



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional

UENP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA

**A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR – BNCC**

CLEYSON MENDES SOARES

JACAREZINHO
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA

**A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR – BNCC**

CLEYSON MENDES SOARES

JACAREZINHO
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA

**A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR – BNCC**

Dissertação apresentada por Cleyson Mendes Soares, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador:
Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

JCAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

MM492a Mendes Soares, Cleyson
c A concepção de Estado e de Escola na Base Nacional
 Comum Curricular - BNCC / Cleyson Mendes Soares;
 orientador Antônio Carlos de Souza - Jacarezinho,
 2022.
 101 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
 Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
 Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2022.

 1. Educação Básica. 2. Políticas Públicas
 Educacionais. 3. BNCC. I. Carlos de Souza, Antônio,
 orient. II. Título.

CLEYSON MENDES SOARES

**A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR – BNCC**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza (Orientador) – PPEd/UENP

Prof. Dr. Árife Amaral Melo – IFPR/Campus Jacarezinho

Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira – PPEd/UENP

29 de Abril de 2022

Aos meus pais, João e Iêda,
pela resiliência e afeto.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e apoio.
À minha esposa Etienne, pelo amparo e
paciência.

Aos professores e professoras que ainda
mantém a esperança.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho que, por meio de uma educação pública, estimula o crescimento pessoal e profissional de seus estudantes e pesquisadores.

Ao meu orientador, professor doutor Antonio Carlos de Souza, pelo seu espírito de luta e compromisso com a Educação, transigência em sua orientação e o exemplo de abertura para o diálogo.

Ao apoio e dedicação dos professores, professoras e dos colegas da turma 2020-2021 do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

À banca de professores doutores Luiz Antonio de Oliveira e Árife Amaral Melo pelas relevantes contribuições e apreço.

Aos meus familiares e amigos pelos incentivos em minha formação acadêmica.

“Quando eu falava dessas cores mórbidas
Quando eu falava desses homens sórdidos
Quando eu falava desse temporal
Você não escutou”

(Paisagem da Janela – Milton Nascimento, Lô
Borges)

SOARES, Cleyson Mendes. **A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa apresenta a concepção de Estado e de Escola na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para tanto, procuramos analisar o contraditório contexto histórico de sua elaboração, aprovação e promulgação, no contexto do Estado Liberal, marcado por políticas públicas reformistas, especificamente da Educação Básica. Esta problematização parte da prática da realidade escolar, permeada por contradições tanto em relação ao entendimento sobre a concepção de Estado e de Escola, quanto aos objetivos e encaminhamentos das políticas públicas, especificamente educacionais, e os desafios de gestores (as) e professores (as) na construção de suas práticas escolares com a implementação da BNCC. Para compreensão destes processos, desafiadores e contraditórios, buscamos como referencial teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa tem caráter documental e bibliográfico, sendo que a análise de conteúdos foi utilizada como técnica de coleta de dados, elementos que permitiram a construção de um caderno temático como projeto de intervenção. Concluimos que a BNCC está ligada à concepção Liberal de Estado e Educação, possuindo características reformistas quanto aos seus encaminhamentos e objetivos, a serviço das classes dominantes e, portanto, não indica a superação das desigualdades educacionais e sociais.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas Públicas Educacionais. BNCC.

SOARES, Cleyson Mendes. **THE CONCEPTION OF STATE AND SCHOOL IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE – BNCC**. 61 f. Dissertation (Masters in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2021.

RESUME

This research presents the conception of State and School in the National Curricular Common Base - BNCC. Therefore, we seek to analyze the contradictory historical context of its elaboration, approval and promulgation, in the context of the Liberal State, marked by reformist public policies, specifically Basic Education. This problematization starts from the practice of school reality, permeated by contradictions both in relation to the understanding of the conception of State and School, as well as the objectives and directions of public policies, specifically educational, and the challenges of managers and teachers (the) in the construction of their school practices with the implementation of the BNCC. In order to understand these challenging and contradictory processes, we sought Historical-Dialectical Materialism as a theoretical-methodological framework. The research has a documentary and bibliographic character, and content analysis was used as a data collection technique, elements that allowed the construction of a thematic notebook as an intervention project. We conclude that the BNCC is linked to the Liberal conception of State and Education, having reformist characteristics regarding its directions and objectives, at the service of the dominant classes and, therefore, it does not indicate the overcoming of educational and social inequalities.

Keywords: Basic Education. Public Educational Policies. BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. FUNÇÃO SOCIAL LIBERAL DA ESCOLA E A CRÍTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	20
2.1. A concepção de Estado na perspectiva Liberal.....	20
2.2. A concepção de Escola na perspectiva Liberal.....	32
3. CONTEXTO HISTÓRICO E INFLUÊNCIAS PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	49
3.1 Políticas públicas na área da Educação: características de políticas públicas reformistas.....	50
3.2 Relação entre BNCC, organizações internacionais e avaliação em larga escala.....	58
4. PRINCÍPIOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS DA BNCC.....	64
4.1 Contexto histórico da promulgação da BNCC.....	66
4.2 Base político-ideológica da BNCC.....	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE.....	92

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEd, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, que tem como área de concentração “Educação Básica”. A pesquisa foi desenvolvida segundo a Linha de Pesquisa “Educação Básica: gestão e planejamento”, que procura analisar os fundamentos históricos, filosóficos, sociais, políticos, econômicos, culturais, estéticos e legais da Educação Básica de forma articulada ao planejamento educacional, elementos que vão ao encontro de pesquisa desenvolvida.

As discussões que ocorreram, entre as décadas de 2010 e 2020, para definir os princípios que integram uma educação de qualidade e formas de superação dos índices de repetência e abandono, problemas indicados por dados obtidos nas avaliações em larga escala que compõem o sistema de avaliação da educação nacional e avaliações internacionais, trouxeram consigo a problemática que se refere aos princípios políticos ideológicos que sustentam as propostas de mudança e as contradições em relação ao entendimento sobre a concepção de Estado e de Escola.

Neste contexto, encontramos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo de alcance nacional que trata da alteração da educação básica em suas diferentes etapas, e define uma formação básica comum por meio de aprendizagens essenciais expressas, principalmente, na forma de competências e habilidades e expõe, em seu objetivo, a necessidade de criação de um Sistema Nacional de Educação¹ que perpassa pela reestruturação da educação básica.

Neste movimento, nos deparamos com encaminhamentos promovidos pelo governo federal com a participação dos governos estaduais e municipais, associações vinculadas à sociedade civil e setores privados, além de Instituições de Ensino Superior - IES para a discussão da BNCC como política pública. A leitura dos documentos produzidos a partir dessas discussões e o estado do conhecimento das pesquisas realizadas sobre o tema demonstram que há uma percepção comum em

¹ O Projeto de Lei Complementar nº 235/2019 que institui o Sistema Nacional de Educação – SNE foi aprovado em plenário pela Câmara dos Deputados em 09 de março de 2022.

suas conclusões que o contexto histórico analisado está permeado por contradições em relação às políticas públicas educacionais.

Assim, o objeto de investigação é buscar compreender a concepção de Estado e de Escola na BNCC. Partimos da hipótese que esta política pública aprofunda tanto as tensões na relação público-privado, quanto suas implicações políticas e ideológicas, além de promover um aprofundamento das desigualdade educacionais quando tratamos de suas conseqüências pedagógicas. A realidade escolar é contraditória, tanto em relação ao entendimento sobre a concepção de Escola, quanto aos objetivos e encaminhamentos das políticas públicas, sendo fundamental compreender os desafios que gestores (as) e professores (as) terão na construção de suas práticas escolares, no processo de implementação da BNCC.

Realizar uma pesquisa bibliográfica e uma revisão de literatura acerca das concepções Liberal da concepção de Estado, da concepção de Escola, descrever as características de políticas públicas reformistas, bem como analisar a concepção social de Escola presente na BNCC e uma análise crítica a partir do Materialismo Histórico-Dialético foram os caminhos que percorremos. Nesta perspectiva, investigamos os mecanismos que compõem a função social da Escola e o modo como as políticas públicas influenciam as tomadas de decisões presentes na realidade escolar e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

O levantamento de dados indicou pesquisas que partem da conjuntura macro da sociedade, a partir do pano de fundo político e econômico, sua relação com as desigualdades sociais e nos permite investigar as questões micro, sejam elas a prática docente e como essa proposta de educação altera a relação entre sociedade/Escola.

O estado do conhecimento nos indica a explicitação e análise das etapas da construção da BNCC em seus documentos e versões preliminares, sendo que as pesquisas consultadas, a partir de sua homologação, sobretudo as teses e dissertações, foram produzidas no próprio contexto de discussões que permearam a versão final da BNCC, a partir da análise de diferentes níveis e modalidades de ensino e não sua característica ideológica por si.

As produções consultadas atentam para o processo de elaboração e contexto histórico da BNCC, mas deixam possibilidades quanto ao aprofundamento de conceitos político-ideológicos presentes no documento e que são tratados por pensadores liberais, principalmente ao que tange as categorias competências,

habilidades socioemocionais e experiência, além de conceitos como Estado, Democracia, Liberalismo, Neoliberalismo e Escola.

