	2020
BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE/CP. Parecer nº 11, de 7 de julho 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, 2020.	CNE	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial divulga matéria “Voltar à escola com um ensino tradicional ou renovado?”, produzida por Claudia Costin, membro do Conselho Consultivo da rede MPBNC, QUEM SOMOS para a Folha de S. Paulo, 2020. Disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/acontece/voltar-a-	MPBNC QUEM SOMOS	2020

escola-com-um-ensino-tradicional-ou-renovado-por-claudia-costin-para-a-folha-de-s-paulo/>. Acesso em: 04 set. 2020		
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – MEC/CONSED/UNDIME. Plataforma do Guia de Regime de Colaboração, produzido pelo MCE em parceria com o CONSED e a UNDIME. A plataforma pode ser visitada pelo link disponível em: < http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/ >. Acesso em: 02 set. 2020.	MEC/CONSED/UNDIME	2020
FUNDAÇÃO LEMANN. Projeto Conectando Boas Práticas, braço de atividade da Rede Conectando Saberes, 2020. Disponível em: < https://conectandosaberes.org/conectandoboaspraticas/# >. Acesso em: 06 jul. 2020.	FL	2020
REVISTA NOVA ESCOLA. Plataforma Virtual. Período janeiro e fevereiro de 2013, destacada pelo Relatório Anual da Fundação Vitor Civita produzido em 2013.	Revista Nova Escola	2013
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – MEC/CNE/CEB. DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013	MEC/CNE/CEB	2013
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018.	MEC/CNE	2018
PÁGINA OFICIAL DA REDE DO MPBNC. Plataforma Aprendendo Sempre/Plataforma Escola Digital/Plataforma Portal Trilhas/Plataforma Impressiona/Plataforma Nova Escola – Guia Planos de Aula/Plataforma do Instituto Reúna/Plataforma do Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. Disponível em: https://laboratoriodedados.observatoriodeeducacao.org.br/visualizacao/Condições_Oferta-Homologação/CondiçõesdeOferta?iframeSizedToWindow=true&embed=y&showAppBanner=false&display_count=no&showVizHome=no&origin=viz_share_link Acesso em: 04 abr. 2020.	MPBNC BM BID	2020

**APÊNDICE E - CORPUS SELECIONADO PARA FUNDAMENTAÇÃO DA ANÁLISE
REFERENTE AS SEÇÕES IV E V**

TÍTULO	ENTIDADE	ANO DE PUBLICAÇÃO
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Relatório “Análise Internacional - Base Nacional Comum” Documento preparado pela Curriculum Foundation em novembro de 2015 e publicado em janeiro de 2016.	MPBNC	2016
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Índice de Insumos do Movimento pela Base, s/d.	MPBNC	2017
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC, s/d.	MPBNC	2019
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria N° 790, de 27 de julho de 2016 – Seleção de Membros para Comitê Gestor responsável pela elaboração da Terceira Versão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, 2016.	MEC	2016
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP N°: 15/2017 – Seleção de Membros para Comitê Gestor responsável pela elaboração da Terceira Versão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, 2016.	CNE	2016
Estatuto da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida ANEBHI, 2020.	ANEBHI	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial - Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs. Disponível em: < http://movimentopelabase.org.br/acontece/confira-o-guia-de-gestores-escolares-com-orientacoes-para-revisao-dos-pps/ >. Último acesso em 04/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 1. Modelo de “Plano de Ação” para escolas. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1F58nMLUtg-yAgAQGtyKzmmGQD2BTG80EQZ9Y2UMQ9u4/edit . Acesso em 05/09/2020.	MPBNC FL	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 2. “Guia para gestores escolares. Orientações para revisão dos Projetos Pedagógicos (PPP ou PP), à luz dos novos currículos”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1uzRy9sx9rcM4_1UHUxtPwAn2SxyVZ_0D . Acesso em: 04/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 3. “Projeto Pedagógico: Exemplo de Estrutura”. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1i-wgusGrYVdS7sfIM9NT10dEChydbI5o/edit . Acesso em: 05/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 4. “O documento intitulado “Elementos práticos para uma melhor relação entre responsáveis e educadores”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Db0cLEOireapLUfHSMf_Z6PScWJoa4NS >. Acesso em: 07/06/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 5. “Usando dados para transformar a educação”. Disponível em:	MPBNC	2020

