

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAPHAEL ALVERA MOYA

**EDUCAÇÃO EM DISPUTA:  
A INFLUÊNCIA DOS EMPRESÁRIOS NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR(BNCC)**

CURITIBA

2021

RAPHAEL ALVERA MOYA

**EDUCAÇÃO EM DISPUTA:  
A INFLUÊNCIA DOS EMPRESÁRIOS NA ELABORAÇÃO DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela de Oliveira Pires

CURITIBA

2021

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

RAPHAEL ALVERA MOYA

### **EDUCAÇÃO EM DISPUTA: A INFLUÊNCIA DOS EMPRESÁRIOS NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Monografia/TCC apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Profa. Dra. Daniela de Oliveira Pires

Orientadora – Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), UFPR.

Avaliadora - Profa. Dra. Renata Peres Barbosa – Departamento de Planejamento e Administração Escolar (UFPR), UFPR.

Curitiba, 14 de dezembro de 2021.

*Dedico esse trabalho a todos e todas as profissionais da educação que vieram antes de mim e que me serviram como fonte de inspiração e que defendem uma educação laica, pública, democrática e de qualidade nos preceitos constitucionais e dos direitos humanos, sobretudo uma educação de humanização e libertação das amarras da classe dominante.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares, minha irmã Carolina Moya, ao meu falecido pai Marcos António Moya, a minha mãe Sonia Maria Garrouba Moya, base da minha criação e da minha educação que me ensinou tanto que eu serei eternamente grato. À minha sogra Alvinéia Pereira, que me ofereceu moradia em Curitiba durante o meu percurso como universitário. E principalmente, à minha companheira Adriana da Igreja, que além do apoio e companhia, foi quem me incentivou inconscientemente, a retomar os estudos e a fazer uma segunda graduação.

À Universidade Federal do Paraná e toda comunidade que defendem a educação pública de qualidade.

Às minhas professoras e professores por toda dedicação e amor com a profissão e compromisso com a educação e como o pensamento crítico, especialmente para Ângelo Ricardo de Souza, Gabriela Schneider, Leandro Siqueira Palcha, Maria Aparecida Zanetti, Odilon Carlos Nunes, Renata Peres Barbosa. Roberlayne de Oliveira Borges Robalo, e a minha orientadora, Daniela de Oliveira Pires, por toda atenção e entrega.

*A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p.38).*

## RESUMO

Este trabalho tem como intuito analisar o processo de transferência da obrigatoriedade do Estado na execução de políticas públicas para setor privado e/ou público não-estatal via reformas dentro do contexto da crise do capitalismo e predominância do modelo neoliberal, bem como, compreender o contexto que aproximou os empresários em uma coalisão com o governo que privilegia o primeiro grupo na construção de um projeto de educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O empresariado brasileiro tem influenciado de forma significativa na agenda e na construção de políticas públicas, principalmente na educação, impondo um modelo de gestão empresarial baseado no gerencialismo, atuando fortemente para interesse próprio. O protagonismo dos empresários na educação afeta diretamente as garantias do direito à educação promulgada na Constituição Federal de 1988. A problematização do trabalho ocorre em desvendar os atores e a intenção daqueles que participaram da elaboração da BNCC e o interesse da classe dominante no debate político sobre a educação. Para a metodologia foi dada a preferência da análise bibliográfica e documental, sobretudo legislação federal e produções científicas.

**Palavras-chave:** Educação; Neoliberalismo; Público-privado; Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

The Brazilian business community has significantly influenced on the schedule and the development of public policies, especially in education, imposing a business management model based on managerialism, and acting strongly for its own interest. The protagonism of business corporation in education affects directly the guarantees of the right to education enacted in the Federal Constitution of 1988. This work aims to analyze the process of transferring the State's obligation to implement public policies for the private and non-state public sector through reforms within the context of the crisis of capitalism and the predominance of the neoliberal model. Furthermore, it aims to comprehend the context that brought business people together in a coalition with the government that privileges the first group for a construction of a national education project, such as the National Curriculum Base Common (BNCC). The problematization of this work occurs in revealing the actors and the intention of those who participated in the elaboration of the BNCC and the interest of the ruling class in the political debate on education. For the methodology, the preference was given to bibliographic and documental analysis, especially federal legislation and scientific production.

**Keywords:** Education; Neoliberalism; Private-public; National Curriculum Base Common.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PONTOS PRINCIPAIS DO NEOLIBERALISMO E DA TERCEIRA VIA – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....	34
---	----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – TENDÊNCIA DE PERFORMANCE DO PISA NO BRASIL EM LEITURA, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS .....	50
FIGURA 2 – QUEM SÃO OS SUJEITOS DO MPB?.....	62

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>2</b>
<b>2 DO RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DOS ANOS 1990: AVANÇOS E RETROCESSOS SOCIAIS</b>	<b>2</b>
.....	2
2.1 A DECLARAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	2
2.2 A CRISE DO CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E A TERCEIRA VIA	2
2.3 AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO DOS ANOS 1990: ASPECTOS DO GERENCIALISMO E DO PLANO DIRETOR DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO (PDRAE)	2
2.3.1 O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995)	2
<b>3 A INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO BRASILEIRO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): SUJEITOS E CONTEÚDO DA PROPOSTA EDUCACIONAL</b>	<b>2</b>
3.1 A TRAJETÓRIA DA ATUAÇÃO EM REDE DO EMPRESARIADO BRASILEIRO.....	2
3.2 A INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>2</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>2</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente monografia tem com objetivo-geral analisar a influência do empresariado nacional na direção e execução das atuais reformas educacionais, no contexto brasileiro, especialmente com relação a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o objetivo-específico, buscou-se Identificar como o empresariado influenciou diretamente na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Destaca-se que no processo de correlação de forças sociais, os sujeitos privados mercantis, se posicionam segundo as premissas da corrente neoliberal, que defende a minimização do papel do Estado na promoção das políticas públicas educacionais.

Para o desenvolvimento do estudo foram elaboradas duas questões centrais de pesquisa: Quem são os atores que participaram da elaboração da BNCC e suas reais intenções? E qual é o interesse da classe dominante no debate e na articulação de políticas públicas voltadas para a educação?

Com relação a metodologia de pesquisa, fez-se a escolha pela análise bibliográfica e documental, especialmente legislação federal e produções científica sobre a temática (ADRIÃO, 2018; CAETANO, 2019; FREITAS, 2013, 2014; PERONI, 2017, 2012; PIRES, 2009), assim como produções que contribuíram para formulação do contexto histórico e político (DINIZ, 2006; HARVEY, 2009).

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Desse modo, fica definido que o Estado tem a obrigação e a exclusividade sobre o atendimento das políticas públicas. Porém, esse cenário vem sofrendo mudanças consecutivas e alterando a relação do Estado no atendimento dessas políticas abrindo espaço para o empresariado brasileiro atuar cada vez mais na educação (PERONI, 2012).

O presente trabalho toma como base a aprovação Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), sancionado em 1995 e que redefine o papel do Estado que deixa de ser o maior responsável em promover políticas públicas. Nesse sentido, o Plano, conseqüentemente se torna o grande incentivador para as parcerias entre o público e o privado, trazendo a classe empresarial para executar e discutir mudanças administrativas e pedagógicas sustentado pelo modelo empresarial. Esse modelo defende que a qualidade da educação depende da

eficiência e controle dos resultados. Tendo os empresários como protagonistas das propostas educacionais, o parâmetro de qualidade torna-se o mercado.

Na primeira metade do trabalho, abordaremos um breve histórico sobre a importante conquista da declaração do direito à educação na Constituição Federal de 1988 como retomada da democracia e dos direitos constitucionais extraídos pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Porém, o contexto da redemocratização ocorria ao mesmo tempo em que a corrente neoliberal estava consolidada internacionalmente, logo, sua influência nos países periféricos seria iminente. A ascensão do neoliberalismo como corrente dominante ocorre em um contexto de crise do capitalismo. A teoria neoliberal argumenta que a crise é do Estado, o que justificaria a redefinição do Estado, diminuição do seu papel promovendo privatizações. Entretanto, partimos da tese de que a crise é do capitalismo (PIRES, 2009). Assim, a elaboração da PDRAE ocorre dentro do contexto dos anos 1990 de orientação política e econômica neoliberal sob forte influência de organizações internacionais, principalmente o Banco Mundial.

Na segunda metade, analisaremos o processo de coalisão entre a classe de empresários e o primeiro mandato do governo Lula (2002 -2006). O envolvimento do empresariado brasileiro na educação é fruto também dessa coalisão que fortalece esse grupo e as fundações e organizações sem fins lucrativos que representam as grandes corporações atuantes na educação. Logo, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce justamente dessa influência que os empresários assumem sobre a educação. O Movimento Pela Base é a organização que vai cooptar os mesmos interesses e forças em torno do mesmo tema. Todavia, entendemos que a BNCC está inserida em um contexto político, econômico e social e de disputa sobre o direito à educação.

O estudo teve como motivação as aulas de Currículo da UFPR, em debates sobre não existência da neutralidade da formulação do currículo, por isso analisamos as reais intenções da BNCC. A segunda motivação acontece em meio a pandemia do covid-19 em 2020, assim, por medidas de segurança as escolas são fechadas e as aulas passam a acontecer remotamente. Logo, o tema educação nesse período é explorado por diversos meios de comunicação. A presença da então presidente do Movimento Todos Pela Educação, Priscila Fonseca de Cruz, em telejornal era constante. A preferência em chamar uma representante do empresariado e da classe dominante ao invés de educadores, sindicalistas ou

representantes do Ministério da Educação era nítida, por isso analisamos a influência dos empresários na educação.

Embora o Movimento Todos Pela Educação não seja o foco desse trabalho, a composição do grupo, fundadores e apoiadores é semelhante com a do Movimento Pela Base, principal articulador da BNCC.

## **2 DO RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DOS ANOS 1990: AVANÇOS E RETROCESSOS SOCIAIS**

Nesse primeiro capítulo abordaremos as questões da publicação da Constituição Federal de 1988 e as importantes conquistas referente ao direito à educação dentro de um contexto de influência e preponderância da corrente econômica do neoliberalismo cuja ascensão ocorre pela razão da crise do capitalismo. Logo, o cenário da promulgação da dita Constituição Cidadã ocorre em um campo de disputa também sobre a educação. Nos anos seguintes logo após firmada a CF/88 precisamente nos anos de 1990, as reformas iriam afetar de forma significativa a exclusividade Estado sobre o atendimento de política pública, incluindo a educação. Desse modo, no capítulo seguinte refletiremos sobre os aspectos que diminuiriam a participação do Estado nesse atendimento ampliando a participação do empresariado no debate e na execução de políticas para a educação.

### **2.1 A DECLARAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) está inserida no contexto de redemocratização do Estado Brasileiro. Após o término da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), o país vivenciava um processo de restabelecimento dos direitos e garantias constitucionais, devido às perdas nas garantias constitucionais fundamentais, individuais e sociais que foram usurpadas nos governos ditatoriais em razão do autoritarismo do regime de exceção. Impulsionado por um sentimento democrático, em consonância com a normativa internacional, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e do Pacto de Direitos Cívicos e Sociais (1966) e do Pacto de São José da Costa Rica (1969), no qual promulgou a Declaração Americana de Direitos Humanos e estabeleceu o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, a CF/88 é firmada, restabelecendo a esperança através de mais um recomeço democrático em nossa história republicana.

No caso do direito à educação, especificamente, a CF/88 trouxe mudanças e inovações importantes, relacionadas ao surgimento do Estado Democrático de

Direito, no qual são evidenciados no seu texto o respeito e a primazia pelos princípios da liberdade, igualdade, cidadania e justiça social, em consonância, com os dispositivos que tratam da questão educacional. Segundo a Carta Política de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, o texto constitucional declara no seu art. 6º, que o Estado possui a titularidade pela promoção dos direitos sociais, dentre eles, a educação. Contudo, a CF/88 foi sancionada, em meio ao processo de correlação de forças sociais do período, salientando com isso, uma contradição desse contexto, pois ao mesmo tempo em que a CF/88 afirmava os valores do Estado social, internacionalmente, tem-se a hegemonia e a influências da orientação neoliberal. Segundo Pires (2009):

Tais reformas receberam uma forte influência dos Organismos Internacionais, uma vez que os governos estavam economicamente atrelados a esses organismos, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional – FMI, o grupo do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Organização Mundial do Comércio – OMC e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL ( p.36).

Como resultado, observa-se as disputas, principalmente entre valores e princípios da gestão democrática relativos á educação pública, e os interesses do campo privado para a educação. Assim, na possibilidade de abertura para os dois campos educacionais, público e privado, a CF/88 colaborou pela antecipação das reformas que a educação viria a sofrer na década de 1990, especialmente durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) (PIRES, 2009).