Na dissertação de Dimitrovicht (2019) o problema abordado refere-se a “Quais são as intenções expressas e ocultas na BNCC e suas implicações políticas e ideológicas para a Educação Infantil?”, utilizando como aspecto teórico metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, que por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tem por objetivo realizar uma análise crítica em torno da BNCC e a política de formação continuada para professores da Educação Infantil. Utiliza como recorte levantamento bibliográfico entre 2014 e 2017, portanto anteriores à homologação e efetivação da BNCC e, apesar de tratar de etapa de ensino específica, contribuiu significativamente para compreender o seu contexto.

Os impactos da BNCC na Educação Infantil também são tratados na dissertação de Oliveira (2019), realizada por meio da perspectiva da Ciência da História, de caráter qualitativo e análise documental. Foi realizada a análise das políticas curriculares entre 2015 e 2017, dando enfoque aos conceitos habilidades, competências e avaliação, imprescindíveis para análise da presente pesquisa.

Uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, foi a base da dissertação de Vasconcelos (2020) com o objetivo de compreender “o processo de implementação da política educacional brasileira para a Educação Física no município de Marialva-Pr”, no contexto da BNCC. A análise parte de uma perceptiva disciplinar para o Ensino Fundamental, utilizando como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético e nos auxilia na compreensão do processo de implementação da BNCC.

Favato (2018) tem por objetivo analisar os princípios político-ideológicos da expansão do acesso a Educação Superior pautada no problema das contradições existentes em torno do financiamento da rede privada por meio de recursos públicos, optando por uma “pesquisa qualitativa, com análise teórico/bibliográfica e documental, orientada pelos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético”. Apesar da pesquisa não ter como foco a BNCC contribuiu para as considerações sobre as influências dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas a partir de princípios neoliberais.

Identificar como agentes públicos e privados influenciaram a elaboração da BNCC é o objetivo da dissertação de D’Avila (2018), a partir de levantamento bibliográfico e documental, que teve como base os documentos preliminares da

BNCC, portanto, anteriores a sua homologação, mas que possibilita compreender as ações dos diferentes agentes sociais contra ou a favor do documento final. Para tanto, o referencial teórico desta pesquisa parte de uma opção essencialmente política e não apenas metodológica. Por isso, a pesquisadora destaca que “compartilha do engajamento social e da militância política de Marx e Gramsci.” (D’AVILA, 2018, p. 15).

Fornari (2020) tem por objetivo compreender as políticas de financiamento referente à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, expresso na Lei nº 13.415/2017, a partir de análise documental, o que contribui para analisarmos quais estratégias relacionadas ao financiamento são utilizadas para justificar as reformas para o Ensino Médio, propostas que contemplam a BNCC.

Nesta linha de investigação da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, Vicente (2019) procura por meio de uma investigação teórica e documental, e utilizando-se “[...] como referencial teórico-metodológico a compreensão pautada na concepção da ciência da História” (VICENTE, 2019, p. 19), compreender como as políticas educacionais para o Ensino Médio estão permeadas com a ideia de conteúdos mínimos e para o mercado de trabalho e são influenciadas por organismos internacionais. Cabe destacar que as dissertações de Fornari e Vicente possuem como foco de investigação a Lei nº 13.415/2017 e não a BNCC como um todo, no entanto, os dois marcos legais são indissociáveis.

Utilizando o conceito *intelectual orgânico*, desenvolvido por Gramsci, com o objetivo de analisar a sustentação teórica e ideológica da BNCC, Gonçalves (2020) realiza uma pesquisa documental, por meio de uma abordagem qualitativa, contribuindo para nossa pesquisa ao destacar a compreensão do conceito de Estado e os processos históricos que influenciam um período de reforma educacional.

A dissertação de Camargo (2018) apresenta os resultados de uma “metapesquisa (pesquisa sobre pesquisa)” a partir de artigos publicados no período de 2013 a 2015 que possuem como características comuns a utilização do Materialismo Histórico-Dialético, indicando os desafios, as diferentes perspectivas e a preocupação com um aprofundamento teórico.

O pressuposto teórico metodológico do Materialismo Histórico-Dialético é utilizado na tese de Silva (2020) para análise da BNCC e tem por objeto de estudo

“a necessidade da análise dos princípios neoliberais na formulação legal e nas concepções que sustentam esse documento” no contexto dos documentos produzidos entre os anos de 2015 e 2018. A pesquisa dá destaque aos aspectos conceituais e legais que envolvem a BNCC e indica a necessidade de aprofundar nas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, além da prática docente.

Com o objetivo de pensar a organização do processo de ensino e aprendizagem, a tese de Moya (2020), procura investigar os princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para o objetivo proposto, sendo uma referência bibliográfica para pensarmos nas possibilidades de superação dos desafios postos pela aprovação da BNCC, utilizando o método Materialista Histórico-Dialético como princípio de análise por meio de estudo bibliográfico e experimento didático.

A revisão da literatura auxiliou no processo de identificação das categorias competências, habilidades socioemocionais e experiência, como necessárias para a compreensão da BNCC, sendo que, nas pesquisas indicadas acima, o Materialismo Histórico-Dialético foi utilizado como referencial teórico para estabelecer os procedimentos metodológicos para análise do contexto históricos e contradições que podem ser observadas nas políticas educacionais.

Para análise de tais categorias recorreremos aos autores clássicos do Liberalismo e sua forma atual expressa no Neoliberalismo, destacando às obras de John Locke *Dois tratados sobre o Governo* (1998) e *Pensamiento sobre la educación* (1986), *A riqueza das nações* (1996) de Adam Smith, *Os fundamentos da Liberdade* (1983) de Friedrich Von August Hayek e *Capitalismo e liberdade* (1985) de Milton Friedman.

As conclusões alcançadas apontam para a vinculação da BNCC à concepção Liberal de Educação, sendo que as políticas públicas elaboradas a partir do modo de produção capitalista afetam a organização do trabalho escolar e a atuação do professor num processo que leva à alienação. A educação torna-se mercadoria e o trabalho docente alienado, perdendo a autonomia sobre o próprio objeto e produto do seu trabalho.

As políticas públicas na área da Educação, nas décadas de 2010 e 2020, procuraram atender ao número de acesso e permanência dos estudantes na Educação Básica. No entanto, demonstraram fragilidades quanto a superação das

desigualdades sociais, econômicas e regionais, o que nos indica a necessidade de compreender em que medida os princípios político-ideológicos liberais influenciam sua idealização. Devemos, portanto, questionar qual é a intervenção promovida pelas políticas públicas organizada na perspectiva Liberal e sua consequência na Escola.

Partimos de uma pesquisa bibliográfica em bancos de artigos e teses, tais como Periódicos Capes, Scielo e Sucupira, com o objetivo de identificar o estado do conhecimento das pesquisas realizadas a partir da homologação da BNCC voltadas para os temas Educação, Educação Básica, Gestão e Planejamento, Políticas Públicas, BNCC e Reformismo, entre os anos de 2018 e 2020.

A seleção de textos foi realizada por meio da leitura das obras e análise do contexto histórico em que a pesquisa científica está inserida, item fundamental para o leitor compreender os pontos centrais desenvolvidos, possibilitando a identificação de quais teses, dissertações e artigos poderiam contribuir para o desenvolvimento de nossa pesquisa a partir da indicação do objetivo de estudo, referenciais teóricos, encaminhamentos metodológicos e contexto histórico condizentes com nosso próprio objeto de estudo, otimizando o tempo e a qualidade do trabalho realizado. Usamos ainda como recorte as teses e dissertações produzidas nas IES públicas vinculadas ao Estado do Paraná, contexto em que a pesquisa está inserida.

Nas pesquisas consultadas identificamos a preocupação em compreender a concepção político-ideológica presente na BNCC e os encaminhamentos para a aprovação da versão final. Porém, identificamos algumas lacunas quanto às questões que envolvem a concepção de Escola, tema que será debatido ao analisarmos a concepção Liberal e do Materialismo Histórico-Dialético. Possuem principalmente como referências bibliográficas e documentais dados que remontam o período que antecede a homologação da BNCC, o que nos permite aprofundarmos no documento final para análise de suas características enquanto política pública e base político-ideológica.

O desenvolvimento de uma pesquisa traz consigo a percepção do pesquisador em relação às questões e problemas que são postos em sua realidade concreta, além dos elementos que compõem sua formação e sua visão de mundo. A construção do conhecimento como forma de transformar e atuar no mundo pressupõe uma concepção teórica e epistemológica que nos permita a organização das ações e do pensamento.

O problema da pesquisa foi delimitado a partir da análise bibliográfica e documental referente ao contexto histórico das mudanças das políticas educacionais promovidas pelas discussões que envolveram a BNCC. As experiências acadêmicas e atuação docente do pesquisador indicaram como referencial teórico-metodológico as análises realizadas por Karl Marx e Friedrich Engels, pensadores ligados ao Materialismo Histórico-Dialético e que permitiu a observação de elementos que possibilitaram a identificação do problema estudado.