https://docs.google.com/presentation/d/1HvYaluCcoL0nXTyXLCdUx4rdPky4nzpW8m6v-FjG5Vo/edit#slide=id.p9 . Acesso: 08/09/2020.		
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 6. “O conteúdo do Guia é também composto por uma pasta intitulada “Principais mudanças por componente curricular”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/14IUJscwdX9gaKRY-uWA7dPqaPtn6RHlv >. Acesso em: 10/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 7. “BNCC e a gestão escolar”. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1iHJeXU8_SVmtXAJ5WPJBQR095leWlsnH/view > Acesso em 12/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 8. Pasta intitulada “Educação Infantil na BNCC”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1w1zeDmo0jDJVU0frjLno5kjNGIQB93GV . Acesso em: 11/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 9. “Discussão do Projeto Pedagógico”. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1Alok8r42_uG4D5M-u43Gf0qLd6-jfkdu/edit#slide=id.p1 > . Acesso em 03/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 10. “Entendendo os conceitos que organizam a Base Nacional”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HXbldhGhmtqYVgugnSUcGv3MZTp_QU2R . Acesso em 16/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) – Blocos do Documento 11. A) “Semana pedagógica 2019. Formação para o currículo - Educação infantil”; B) “Semana Pedagógica 2019. Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Iniciais” e C) “Semana Pedagógica 2019 Formação para o currículo - Ensino Fundamental - Anos Finais. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ynj9TZYV5l9dk6jxVL41SvlwXGzeR1D . Acesso em: 16/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 12. “Competências Gerais – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1HXbldhGhmtqYVgugnSUcGv3MZTp_QU2R > . Acesso em: 10/09/2020.	MPBNC - Instituto Inspirare - Instituto Porvir	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 13. “O documento intitulado “Ficha de Serviço Pedagógico”. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ViKwLWZn5XgMDfuACN9rKfhAAJdBDC0 >. Acesso em 08/09/2020.	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 14. “Roteiro de Observação da Escola. Adaptação da CEDAC 2016”. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1v_67uv4H5Yr1e41w4aNCRRXeyAMwxm/-edit . Acesso em: 08/09/2020.	MPBNC	2020

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 15. “Cronograma de atividades – projeto pedagógico”. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1XipybTVIlr06lgKQEdcOaxGGIEIJwP-fLNRVAsK4AYQ/edit . Acesso em 17/09/2020	MPBNC	2020
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM – MPBNC. Plataforma Oficial (Guia de gestores escolares com orientações para revisão dos PPs) - Documento 16. SEÇÃO “VÍDEOS”: Documentos dirigidos a orientar a equipe escolar no processo de reformulação do que a Rede denomina de “Projetos Pedagógicos”- Bloco 16: Vídeo A) “Projetos Pedagógicos: orientações para revisão à luz dos novos currículos”; Vídeo B) “Projetos Pedagógicos: dicas para estruturar e construir o projeto da escola”. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?reload=9&list=PLiOKxVOLLQHyRobz3yJtUqoem0x4AZ3ha . Acesso em 17/09/2020.	MPBNC	2020

Elaboração Própria.