No ano de 1995, durante o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, foi promulgado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), no âmbito do Ministério da Administração e Reforma da Estado (MARE), que teve como uma das principais alterações na lei o estímulo para a realização das parcerias entre o âmbito público e privado na promoção dos direitos sociais. Desse modo, o campo privado torna-se um “terceirizado” das ações sócias aplicadas pelo Estado, incluindo a educação. Portanto, a obrigação do Estado para esse segmento não é mais exclusiva a ele.

Assim, tem-se um estímulo através do conceito de publicização, ao reconhecimento das entidades público não-estatal. Em consequência, verifica-se um movimento de estímulo às parcerias público-privada, que passam a tratar a educação com base em valores de mercado, com predomínio dos princípios da Nova Gestão Pública, ou Gerencialismo, afastando-se com isso, dos valores de gestão democrática da educação pública desviando-se inclusive de aspectos fundamentais da CF/88 referentes ao dever do Estado para a educação, segundo art. 206, ins. VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, e ins. VII – “garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988).

O direito à educação é consagrado como direito de todos e dever do Estado e da família pela Constituição de 1988, explícito no art. 205 e no art 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste sentido, a promoção da educação deve ser reconhecida enquanto uma responsabilidade social e coletiva. Porém, é por meio do Estado que esse direito chega a todas as camadas sociais, através da implementação de políticas públicas. Vale lembrar que a educação é um direito fundamental de natureza social, descrito no art. 6º da CF/88, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, entre outros. Os direitos sociais podem ser caracterizados como elementos básicos para que a sociedade possa atingir o chamado mínimo existência, permitindo assim, que a sociedade brasileira possa estabelecer um patamar mínimo de equilíbrio dentro da esfera social, como forma de enfrentar as desigualdades estruturais e sociais.

No âmbito da educação, é tarefa fundamental do Estado garantir condições básicas de acesso, permanência e qualidade, promovendo o ensino para o maior número de interessados, assim como garantir a qualidade na estrutura e no ensino, principalmente àqueles que não podem custear o próprio estudo.

A educação constitui um direito básico de todos, preparando o indivíduo para a vida, para viver em uma sociedade livre, justa, solidária e que promova o bem de todos e todas, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, tal qual os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil.

Cabe lembrar, que o dever do estado com a educação, segundo art. 208, será efetivado mediante a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Portanto, isso inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio gratuito nos órgãos oficiais. E define uma abrangência significativa da população jovem para o ingresso obrigatório na educação básica, incluindo crianças de 4 anos na pré-escola.

Uma importante novidade da CF/88, e após firmada na LDB, é que a educação Infantil que passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, não sendo mais vista na perspectiva meramente assistencialista. Trata-se de um direito que assegura todas as crianças, o cuidar e o educar na escola, que juntas formam as necessidades básicas para quem frequenta a escola com pouca idade. Assim, essa etapa da educação contempla creche e pré-escola e atende crianças de zero até 5 anos. Portanto, a Constituição Federal somada com o Estatuto da Criança e do Adolescente colocam crianças e jovens no rol das garantias de qualquer direito fundamental inerente à pessoa humana.

Com relação ao ensino fundamental é estabelecido um critério mínimo de conteúdo, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, segundo o art. 210. Além disso, será respeitado às comunidades indígenas, suas línguas maternas no processo de aprendizagem. Desse modo, todas as etapas da educação básica devem seguir necessariamente os princípios elementares elencados no art. 206 da CF/88. Esses princípios, mais do que um conjunto de normas são direções e caminho que a educação deve percorrer ao longo das etapas educacionais em qualquer circunstância, pois refletem os valores constitucionais.

Os princípios referentes ao ensino apontados segundo o art. 206 de CF/88 são:

- 1) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- 2) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- 3) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- 4) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- 5) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- 6) gestão democrática do ensino público, na forma

da lei; 7) garantia de padrão de qualidade; 8) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; 9) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Esses princípios somados, embora representem um grande desafio para o poder público e a sociedade de forma conjunta no que tange a estabelecer uma educação justa, formam um documento importante na luta pela efetivação de direitos historicamente conquistados. Alguns desses, no caso da gratuidade, já é um princípio firmado em todo território nacional. Outros, entretanto, ainda precisam ser implementados de uma forma mais abrangente, a exemplo da valorização dos profissionais da educação escolar e plano de carreira. De qualquer forma, todos os princípios apresentam conectividade com os elementos democráticos da constituição de 1988 e respeitam a construção coletiva.

Contudo, somente a criação da lei promulgada pela CF/88 não dá plena garantia de ação para o gozo de tais direitos à educação. As garantias dos direitos fundamentais acontecem na efetivação da lei e ação a quem se referem. Logo, o direito à educação exige instrumentos que viabilizam a sua garantia. Sendo assim, na própria constituição, constam instrumentos de proteção no caso de qualquer violação do exercício da lei ou descumprimento. São eles: o mandado de segurança e Ação civil Pública.

### **Mandado de segurança**

Estabelecido pelo art. 5º, LXIX, LXX da CF/88, o mandado de segurança defende os chamados direitos líquidos e certos contra ilegalidade ou abuso de poder de autoridades públicas. Diretos esses que não dependem da prática de qualquer outro ato para sua comprovação, ou seja, existe a certeza da violação do direito sem instrução probatória no processo. Um documento é suficiente como prova pré-constituída. Essa ferramenta tem por fundamento agilidade e rapidez, podendo ser o mandado de segurança coletivo ou individual, quando não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*.

### **Ação civil pública**

Ação civil pública visa defender e proteger os direitos indispensáveis. Criada pela Lei 7347/85, torna-se constitucional em 1988 com promulgação da Carta Magna, que define no artigo 129, inciso III, ao firmar como funções institucionais do Ministério Público: “III – promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos” (BRASIL, 1988).

Esse remédio constitucional também responde pela aplicabilidade desses direitos essenciais, no caso, direito à educação. Além disso, segundo as autoras, Alves, Azevedo e Galvão (2018), por meio da Ação civil pública a sociedade pode exercer sua participação ativamente para fazer valer as garantias públicas, sociais e coletivos. Esse é um meio constitucional em que a sociedade civil, através de uma Democracia participativa, pode exigir do Estado o cumprimento das normas e a implementação de políticas públicas (ALVES, AZEVEDO, GALVAO. 2018).

Podemos destacar também que a composição da CF/88, comumente reconhecida como a Constituição Cidadã, reconhece a educação (art 208, VII, § 1º) enquanto um direito público subjetivo e universal, que segundo Souza (2015) “direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que de deve”(n.p). Além disso, tal reconhecimento é consequência de uma longa construção histórica como projeto moderno de sociedade com normas e legislação próprias desde a Revolução Francesa (1789) (CAMPOS et al., 2016, p.207).

Historicamente, é preciso ressaltar que as lutas por direitos acompanham a própria evolução da humanidade. Porém, é somente na Revolução Francesa (1789) que esse marco fica mais evidente, especialmente, na perspectiva do reconhecimento dos direitos individuais. Para Campos et al. (2016, p.207), a Revolução Francesa foi marcada pelas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade. Consequentemente, ao romper com o Estado absolutista, as novas forças adquiriram autoridade para instaurar a expansão das práticas sob o lema da revolução dentro do país.

Assim, o processo revolucionário francês não ficaria despercebido dentro do continente, havendo um temor do lado absolutista europeu e um sentimento de esperança de quem era contra a autoridade monarca. Logo, as ideias da Revolução

Francesa passaram a regular e difundir esse novo entendimento em relação ao direito subjetivo e à liberdade para além da França.

A ampliação dos direitos subjetivos ponderado pelo ideário revolucionário francês incluía na sua Declaração ainda no século XVIII direito à educação como “necessidade de todos” (CAMPOS et al., 2016, p.207). O mesmo entendimento será visto séculos depois na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), no art.26 declara que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais humanas e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948).

A Revolução Francesa iniciou uma nova forma de organização de sociedade, pautada nos valores do liberalismo clássico, ao declarar os direitos individuais e fundamentais, sem fazer menção aos direitos sociais e o papel dos Estados nacionais na sua consecução. A concretização dos direitos individuais não ocorreu automaticamente após a queda da monarquia francesa, ou com a imediata promulgação da lei. Em que pese, com relação aos direitos sociais, a sua declaração e reconhecimento, se faz dentro de um contexto histórico de lutas sociais e que tiveram início na transição, entre o final do séc. XIX para o século XX. Um eterno jogo de perdas e ganhos de direitos, mesmo daqueles que pareciam ser imutáveis poderiam sofrer alterações.

É possível afirmar que a humanidade caminha a passos lentos, pois o que estava declarado em forma de direito social em uma determinada época poderá ser motivo de reivindicação em uma próxima geração. Dessa forma, fica claro a complexidade de garantir e efetivar o rol dos direitos sociais, considerando que a natureza dos direitos, evidenciando, um processo dialético de avanços e retrocessos, limites e possibilidades, o que acaba por caracterizar a formação das sociedades modernas. Caso contrário, não seria necessário retomar o conteúdo programático da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de

1793, ainda em 1948, quando se deu a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No caso específico da educação, podemos ver esse entendimento mais claramente:

Responsável por disseminar os ideais universais da igualdade, da fraternidade e da liberdade, como libelo contrário ao absolutismo, até então vigente, a Declaração vem a ser absorvida pela Convenção Nacional Francesa de 1793. Consta, nela, no seu art. 22, que “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (FRANÇA, 1789). Curiosamente, da mesma forma que o fim do conflito francês resultou no entendimento da educação como “necessidade de todos” pela Convenção que inaugurou a república francesa, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, após o término da Segunda Guerra Mundial, vem reiterar o papel central da educação, desta feita, entendida como “direito de todos”, direito humano fundamental (CAMPOS et al., 2016, p.207).

Nessa toada, o processo de garantias dos direitos à educação em forma de lei firmado democraticamente pela CF/88 é importante, porém insuficiente, No caso da educação, a existência da lei constitucional não é determinante para atender a toda complexidade que recai sobre esse direito fundamental, de natureza subjetiva, social e humano. Ou seja, o direito à educação por si só não basta. É preciso garantir uma gama de outros direitos secundários (ou complementares) para efetivá-lo plenamente. Logo, a garantia do direito à educação abrange desafios para manter o estudante na escola, e assim, assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da oferta educacional. Desse modo, é dever do Estado proporcionar o financiamento da educação a longo prazo e cuidar das necessidades imediatas dos estudantes, como alimentação, transporte e material didático. Assim, a transferência do dinheiro público para a educação, originário da vinculação de imposto, é fundamental. Educação não pode ser visto como gasto e sim como investimento social. Ademais, o financiamento é garantido pela CF/88:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

Ainda que a CF/88 tenha se tornado uma ferramenta importante na luta em prol do reconhecimento e da efetivação da educação pública, gratuita, com qualidade e de responsabilidade do Estado, ela foi promulgada em um contexto, no

qual o neoliberalismo estava consolidado internacionalmente. Desse modo, a chegada dos "tentáculos" dessa nova orientação política, econômica e social aos países periféricos era iminente. No próximo subcapítulo discutiremos as causas da crise do capitalismo, a partir da década de 1970 e que acabou por impulsionar a reforma nos Estado-nação, por meio da adoção da orientação neoliberal, bem como, da terceira via, reconhecidas enquanto estratégias para retomar o equilíbrio do capitalismo financeiro.

## 2.2 A CRISE DO CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E A TERCEIRA VIA

O capitalismo foi colocado à prova no período pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945) em meio a conflitos e crises, o que naquele momento histórico exigia novas adaptações por parte do Estado capitalista.

Segundo Harvey (2009), o fordismo aliado com o keynesianismo formou uma base forte para expansão capitalista de alcance internacional no pós-guerra, em um período longo e intacto até 1973. Portanto, nesse período houve grande crescimento econômico nos países capitalistas centrais; com aumento no padrão de vida, contenção de crises e conflitos internos quase nulos, assim como, entre nações capitalistas e o surgimento de novas indústrias de tecnologia. Entretanto, esse crescimento significativo dependeu de uma nova ressignificação dos atores para suavizar tensões com o objetivo de manter caminho livre para uma lucratividade segura. Desse modo, o equilíbrio era entre Estado, o grande capital corporativo e trabalho organizado era fundamental.

Com efeito, o papel do grande poder corporativo era basicamente o aumento da produtividade e crescimento econômico. Para isso, era preciso investimento tecnológico e capital, bem como avanços no modo de produção. Consequentemente, o papel do Estado, além de controlar os ciclos econômicos de política fiscal e monetária, era fazer fortes investimentos em área pública como transporte e equipamentos públicos com a função do aumento da produção e do consumo de massa e também garantir o pleno emprego. O Estado também complementava o salário social na criação de políticas públicas com gasto em seguridade social, educação, assistência médica, entre outros (HARVEY, 2009).