A pesquisa tem caráter documental e bibliográfico, sendo que a análise de conteúdos e seu contexto histórico foram utilizados como técnica de coleta de dados. Em relação à BNCC o enfoque dado não foi na construção das diferentes versões, mas sim nos princípios político-ideológicos expostos no documento final, no entanto, não perdemos de vista a necessidade de compreender o processo histórico que influenciou suas discussões e elaboração.

A partir da crítica realizada pelo Materialismo Histórico-Dialético aos princípios político-ideológicos Liberais, analisamos as categorias competências, habilidades socioemocionais e experiência, vinculadas ao Liberalismo e que estão presentes na BNCC. Outros conceitos fundamentais que tratam estes referenciais e estão presentes na BNCC são Democracia, Autonomia e Igualdade.

Nesta introdução procuramos evidenciar a problemática, objetivos, justificativa do estudo, as fontes utilizadas, os aspectos teórico-metodológicos e a forma como a dissertação foi organizada para que o leitor-pesquisador possa de maneira direta percorrer os mesmos caminhos por nós traçados e que sustentam nossas conclusões e hipóteses.

O Capítulo 2 destina-se ao estudo bibliográfico da concepção Liberal e do Materialismo Histórico Dialético sobre a função social da Escola e o papel do Estado, a concepção de Democracia contida na concepção Liberal e os conceitos competências, habilidades socioemocionais, experiência, autonomia e igualdade que permeiam a construção de políticas públicas na área da Educação.

No Capítulo 3 analisamos as características que compõe práticas reformistas em relação a elaboração de políticas públicas, a influência de organismos internacionais e avaliações em larga escala.

No Capítulo 4 analisamos o contexto da promulgação e a base político-ideológica contida na BNCC, as implicações pedagógicas das orientações e reformulações contidas na BNCC.

Nas Considerações Finais indicamos a formação de consenso e legitimação da necessidade de alteração da educação básica por meio de resultados obtidos por avaliações em larga escala. Concluímos que a BNCC visa a atender as crises do Capital e não possui como objetivo modificar as estruturas sociais da sociedade quanto a superação da desigualdade.

E, como apêndice, apresentamos uma proposta de Produto Educacional, expressos no formato de um Caderno Temático, com o objetivo de contribuir com o debate que envolve as práticas escolares, os impactos na prática docente e possibilidades de superação dos desafios criados pela BNCC.

2. FUNÇÃO SOCIAL LIBERAL DA ESCOLA E A CRÍTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Analisar a função social da Escola implica investigar a concepção de Estado e a forma como este interfere na identificação de problemas e, conseqüentemente, na elaboração e implementação de políticas públicas, isto é “[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31). Afirmar a existência de uma função social da Escola nos remete a idéia de utilitarismo, elemento presente, por exemplo, em Adam Smith (1996), ao questionar se os gastos das instituições para a Educação estavam direcionados para objetivos úteis ou ainda quando vincula à Escola a ideia de utilidade abordada na temática da antiguidade grego romana.

Para tanto, abordaremos a concepção de Estado e de função social da Escola presentes em textos clássicos de John Locke, Adam Smith, Milton Friedman, Friedrich Hayek, interpretando-os a partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético.

Não é objetivo desta pesquisa um levantamento historiográfico do processo de construção da Escola moderna e a explicitação dos diferentes contextos de sua configuração a partir do século XVII, mas identificar as concepções político-ideológicas que a acompanharam e que está presente em nossa realidade objetiva, seja enquanto contexto histórico seja enquanto formas de enfrentamento.

A revisão da bibliografia e da literatura investigadas permitiram identificar os conceitos-chaves para compreensão da Escola hoje e as tendências expostas, explicitamente e implicitamente, nas políticas públicas, como é o caso da análise da BNCC ou ainda para discutir possibilidades de ruptura a partir da concepção teórico-metodológica adotada, utilizando como encaminhamento do produto educacional, disposto no formato de Caderno Temático.

Portanto, nas seções que compõe o presente capítulo, optamos por evidenciar os elementos característicos que nos permite identificar e interpretar a ideologia presente na BNCC e os conceitos condizentes com uma proposta de superação dos desafios que nos apresentam.

2.1 A concepção de Estado na perspectiva Liberal

Para analisar a concepção de Estado na perspectiva Liberal é preciso evidenciar qual entendimento partimos para o significado de Liberal e sua relação com o Neoliberalismo, conceito presente nas diversas literaturas que tratam do tema. O conceito base da construção do liberalismo enquanto corrente filosófica ou doutrina política é a liberdade, expresso em princípios que atendiam e atendem aos interesses da classe burguesa.

É uma visão de mundo que se constitui na luta contra os obstáculos feudais, postos principalmente ao desenvolvimento do comércio nos primórdios. O próprio termo liberalismo ganha significado em face dessa ingente necessidade de a burguesia comercial liberar-se dos entraves feudais que prejudicavam a atividade mercantil (ALVES, 2007, p. 78).

Identificamos neste tipo de análise a naturalização do desenvolvimento do liberalismo e como forma de atender às necessidades da burguesia, característica presente também em análises Liberais reverentes ao surgimento do Capitalismo, análise que aparece inclusive em algumas interpretações de cunho marxista, como aponta a crítica de Rosa Luxemburgo direcionada à Eduard Bernstein². Assim, “O capitalismo é, para os liberais, a expressão acabada da natureza humana, a única forma legítima de fazer a produção material” (DIAS, 2007, p.116). Capitalismo entendido, portanto, como algo natural, fundado no ponto de vista ideológico do liberalismo, suas leis reflexo dessa condição natural, isto é, pertencente à própria natureza e racionalidade humana e não fruto de um processo histórico, assim a legitimação do Capital é dada por uma racionalidade formal.

O Materialismo Histórico-Dialético nos ajuda a compreendermos que Liberdade não é conceito único e suficiente para abranger o Liberalismo, pois afastaríamos o processo histórico de seu surgimento, sendo também necessário destacar como os conceitos individualismo, igualdade, propriedade privada, livre mercado, concorrência, competência e qualidade são utilizados por pensadores Liberais como justificativa para definir a função do Estado, implicando na importância das avaliações em larga escala na área da Educação e na BNCC.

Tais conceitos são as bases do ideal Liberal e capitalista, um projeto de classe onde há uma naturalização e racionalização de um modo de produção e a

² Eduard Bernstein (1850-1932): Membro do Partido Social-Democrata alemão. Em seu texto “Reforma social ou revolução” Rosa Luxemburgo procura rejeitar os argumentos apresentados por Bernstein pelo qual ele é reconhecido por apresentar uma revisão de conceitos marxistas.

regulamentação da vida por meio do mercado, atrelado à necessidade constante de expansão do modo de produção e implicando na imprescindível readequação das ações do Estado, sendo que a base do capitalismo não está apenas no Capital, mas também em uma lógica própria em todas as atividades de uma sociedade, tanto como expressão econômica quanto política.

Conclui-se, pois, que ainda que o Estado derive da sociedade e a ela se submeta, a compreensão da abrangência e da definição dessas esferas depende diretamente do movimento das relações sociais de produção, que, por sua vez, se constituem a partir da racionalidade do atual modo de produção: o capitalismo (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 143).

O Liberalismo produz uma ideologia que expressa à visão de mundo da classe burguesa que influencia os movimentos necessários dentro do Estado e encontra sua representação econômica no capitalismo, atrelando o papel do Estado às necessidades de uma sociedade de classes. Nos diferentes contextos de seu desenvolvimento podemos constatar os conflitos gerados nas lutas de classe e nas crises do capitalismo que exigiram uma reestruturação destes ideais para atender aos interesses do Capital, exemplo dado pelo neoliberalismo.

Liberalismo e Neoliberalismo não são sinônimos, mas teorias econômicas que trazem consequências para a organização política da sociedade, partem de princípios comuns e possuem especificidades condizentes com cada etapa histórica de desenvolvimento do capitalismo. Estes conceitos referem-se a princípios essenciais que produzem uma ideologia relacionada ao modo de produção capitalista, sendo adequados ou radicalizados em suas ações a partir das condições históricas de sua implantação e em “[...] formas da chamada reestruturação capitalista (taylorismo/fordismo, nazifascismo, *welfare state*, especialização flexível, ‘modelo japonês’, ou o nome que se queira dar)” (DIAS, 2007, p. 129).

Essa diferenciação nos permite algumas considerações sobre a concepção de Estado que ampara tais ideologias e que implicam na relação entre capitalismo e Democracia, indivíduo e Estado e como são pensadas as políticas públicas, em nosso caso, as políticas públicas para a área da Educação. O objetivo destas considerações é indicar os elementos constitutivos das instituições sociais que pertencem ao Estado, mais especificamente a Escola. Para isso, procuraremos

indicar objetivamente, nas obras que nos ampara teórico e metodologicamente, a função do Estado.

John Locke (1998) compreende a necessidade da criação de uma organização capaz de solucionar os problemas que ocorrem no estado de natureza por serem os próprios indivíduos responsáveis pela mediação dos conflitos existentes.