APÊNDICE F - DADOS UTILIZADOS COMO BASE PARA A ELABORAÇÃO DO MAPA 1

MAPEAMENTO DE AGENTES E INSTITUIÇÕES QUE REALIZARAM ASSESSORIAS TÉCNICAS À REDE DO MPBNC TENDO EM VISTA ORIENTAR A ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO DA VERSÃO FINAL DA BNCC

Instituição/agente	Sede da instituição ou localização em que o/a agente está situado geograficamente
Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority - ACARA	Sidney - Austrália
Benckmarking Internacional	Flórida - Estados Unidos
Curriculum Foundation	Gloucester - Reino Unido
Paulo Bilksten	Stanford - Estados Unidos
Phil Daro	São Francisco - Estados Unidos
Sheila Byrd Carmichael	Washington - Estados Unidos
Susan Pimentel	Massachusetts - Estados Unidos
Tracey Mcaskill	Brisbane - Austrália

Fonte: Elaboração própria com base nos dados retirados do Relatório: Análise Internacional - Base Nacional Comum - (MPBNC, 2016) e no Índice de Insumos do Movimento pela Base (MPBNC, 2017).

APÊNDICE G - DADOS UTILIZADOS COMO BASE PARA A ELABORAÇÃO DO MAPA 2

INSTITUIÇÕES CUJAS PESQUISAS FORAM UTILIZADAS COMO BASE DE FUNDAMENTAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM SEUS DOCUMENTOS PRELIMINARES

Instituição/agente	Sede da instituição ou localização em que o/a agente está situado geograficamente
<i>MCKinsey</i>	Sede ¹⁷⁵ Nova York - Estados Unidos
Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação educativa (CENPEC),	Sede ¹⁷⁶ São Paulo
Todos Pela Educação	Sede São Paulo
OCDE	Sede Paris - França.
Fundação Getulio Vargas (FGV)	Sedes ¹⁷⁷ Rio de Janeiro São Paulo
Danielson Group	Sede ¹⁷⁸ Estado de Illinois - Cidade de Chicago - EUA
Council for the Accreditation of Education Preparation	Sede ¹⁷⁹ Estado de Illinois - aldeia de OAK Brook - EUA
INEP	Brasília
Uma pesquisa de mestrado realizada na Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto	Sede ¹⁸⁰ Rio de Janeiro

¹⁷⁵ Disponível em: <

¹⁷⁶ Disponível: <<https://educacaointegral.org.br/especialistas/cenpec/>>. Acesso em: 01/11/2021.

¹⁷⁷ Disponível em: <<https://portal.fgv.br/fale-conosco>>. Acesso em 10/11/2021.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://info.jcrinc.com/Pathway-to-accreditation-eBook-2021_LP.html?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=2021jciapathebook>. Acesso em 01/02/2021.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://info.jcrinc.com/Pathway-to-accreditation-eBook-2021_LP.html?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=2021jciapathebook> . Acesso em: 01/11/2021.

¹⁸⁰ Disponível em: <<https://ence.ibge.gov.br/index.php/mestrado-e-doutorado/posgrad-apresentacao>>. Acesso em: 12/12/2021.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	
<i>Varkey Foundation</i>	Sedes¹⁸¹ Londres - Inglaterra (sede oficial) Argentina, Buenos Aires UAE, Dubai Ghana, Accra Uganda, Kampala
UNESCO	Sede Paris - França
BID	Sede Cidade de Washington - EUA
<i>Australian Council for Educational Research</i>	Sedes¹⁸² na Austrália (sede oficial) sede 1 - Adelaide sede 2 - Brisbane sede 3 - Camberwell sede 4 - West Perth sede 5 - Alexandria Outras sedes: New Delh - Índia; Jakarta - Indonésia; Kuala Lumpur - Malásia; Dubai - Unidade Emirados árabes; London - United Kingdom.
Instituto Canoa	Sede¹⁸³ São Paulo - SP endereço: Rua dos Pinheiros 870, São Paulo
Estudo produzido pelo Movimento Profissão Docente - pertencente ao Instituto Península	Sede Av. Brigadeiro Faria Lima, 2277 22º Andar São Paulo - SP

¹⁸¹ Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/pt/envolver-se/contate-nos/>>. Acesso em 10/10/2021.