Dentre os países capitalistas de economia forte, o fordismo teve um sucesso relevante. Porém, as formas de organização eram distintas em cada nação, bem

como o peso intervencionista estatal. Segundo Harvey (2009), o fordismo não pode ser visto apenas como um sistema de produção de massa, ele representa um modo de vida total, ou seja, era um modelo com nova estética e mercadificação da cultura com viés de funcionalidade e eficiência. Outro elemento forte do fordismo é a questão internacional. Os Estados Unidos precisavam criar mercados de massa globais, especialmente em países da Europa Ocidental e Japão, pois esses iriam receber investimento substancial estadunidense para consumir produtos excedentes norte-americanos. Isso permitiu aos Estados Unidos uma hegemonia do poder econômico e financeiro diante do resto do mundo, tornando-se o banco do mundo.

Essa abertura de mercado global fixada pela cobertura do dólar resultou em uma disseminação desigual do fordismo, na medida em que cada nação receitava o seu próprio modelo administrativo das relações trabalhistas, política fiscal e estratégias de bem-estar social. Essa expansão internacional também contava com uma regulamentação político-econômica e uma conjuntura geopolítica sob a qual os Estados Unidos dominavam pelas relações de poder e aliança militar (HARVEY, 2009).

Todavia, os benefícios do Estado de bem-estar social não atingiram a todos nem no seu melhor momento. Para Harvey (2009), um relativo sucesso na implementação do fordismo dependia de correlação entre crescimento estável e investimento de larga escala na tecnologia de produção de massa, além de pleno emprego e complementação do salário pelo Estado por meio de investimentos em políticas sociais. Dito isso, em alguns países de economia mais frágeis, uma mera negociação de salário seria impensável. Nesse sentido o estado de bem-estar social se restringiu a países centrais do capitalismo financeiro, onde as leis trabalhistas eram mais sólidas, assim como o poder sindical. No entanto, mesmo nos países de economia forte, inclusive nos Estados Unidos, havia uma parcela excluída dos privilégios desse sistema.

Diante disso, o sistema havia formado uma força de trabalho essencialmente branca, masculina e sindicalizada. Logo, cabia aos excluídos - em razão da cor da pele, gênero e origem étnica - a revolta. Organizados em movimentos sociais, os excluídos de empregos privilegiados e acesso ao consumo de massa causavam fortes tensões ao equilíbrio do fordismo. O movimento dos direitos civis nos Estados Unidos fora o mais importante. Resultado da revolta coletiva inicialmente acabara em ato revolucionário de grandes proporções (HARVEY, 2009).

Uma vez que os benefícios do Estado de bem-estar social não eram igualmente fornecidos a todos, havia sempre uma preocupação com descontentamento por parte da parcela excluída, o que gerava greves e outros conflitos sociais, ou seja, ações negativas para a fluidez do sistema capitalista.

O Estado precisava manter seu compromisso com a sociedade para garantir sua legitimidade, porém não havia outra alternativa para ampliar os gastos públicos, exceto via política monetária, através da emissão de moeda, ocasionando aumento da inflação. Agindo dessa maneira, o Estado desregulou as finanças públicas agravando a crise fiscal e sua legitimação. O sistema capitalista passaria a se reorganizar novamente para se adaptar as novas mudanças econômicas e sociais para continuar garantindo lucros e acumulação.

Segundo Harvey (2009), a sustentação do Estado do bem-estar social, assim como a legitimação do Estado dependiam necessariamente da capacidade do sistema em garantir benefícios a todos. Os fracassos do Estado na aplicação desses benefícios para aumento da qualidade de vida da população eram fontes de duras críticas. O descontentamento das minorias excluídas organizadas somava-se em movimentos de contra cultura dos anos 1960.

Devem-se acrescentar a isso todos os insatisfeitos do Terceiro Mundo com um processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos (por exemplo, no campo da saúde), a não ser para uma elite nacional muito afluente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional (HARVEY, 2009, p.133).

Além das críticas, o fordismo enfrentava problemas estruturais ainda mais perversos. Com a reestruturação total do pós-guerra, os países da Europa Ocidental e Japão viviam uma saturação da economia local. Com a queda da produtividade e da lucratividade o aumento da inflação era incontestável. Logo, a busca por mercados globais era iminente, o que já estava em curso também nos Estados Unidos, cujo poder de regulamentação do sistema global estava ameaçado. Os países Europeus capitalistas, Japão e os países periféricos recém-industrializados somados, formavam uma industrialização fordista competitiva sobre a qual os Estados Unidos não tinham mais a hegemonia. Por conseguinte, as taxas fixas da

expansão do pós-guerra eram substituídas por taxas de cambio flutuantes e voláteis, resultado da desvalorização do dólar (HARVEY, 2009).

Nesse período, conforme Harvey (2009), houve uma alta da inflação muito por conta do excesso de fundos, falta de investimentos e fábricas ociosas com excedentes de produção. Isso obrigou empresas a uma reestruturação no processo industrial, incluindo recursos humanos, o que ocasionou uma flexibilização no controle da mão-de-obra por mais trabalhos temporários, parcial ou subcontrato. As corporações aproveitaram do enfraquecimento dos sindicatos para impor as novas regras diante de um mercado volátil. De qualquer forma, a acumulação flexível impunha uma reestruturação com perda salarial e alta no desemprego movidos por mudanças tecnológicas e automação nas grandes corporações, bem como a dissipação para outros países industrializados fora do centro em que as leis trabalhistas eram mais frágeis onde não eram compridas ou nem mesmo existiam.

Segundo Harvey (2009), o fim do estado de bem-estar social é marcado pela recessão de 1973, somado ao choque do aumento do barril de petróleo. Consequentemente, é instaurado um processo de transição ágil para o regime de acumulação flexível: “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (idem, p.140).

Após uma grande fase de expansão no período pós-guerra, o sistema capitalista fordista sofre com uma crise que se inicia nos anos 1970. As principais estratégias para superar a crise de “diminuição na taxa de lucro” (PERONI, 2012) foram o Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e Terceira Via, que visavam modificar o papel do Estado, reconfigurando o seu papel principalmente na promoção das políticas públicas sociais.

A rigidez do fordismo não foi capaz de acompanhar as mudanças para padrão econômico global mais volátil e flexível. Entretanto, a consequência desse novo padrão recaiu diretamente sobre os trabalhadores. O processo de acumulação flexível exige contrato trabalhista também flexível para se adequar as novas formas de regimes temporários, diminuição de salário e aumento do trabalho em horas parciais. Seguramente, o sistema capitalista passaria a se reorganizar na forma neoliberal pró-mercado não intervencionista para se adaptar às nova mudanças econômicas e continuar garantindo lucros. Segundo Peroni:

Partimos, portanto, da tese de que o capitalismo vive uma crise estrutural e, por isso, as contradições estão mais acirradas. Nesse contexto, verificamos que a ofensiva neoliberal, que se caracteriza, justamente, como uma estratégia para superação dessa crise, utiliza-se, em larga escala, de sua ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo (PERONI, 1999, p. 22).

E continua:

Da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas, e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo (PERONI, 1999, p. 23).

Para a teoria neoliberal, a crise é do Estado e não do capitalismo. Assim, o neoliberalismo lança estratégias para esgotar o Estado diminuindo sua atuação de execução de políticas públicas. Portanto, a corrente neoliberal defende que as falhas provocadas pelo Estado cabem ao mercado corrigi-las. Pois acredita que o Estado é ineficaz para tratar das próprias crises que causou. Uma das justificativas é que o Estado entrou em crise por gastar mais do que podia por atender as demandas da população, o que resultou em crise fiscal. Desse modo, essa corrente aponta que o Estado democrático para se legitimar, precisa atender as necessidades do eleitorado, pelo qual foi designado, atrapalhando com isso o livre andamento do mercado, ou seja, a democracia também é causa do problema, segundo a ideologia neoliberal, por gastar recurso demasiado ao realizar políticas sociais (FERNANDES; OLIVEIRA; PERONI, 2009).

Além disso, para a teoria neoliberal o Estado restringiu a livre iniciativa privada, pois é ele quem regulamenta a economia, contrariando a lógica do mercado. Dessa forma: “Para esta teoria, as políticas sociais são consideradas um verdadeiro saque à propriedade privada, pois além de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado, na medida em que os impostos oneram a produção.” (FERNANDES; OLIVEIRA; PERONI, 2009).

Tanto as teorias neoliberais quando a terceira via acreditam que o culpado pela crise é o Estado e ambas propõem estratégias de superação. Assim, Estado mínimo e privatização são defendidos pelo Neoliberalismo, enquanto a terceira via defende reformas no Estado e a parcerias com o terceiro setor. As duas teorias

partem do mesmo diagnóstico de que o Estado não é capaz de solucionar uma saída para a crise, pois ele é o agente causador. Sendo assim, elas propõem estratégias passando as obrigações de demandas sociais do Estado para a sociedade civil sem fins lucrativos. (Idem)

Assim como o neoliberalismo, a terceira via sustenta do mesmo discurso de que a crise provém do Estado e não do capital. Com isso a estratégia que a terceira via busca é igualmente reduzir o Estado na execução das políticas sociais, porém não por meio de privatizações como no neoliberalismo, mas pelo repasse para o público-privado ou terceiro setor, isto é, as políticas públicas que antes eram executadas pelo Estado, fruto de conquistas históricas pela sociedade civil organizada, sindicatos e movimentos sociais, agora passariam a ser realizado pelo terceiro setor financiado pelo Estado seguindo com a lógica de mercado. (FERNANDES; OLIVEIRA; PERONI, 2009).

A terceira via se coloca como uma alternativa ao neoliberalismo e a social democracia. Segundo Giddens (1999, p.36), “é uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto ao neoliberalismo”. Anthony Giddens é um dos teóricos da terceira via, que influenciaram a política de Tony Blair e o Novo Trabalhismo na Grã-Bretanha, política essa que se apresenta como alternativa ao neoliberalismo de Thatcher, assim como à antiga social democracia. De acordo com Giddens:

Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo – ir além daqueles de direita “que dizem que o governo é inimigo”, e daqueles de esquerda “que dizem que o governo é a resposta” (GIDDENS, 1999, p.80).

A reforma do Estado é um dos pilares da terceira via. Logo, o “desenvolvimento da sociedade”, “aprofundamento e ampliação da democracia” (p.79) passaram por essa reforma que consiste em parcerias entre governo e instituições representadas pela sociedade civil (terceiro setor) em uma transação que o autor chama de “nova economia mista” (GIDDENS, 1999).

A política da terceira via, seria possível sugerir, advoga uma nova economia mista. Existem duas versões da velha economia mista. Uma envolvia uma separação entre Estado e os setores privados, mas com boa parte da indústria em mãos públicas. A outra era e é o mercado social. Em cada uma delas, os mercados são mantidos amplamente subordinados ao governo. A

nova economia mista busca em vez disso uma nova sinergia dos mercados mas tendo em mente o interesse público. Ela envolve um equilíbrio entre regulação e desregulação. (GIDDENS, 1999, p.109).

Giddens aponta que “a crise da democracia vem de ela não ser suficientemente democrática” (1999. P.81), assim, a terceira via propõe “democratizar a democracia” que tem para o novo Estado Democrático as principais características: “Descentralização, Dupla democracia, Renovação da espera pública – transparência, Eficiência administrativa, Mecanismos de democracia direta e Governo como administrador de riscos”. (Idem, p.78)

As características descritas reiteram o diagnóstico de “ineficiência” administrativa pública e “culpa” do Estado pela crise, e por esses motivos ele precisa receber uma reformulação mais empresarial. Ademais, o “objetivo geral da política da terceira via”, segundo Giddens: “deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções do nosso tempo: Globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza” (1999, p. 74). Existe nessa afirmação um conceito individualista, pois cada indivíduo precisa abrir seu próprio caminho, o que se relaciona bastante com políticas de caráter empresarial privado e neoliberal.

Outro ponto fundamental é o estímulo à parceira público-privada. Já que a realização da atividade por determinados setores da sociedade civil acontece via transferência de fundo público. O Estado financiará tais ações, uma vez que essas organizações do terceiro setor seriam incapazes de autofinanciamento. Dessa forma o Estado “terceiriza” suas obrigações, dando cada vez mais poder político e econômico ao terceiro setor. Em um modelo de economia de livre comércio não há garantias de que essas organizações não sejam sediadas internacionalmente. Assim, o Estado estará financiando agências internacionais. Haverá portanto, a falsa ideia de que a sociedade civil estará participando do processo democrático via terceira via, mas na verdade o fundo público estará de fato investindo em agências fora do país ou grandes conglomerados (PERONI, 2007).