Desse modo, é fácil distinguir quem está e quem não está em *sociedade política*. Aqueles que estão unidos em um corpo único e têm uma lei estabelecida comum uma judicatura à apelas, com autoridade para decidir sobre controvérsias entre eles e punir infratores, *estão em sociedade civil* uns com os outros. Aqueles, porém, que não têm em comum uma tal possibilidade de apelo, explico-me, na Terra, vivem ainda em estado de natureza, sendo cada qual, onde não houver outro, juiz por si mesmo e executor – o que, como antes demonstrei, constitui o perfeito *estado de natureza* (LOCKE, 1998, p. 458-459, grifo do autor).

Estado de natureza refere-se ao “[...] estado em que todos os homens naturalmente estão [...]” (LOCKE, 1998, p. 281-282), isto é, estado em que os seres humanos são afetados pelas leis da natureza, porém, não possuem regras que estabeleçam o convívio coletivo e a relação entre os indivíduos, nem mesmo juízes responsáveis por analisar os diferentes conflitos determinando, portanto, o justo e o injusto em cada questão. A sociedade civil surge nesse contexto como forma de organizar os indivíduos de maneira que a vida social possa ser regulamentada.

Considero, portanto, que o poder político é o direito de editar leis com a pena de morte e conseqüentemente, todas as penas menores, com vistas a regular e a preservar a propriedade, e de empregar a força do Estado na execução de tais leis e na defesa da sociedade política contra os danos externos, observando tão-somente o bem público. (LOCKE, 1998, p. 381)

Temos, nesse ponto de vista, uma concepção de Estado responsável pela garantia dos direitos individuais, mediação entre os indivíduos, criação de leis e seu julgamento de acordo com o bem público. Como direitos individuais, encontramos nessa concepção a liberdade, igualdade, preservação da vida e a propriedade.

Pensando em nosso objeto de estudo devemos destacar o conceito de Liberdade e Igualdade³ exposto por John Locke, uma vez que estes afetam diretamente o que se espera do Estado e a concepção de Educação, que incidirá na função social da Escola.

Igualdade refere-se ao “[...] direito igual que todo homem tem à sua liberdade natural [...]” (LOCKE, 1998, p. 431-432), enquanto Liberdade “[...] consiste em estar livre de restrições e de violência por parte de outros [...]” (LOCKE, 1998, p.433). Estas definições vinculadas à concepção de Estado nos indicam a compreensão destes direitos como direitos formais, ou seja, do ponto de vista da lei há a garantia de sua conservação, no entanto, cabe ao indivíduo seguir sua própria vontade dentro dos limites da lei, sendo que tais características irão delimitar a compreensão de uma Democracia Liberal. Isso significa dizer que o Estado, por meio das leis, procura garantir Igualdade e Liberdade sem interferir nas possibilidades, potencialidades e condições concretas dos indivíduos.

Embora tenha dito acima (cap. II) que *todos os homens são iguais por natureza*, não se pode supor que eu me referisse com isso a toda sorte de *igualdade*: a *idade* ou a *virtude* podem conferir aos homens uma justa precedência; a *excelência de capacidades* ou o *mérito* podem colocar outros acima do nível comum; o *berço* pode sujeitar alguns, enquanto outros, a *aliança* ou os *benefícios*, a prestar obediência àqueles a quem seja devido pela natureza, pela gratidão ou por outras razões (LOCKE, 1998, p. 381, grifo do autor).

A concepção de Estado de John Locke propõe uma igualdade formal e essa afirmação fica explícita pelo próprio autor ao dar destaque à elementos que indicam uma desigualdade de potencialidades entre os indivíduos expressos pelos termos “excelência de capacidades”, “mérito”, ou ainda desigualdade de possibilidade quando lemos “berço”, “aliança” e “benefícios”. Essa constatação é essencial quanto nos referimos à função social da Escola enquanto instituição social.

No mesmo caminho encontramos a visão de Adam Smith (1996) sobre o papel do Estado e sua relação com a individualidade. Os indivíduos são marcados por uma “[...] propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra”

³ Aqui trataremos Liberdade e Equidade como princípios que atendem a agenda liberal, pois supõem como ponto de partida a existência de uma desigualdade natural, cabendo ao Estado propor maneiras de atenuá-las por meios das políticas públicas, exemplo presente na BNCC que trabalha principalmente do conceito equidade “[...] que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (BRASIL, 2018, p. 15)

(SMITH, 1996, p. 73) que, em sua essência, os levam a atender suas necessidades e seus próprios interesses.

O homem, entretanto, tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer — esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos (SMITH, 1996, p. 73).

Apesar de depender dos seus próprios esforços para alcançar aquilo que é essencial para sua sobrevivência, a necessidade de ajuda de outros indivíduos torna-se constante, característica que dá origem a divisão de trabalho e estabelece a relação entre os indivíduos de maneira a atender a necessidade de todos caminhando espontaneamente sem a interferência de um Estado (SMITH, 1996), ou seja, pelos caminhos naturais da negociação, permuta ou troca.

Ao Estado não caberia a função de regulamentar a relação entre os indivíduos, principalmente ao que tange os aspectos econômicos, pois cada indivíduo ao procurar atender suas próprias necessidades traz, conseqüentemente, vantagens também para toda a sociedade. A função do Estado está vinculada a segurança interna e externa e elementos que permitam o desenvolvimento do capitalismo, além daquelas instituições sociais necessárias para a organização da sociedade.

Segundo o sistema da liberdade natural, ao soberano cabem apenas três deveres; três deveres, por certo, de grande relevância, mas simples e inteligíveis ao entendimento comum: primeiro, o dever de proteger a sociedade contra a violência e a invasão de outros países independentes; segundo, o dever de proteger, na medida do possível, cada membro da sociedade contra a injustiça e a opressão de qualquer outro membro da mesma, ou seja, o dever de implantar uma administração judicial exata; e, terceiro, o dever de criar e manter certas obras e instituições públicas que jamais algum indivíduo ou um pequeno contingente de indivíduos poderão ter interesse em criar e manter, já que o lucro jamais poderia compensar o gasto de um indivíduo ou de um pequeno contingente de indivíduos, embora muitas vezes ele possa até compensar em maior grau o gasto de uma grande sociedade (SMITH, 1996, p. 170).

Novamente estamos tratando de uma Liberdade natural que, na presença do Estado, torna-se uma Liberdade formal quanto ao estabelecimento de leis e um sistema de justiça que permita o desenvolvimento pleno do indivíduo sem a interferência do Estado. Importante destacar para nosso estudo o terceiro dever que trata das instituições públicas, pois está relacionado diretamente com a Escola. O entendimento de Adam Smith, nesse ponto, não está pautado primeiramente no interesse público, mas naquilo que pode despertar interesse em alguns indivíduos devido ao lucro. Desse modo, a Escola pode ser incluída naquele rol de interesses privados se atende ao necessário para a geração de riqueza.

Em John Locke e Adam Smith encontramos ressonância da visão de Estado criticada por Karl Marx e Friedrich Engels. “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; MARX, 2008, p. 14). E, em *A Questão Judaica*, Marx afirma que as instituições públicas pertencendo ao Estado visam organizar a vida social de acordo com os princípios e interesses da classe dominante.

O limite da emancipação política se manifesta imediatamente no fato de que o Estado possa liberar-se de um limite sem que o homem libere-se realmente dele, que o Estado possa ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre (MARX. In: MARX; ENGELS, 2011, p. 45.).

Ao passo que autores Liberais compreendem a importância de limitar a atuação do Estado nas questões individuais, expressos na concepção de Liberdade e Democracia, também insistem no papel do Estado para a organização social, sendo que a emancipação política é tratado nos termos legais.

Sobre a atuação do Estado, pensadores Neoliberais⁴ radicalizam sua visão em relação aos pensadores Liberais que, apesar de uma visão negativa de Estado, compreendem seu papel regulatório de enfrentamento às desigualdades e afastando-o das questões econômicas, significado presente em termos como Estado mínimo e Estado de Direito. Porém, para autores Neoliberais, o Estado torna-se obsoleto e incapaz de enfrentar as crises do Capital, sendo um risco o controle econômico exercido por ele, pois o “[...] controle econômico não é apenas o controle de um setor da vida humana, distinto dos demais. É o controle dos meios que

⁴ Trataremos o Neoliberalismo como uma forma atual do Liberalismo.

contribuirão para a realização de todos os nossos fins” (HAYEK, 1977, p. 104), sendo necessário estabelecer meios para diminuir cada vez mais sua atuação tanto em relação às questões econômicas quanto às questões sociais.

O argumento principal recorrentemente utilizado pelos neoliberais em sua defesa da diminuição dos papéis interventivos e regulatórios do Estado Nacional (em prol de uma ampliação da lógica do mercado) reside justamente na “incompatibilidade” desse Estado (por lerdo, tardo, custoso) com a sociedade do século XXI, tecnologicamente cada vez mais rápida e voraz, “globalizadora” em sua ânsia de bens, produtos e serviços (FERREIRA, 2009, p. 20).