¹⁸² Disponível: <<https://www.acer.org/au/about-us/locations>>. Acesso em: 01/11/2021.

¹⁸³ Disponível em: <<https://www.linkedin.com/company/instituto-canoa/about/>>. Acesso em: 02/11/2021.

Pesquisa: John, O. P., & De Fruyt, F., Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities. Retrieved from Paris (2015) e Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffit, T.E., The kids are alright: growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. Journal of Personality and Social Psychology, 81(4), 670-683, (2001).	Agentes: Oliver P. JOHN - Universidade da Califórnia - EUA Filip De Fruyt - docente titular da cadeira do Instituto Ayrton Senna da Universidade de Ghent situada na cidade de Gante - Bélgica.
Pesquisa: Uma pesquisa realizada por Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., De André, M. E. D. A., Almeida, P. C. A. Intitulada "PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação", produzida via UNESCO (UNESCO, 2019).	Agentes: Pesquisadoras situadas em: Bernardete Gatti (FGV; USP, São Paulo) Elba Siqueira de Sá Barretto (USP, São Paulo) Marli Eliza Dalmazio Afonso de André (PUC-SP - São Paulo) Patrícia Cristina Albieri de Almeida (PUC-SP; FGV; FAPESP, São Paulo)
Fundação Santillana	Sede em cinco países 1° sede - Espanha - Madri Outras sedes: Argentina - Buenos Aires Colombia - Bogotá Chile - Santiago Peru - Lima Brasil - São Paulo

Fontes: Elaboração com base na Proposta Para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2018)¹⁸⁴, e na 3ª VERSÃO DO PARECER - Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (MEC/CNE, 2019)¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Desktop/doutorado/MAPEAMENTO%20MPBNC/BNC%20Formação%20de%20Professores%20-%20V0.pdf>. Acesso em 02/03/2020.

¹⁸⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10/06/2020.

ANEXO A – PILOTO DE PLANEJAMENTO PARA ELABORAÇÃO DO MODELO LÓGICO UTILIZADO NA FASE I (VALIDAÇÃO-BASE)

Fonte: (MEC/AEVI, Guia – Elaboração de Modelos Lógicos, 2018, p. 29)