Nesse sentido, a terceira via traz consigo traços semelhantes ao neoliberalismo aparentando uma veste mais amigável à esfera democrática. Porém, na realidade ela continua sendo um braço fiel do capitalismo contrapondo as lutas democráticas historicamente estabelecidas. O quadro abaixo evidencia essas semelhanças:

**Quadro 1 – Pontos principais do neoliberalismo e da Terceira Via – semelhanças e diferenças**

	Neoliberalismo	Terceira Via
Estado	mínimo	Reforma do Estado Administração gerencial parcerias
Gestão	gerencial	gerencial
Democracia	Totalitária, culpada pela crise, Estado gastou demais atendendo à demanda dos eleitores	Deve ser fortalecida Democratizar a democracia “participação da sociedade na execução das políticas”
Políticas Sociais	Privatização	Parcerias com o terceiro setor
Sujeitos	Individualismo Teoria do capital humano	Individualismo Teoria do capital humano

**Fonte:** (PERONI, 2012), com modificações.

Observando o quadro, podemos notar semelhanças e diferenças nas estratégias. Importante perceber que a terceira via não rompe totalmente com a democracia e propõe reformar o Estado tendo o mercado como parâmetro de qualidade, enquanto que o neoliberalismo toma a democracia quase como um inimigo, propondo a privatização como importância absoluta tendo o mercado como modelo para a gestão pública. Entretanto, tanto um, quando outro, assumem a gestão gerencial como referência de qualidade para a gestão pública, colocando o Estado como servidor do sistema econômico vigente.

Portanto, no episódio da crise do modelo de Bem-Estar social nasceram outras formas de administração política, entre elas o Neoliberalismo e a Terceira Via. Ambas são estratégias pós-crise para a reestruturação do capital na tentativa de salvar a economia capitalista e a retomada do ciclo produtivo (LUMERTZ, p.24). Logo, com a escalada da corrente neoliberal, se fortalece o conceito de Estado mínimo, que segundo Peroni (1999, p.30) “Estado mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem estar social, [...] pois na realidade, o Estado é máximo para o capital”. O que o Neoliberalismo representa é privatização, foco em resultado e diminuição do papel do Estado como garantidor dos direitos básicos, livre mercado e Estado não intervencionista. Porém na realidade, o

comprometimento com o mercado é ação trivial desse modelo, com a intenção de zelar pela economia em favor do mercado. Peroni destaca que:

Verificamos que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta, mais uma vez, o caráter classista do Estado, que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital (PERONI, 1999, p. 31).

Assim, a reestruturação do estado proposta pelo neoliberalismo é a diminuição do Estado apenas no discurso. Para tanto, as políticas sociais são as verdadeiras razões dessa diminuição. O que se apresenta com esse modelo econômico é uma imposição da lógica de mercado para conter a crise supostamente criada pelo Estado. Já a terceira via, nasce como alternativa ao neoliberalismo e à social democracia.

No Brasil, as reformas da educação que expandiram as políticas educacionais para além do setor governamental alcançando a esfera privada, aconteceram de forma expressiva na década de 1990. Entretanto, esse fato está diretamente relacionado com a crise do bem-estar social e o surgimento do Neoliberalismo como política dominante ainda na década de 1970.

Todavia, diferentemente dos países centrais, o Brasil, segundo Pires (2009, p. 32), “não vivenciou o *Welfare State*”. Os direitos estabelecidos durante o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos garantiam uma melhora na qualidade de vida dos trabalhadores e da sociedade, justamente porque assegurava aos trabalhadores direitos essenciais providos pelo Estado como saúde, habitação, seguro desemprego, trabalho, educação, previdência social, entre outros.

Assim, o modelo de bem-estar social no Brasil não alcançou avanços significativos para a população no que se refere às garantias fundamentais e de direitos e sua legitimação, apenas atingiu uma pequena parcela da sociedade mais privilegiada. Ademais, enquanto a Europa assistia à crise do Estado intervencionista durante as décadas de 1960 e 1970, o Brasil, assim como a maioria dos países latino-americanos, nesse mesmo período, testemunhavam o avanço dos processos ditatoriais e suas consequências de censura, morte, tortura, repressão política e violações de direitos. Desse modo, os esforços se voltavam para combater a suspensão de direitos e garantias constitucionais fundamentais básicas. Segundo

Pires (PIRES, 2009, p.29) “isso significa dizer que o Brasil sofreu as consequências da crise do modelo de Bem-Estar social, sem tê-lo sequer vivenciado” (Idem).

### 2.3 AS REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO DOS ANOS 1990: ASPECTOS DO GERENCIALISMO E DO PLANO DIRETOR DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO (PDRAE)

Com a predominância da orientação política, econômica e social neoliberal, enquanto racionalidade dominante, as organizações internacionais e países como os Estados Unidos e a Inglaterra impuseram, a partir dos anos 1980, uma agenda de reformas no atendimento das políticas públicas ao Estado. O Neoliberalismo sustenta que a crise do capitalismo dos anos 1970 é uma crise dos Estados nacionais que ao adotarem o modelo de bem-estar social, investiram em políticas sociais e, com isso, levaram ao déficit econômico. Portanto, o modelo neoliberal se apresenta como alternativa ao *Welfare State*, alegando, em grande parte, a ineficiência do Estado no tratamento da gestão pública (PIRES, 2009).

Com isso, a Terceira Via se apresenta como uma alternativa ao Neoliberalismo, compactuando com a mesma linha de pensamento de que a crise está no Estado, que gastou mais do que devia em políticas sociais e assim, provocou a crise fiscal. Partimos do pressuposto de que a crise é do sistema econômico capitalista e a consequência foi a reforma dos estados a partir dos anos 1990, principalmente o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Porém, enquanto a estratégia do Neoliberalismo para sair da crise é a privatização, para a Terceira Via é o Terceiro Setor.

A propriedade pública não-estatal é chamada por muitos autores de Terceiro Setor, nem Estado, nem mercado. O Terceiro Setor é caracterizado como o Público não Estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e Mercado (PERONI, 2007, p.8).

A consequência dessa reforma compromete a relação do Estado com a obrigação e a exclusividade sobre o atendimento das políticas públicas. Desse modo, a reforma provoca um repasse de responsabilidade para a sociedade civil, que ao tornar-se “parceira do poder público”, responsabiliza-se, em um primeiro momento, pela execução maior das políticas públicas educacionais. No que diz

respeito à sociedade civil, estamos tratando das entidades de direito privado sem fins lucrativos do tipo associativo ou fundacional e que poderão pleitear um título jurídico especial de entidade do Terceiro Setor, conforme veremos a seguir. Este contexto acaba promovendo um processo de reconfiguração do papel do estado e de aproximação entre as esferas do público e do privado na consecução dos direitos sociais. “A ideia é a parceria público-privado, tanto para a execução das políticas sociais como para o mercado, através de uma nova economia mista” (PERONI, 2007, p.8). Giddens (1999) aponta que o dinamismo do mercado é referência para a gestão pública. Assim, a nova economia mista representa uma cooperação entre o público e o privado no atendimento do que é público.

Educação e outros direitos sociais, como saúde, assistência social e trabalho passam a ser não mais executadas pelo Estado. A sociedade civil representada pelo Terceiro Setor recebe aval normativo para ações que antes eram exclusivas do Estado. Em sendo assim, se faz necessário a criação de todo um “aparato jurídico” para legitimar e tornar concreto a relação público-privada.

A reforma educacional em curso no Brasil coloca a educação em um eixo entre a reforma e a produtividade. Tem por objetivo declarado, assegurá-la para todos, desde que seja relevante e eficaz, ocorrendo mudanças na ordem prática no sistema educativo, tais como: maior flexibilidade, descentralização e competitividade, acarretando em novos marcos conceituais e o Estado um mero fiscalizador das políticas educacionais (PIRES, 2009, p.36).

Pires (2009), aponta que a educação brasileira sofreu modificações significativas pelas reformas a partir da década de 1990, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso no seu primeiro mandato (1994-1998). Entretanto, essas reformas tinham forte interferência dos Organismos Internacionais sobre as quais o Brasil estava subordinado economicamente. Entre eles, Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização do Trabalho (OIT), A Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) (Idem).

Essas instituições estavam inseridas na maioria dos países latino-americanos. A década de 1980 para esses países foi de grande recessão e crise econômica, o que os levou a recorrer a ajuda aos órgãos internacionais em busca de

empréstimos, porém, eram instruídos a promover reformas com o objetivo de manutenção econômica e fiscal (PIRES, 2009).

As reformas eram atreladas ao modelo neoliberal, portanto, com forte influência empresarial e foco em resultados. Esse era um modelo que se repetia em outros países da América Latina, estabelecendo um padrão global. Na educação em especial, seguia a mesma lógica, ou seja, ignorava os meios democráticos, as lutas historicamente conquistadas, e as singularidades de cada país.

Os Organismos Internacionais criavam suas próprias receitas para “solucionar” os problemas da educação que sempre estavam relacionados à má gestão do órgão público, formação inadequada de profissionais e currículos ultrapassados. Ademais, esses grupos internacionais faziam seus empréstimos a juros altos, ao mesmo tempo em que pressionavam o Estado a uma lógica de mercado via reformas. De acordo com Pires:

Dentre as justificativas apresentadas pelos Organismos Internacionais, está a adequação dos países à nova ordem globalizada, o que de fato ocorreu foi que, os países para se tornarem “atrativos” aos investimentos, dentro da nova ordem de concorrência por mercadorias, frisam-se cada vez mais voláteis, diminuindo suas taxas de lucro e oferecendo uma série de vantagens financeiras, gerando com isso, prejuízo para suas próprias economias (PIRES, 2009, p.37).

Portando, as organizações internacionais com a imposição das reformas têm um papel fundamental na formação da parcerias público-privada, impulsionadas pela lógica capitalista neoliberal global. Dessa forma, o Estado transfere obrigações suas na esfera dos direitos social para o ambiente privado, afastando-se da gestão democrática em benefício dos valores empresariais de competitividade e busca de resultados.

O direito à educação é dado com dever do Estado segundo a constituição de 1988 no art. 205. Porém, dentro dessa lógica neoliberal que prioriza o lucro, a Constituição foi brutalmente afrontada. De todo modo, para que essa troca de valores aconteça, violando a própria CF/88, é preciso, segundo Pires, “um “arcabouço jurídico” que legitime tal prática a partir da disseminação dos valores e da lógica empresarial, no interior das escolas públicas” (2009, p.48).

É nesse contexto que, em 1995 o governo brasileiro, promulgou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e sequentemente em 1998 a Emenda Constitucional nº 19 que legitima em normas legais a desresponsabilização

do Estado nas ações de promoção dos direitos sociais terceirizando as obrigações do setor público para o privado na relação público-privado.

### 2.3.1 O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995)

A promulgação da CF/88, devidos às disputas naquele momento entre os blocos progressistas e conservadores facilitariam as futuras reformas de natureza neoliberais (PIRES, 2009), uma vez que o contexto de promulgação da Constituição Federal de 1988 foi marcado pela forte influência da corrente neoliberal que se expandia para além das principais economias mundiais, alcançando também as nações do terceiro mundo.

Após um processo de transição democrática de natureza negociada, incompleta e inacabada, a ditadura civil-militar, chega ao seu final em 1985. É importante salientar que, ainda hoje, o Estado brasileiro não implementou políticas públicas de memória e verdade, justiça, reparação e reforma das instituições políticas, o embate para a volta da democratização se dava entre os setores da elite hegemônica brasileira e setores da esquerda que estavam naquele momento sendo articulados. E mesmo com importantes conquistas para garantias constitucionais, o setor ligado ao modelo neoliberal impunha a privatização rapidamente já no primeiro governo eleito democraticamente 1990-1992, o então governo de Fernando Collor de Mello.

Assim, o Brasil passaria por constantes medidas para diminuição do Estado, sob pressão da lógica neoliberal que argumentava que o Estado precisava ser menos intervencionista. Segundo Pires:

Concomitante com a reestruturação do processo democrático, vislumbrou, durante o final, da década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990 no Brasil, o fortalecimento da lógica neoliberal, que propõe a redução da intervenção e do tamanho do Estado (PIRES, 2009, p.51).

Portando, é nesse contexto que foi promulgado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) com a justificativa “para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltado para a cidadania” (PDRAE, 1995, p.17). Assim, segundo o Plano, “a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores

adotaram” (PDRAE, 1995, p.6). Logo, o Plano foi o instrumento utilizado para garantir a retomada econômica com objetivos e diretrizes definidos para a reforma da administração pública. Pois, no passado o Estado “ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica” (PDRAE, 1995, p.6).

O que acontece de fato na elaboração do PDRAE é uma apropriação da gestão empresarial pelo setor público dentro de uma lógica neoliberal em prejuízo da gestão democrática. De acordo com o Plano, “um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado” (PDRAE, 1995, p.6)

Concordamos com Lumertz, ao afirmar que:

A gestão dos serviços públicos passa a ter enfoque na eficiência e no controle de resultados, legitimando o gerencialismo na gestão pública, com a premissa de que a lógica de gestão da esfera privada é mais eficiente do que a da esfera pública (LUMERTZ, 2008, p. 26).