Na perspectiva neoliberal, Estado e livre mercado são incompatíveis (FERREIRA, 2009), conforme pressuposto que encontramos em Friedrich Hayek e Milton Friedman, pensadores do século XX. O neoliberalismo também recorre a explicações para as relações entre indivíduos e Estado por meio de premissas não históricas, sendo o desenvolvimento humano marcado por condicionantes naturais. A obsolescência do Estado é um princípio conveniente para o neoliberalismo por indicar a importância da Liberdade e da individualidade como propulsores do desenvolvimento da sociedade, vinculados ao livre mercado e à expansão do capitalismo. Nestes termos, compreendemos que a coerção deixa de vir do Estado e passa a ser exercida pelo mercado.

Friedrich Hayek (1983) parte da concepção de Liberdade para analisar as relações entre os indivíduos e o papel do Estado, sendo que o “[...] estado no qual o homem não está sujeito a coerção pela vontade arbitrária de outrem é freqüentemente chamado de liberdade ‘individual’ ou ‘pessoal’ [...]” (HAYEK, 1983, p. 27). A análise feita por Hayek sobre a Liberdade está presente na esfera de uma sociedade já constituída e no papel da coerção de um indivíduo sobre outro e ainda da coerção do Estado sobre os indivíduos.

O Estado tem por função o estabelecimento de normas gerais que impeçam a coerção exercida entre indivíduos e criar condições para que estes possam eles mesmos delimitar sua área de atuação e, assim, protegendo a esfera privada.

Sendo o resultado de circunstâncias que o indivíduo criou para si, a coerção prevista pelas normas gerais conhecidas passa então a constituir um instrumento auxiliar do indivíduo na busca de seus próprios objetivos e não um meio a ser usado para alcançar objetivos de outrem (HAYEK, 1983, p. 38).

A coerção do Estado nessa definição é limitada por estas normas gerais permitindo o exercício da Liberdade individual necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades e objetivos. Este é outro elemento indicado por Hayek como um dos motivos que levam os indivíduos viverem em sociedade, isto é, o acesso ao conhecimento produzido por outros indivíduos, aspecto que trataremos na análise da função social da Escola. Liberdade aparece novamente como Liberdade formal pautada na lei, ou em normas gerais, aspecto que fica explícito quando Hayek trata da relação Liberdade e Igualdade.

A igualdade estabelecida pelas normas legais e de conduta gerais é, todavia, a única forma de igualdade que conduz à liberdade e a única que podemos obter sem destruir a liberdade. A liberdade não só não tem relação alguma com qualquer outro tipo de igualdade como também tende, em muitos casos, a produzir desigualdade. Isto constitui a consequência necessária e, em parte, a justificativa da liberdade individual; se os efeitos da liberdade individual não demonstrassem que certos modos de vida levam a resultados melhores do que outros, provavelmente seria impossível justificá-la (HAYEK, 1983, p. 103).

Liberdade enquanto ausência de coerção só está relacionada a concepção de Igualdade do ponto de vista das leis, sendo que a Liberdade individual pode conduzir a desigualdade quanto aos elementos necessários para o desenvolvimento humano, sejam eles os que partem das escolhas e potencialidades individuais ou aqueles que envolvem o ponto de partida sócio-econômico, portanto, Igualdade perante a lei, mas desigualdade de condições. Essa conclusão nos leva a compreender que o Estado não deve tratar de maneira diferente os indivíduos a partir da desigualdade gerada pela Liberdade individual, pois significaria criar uma “coerção adicional e discriminatória” (HAYEK, 1983, p. 105).

Este panorama é compartilhado por Milton Friedman (1985) colocando-o como algo natural e pressupondo uma desigualdade também natural. O Estado ganha contornos de instrumento para operacionalizar as condições de organização sócio-econômica (FERREIRA, 2009), sendo que os indivíduos são iguais somente no sentido de garantia da Liberdade exercida no mercado.

Para Friedman, o mercado não é um lugar de disputas, com vitoriosos e derrotados, que precisa de uma coordenação central para se manter nos eixos em casos extremos, mas um lugar idílico de transações abstratas em que todos cooperam e saem lucrando a

partir de trocas voluntárias mutuamente vantajosas. Por conta disso, a maior das virtudes humanas (ou, pelo menos, uma delas) é a liberdade econômica (FERREIRA, 2009, p. 31).

O Estado para Milton Friedman (1985) ganha relevância apenas ao ter como função elementos que contribuem para a organização dos indivíduos do ponto de vista da lei e das garantias da Liberdade individual e da propriedade e, conseqüentemente, permitindo a Liberdade econômica ou livre mercado.

Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedades; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. O Liberal consistente não é um anarquista (FRIEDMAN, 1985, p. 42).

Estes elementos apresentam um caráter legal e técnico, no entanto, indicam também os limites da intervenção do Estado quanto à organização econômica de uma sociedade, ou seja, o capitalismo competitivo, sendo que a Liberdade em seu aspecto mais amplo engloba a Liberdade econômica e, por conseguinte, a Liberdade política, princípios condizentes para a definição de Democracia no sentido Liberal. O entendimento de Friedman trata de limitar o poder coercitivo do Estado ao tirar de sua função a organização econômica, separando-o do aspecto político e atribuindo ao mercado a garantia da Liberdade econômica.

Diminuir a atuação do Estado e propor a relação entre Liberdade econômica e Liberdade política para Friedman tem como objetivo limitar as decisões políticas que envolvam parte dos agentes do Estado e alicerçar a Liberdade plena do indivíduo. Nesse sentido, Liberdade ganha ares de liberdade de escolha e a não interferência na liberdade de outros indivíduos (FRIEDMAN, 1985).

Os princípios trabalhados até aqui para compreender a concepção de Estado do ponto de vista Liberal nos remete ao conceito de Ideologia, elemento que não é simples de sintetizar dentro dos autores que se aproximam do Materialismo Histórico-Dialético ou da concepção teórica marxista. No entanto, destacamos para esta análise o conceito de Ideologia expresso no pensamento de Marx e Engels.

Segundo Pereira (2016, p. 296-297), a partir de uma interpretação marxista, ideologia é “[...] um conceito crítico-negativo, que indica uma falsa representação, um conhecimento invertido da realidade que tem por consequência a justificação de relações de dominação e poder”.

Se liberalismo e neoliberalismo são ideologias que representam uma visão de mundo da classe burguesa, eles expressam um entendimento da realidade de acordo com as necessidades de seu projeto. Tornam-se instrumentos de formação de consenso e legitimação para a população tal qual nos aparece nas políticas públicas como forma de efetivação de sua concepção de Estado e com objetivo de superação dos limites do Capital, como afirma Marx em *Os Fundamentos da Crítica da Economia Política*.

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência etc., aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza (MARX; ENGELS, 2011, p. 58-59).

A alienação do trabalhador é consequência dessa visão de mundo que separa os aspectos políticos e os aspectos econômicos da sociedade no processo de mediação entre Estado e indivíduos, o que acarretará na própria ideia de Democracia na perspectiva Liberal e Capitalista. Estado, ou sua representação política na figura do governo, torna-se responsável pela garantia da liberdade dos indivíduos e pela criação da igualdade de direitos responsável por equilibrar a desigualdade natural, mas por outro lado não elimina a desigualdade social. “A função social da autoridade (do governo) é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo da sua capacidade” (CUNHA, 1977, p. 28), um dos fundamentos que caracterizam a necessidade de diminuição da intervenção do Estado.

O Estado, para o Materialismo Histórico-Dialético, nasce da atuação e produção material dos indivíduos, indicando como umas das características dessa sociedade a divisão do trabalho e o surgimento dos conflitos de classes, sendo que a consciência dos indivíduos, ou ainda, do ser social, é formada a partir do comportamento material e o Estado assumindo o papel de representante do interesse coletivo (MARX; ENGELS, 2007). O Estado serviria para conter os

interesses particulares sob alegação de defesa de interesses universais, havendo ainda uma distinção entre ele e a sociedade civil. Podemos estabelecer uma relação entre a função social da Escola, Estado e a sociedade civil.

A sociedade civil, como tal desenvolveu-se somente com a burguesia; com este mesmo nome, foi continuamente designada a organização social que se desenvolve diretamente a partir da produção e do intercâmbio e que constitui em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista (MARX; ENGELS, 2007, p. 74).

Em termos gerais, o Estado representa uma sociedade organizada em determinado território em que são mediados interesses comuns de um povo. No entanto, na perspectiva marxiana, sua definição ganha outros contornos devido ao desenvolvimento das relações sociais e relações de produção, tendo como reflexo a divisão do trabalho material e do trabalho intelectual (ou espiritual), e ainda “[...] ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37). Portanto, Estado é propriamente a forma como uma classe exerce seu domínio político e econômico sobre as demais classes, por meio das instituições sociais, exemplo dado pela Escola.

[...] o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade livre (MARX; ENGELS, 2007, p. 76).