DEFININDO O PROBLEMA

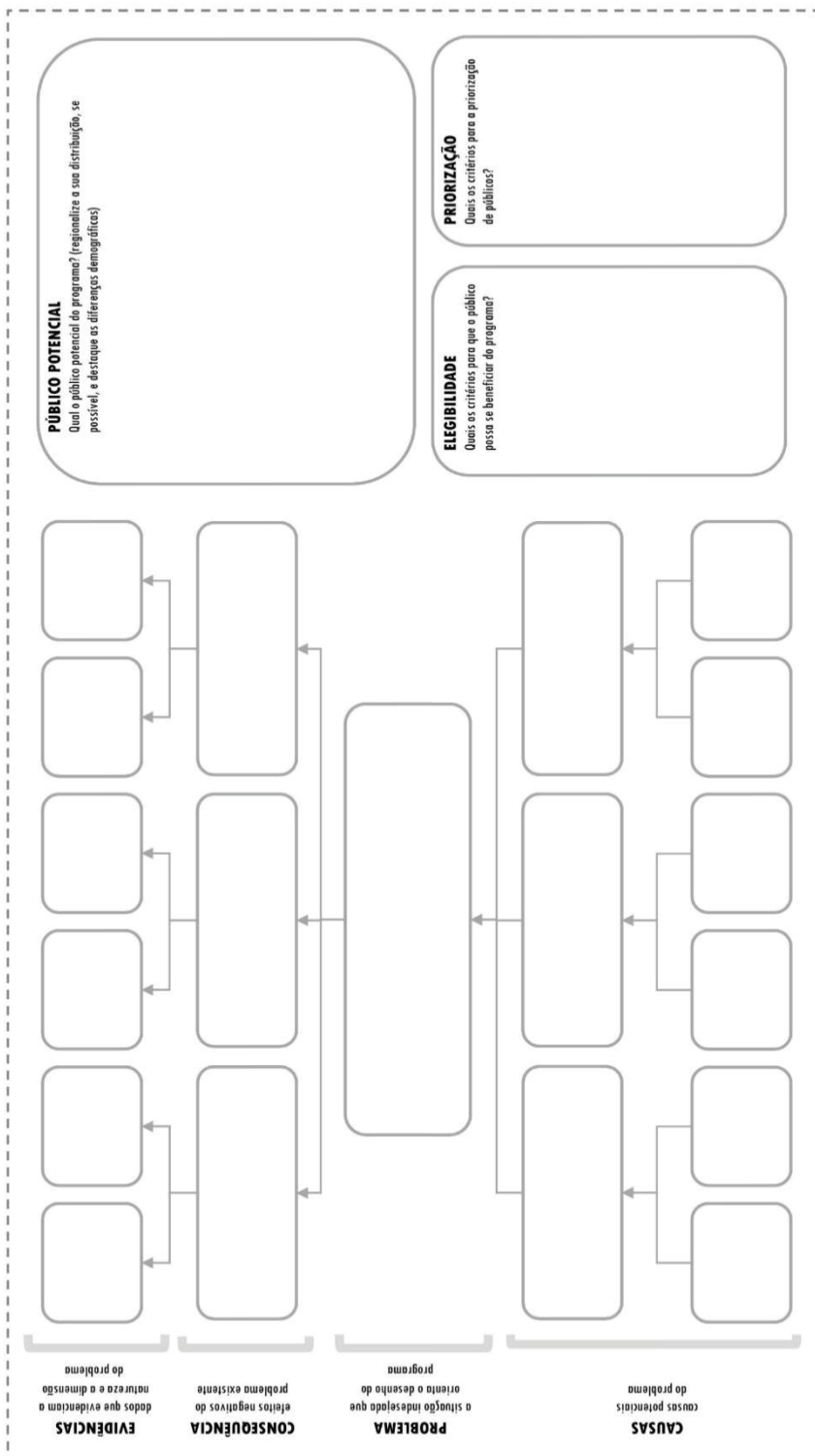


DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A árvore de problemas é uma ferramenta que ajuda a entender o problema, suas causas, consequências e evidências

DEFINIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

O público-alvo do programa são os principais afetados pelo problema, sendo os beneficiários os atendidos pelo programa.



DESENHANDO A INTERVENÇÃO

A matriz SIPOC ajuda a visualizar os recursos e esforços necessários para a oferta de produtos à sociedade

PROVEDOR	INSUMOS	ATIVIDADES	PRODUTOS	USUÁRIO
Quem oferece os insumos? Qual a fonte do insumo?	Quais os recursos necessários para executar a atividade?	Quais os processos que transformam os insumos em produtos?	Quais os produtos obtidos das atividades?	Quem recebe esses produtos?
		→		
		→		
		→		
		→		
		→		
		→		

ANEXO C – PILOTO DE PLANEJAMENTO PARA ELABORAÇÃO DO MODELO LÓGICO UTILIZADO NA FASE FINAL AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA POLÍTICA

VISUALIZANDO OS EFEITOS

Assessoria
Estratégica de
Evidências

DEFINIÇÃO DOS RESULTADOS

A linha do tempo ajuda na visualização dos benefícios do programa a curto prazo (resultados) e a longo prazo (impactos)

PRODUTOS Quais os produtos oferecidos aos beneficiários?	RESULTADOS Quais são os benefícios de curto prazo?	IMPACTOS Quais são os benefícios de longo prazo?
HOJE	HOJE	FUTURO
HOJE	HOJE	FUTURO
HOJE	HOJE	FUTURO
HOJE	HOJE	FUTURO
HOJE	HOJE	FUTURO

Fonte: (MEC/AEVI, Guia – Elaboração de Modelos Lógicos, 2018, p. 35)