Portanto, a Administração Pública Gerencial instalada na reforma do Estado busca controle de processo e resultados para atingir melhores índices de desempenho e eficiência. Desse modo, dentro da perspectiva neoliberal e da Terceira Via, o quase-mercado e o público não-estatal foram introduzidos na administração pública. Portanto o gerencialismo transfere a lógica privada para a esfera pública. (LUMERTZ, 2008).

O gerencialismo ou nova administração pública é o mecanismo central nas reformas políticas. Essa corrente introduz uma nova forma de poder no setor público que se assemelha a uma cultura empresarial competitiva. Dentro das escolas, esse mecanismo é capaz de demolir o sistema ético-profissional. Entretanto, através do Estado é apresentado como “alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público” (BALL, 2005, p.545). O gerencialismo promove reformas no sistema estrutural como um todo, mas também reformas no próprio indivíduo, ou seja, nos profissionais do setor público. A reforma do professor implica não apenas na atuação do que fazem, mas sobre aquilo que são, é ou poderia vir a ser. Mexe diretamente com o campo de influência do profissional, assim como as relações e subjetividades, uma vez que a inserção do

gerencialismo traz consigo novas formas de interação e valores relacionadas com metas de produtividade (BALL, 2005). A reforma tem um papel fundamental no aprofundamento da relação público-privado, que segundo a PDRAE:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens de serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PDRAE, 1995, p.17).

A troca de responsabilidades é bem vinda pelos teóricos da terceira via justamente por acreditar que a reforma coloca a sociedade em um papel ativo dentro dos aspectos das políticas públicas. Segundo Giddens: “a política da terceira via busca um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade, uma redefinição de direitos e obrigações” (1999. p. 75). Entretanto, concordamos com Pires(2009) quando aponta que nessa lógica, “o Estado deixa de ser o principal responsável pela promoção dos direitos sociais, e o consequente estímulo às parcerias entre o público e o privado na promoção das políticas sociais” (PIRES, 2009, p.49). Segundo o PDRAE:

Deste modo o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano, para a democracia, na medida em que promovem cidadãos, e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (PDRAE, 1995, p.18).

Essa transferência de responsabilidade da execução de políticas públicas (citado no PDREA como serviço) do Estado para o setor privado e/ou público não-estatal refere-se ao conceito de publicização ou seja, alguns “serviços” entre eles, educação, saúde, cultura e pesquisa científica, tornam-se não mais responsabilidade exclusiva do Estado. “Com o público não-estatal, a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado” (PERONI, 2012, p. 23). “Como se pode perceber também os serviços do Estado não se constituem mais em direitos, visto que, além de cidadãos, somos clientes-consumidores dos serviços públicos” (LUMERTZ, 2008, p. 26-27).

Bresser Pereira<sup>1</sup> (1997) defende que a estratégia da reforma para reduzir o Estado depende de “programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implica na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta)” (p. 18). Ou seja, o conceito de publicização significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito público não-estatal” (Bresser, 1997, p.19). A razão dessa redução Estatal, segundo Bresser, permite o aumento de recurso aos mecanismos de controle via mercado, ampliando a capacidade de competição do país a nível internacional.

Outra forma de conceituar a reforma é categorizá-la como um “processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade” (BRESSER, 1997, p.19). Em suma, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PDREA, 1995, p.12). Um outro processo segundo o PDREA é:

A descentralização para o setor publico não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (PDREA, 1995, p.12).

Assim, conforme o Plano, é o Estado quem continua a financiar os serviços sociais, agora publicizados, entregando o controle político e ideológico para as organizações públicas não-estatais. O que acontece na realidade é que o Estado, em concordância com o Plano de Reforma, se compromete ao papel de regulador e coordenador, entretanto, submetendo o controle político-ideológico ao setor privado, o Estado transfere também a coordenação e a regulação, limitando-se ao financiamento unicamente (PERONI, 1999).

A reforma do PRDAE, ao transferir a responsabilidade da execução das políticas públicas para o setor privado, beneficia o empresariado no atendimento e gestão das políticas educacionais. No capítulo seguinte veremos a influencia do empresariado na educação sobre a ótica da construção de um projeto nacional.

---

<sup>1</sup> Documento de campanha assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em julho de 2002. [http://www.iisg.nl/collections/carta\\_ao\\_povo\\_brasileiro.pdf](http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf)

### **3 A INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO BRASILEIRO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): SUJEITOS E CONTEÚDO DA PROPOSTA EDUCACIONAL**

Neste capítulo analisaremos o processo de colisão entre governo e empresários e como essa junção privilegiaria a classe empresarial para pautar políticas de interesse próprio e as formas como o mercado influenciou diretamente na formulação da BNCC, como também, o fortalecimento do empresariado brasileiro na atuação em rede para elaboração de um projeto nacional para educação dentro dos parâmetros do modelo neoliberal pressionados pelos órgãos internacionais. É nesse contexto que surge o Movimento Pela Base com o principal objetivo de implementar uma Base Nacional Comum Curricular seguindo os aspectos do gerencialismo representado pelo interesse econômico.

#### **3.1 A TRAJETÓRIA DA ATUAÇÃO EM REDE DO EMPRESARIADO BRASILEIRO**

Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil pela primeira vez em 2002, na sua quarta tentativa consecutiva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A construção do plano de marketing para mudar a imagem do Lula, frente à opinião pública e a própria reestruturação do partido, em tom mais moderado somente, não seriam capazes de legitimar uma nomeação do Lula ao cargo da presidência do país. Somados a isso, houve outro fator importante que levou Lula à presidência: o apoio da classe empresarial.

Houve uma guinada de parte significativa do empresariado que passou a apoiar a candidatura do Lula de centro-esquerda e que outrora apoiara o governo centro-direita de Fernando Henrique Cardoso. Eli Diniz coloca alguns pontos que explicam esse distanciamento dos empresários insatisfeitos com o governo FHC.

Segundo Diniz (2006), O Presidente Fernando Henrique Cardoso em seu primeiro mandato (1995-1999) havia colocado em prática um pacote de reformas de mercado, bem como, reformas constitucionais que modificariam profundamente o padrão anterior de desenvolvimento. Essa agenda alterou o eixo de equilíbrio entre empresas estatais, nacionais e estrangeiras acelerando a ruptura do pacto burguesia nacional e Estado que mantinha a indústria aquecida suprindo as necessidades interna evitando as importações.

O auge das reformas neoliberais no Brasil aconteceu nos dois mandatos seguidos do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Apesar de algumas indústrias terem aumentado seu faturamento pelas oportunidades vinda das privatizações, antigas lideranças tiveram suas relevâncias reduzidas, ou mesmo falências e pedidos de concordatas devido ao aumento da concorrência externa estimulada pela abertura de capital internacional (DINIZ, 2005 apud MARTINS, 2013).

Assim, a aliança neoliberal deixa de ser um consenso absoluto entre os empresários. O resultado das políticas neoliberais teve um alto custo social de grande impacto causando descontentamentos não só nas classes baixas, como parte importante do empresariado. De acordo com Diniz, os impactos sofridos pela aposta no modelo neoliberal foram os “altos índices de desemprego, recessão, redução do mercado formal de trabalho (eliminação de cerca de dois milhões de empregos formais na indústria) e a destruição do já precário sistema de proteção social ligado ao padrão anterior” (DINIZ, 2016, p.4).

Desse modo, os projetos que estavam colocados sob demanda dos empresários ao poder público para restabelecer o crescimento econômico incluíam necessariamente programas de geração de emprego. Defendia-se, sobretudo, uma política de estabilização com base para um programa de desenvolvimento mais igualitário, conseqüentemente expandindo para políticas de combate à desigualdade e à exclusão social (DINIZ, 2006). Paralelamente a isso, o PT caminhava para uma reformulação na corrente política da cúpula. “Tal mudança pode ser situada sobretudo a partir de 1995, logo após a derrota de Lula para Fernando Henrique Cardoso, nas eleições de 1994” (DINIZ, 2006, p.5).

O pensamento progressista e as ideias da esquerda que já foram consideradas de vanguarda, mas, sofreram uma retração a nível mundial em virtude da queda do muro de Berlim em 1989. No Brasil, a pauta neoliberal juntamente com suas reformas coloca automaticamente os políticos de esquerda em uma posição defensiva. O modelo neoliberal era considerado a única forma de restituir o crescimento econômico, assim como a compor uma competitividade para o mundo globalizado. Dessa forma, todo pensamento contrário a esse passou a significar incerteza, receio e considerado obsoleto. Desse modo, o PT desloca-se mais ao centro do espectro político, distanciando-se da visão socialista e voltando-se para um discurso mais moderado pró reformas de mercado (DINIZ, 2006).

A Carta ao Povo Brasileiro<sup>2</sup> é um importante documento que afirma a transição do Partido dos Trabalhadores para um carácter moderado e um governo de coalizão respeitando os compromissos com os órgãos internacionais:

Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país. [...] O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. [...] O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 1-2).

O governo de coalizão nessa nova postura do PT coloca os empresários em posição privilegiada para negociar estratégias com o governo e trabalhar em conjunto em um novo modelo de crescimento econômico. Ou seja, o pacto entre empresários e governo havia sido firmando antes da eleição de Lula como forma de angariar votos da classe empresarial. Assim que o Lula vence em 2002, o grupo de empresário permanece junto ao governo trabalhando pelos interesses do capital.

Segundo Diniz (2006), o PT conseguiu costurar alianças importantes com a finalidade de acalmar o mercado e adquirir a confiança das instituições financeiras internacionais. Uma delas foi o convite feito por Lula a José de Alencar, importante empresário do setor têxtil, para o cargo de vice-presidente. Outros empresários vieram a fazer parte da equipe ministerial do então Presidente Luiz Inácio na Silva, bem como, em funções de órgãos governamental.

Assim, a pasta da Agricultura ficou com Roberto Rodrigues, então presidente da ABAG (Associação Brasileira de Agribusiness, um dos segmentos mais dinâmicos da agricultura brasileira), enquanto para o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) foi designado o empresário Luiz Fernando Furlan (presidente do Conselho de Administração da Sadia, grande grupo fabricante e exportador, do ramo alimentício) (DINIZ, 2006, p12).

Já com o governo Lula de coalizão, o Brasil adquiriu protagonismo internacional como potência emergente ao representar o grupo econômico dos

---

<sup>2</sup> BRICS AND BEYOND - Goldman Sachs Global Economics Group Disponível em: <https://www.goldmansachs.com/insights/archive/archive-pdfs/brics-book/brics-full-book.pdf> Acesso em: out. 2021.

BRICS com mais quatro países emergentes, Rússia, Índia, China e África do Sul. Juntos representavam 22% da economia mundial (FLAMES, 2010 *apud* MARTINS, 2013, p.26). Segundo Martins (2013), a relevância dos BRICS fez despertar o interesse de instituições financeiras e grupos econômicos com a intenção de monitorar e acompanhar suas taxas de crescimento para futuros investimentos. Entretanto, o Brasil era o país dentro do bloco que correspondia com a pior taxa de crescimento, ficando abaixo da média. Isso abria margem para que essas instituições financeiras internacionais, além de acompanhar o crescimento, recomendassem prioridades e reformas para o Brasil melhorar o índice de crescimento perante o bloco.

As recomendações propostas pelo grupo financeiro Goldman Sachs em relatório<sup>3</sup> sugeria ao governo brasileiro fazer quatro mudanças específicas. Na qualidade geral da educação para melhorar os índices de crescimento econômico; na qualidade do ajuste fiscal; economia aberta para o comércio global e realizar reformas institucionais. De acordo com o relatório, essas eram as quatro áreas que estaria travando o crescimento brasileiro (GOLDMAN SACHS, 2007, p. 75).

Nesse contexto, o Banco Mundial lança o documento “Aprendizagem para Todos” contendo “Estratégia 2020 para a Educação”. De acordo com o documento:

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Os órgãos internacionais pressionam os países emergentes para melhorar a qualidade da educação como forma de aumentar as taxas de crescimento econômico, e conseqüentemente aumentar a produtividade e capacidade competitiva dentro de uma visão econômica global. Assim, esses mesmos órgãos internacionais disponibilizam “receitas” sempre atreladas ao modelo mercadológico

---

<sup>3</sup> Em 1994, nasceu o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#historia> Acesso: nov/2021

para ser executado no sistema educacional. Essas estratégias agradam também o setor empresarial brasileiro.

A educação pública, entretanto, sofre dupla pressão sobre propostas de reforma que o mercado necessita. Uma vinda de instituições financeiras externa e outra das que chegam pelos empresários brasileiros articulados dentro da coalizão política com o governo federal. Segundo Martins:

Dessa forma, atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da elite empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que, a partir da mudança na relação entre sociedade e Estado, atenderia ao mesmo tempo a demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e as novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade (MARTINS, 2013, p.29).