A divisão do trabalho e o estabelecimento de relações de produção que amparam o modo de produção capitalista tem como resultado, para Marx e Engels (elemento comum para Adam Smith, porém com conclusões diferentes), o não desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos indivíduos, características que poderão ser superadas por uma Educação politécnica⁵, capaz de permitir ao trabalhador/produtor um domínio sobre o processo de trabalho e sobre o processo

⁵ Apesar de Karl Marx não ter sistematizado uma teoria pedagógica, podemos inferir de seus escritos uma concepção marxista de Educação que encontra sua expressão na ideia de Educação Politécnica, isto é, a relação entre a formação geral do indivíduo e o trabalho produtivo; a formação intelectual, científica e a formação tecnológica necessária para o trabalho.

de produção, como vislumbravam Marx e Engels, para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas e para a realização completa do homem (SANTANA, 2007, p. 101). Tais especificidades encontradas nos autores supracitados nos auxiliam na compreensão da interferência do Estado para organização da Escola enquanto instituição social a serviço de princípios político-ideológicos Liberais contrastados pelo Materialismo Histórico-Dialético.

2.2 A concepção de Escola na perspectiva Liberal

Quanto ao papel do Estado e a definição da função social da Escola a partir da perspectiva Liberal, partimos dos pressupostos que compõem as estratégias para a efetivação de políticas públicas que permitem uma relação entre a sociedade civil e o Estado, dissociando os aspectos econômicos e os aspectos políticos, tal qual o modelo de Democracia Liberal exige, onde se retira o papel do Estado nas questões sociais e destaca-se o protagonismo das empresas privadas.

Em vez do enfrentamento político da desigualdade social, apresenta-se a solução gerencial e técnica. Em substituição de qualquer perspectiva de transformação social, opta-se (desarticulando qualquer perspectiva classista) pelo investimento de recursos e pelo gerenciamento privado. Por isso requerem um modelo de Estado de cunho gerencialista (TORRES, 2019, p. 343).

O desenvolvimento individual irá garantir o desenvolvimento da própria sociedade, sendo que o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos é elemento essencial para o progresso econômico e não está pautado nos privilégios decorrentes do nascimento (CUNHA, 1977) e a desigualdade social superada pelo investimento privado e não unicamente pelos recursos do Estado, mais ainda, pela captação de recursos públicos pelo setor privado. Como princípios, estas afirmações levam à conclusão da existência de uma desigualdade natural, pois talentos e capacidades não são distribuídos igualmente na visão Liberal. A Igualdade social é contraditória ao princípio da individualidade, pois representa a necessidade de intervenção do Estado.

Resulta visible la gran variedad que hay entre los entendimientos de los hombres; tan grande es la diferencia entre algunos de ellos que no sería posible paliarla ni con habilidad y laboriosidad, pues unos

parecen carecer por naturaleza de los fundamentos necesarios para alcanzar aquello que otros logran fácilmente. Entre hombres de igual educación existe una gran desigualdad de talentos; y encontramos hombres de capacidades diversas tanto em los bosques de América como em lãs escuelas de Atenas (LOCKE, 1986, p. 280-281).

A igualdade nestes termos significa a igualdade de direitos e igualdade de oportunidades, tal qual entendido na Democracia Liberal e sua concepção de cidadão ou ainda liberdade política em termos da Democracia representativa e limitada aos direitos jurídicos. Igualdade política, mas não igualdade material. Estes são alguns pontos que nos levam a afirmar a necessidade da ideologia Liberal e do Capitalismo em separar os aspectos políticos e os aspectos econômicos da sociedade. Há uma igualdade definida em termos políticos e jurídicos, no entanto, as questões econômicas permanecem no plano das individualidades e regidas pela lei do mercado.

A Escola, nesse contexto, surge enquanto instituição social responsável pelo amplo acesso à instrução para todos os indivíduos da sociedade, independente da classe social que pertencem e potencializadora dos talentos e das capacidades, permitindo uma igualdade de oportunidades. Procura ainda contribuir para a justiça social por meio da meritocracia, sendo que “[...] no campo educacional, o liberalismo como defesa dos princípios que qualificam a nova escola – pública, universal, laica, obrigatória e gratuita -, então concebida como o instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos” (ALVES, 2007, p. 43). A Educação ganha contorno de instrumento para a mobilidade social, características que iremos abordar no ensino por competências, presente na BNCC. Marx e Engels (2008) sintetizam o contrapondo entre uma Educação Liberal e uma Educação revolucionária.

Vocês afirmam, porém, que queremos abolir os vínculos mais íntimos, na medida em que propomos substituir a educação doméstica pela social. Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante (MARX; ENGELS, 2008, p. 39).

A Escola nos aparece nessa crítica como uma instituição social que influencia direta ou indiretamente a compreensão dos indivíduos sobre a sociedade e as

relações sociais. Pensadores Liberais como John Locke eram contrários à universalização da Educação ou, ao menos, que o Estado deveria limitar seus gastos com a Educação, sendo esta essencialmente privada, elemento que podemos constatar também em Adam Smith. Para este autor, a Escola estaria voltada para uma educação básica e rápida, paga parcialmente pelo Estado em forma de subsídios e destinada a superar as desigualdades geradas pela divisão do trabalho (ALVES, 2007, p. 67).

A Educação ganha forma de instrução⁶, portanto uma defesa do desvencilhamento das ideias de uma Escola pública e gratuita dentro dos ideais Liberais, elementos que ressoam nas políticas públicas atuais responsáveis pela universalização da Educação e pela permanência dos estudantes no sistema escolar, além de propostas que contribuem para o fortalecimento da educação privada, dualidade educacional e a naturalização da desigualdade educacional. Cunha (1977), ao elencar as desigualdades existentes na sociedade a partir da interpretação do Liberal Condorcet (Séc. XVIII), destaca a existência da desigualdade de riqueza, de profissão e de instrução.

O Estado atenuará a desigualdade de fortuna abolindo as leis que favorecem a 'riqueza adquirida'. Combaterá a segunda, pela instituição de seguros para velhos, viúvas e crianças. E destruirá a terceira, organizando um ensino público, livremente aberto a todos, que, ao mesmo tempo que assegurará o reino da verdadeira igualdade, aperfeiçoará indefinidamente o espírito humano (CUNHA, 1977, p. 39).

A Escola é apresentada como meio de superação das desigualdades sociais, porém, não das desigualdades naturais assumidas pela visão Liberal. Nesse sentido, uma educação emancipatória refere-se àquela que permite o exercício da liberdade e o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, sendo necessária a definição de conhecimentos mínimos.

La lectura, La escritura, La instrucción, todo lo creo necesario, pero no creo que sea La parte principal de la educación. Imagino que tomaríais por um loco al que no estimase infinitamente más a um hombre virtuoso y prudente que a um escolar perfecto. No es que, a mi entender, no sea la instrucción um gran socorro para los espíritus bien dispuestos para hacerlos discretos y virtuosos; pero, a mi juicio, es preciso reconocer también que en los espíritus cuya disposición

⁶ Preparo para a convivência social a partir do ensino de valores morais e conhecimentos mínimos.

sea menos buena, no sirve sino para hacerlos más tontos o más malos. Digo esto porque cuando llegue el día em que, preocupados por la educación de vuestro hijo, busqueis um maestro de escuela o um preceptor, no le pidáis solamente, como es costumbre, que sepa el latín y la lógica. La instrucción es necesaria, pero no debe colocarse sino en segundo lugar, como um médio de adquirir cualidades más altas (LOCKE, 1998, p. 208).

É nesse sentido que encontramos a percepção de John Locke sobre o papel da Educação, isto é, a formação de hábitos que permitirá a integração dos indivíduos as exigências da sociedade tanto do ponto de vista da produção material quanto dos aspectos políticos e emocionais, assim o processo educativo ganha contornos utilitaristas. A ligação da Educação com elementos que possibilitem a formação moral dos indivíduos para Locke é um exemplo disso.

O Homem que encontrou o caminho de como manter sereno, ativo e livre o espírito da criança, e ainda, ao mesmo tempo, de coibir o menino de muitas coisas para as quais ele tende, e de dirigi-lo a coisas que lhe são penosas, o Homem, insisto, que sabe como reconciliar estas aparentes contradições, em minha opinião, alcançou o verdadeiro segredo da educação (LOCKE, 2000, p. 138).

Em seus apontamentos Locke traz a preocupação no direcionamento da natureza individual das crianças para aqueles elementos indispensáveis para o convívio social por meio do ensino de conjunto de valores, porém traz ressalvas sobre o papel da Escola na formação moral e intelectual dos estudantes.

A forma como eles devem ser preparados para o convívio social (Conversation) e introduzidos no mundo, quando para tanto estiverem maduros, deveremos abordar em outro lugar. Mas o fato de alguém ser colocado no interior de um bando de meninos desregrados e lá aprender a discutir aos gritos ou a trapacear nos jogos, não vejo de que modo possa prepará-lo para a convivência (Conversation) civilizada ou para os negócios. E é difícil imaginar que qualidades um pai poderia invejar das comumente procedentes de uma tropa de companheiros de bridadeiras tal como as escolas usualmente reúnem, de famílias de todos os tipos. Tenho certeza de que o homem que é capaz de ter em casa um tutor pode oferecer ao filho uma conduta mais polida, pensamentos mais adultos e um senso do que é valioso e adequado, além de, com maior proficiência do que qualquer escola, levá-lo a aprender mais que o esperado, a amadurecer mais cedo e a tornar-se adulto. Não que eu culpe os mestres da escola ou pense que isto deve ser atribuído a eles. A diferença é grande entre dois ou três alunos na mesma casa e três ou quatro vintenas de meninos reunidos (LOCKE, 2001, p. 170).

A função social da Escola quanto à preparação para a convivência e para ensinar as condutas mais adequadas é questionada principalmente ao que se refere ao número de estudantes atendidos por um mesmo professor e a tendência de propagação de comportamentos inapropriados, o que Locke entende aparecer nesta instituição social, sendo a Educação domiciliar a que melhor atende à uma educação de qualidade, argumentos que são utilizados ainda hoje para a defesa do *homeschooling*.

Ao analisar os gastos com instituições públicas, Adam Smith dedica-se à análise dos gastos com a Educação e, assim, podemos inferir suas conclusões sobre a função social da Escola, uma proposta pragmática de Educação e uma contundente crítica ao papel das instituições públicas.

Quanto aos três itens mais essenciais da formação literária — ler, escrever e calcular —, ainda continua a ser mais comum aprendê-los em escolas particulares do que em escolas públicas; e é muito raro acontecer que alguém deixe de aprendê-los no grau que se faz necessário (SMITH, 1996, p. 232).

Ao passo que estabelece uma formação mínima para os estudantes, isto é, ler, escrever e calcular, destaca seu entendimento da qualidade superior das escolas particulares. Neste aspecto, o aprendizado demonstrado em exames tem maior relevância do que o local em que realizou os estudos, princípio também condizente com o *homeschooling*.

A utilização de recursos públicos para pagamentos de professores é criticada, pois, retira destes a necessidade de se empenharem para a formação de uma reputação, sendo que os meios adequados de remuneração estão relacionados ao merecimento e desempenho, assim a instrução é tirada da mão do Estado e posta na livre concorrência e os subsídios ou recursos ofertados pelo Estado para a constituição de Escolas públicas corrompe a profissão professor. Apesar destas críticas Smith é claro ao destacar a importância da Educação.

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas. Ora, a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais. O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar

sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana (SMITH, 1996, p. 244).

Esta interpretação nos dá o direcionamento proposto por Smith à classe trabalhadora e o papel do Estado em relação à Educação. A preocupação do Estado deve ser com a educação das pessoas comuns do “[...] que a de pessoas de alguma posição e fortuna” (SMITH, 1996, p. 245). Os danos causados pela divisão do trabalho na formação intelectual da grande parte da população pobre devem ser superados pelo oferecimento de elementos que possibilite aos indivíduos o exercício de habilidades intelectuais e sociais, aqueles que evitem o embotamento ou insensibilidade, pois estes podem causar desordem, trazer prejuízos para as relações sociais e para a vida em sociedade.

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1996, p. 246).

O papel do Estado é definir os conteúdos essenciais para a Educação da grande parcela da população afetada negativamente pela divisão do trabalho, estimulando o estudo por meio de prêmios ou honras, características que compõem o ensino por meio do mérito e competição, além da necessidade de avaliações que permitam aferir os conhecimentos mínimos. Esta tendência é encontrada em Hayek (1983) ao tratar da ideia de uma Educação mínima como interesse de toda a sociedade, principalmente ao que se refere ao funcionamento da Democracia.

Na sociedade contemporânea, defende-se a educação compulsória até determinado padrão mínimo por duas razões básicas. Em primeiro lugar, o consenso geral de que os riscos serão muito menores e os benefícios muito maiores se os nossos semelhantes compartilharem conosco certos conhecimentos e convicções básicas. Em segundo lugar, num país que tem instituições democráticas, há outra consideração importante: a democracia provavelmente não

funcionará, a não ser em escala local muito pequena, quando o povo é parcialmente analfabeto (HAYEK, 1983, p. 362).

Novamente encontramos como justificativa de intervenção do Estado nas questões educacionais as condições mínimas exigidas para cada indivíduo possa participar adequadamente na sociedade em termos de uma Democracia formal, constituindo parte da função social da Escola o trabalho com padrões comuns de valores e não com a simples transmissão de conhecimento. O que Hayek chama de desnível de conhecimento entre os diferentes indivíduos não é determinante para a formação do caráter, portanto a preocupação da Escola está voltada para habilidades socioemocionais.

Uma Educação obrigatória para a grande parcela da população trabalhadora está relacionada historicamente com a criação de Escolas públicas, no entanto, para Hayek as instituições educacionais, mesmo financiadas pelo Estado, podem ter sua administração relegada ao setor privado e não centrada na mão do Estado.

A própria magnitude do poder exercido sobre a mente humana, que um sistema de educação altamente centralizado e dominado pelo governo coloca nas mãos das autoridades, deveria fazer-nos pelo menos hesitar antes de aceitá-lo (HAYEK, 1983, p. 364).

Esta ótica traz consigo uma crítica contundente a qualquer sistema de Educação pública, pois esta traz consigo os riscos de uma dominação, ou doutrinação em termos atuais, dos conteúdos por meio de uma figura central, neste caso o Estado, tornando-se uma ameaça a Liberdade. Portanto, o Estado deixa de ser o principal responsável pela Educação tanto do ponto de vista da transmissão de conteúdos quanto do financiamento.

Mas, no que se refere à grande maioria da população, certamente seria possível deixar que a educação fosse inteiramente organizada e administrada pela iniciativa privada, incumbindo-se o governo apenas do financiamento básico e de fixar um padrão mínimo para todas as escolas onde os vales fossem utilizados (HAYEK, 1983, p. 366).

Temos assim a exclusão do Estado na administração da Educação, pautando seus esforços para a regulação de padrões mínimos que estabeleçam a qualidade e que possam ser aferidos por exames, sem a necessidade de manter Escolas e

auxiliando no custeamento parcial das despesas educacionais das famílias voltadas principalmente para a formação mínima.

A questão realmente importante é como selecionar as pessoas cuja educação deve ir além do mínimo geral. Os custos da extensão da educação, em termos de recursos materiais e muito mais em termos de recursos humanos, são tão grandes, mesmo para um país rico, que o desejo de proporcionar educação superior a uma ampla faixa da população sempre entrará em conflito, de algum modo, com o desejo de ampliar a educação para todos (HAYEK, 1983, p. 367).

O número de pessoas que contribui significativamente para as necessidades comuns da toda a sociedade é pequeno para justificar a utilização de recursos públicos em todos os níveis da Educação. Esta afirmação é ainda mais perversa se observamos a premissa utilizada por Hayek de que há pessoas que não tem condições ou capacidades para a continuidade dos estudos além da formação básica, pensamento que encontramos expresso na fala do Ministro da Educação Milton Ribeiro: "Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade", em entrevista concedida à TV Brasil em Agosto de 2021.

Esta afirmação não se refere apenas a utilização de recursos públicos, Hayek utiliza também como argumento para contestar a ampliação da Educação para todos a preocupação com a organização da sociedade em moldes Neoliberais, pois poucas "[...] ameaças à estabilidade política são tão graves quanto a existência de uma intelectualidade proletarizada que não encontra meios de utilizar seu conhecimento" (HAYEK, 1983, p. 368). Assim, tratamento igualitário em termos Liberais – igualdade formal – é justificável apenas na Educação primária, mas não nos outros níveis.

Educação para todos não é um direito na perspectiva Liberal principalmente quando nos lembramos da desigualdade natural existente entre os indivíduos não havendo, portanto, igualdade do ponto de partida. Ao pensarmos no Ensino Superior aumentar oportunidades contribui para o aumento da desigualdade, pois beneficia apenas os mais capazes, igualdade de oportunidade não elimina a desigualdade natural entre os indivíduos, não garantem uma justiça social e, portanto, não deve ser o foco da Educação básica.

Milton Friedman (1985) ao tratar especificamente sobre o papel do Estado na Educação entende que esta deveria ser regida unicamente pela lógica do mercado e

por princípios econômicos que dão amparo a decisões administrativas resultando em políticas públicas destinadas em grande medida à instrução.

Quando pautamos a função social da Escola surge à diferenciação entre Educação e instrução: “Nem toda a instrução está relacionada com educação, e nem toda a educação com a instrução. O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à instrução” (FRIEDMAN, 1985, p. 79). As políticas públicas são instrumentos para resolver os problemas gerados a partir das relações sociais e do processo produtivo, “[...] o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto [...]” (HOFLING, 2001, p. 33).

[...] as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade (HOFLING, 2001, p. 37).

O livre mercado seria o único elemento capaz de resolver tais entraves e crises, princípio que apóia a defesa de Friedman de que as despesas pela instrução deveriam ser impostas aos pais, cabendo ao Estado fornecer subsídios para famílias mais necessitadas com a justificativa dos ganhos sociais ao garantir a instrução mínima exigida para toda a população. Aqui novamente estamos falando de uma formação básica.