O espaço que o Governo Lula cedeu para classe de empresários brasileiros dentro do governo em troca de apoio na eleição os coloca em posição muito privilegiada para impor seus próprios interesses quanto às negociações para reformas na educação. Dessa maneira, os empresários passam a operar a máquina pública por dentro, com cargos e funções políticas estratégicas. E para aumentar ainda mais a sua influência, os empresários utilizam a rede de apoio do Terceiro Setor ligada a pautas da educação para firmar as parcerias público-privadas.

Todavia, as parcerias com a sociedade civil desde a época do governo FHC já garantiam liberdade suficiente para as ONGs, representativas do Terceiros Setor atuarem na educação no lugar do Estado (PDRAE, 1995). As grandes corporações já possuíam suas fundações sem fins lucrativos antes mesmo da criação do PDRAE. O Instituto Ayrton Senna<sup>4</sup> nasceu em 1994, já o Instituto Unibanco<sup>5</sup> é ainda mais antigo, criado em 1982. Porém, cada qual atuava regionalmente sem uma articulação em rede. A novidade é justamente essa concentração de atores para um único projeto de educação nacional. Segundo Martins:

Na visão de alguns setores empresariais, a amplitude e a complexidade dos problemas sociais ultrapassam as possibilidades do Estado ou de qualquer organização empresarial que se proponha a agir isoladamente. Sendo

---

<sup>4</sup> Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço. Disponível em : <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/> Acesso: nov/2021

<sup>5</sup> Maria Helena de Casto faz parte do conjunto de atores da educação que , segundo Caetano (2018), ora estão em funções publicas, ora estão no privado, “foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), que integra o Conselho Institucional do MPB” (CAETANO, 2018, p.7).

assim, esses empresários optaram por agir através de uma coalizão política, de forma estratégica, atuando em larga escala. Isso ocorre porque a construção de um projeto para a educação com magnitude nacional pressupunha um processo de convencimento e uma “convocatória”, não apenas da sociedade civil, mas, também, dos governos e do próprio empresariado brasileiro [...] Tais sujeitos, em seu conjunto, buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional (MARTINS, 2013, p.30-31).

Grupos de empresários têm promovido um discurso de convocação entre seus pares e cooptação de atores ligados ao mesmo interesse, aumentando a sua influência na educação brasileira. Esses empresários, entretanto, não representam o mesmo segmento. Entre eles estão empresários do setor de comércio e serviços, financeiro, indústria, comunicação, tecnologia e educação. Além da diferença na atuação econômica também são diferentes entre si quando às afinidades, vínculos políticos, valores morais entre outros.

O que realmente eles têm em comum é o destaque nas áreas que atuam. São empresas com alto poder econômico e forte atuação no mercado nacional. São empresas no topo do ranking das maiores empresas privadas atuantes no Brasil e que fazem parte do grupo de sócio fundadores do Movimento Todos Pela Educação (TPE) (MARTINS, 2013). De acordo com a autora:

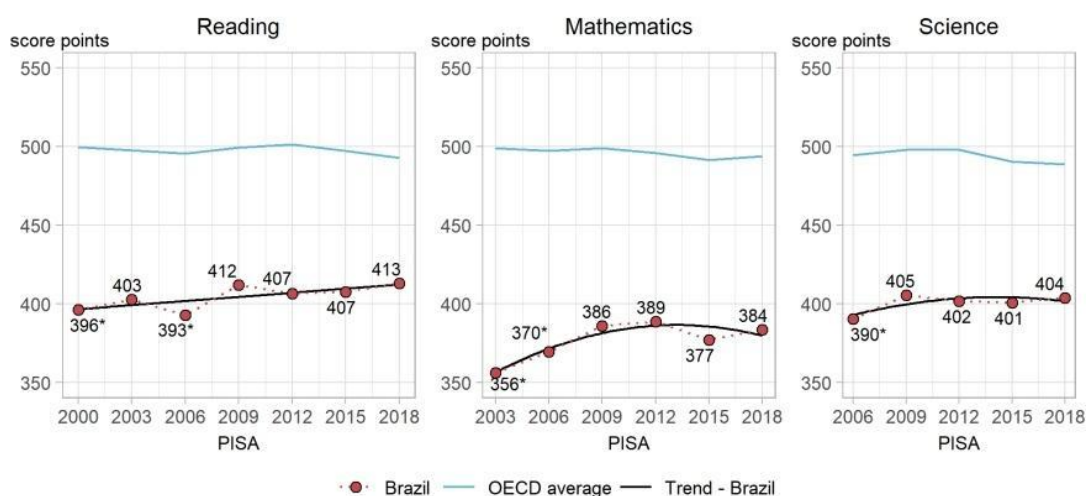
No “Ranking Proprietários do Brasil”, organizado em 2012 pelo Instituto Mais Democracia. Neste “ranking”, dentre as organizações ligadas ao TPE, encontram-se nas primeiras posições as seguintes empresas<sup>62</sup>: BBD Participações S/A (Grupo BRADESCO) – 4º. lugar; Stichting Gerdau Johannpeter, 5º. lugar; Wilkes Participações S.A. (Grupo Pão de Açúcar - Companhia Brasileira de Distribuição), 6º. lugar; Banco Santander, 8º. lugar; IUPAR - Itaú Unibanco Participações S.A., 14º. lugar. Também fazem parte da lista os grupos: Kieppe Patrimonial Ltda. S/C (Grupo ODEBRECHT), 17º. lugar; Stichting InBev (AmBEv – Fundação Lemann), 20º lugar; Participações Morro Vermelho S.A. (Grupo Camargo Correa); 26º. lugar; SUZANO HOLDING S.A., 36º. lugar; Klabin Irmãos & Cia, 75º. lugar; ATIVIC S.A. (Grupo Abril), 85º. lugar, listados dentre as 397 maiores empresas privadas com capital aberto ou fechado atuantes no Brasil (MARTINS, 2013, p.39).

Apesar dos empresários estarem unidos pela mesma pauta dentro do TPE e formando uma força econômica e de influência significativa, eles não querem arcar com a responsabilidade de mudanças na educação sozinhos. Esse grupo precisa do Estado, da iniciativa privada e do Terceiro Setor mobilizados em um pacto que seja legitimado e aceitado pela sociedade civil, como forma de transparência nas relações. As relações desse grupo são anunciadas como se houvesse de fato a participação da sociedade civil. O que existe é um poder unilateral da classe

economicamente dominante. Ou seja, o Terceiro Setor representa diretamente o interesse do empresariado. Assim, os empresários são os principais atores que mantêm o controle sem distinção das ações e estratégias promovidas pelo Movimento Todos Pela Educação.

A suposta ineficiência do Estado para conter sozinho o “problema” da educação torna-se combustível para o discurso neoliberal promover a participação empresarial na educação. Outro motivo foi relevado nos baixos resultados no PISA principalmente para língua portuguesa e matemática (Figura 1). Nesse sentido, a estratégia dos empresários para convencimento de outros empresários gira em torno da importância desse grupo em se manter unido e comprometer-se com a responsabilidade social para construir crescimento econômico garantindo “qualidade” na educação. (MARTINS, 2013).

**Figura 1 – Tendência de performance do PISA no Brasil em Leitura, Matemática e Ciências.**



**Fonte:** [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf) Acesso: 15/11/2021.

Martins (2013) coloca que já havia outras organizações com o mesmo objetivo em atuar na educação pública em nível estadual ligadas ao poder público e sociedade civil influenciadas por empresários. Entre essas organizações “destacam-se o “Pacto de Minas pela Educação” (Minas Gerais), “O Direito é Aprender”, (Rio Grande do Sul), e “Aliança de Campinas pela Educação” (Campinas, São Paulo) (MARTINS, 2013, p.37). Porém, por não ter alcançado sucesso em atingir uma projeção nacional para a educação, tais organizações com o tempo enfraqueceram e desapareceram. O TPE consegue agrupar várias fundações

sociais ligadas a grandes empresários para reorganizar a educação pública com alta influência entre os pares, além de garantir legitimação pelo governo e apoio da sociedade civil e da mídia tradicional.

Esses empresários, fundadores do TPE representam, importante parcela da economia brasileira e formam uma rede de apoio que atinge novas posições de poder e influência, assim, associados ao Estado conseguem legitimar agenda própria pondo em prática projetos e programas de interesse da classe burguesa para educação a ser executado em parceria com a iniciativa privada e Terceiro Setor, inclusive programas de grande magnitude com um projeto nacional para educação. É o caso da criação da BNCC.

### 3.2 A INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A reforma do Estado dos anos 1990 (PDRAE) ao diminuir as políticas sociais abre espaço para o capital privado como oportunidade de novos mercados e abertura para a sua exploração. Segundo Peroni (1999, p.66), “o Estado é quem continuará financiando os serviços sociais, apesar de o controle político e ideológicos passar para as organizações públicas não-estatais”. Para a autora, existe uma contradição no plano, pois “ao passar o controle político-ideológico para as organizações públicas não-estatais, apenas financiando-as, ele transfere, também a coordenação e a regulação dessas organizações para o mercado” (Idem, p.66). Nesse sentido, a reforma passa a ter papel significativo para o mercado atuar com serviços educativos, vender soluções para o suposto problema da educação sempre privilegiando as grandes corporações. O grande capital privado conta com uma rede de apoio bem estruturada com capacidade intelectual, liderança, habilidades de estratégias e conhecimento político para por em prática com rapidez qualquer solução que busque impactos produtivos para o investimento do grupo (CAETANO, 2019).

É nessa lógica que o Movimento pela Base (MPB) surge como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica á construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021), com o objetivo de estabelecer uma base

curricular comum e um projeto hegemônico para educação. Dentre as organizações sociais que são parceiras da MPB estão: Instituto Unibanco, Instituto Itaú, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Movimento Todos Pela Educação, entre outros. Vale destacar que muitas dessas organizações e empresas também estão presentes no Movimento Todos Pela Educação.

Segundo Caetano:

Uma das questões fundamentais é a divulgação do pensamento hegemônico, de classe, que esses sujeitos representam e modelos baseados nas reformas internacionais como solução à suposta falta de produtividade da educação brasileira. No caso da BNCC, a base é o Common Core americano, base nacional implementada nos Estados Unidos, que inclui apenas linguagens e matemática, as disciplinas cobradas pelas avaliações internacionais que medem a qualidade da educação ofertada no país (CAETANO 2019, p.5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve um total de cinco versões. A versão preliminar se deu em 2014, porém o início do seu desenvolvimento ocorreu em 2009. Vários grupos disputavam esse currículo, entre eles o Movimento pela Base (MPB), que em um certo momento passou a liderar o discurso e administrar a elaboração do documento curricular. A versão preliminar foi lançada no final do primeiro Governo Dilma Rousseff (2011-2014). Entre encontros e reuniões para discussão do documento, contou com auxílio de professores e pesquisadores da área da educação de Universidades públicas e privadas, além de integrantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo era promover um amplo debate reconhecendo o estudante como centro da aprendizagem tendo em mente a singularidades de cada região. No entanto, foi formada uma nova Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta de BNCC instituída na Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) para rediscutir essa versão preliminar (ROSA, FERREIRA, 2018).

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. § 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como

especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015<sup>a</sup>).

### Segundo Rosa e Ferreira:

A Portaria N° 592, de 17 de junho de 2015, garantiu presença da diversidade cultural do país na elaboração do texto das primeiras versões da BNCC, que inclusive traziam explicitamente a diversidade em forma de imagem na capa da Primeira e da Segunda versão da Base. Embora o jogo de poderes, as disputas pelo controle do currículo já estivessem postas nesse momento, o grupo de professores democrático e crítico e os representantes dos movimentos sociais dominavam o debate até então (2018, p117).

A primeira versão foi apresentada em setembro de 2015, dando continuidade aos aspectos da versão preliminar somado os Direitos da aprendizagem, Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e Campos da Experiência para a Educação Infantil. Em maio de 2016 a segunda versão e última no Governo Dilma (2015-2016) foi divulgada pela MEC e na sequência o documento foi debatido por professores e gestores da área da educação em um total de 27 encontros com o objetivo de retornar ao MEC para elaboração da terceira versão da BNCC (ROSA, FERREIRA, 2018).

Contudo, o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, orquestrado pelo movimento empresarial, partidos políticos, veículos da grande mídia e o Movimento Brasil Livre, abre uma nova rede de interesses mercadológicos sobre a BNCC. Novos atores são recolocados no tabuleiro. Assim, uma das primeiras ações da nova gestão da educação no Governo Temer (2016 – 2018) foi a retirada da Comissão de Especialista e instituída por meio da Portaria do MEC N° 790, de junho de 2016 o Comitê Gestor presidida pela então Secretária Executiva do MEC Maria Helena Guimaraes de Castro<sup>6</sup>. Em seu artigo primeiro dessa Portaria: “Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016b, p. 16). Segundo Rosa e Ferreira (2018, p.4), “Nesse momento, o MEC abandona a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC, passando a dar plenos poderes ao Comitê Gestor”. O Comitê Gestor também define que:

---

<sup>6</sup> Segundo mais rico do Brasil. Patrimônio de R\$ 96,50 bilhões. Fonte: Forbes. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/08/10-maiores-bilionarios-brasileiros-em-2021/#foto9> Acesso em: 23/10/2021

Art. 5º Compete ao Comitê Gestor: I - acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação durante os meses de julho e agosto de 2016; II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio; III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio; IV - estabelecer cronograma de trabalho; V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas (BRASIL, 2016b, p.16).

Desse modo, Professores e pesquisadores da área da educação são retirados do debate e substituídos por tecnocratas, homens e mulheres do mercado. Como resultado, a terceira versão divulgada pelo MEC tem seu conteúdo alterado e conceitos pedagógicos esvaziados. O que era uma disputa de interesses dentro do campo educacional, agora se dava fora dele em uma disputa mercadológica (ROSA, FERREIRA, 2018).

Por conseguinte, uma rede de apoio sólida entre empresários e políticos ligados ao TPE passa a atuar na educação com a intenção de abrir novos mercados. De todo modo, o Movimento pela Base (MPB) sempre teve envolvido com os interesses dos grupos corporativos na implementação da BNCC.

Entretanto, é no governo Michel Temer (2016-2018) que o pacto entre políticos e empresários se estreita. Assim, após a vitória do neoliberalismo com a retirada da Dilma Rousseff da presidência, o MPB agora administra a elaboração da BNCC e torna-se um interlocutor importante do MEC, ou seja, “representantes do setor privado operando dentro do governo e criando política” (ROSA, FERREIRA, 2018, p.118).

A versão oficial da BNCC foi publicada em 22 de dezembro de 2017. Assim, o documento que se diz democrático coloca a implementação de uma Base para todos os estudantes das diferentes regiões do país e classe sociais.

Segundo Apple (1994), a criação de uma coesão social por meio de um currículo nacional que possibilita a melhoria das escolas via avaliação não se sustenta em virtude das diferenças de recursos, classe social e a segregação racial. Nesse sentido, a promessa da coesão social e cultural dará lugar ao agravamento das diferenças sociais e culturais. “Em sociedades complexas [...] marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que reconhecamos abertamente diferenças e desigualdades” (APPLE, 1994, p.21).

Um currículo comum para todos quando posto em prática pela classe dominante silencia a cultura e o conhecimento das pessoas na margem da sociedade (pobres, mulheres, negros, LGBTQI+, Indígenas, quilombolas). Assim, a proposta de um currículo nacional está relacionada com a ideia de uma cultura comum para restituir o poder hegemônico abalado pelos movimentos sociais, cujo conhecimento é indispensável para o reconhecimento das diferenças. Logo, esse reconhecimento da diferença cultural deveria ser parâmetro para a criação de currículo e conseqüentemente a base para o que ensinar (APPLE, 1994).

O grupo dominante conduz sua hegemonia cultural para um currículo nacional, legitimando o que venha a ser importante constar no conhecimento oficial, resgatando suas tradições e valores. Assim, tudo o que se opõe a esse modelo torna-se uma ameaça à visão dessa classe (Idem). Portanto, “o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 1994, p.6)

Outro ponto em destaque é o interesse da classe dominante em diminuir a complexidade de um currículo para tornar o trabalho do professor um simples fazer-cumprir o que foi decidido pelo próprio grupo. O professor passa então a ter a sua autonomia limitada para executar o que está apenas no currículo.

Quanto à BNCC, na sua proposta de currículo reformadora, basicamente o padroniza em “Concepção de currículo de viés tecnicista, conteudista e disciplinador” (OLIVEIRA, FRANGELLA, p. 31). Essas autoras se referem a essa concepção de currículo como ‘pecado original’, ou seja, a intenção primeira da base comum (formular currículo) desrespeita todos os atores que de alguma forma estão envolvidos com a educação básica, ferindo a autonomia dos estudantes e educadores e interferindo negativamente no posicionamento críticos deles quando neutraliza o discurso e o padroniza. Assim, a BNCC limita o estudante “a conhecer apenas aquilo que a norma curricular prevê ensinar a ele” (OLIVEIRA, FRANGELLA, p. 30).

Além disso, na proposta de um currículo unificado as pluralidades são ignoradas assim como as dificuldades de cada estudante, ou seja, a BNCC defende a ideia de que agora todos terão a mesma oportunidade de aprendizagem. Aos que forem ficando para trás é porque não se esforçaram como os demais. O direito à educação torna-se meritocrático na medida em que o estudante deva lutar por esse direito que lhe foi oferecido, caso contrário perderá esse direito. Para Freitas(2014), essa lógica mantém o processo de exclusão e complementa:

[...] ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considera uma “desculpa para não ensinar” (FREITAS, 2014, p. 6).

Caetano (2019) aponta que a BNCC “é a espinha dorsal da reforma da educação” (p.7), ou seja, será a ferramenta usada pelo MEC como referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos e alinhamento nas avaliações. Segundo Caetano (2019, p.7) “com a BNCC, o governo pretende sucatear a educação pública, a fim de privatizá-la de todas as formas possíveis”.

As avaliações, uma vez que todos têm acesso ao mesmo conteúdo, facilitam não só o controle, mas também a criação de ranking de qualidade das melhores escolas. Essa cultura do ranqueamento com avaliação feitas em larga escala prioriza o modelo “conteudista” e obriga professores a atuar em sala de aula com o objetivo puro e simples de fazer estudantes a atingirem bons resultados em exames e provas.

A essência da administração pública gerencial inclui “a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário” (PDRAE, 1995, p.21). Contudo, torna-se fundamental novas formas de controle, “que deixa a se basear nos processos para se concentrar nos resultados” (PDRAE, 1995, p.22). Um sistema de currículo unificado de conteúdo padronizado como da BNCC facilita as formas de avaliação em larga escala, controle e monitoramento.

Porém, as formas de controle limitam-se em medir e codificar padrão de resultado para antecipar estratégias em busca desses resultados. Medição e cálculo tornam-se a base da administração pública gerencial. As avaliações em larga escala também funcionam como coleta de dados e informações, das quais o gerencialismo se auto alimenta. Ademais, esses exames não se limitam em avaliar apenas o estudante, o resultado dos alunos acaba virando critério para avaliação da escola e do próprio professor (AFONSO, 2009).

A busca por resultado e eficiência inserida posto para a educação no modelo empresarial acaba por induzir de forma esperada a competição entre escolas.

Segundo o PDRAE, uma das estratégias do gerencialismo é “o controle ou cobrança a posteriori dos resultados. Adicionalmente, pratica-se a competição administrativa no interior do próprio Estado” (1995, p.22).

O ranqueamento é a forma eficiente de controle devido aos dados que gera e conseqüentemente uma ferramenta para manter a competição ativa, principalmente sobre a matrícula na “melhor” escola. Uma vez tornado público as posições no ranking, as escolas serão pressionadas a manter-se no topo da lista. A posição de destaque justifica a adoção de medidas da administração pública regencial. Toda complexidade que cai sobre o índice de qualidade de uma escola passará a ser mensurada única e exclusivamente pela a posição do ranking (AFONSO,2009). Ademais:

Entre muitos outros efeitos, a preocupação das escolas pelo seu lugar nos rankings pressiona e reconfigura as funções quotidianas dos professores, não sendo por acaso que a avaliação de desempenho destes últimos também tende a ser associada aos resultados e performances dos estudantes (AFONS, 2009, p.9).

E também, segundo Camila Rostirola em entrevista (ANTUNES, 2018), a lógica do ranqueamento sobre a qualidade das escolas recai somente nos professores. Conseqüentemente, de acordo com Rostirola, nesse sistema a “culpa” pelos maus resultados canaliza somente no professor ignorando outros contextos que influenciam diretamente no aprendizado, como condições sociais, culturais e econômicas. Ou seja, toda responsabilidade coletiva dos entes públicos, bem como uma rede de cooperação são suprimidos para individualizar o sistema “culpando” o indivíduo, nesse caso, o professor.

Segundo Freitas, os empresários defendem o “direito de aprender” como forma de interferir na formação do novo trabalhador aumentando o controle sobre a escola. Esses empresários interessados nas reformas, ao garantirem o básico como oportunidade colocam a escola simplesmente para compensar a desigualdade. Ou seja, “eles apenas se sentem os “novos colonizadores” que trarão a “boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade” (FREITAS, 2014, p.6). Assim, a responsabilidade pelo sucesso individual que cairá sobre a escola, ofuscará a pobreza que o próprio empresariado gera (FREITAS, 2014).

Estabelecer uma suposta igualdade de aprendizado onde todos recebem os mesmos conteúdos facilita a possibilidade de avaliar, medir e intervir para garantir o interesse e objetivo final de quem está patrocinando o processo. Esse interesse ferrenho do mercado pela base, segundo Salomão Ximenes (ANTUNES, 2018, p7), se justifica pelo motivo de que:

A Base dá ao mercado educacional previsibilidade e segurança econômica. Esse mercado passa a contar com uma definição do conteúdo educacional a ser ofertado a cada ano, a cada semana e, com isso, vai poder formatar o seu sistema de ensino, as suas apostilas, o seu sistema de formação de professores de acordo com isso.

Além do mais, os reformadores conseguem equiparar a BNCC com os objetivos dos órgãos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e também de aproximar e expandir as teorias administrativas e a ideologia do mercado na educação para traçar metas e estratégia fazendo com que o estudante chegue na indústria com hábitos bem-definidos, ou seja, a criança desde a creche já saberá seu lugar social.

A respeito da OCDE, Freitas (2013) argumenta que:

A OCDE é herdeira do Plano Marshall, que visou a abrir mercado para as empresas americanas na reconstrução da Europa, após a 2ª Guerra Mundial. Foi por ele que se constituíram grandes multinacionais americanas em uma Europa destruída. Quem melhor poderia representar os interesses das corporações transnacionais senão a própria OCDE? Quem definiu que os objetivos da educação no mundo são aqueles que atendem aos interesses das corporações representadas pela OCDE? Os governos se submetem passivamente à formulação dos objetivos educacionais dessa agência, medidos pelos seus próprios instrumentos. O sublime desejo dos governantes de hoje é sair-se bem no Pisa (2013, p.58).

A OCDE é o órgão responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), voltado para estudantes no período de término da educação básica. Em entrevista a André Antunes (2018, p.2) David Chaves, doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirma que “os dados do Pisa servem para a construção das políticas públicas na área educacional, procurando afinar a formação dos jovens em consonância com o que se espera deles na vida produtiva e social”. Segundo David:

A OCDE, hoje, funciona como uma espécie de ministro da educação do mundo [...] tanto para o governo quanto para o setor empresarial é fundamental um alinhamento com as diretrizes do Pisa, uma vez que os países que têm destaque nessa avaliação são classificados pela OCDE

como aqueles que investem numa educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo (ANTUNES, 2008, p.2).

A tarefa da OCDE de avaliar a educação dos países segue sob os interesses corporativos empresariais. Por meio de teste padronizado (PISA) a educação do mundo é avaliada com base no que a própria OCDE estipula como habilidades a ser medida. Assim, a OCDE por meio do PISA é o grande fomentador da competitividade dentro dos países isto é, entre cidades, estados, escolas, estudantes e professores, e entre países. Nesse sentido, segundo Afonso, (2009, p.24)

Com efeito, estamos a viver uma época de “comparativismo globalizador” (cf. Cussó & D’Amico, 2005) caracterizada pela centralidade do papel dos peritos e pela produção de indicadores voltados para mensurar resultados dos sistemas educativos de diferentes países (com particular incidência nos resultados académicos dos estudantes), indicadores esses que se constituem em si mesmos como um pretexto para justificar decisões políticas e influenciar as agendas para a educação.

Consequentemente, o interesse que a OCDE tem na educação não seria outro senão econômico. De acordo com a própria apresentação do Pisa 2010:

A educação é o investimento mais crítico para aumentar o potencial de crescimento a longo prazo dos países. Na economia global, o desempenho dos sistemas de educação é a chave para o sucesso, especialmente à luz dos desafios fundamentais tecnológicos e demográficos que estão remodelando nossa economia (OCDE, 2010).

Os interesses econômicos impõem aos testes de larga escala, não só a qualificação da educação e do estudante às necessidades corporativas, mas também, o modelo empresarial de controle com foco no bônus e castigo. Segundo Kane e Stainer (Apud, FREITAS, 2013, p.65):

Um sistema de responsabilização (Accountability em inglês) inclui três elementos: medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho.

O modelo de recompensa e sanções talvez seja o mais cruel na lógica de prestação de contas. A educação não pode ser administrada tal qual uma empresa. Nos Estados Unidos da América, os resultados de desempenho estão relacionados

a nível individual e coletivo. Sujeitos a bonificações ou castigos conforme o cumprimento ou não das metas estabelecidas (Idem, 2013).

Em Washington, a cruzada educacional da secretária da Educação Michelle Rhee demitiu 500 professores e mais de 60 diretores indiscriminadamente, fechou 23 escolas e implantou sistemas de pagamento de professores com base no desempenho dos alunos medidos em testes (FREITAS, 2013, p.65).

No Brasil, os reformadores têm grande capacidade de articulação como ponto forte. As grandes corporações dispõem de alto nível de financiamento de programas e influência entre si e órgãos públicos. Os grandes empresários são quem estão por traz do Movimento pela Base. Segundo Rose e Ferreira (2018), 63 pessoas físicas ao todo fazem parte do Movimento. Além das fundações e associações, conhecidas como instituto e ONG, que poderão ou não pleitear um título jurídico especial de entidade do Terceiro Setor (OS, OSCIP e OSC) ligados ao mercado corporativo. Dessas 63 pessoas, cinco são políticos; quatro são Secretários de Educação Estaduais e Municipais e ex-secretários; 29 são de cargos de gestores das fundações, presidentes, gerentes, diretores, superintendentes, economista-chefe e membros de conselhos administrativos; sete são consultores de educação das fundações; dez são membros e ex membros de órgãos governamentais como CNE, MEC e Inep; apenas oito são professores. A grande maioria são empresários, isso explica porque as ideias mercadológicas dominam nesse movimento. Claudia Piccinini, professora da UFRJ em entrevista (ANTUNES, 2018) coloca que:

Apesar de o documento ter recebido uma quantidade imensa de falas, de participações, de indicações dos professores e de sindicatos durante o processo de consulta pública, o que a gente vê é que no projeto final o que está colocado é a demanda do movimento empresarial (p.3).

O Movimento pela Base tem como dois dos seus princípios, “a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações.”, e “valorizamos o regime de colaboração nas nossas iniciativas e relações com as redes e os parceiros” (MPB, 2021). Também, um dos valores do movimento é “foco nos resultados de impacto”, configurando o carácter de gestão gerencial para a educação. A influência em rede desses atores é peça fundamental para a estrutura e funcionamento do MPB, bem como o carácter mercantil posto para “solucionar” a educação. Esse

movimento tem em seu conselho mantenedor a Fundação Lemann ligado a Paulo Jorge Lemann, um dos homens mais ricos do Brasil<sup>7</sup> e mais quatro organizações privadas sem fins lucrativos, que são a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Itaú Educação e Trabalho. Além disso, o movimento consta com outras tantas instituições públicas e privadas como apoio institucional para auxiliar as intenções e objetivos do grupo com bastante recurso.

Caetano (2019) relata que:

Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC. Sucederam-se seminários, workshops, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e o currículo. Importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento. (p.136)

Segundo Caetano, existe uma troca de lugares dentro do Movimento pela Base cujos atores estão em cargos de instituições privadas em um momento, noutro, estão em cargos de função pública como o MEC e secretarias, ou seja, ora no mercado, ora no Estado. Enquanto que alguns que estiveram ligados a órgãos públicos migraram para o movimento, o contrário também ocorreu, pessoas que inicialmente estavam no movimento atingiram cargos e funções no MEC (CAETANO, 2019).

## **Figura 2 – Quem são os sujeitos do MPB?**



Banco Mundial, com o objetivo de incentivar as parcerias publico-privadas e estabelecer a lógica do mercado em setores públicos (CAETANO, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, conclui-se que a disputa pela educação pública no Estado brasileiro, se dá em um campo, no qual se constata a hegemonia do setor empresarial, em um processo de correlação de forças sociais, neste atual período histórico, determinado pelo avanço das pautas neoconservadoras e das diretrizes neoliberais na condução político-econômica. O setor privado mercantil, enquanto classe dominante se articula com seus pares, penetrando-se na esfera pública, defendendo seus interesses classistas, vislumbrando com isso, o interesse privado na condução das atuais reformas educacionais, como a BNCC.

As reformas educacionais dos anos 1990 de redefinição do papel do Estado implementaram mudanças estruturais, que acabaram por alterar, de forma significativa, a gestão das escolas, da educação, bem como o próprio modelo pedagógico. Conseqüentemente, essa proposta de gestão escolar apoia-se no modelo empresarial de caráter gerencial com a justificativa de deixar a administração pública mais eficiente (PDRAE, 1995). Assim, o PDRAE instaurado em 1995 influenciado pelo modelo neoliberal buscava o controle no processo e resultado na intenção de melhorar a qualidade da educação. A principal razão era a diminuição do papel do Estado através da PDRAE, e com isso, o Estado transfere o papel de executor de políticas públicas para a sociedade civil por meio do Terceiro Setor e/ou parceiras público-privadas. Logo, a nova gestão pública ou gerencialismo sob o pretexto de melhorar a qualidade passa a determinar a formação de professores, o controle, o conteúdo trabalhado nas aulas e a gestão como um todo. Segundo Lumertz (2008), o gerencialismo é a forma de submeter o setor público a uma lógica de gestão privada mercadológica.

Os princípios gerenciais estão pautados no discurso de que a qualidade na educação acontece quando existe uma eficiência no sistema público de ensino podendo ser avaliado pela produtividade e resultados. Assim, o padrão de qualidade passa a ser o mercado. As entidades do Terceiro Setor (leia-se: instituições de natureza fundacional e associativa, ligadas a grandes corporações e bancos), expande sua influência na escola pública, seja através da direção e/ou execução das políticas educacionais.

A execução se materializa por meio de seus programas, consultorias, plataformas digitais e modelo de gestão. Gestão da educação, oferta educacional e

currículo correspondem às três dimensões das formas de privatização identificadas por Adrião (2018). Uma das estratégias de privatização mais conhecidas ocorrem por meio da parceria público-privada (PPP) e coloca o conteúdo da gestão escolar em mãos privadas deixando a propriedade no setor público. Podemos associar, a forma como o Movimento Pela Basa atua e se articula para a construção da Base Nacional Curricular Comum, influenciando diretamente no conteúdo como privatização pelo currículo. Em relação á BNCC, o empresariado tem agido com mão forte para a sua efetivação. Eles são protagonistas de todo o projeto de execução da BNCC, ou seja, criação, conteúdo, manutenção e aquisição de lucros com a venda de serviços e projetos. Isso não significa dizer que a batalha está perdida, nem mesmo um discurso derrotado e pessimista quando se olha para educação, dado que a educação é um agir político e de luta.

Privatização, terceirização, descentralização e publicização, são estratégias presentes na reforma do Estado para diminuí-lo diante das políticas sociais, bem como a educação, sob a justificativa de que o Estado é ineficiente (CAETANO, 2019). O PDRAE destaca que governos anteriores ao FHC, ou seja, os governos militares e o do Fernando Collor de Mello priorizaram o controle do processo ao invés do resultado na administração pública, o que se demonstrou lento e ineficiente para a complexidade que o país enfrentava com uma economia globalizada. O resultado, segundo o plano, foi uma crise do Estado. Logo, diante dessa visão, foi justificável surgir a reforma do Estado como a única opção (PDRAE, 1995). A teoria neoliberal aponta o Estado com o grande culpado pela crise, por isso lança estratégias para a sua diminuição, porém, concordamos com Peroni (2007), de que a crise é do sistema capitalista.

A classe dominante quando assume o protagonismo na elaboração das políticas públicas educacionais, acabam produzindo retrocessos para o campo histórico das lutas sociais que defendem a educação pública, mas também fere toda a estrutura educacional democrática prevista na CF/88. Atualmente, os empresários são um os principais sujeitos na condução da direção e execução da educação pública, havendo como resultado, a incorporação dos parâmetros do modelo de gestão gerencialista sobre a educação, transformando-a em um balcão de negócios.

A BNCC se configura enquanto um documento que legitima os interesses da classe dominante, ao associar o futuro dos estudantes brasileiros das escolas públicas, as determinações da classe burguesa. Sem dúvida, não é um futuro que

vislumbra, a construção de um pensamento crítico, com vistas a formação para o trabalho e o exercício da cidadania. O plano da elite econômica é a submissão da classe trabalhadora, o simples fazer-cumprir dos profissionais da educação e a continuidade da desigualdade, tudo isso para que eles possam lucrar com a educação que passa a virar mercadoria e oportunidade de negócios e sendo explorada em diversas frentes.

O mercado precisa de segurança para operações de investimento e fluxo de capital. Pela sua padronização e abrangência nacional, a BNCC auxilia o mercado educacional a tornar-se menos volátil. A efetivação da BNCC fornece a estabilidade que o empresariado procura para lucrar com a educação, independente de governo. Desse modo, o currículo comum sustenta a continuidade de contratos para impressão de material didático, venda de plano de aula, planejamento e consultoria. Portanto, os empresários são os verdadeiros ganhadores da implementação da base, que ignora a pluralidade de um povo e a complexidade do Brasil, sobretudo, os caminhos para diminuição das desigualdades sociais estruturais.

Além disso, a BNCC esvazia o currículo em prejuízo do pensamento crítico e se compromete em gerar o mínimo para o estudante de escola pública. Nesse sentido a BNCC não promove mudanças estruturais, apenas opera na manutenção do Status quo, ou seja, a BNCC torna-se uma ferramenta de exclusão e de controle social.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AFONSO, Almerindo J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: UL, n. 13, p. 13-29, 2009.

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?** EPSJV/Fiocruz. Atualizado em 24/10/2018 12h42. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso: 22 out 2021.

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris, 1948.

ALVES, Rosely; AZEVEDO, Alycia; GALVÃO, Maria. A ação civil pública na defesa do direito à educação infantil. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/67785/a-acao-civil-publica-na-defesa-do-direito-a-educacao-infantil>. Acesso em: 06/07/2021.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Washington, Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento /Banco Mundial, 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf). Acesso em: 10/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: 25 out 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL, Portaria Nº 592, de 17 de junho DE 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jun. 2015a. Seção 1, n. 114, p. 16.

BRASIL, Portaria No 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 jul. 2016b. Seção 1, n. 144, p. 16.

BALL, Stephen J. Profissionismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

CAMPOS, Herculano R.; LEAL, Zaira F. R. G.; FACCI, Marilda. G. D. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 205-230, jan./abr. 2016.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**. Itajaí. Vol.19, no 2, p.132-141, jan-dez 2019.

DINIZ, Eli. **Empresários e Governo Lula: percepções e ação política entre 2002 e 2006**. Texto apresentado no V Workshop Empresa, Empresários e Sociedade, realizado entre 2 e 5 de maio de 2006, PUCRS, Porto Alegre. Disponível em: [https://arquivoee.rs.gov.br/5workshop/pdf/ Mesa02\\_eli.pdf](https://arquivoee.rs.gov.br/5workshop/pdf/ Mesa02_eli.pdf)

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Vol.30 no.108 Campinas Oct. 2009, Disponível em < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300007&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007&lang=pt)> Acesso em: 05/06/2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, Meritocracia e Privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos** / Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização) ; Aparecida Néri de Souza ... [et al.]. – Brasília, DF: Inep, p.47- 84, 2013.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOLDMAN SACHS. **BRICs and Beyond**. London, Goldman Sachs, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LUMERTS, Juliana Selau. A Parceria Público-Privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola. **Dissertação (Mestrado)** – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MARTINS, Erika. M. **Movimento todos pela educação: Um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, 2013

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. /Acesso: 15 out.2021

OLIVEIRA, I, B.e FRANGELLA, R de C. **Com Que Bases Se Faz Uma Base? Interrogando a Inspiração Político-Epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: SILVA, Fabiany C.T.; XAVIER, F<sup>a</sup>,Constantina (Orgs) Conhecimentos em disputa na base nacional comum curricular. Campo Grande, MS. p. 25-34, Editora Oeste: 2019.

OCDE. **Presentation of the Pisa 2010 Results**. 2010. Disponível em: Acesso em: 26 jan. 2011.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Carta ao povo brasileiro. 2002. Disponível em: [http://www.iisg.nl/collections/carta\\_ao\\_povo\\_brasileiro.pdf](http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf)

**PERONI**, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**. Campinas, SP. vol. 23, n. 2 (maio/ago. 2012), 19-31.

PERONI, Vera M. Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE – RS**, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PIRES, Daniela de Oliveira. A Configuração Jurídica e Normativa da Relação Público-Privada na Brasil na Promoção do Direito à Educação. 2009. **Dissertação (Mestrado)** – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ROSA, Luciana Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento Pela Base e sua Influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.

SOUZA, Evaldo. **A educação como direito público subjetivo (artigo 208, VII, § 1º, CF/88)**. Jus.com.br, 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/38504/a-educacao-como-direito-publico-subjetivo-artigo-208-vii-1-cf-88>> Acesso em: 06/07/2021.