A intervenção do Estado em termos de financiamento para a Educação só é justificável se estiver aliada à instrução destinada ao treinamento e à cidadania. A função social da Escola está pautada no ensino de competências, para os aspectos que permitam a participação formal na Democracia e para as habilidades socioemocionais expressas em conjuntos de valores.

O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos (FRIEDMAN, 1985, p. 97).

O Estado é fiscalizador da formação mínima exigida utilizando como instrumento, por exemplo, as avaliações em larga escala, e financiador ao disponibilizar recursos públicos para as famílias mais carentes utilizarem em

serviços educacionais aprovados pelo governo. Isto significa dizer que recursos públicos são destinados ao setor privado.

A função social da Escola volta-se para o ensino de valores necessários para a estabilidade social e está aliada ao financiamento do Estado para a preparação vocacional e profissional dos indivíduos.

A preparação vocacional e profissional não apresenta os efeitos laterais do tipo atribuído à educação geral. Trata-se de uma forma de investimentos em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços - mais alto do que receberia em outras circunstâncias. Essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital - quer sob a forma de uma máquina quer em termos de ser humano. Em ambos os casos, o retorno extra deve oferecer a compensação para os custos de adquiri-lo (FRIEDMAN, 1985, p. 107).

O que Friedman chama de efeitos laterais refere-se aos custos utilizados para atender alguns indivíduos utilizando como recurso outros indivíduos sem que haja uma compensação em termos de troca que encontramos no mercado, ou seja, recursos públicos obtidos por meio de impostos destinados a atender as necessidades de uma parcela da população.

Diferentemente da Educação básica, “[outra] reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal” (MARX; ENGELS, 2011, p.114). Os recursos públicos utilizados para a preparação vocacional e profissional não é um custo, mas um investimento em capital humano que trará benefícios em termos de produtividade e atendimento as necessidades do modo de produção capitalista, mostrando a perversidade quanto ao tratamento dos indivíduos como instrumentos de produção.

Apesar das divergências encontradas nos encaminhamentos necessários para a organização do Estado nestes diferentes pensadores, conseguimos evidenciar elementos comuns e que integram o “espírito” Liberal quando tratamos do papel do Estado e da função social da Escola. Isso está explícito, também, na Introdução dos *Textos sobre Educação e Ensino* de Marx e Engels.

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante (MARX; ENGELS, 2011, p. 18).

Os pontos convergentes dessa análise indicam que a Educação ganha dimensão de instrução na perspectiva burguesa, a partir da lógica mercantil, substituindo conhecimentos por competências e habilidades e a educação dos indivíduos configura-se em termos de competência técnica e habilidades socioemocionais. A Educação passa a ter como objetivo a resolução de problemas, volta-se para a alfabetização mínima e ensino de valores que permitam a participação na sociedade democrática, como afirma Marx em *Trabalho Assalariado e Capital*.

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

Nas políticas públicas no Brasil observamos uma tendência histórica alinhada a estas ideologias, tendência esta relacionada ao aspecto democrático-representativo, reformista e não condizente com propostas de transformação social, assim ao tratar da função social da Escola no liberalismo devemos ter em mente, em última instância, seja na perspectiva Liberal ou Neoliberal, ao tratarmos de políticas públicas ou função social da Escola, o que o Estado representa.

Um governo que mantenha a lei e a ordem, defina os direitos de propriedade, sirva como um meio para modificar os direitos de propriedade, resolva sobre as controvérsias relativas à aplicação das leis, assegure os contratos, promova a competição, propicie um marco monetário, se dedique a se contrapor aos monopólios técnicos e a superar os efeitos 'de vizinhança' considerados generalizadamente como suficientemente importantes para justificar a intervenção governamental e que complemente a caridade privada e a família na proteção dos irresponsáveis, sejam estes loucos ou crianças, esse governo claramente teria importantes funções a cumprir (FRIEDMAN, 1985, p. 58).

A diminuição do Estado representa uma diminuição da esfera capaz de gerar contestação, ou seja, a esfera política, tornando ainda incompatível o Capitalismo e Democracia em seu sentido original. A democracia representativa, fenômeno Liberal e Capitalista, torna-se instrumento de legitimação do próprio Capitalismo. Todos estes princípios trazem conseqüências para a existência da própria Escola, sendo que esta também se torna mercadoria, como afirma Marx, em *O Capital*, I, 5, c. 14.

No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX; ENGELS, 2011, p. 119).

Em síntese, os princípios político-ideológicos afetam o que se espera da Escola. As relações sociais, apesar das especificidades das estruturas econômicas dominantes em cada período histórico, não mudam quando nos referimos a existência de uma minoria da população dominante em termos econômicos e políticos e a existência de uma maioria subalterna. A função social da Escola adapta-se as necessidades das classes dominantes por meio das políticas públicas sem superar as desigualdades sociais, apesar de supor uma igualdade formal. A educação é utilizada como manutenção da ordem e do *status quo*.

Ora, com tal afirmação, podemos também deduzir da proposta de Smith o uso político que o Estado, e em consequência quem o controla e dirige, poderia fazer da educação para a defesa e manutenção dos interesses estabelecidos (SANTANA, 2007, p. 109).

As políticas públicas voltam-se para o fortalecimento do mercado, em consonância com o surgimento de organismos internacionais responsáveis pela reprodução da ordem de organização global atrelado ao desenvolvimento histórico do Capitalismo, assim “O social acaba por ser a porta de entrada para as propostas/pressões de reorganizações dos governos em favor da acumulação e fortalecimento do capital financeiro” (SILVA JUNIOR, 2007, p. 155).

Ao analisar em que medida o Materialismo Histórico-Dialético contribui para a compreensão da função social da Escola, procuramos afastar os riscos de uma interpretação determinista desta alicerçada no liberalismo e na origem do

Capitalismo, portanto como forma de enfrentamento da concepção de Escola presente no liberalismo. Porém, devemos ter em mente como essas discussões aparecem nos textos de Marx e Engels, conforme a Introdução dos *Textos sobre Educação e Ensino*.

Este é, talvez, um dos pontos relevantes que convém destacar: se as opiniões de Marx e Engels não constituem um sistema, estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a construir-se. Nesse marco, um dos pontos-chaves é, justamente, a rotunda negativa de reconhecer a educação como um fato estritamente escolar e considerar a atividade escolar como um fenômeno autossuficiente e independente (MARX; ENGELS, 2011, p. 20).

As dinâmicas sociais e os problemas que surgiram no processo de mudanças político-econômicas alteraram na história da educação brasileira o que se espera de uma Educação formal, sendo o Estado seu responsável e a função social da Escola ligada à superação das crises do Capital ou desenvolvimento das relações sociais de perfil capitalista, além de metodologias e currículos ancorados no liberalismo (incluindo o próprio neoliberalismo). Mas, quais as possibilidades de enfrentamento e de mudanças desde cenário que afirma a existência de uma igualdade formal dos indivíduos, mas pressupõe uma desigualdade natural?

Faz-se necessária uma mudança na própria estrutura escolar, tornando-a um espaço progressista, que não apenas ensine a ler e escrever, mas também seja espaço de participação política, onde pais, alunos, professores e a comunidade possam refletir e encontrar solução para as problemáticas do dia-a-dia (SILVA; WEIDE, 2014, p. 41).

Parte indispensável do nosso objeto de estudo “[...] pode-se circunscrever como o *problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETTO, 2011, p. 17, grifo do autor).

Considera-se a escola não como uma instituição isolada, desprendida do meio social, mas sim um *locus* que se materializa e ganha sentido na relação que estabelece com a sociedade. Portanto, não se pode falar da escola sem considerar toda a influência que esta sofre da sociedade num determinado momento histórico (FARIAS, 2010, p. 20).

Quando tratamos da função social da Escola nessa perspectiva, “[...] é fundamental a compreensão de que a Escola e o seu papel mediador precisam ser articulados no seio das relações sociais vigentes [...]” (SILVA; WEIDE, 2014, p. 42), sendo indispensável a compreensão da própria função do Estado neste processo de articulação entre um referencial teórico que indica uma desigualdade real nas relações sociais causada não por uma desigualdade natural, mas fruto de um processo histórico de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

A Escola torna-se importante instituição social mediadora entre o ato educativo e a transformação social. Nesse entendimento, a Educação e, conseqüentemente, a Escola, não é a única responsável por uma transformação profunda nas relações sociais e/ou relações de produção, pois uma transformação social deve estar acompanhada por uma transformação material e os arranjos produtivos necessários para sustentá-la, sendo a Escola uma instituição social que contribui para que os indivíduos compreendam os conflitos existentes. Sobre isso, expressa Marx, em *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, AIT.

Seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos. Porém, por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. Os direitos das crianças, e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios. Daí o dever da sociedade de combater em seu nome (MARX; ENGELS, 2011, p. 84).

Tais características nos indicam uma preocupação com a formação geral do trabalhador, de maneira que propicie a relação entre elementos que compõe sua prática e a cultura, mas que também possibilite a superação de uma Escola dualista, isto é, educação para a burguesia e instrução para os trabalhadores no sentido de mão de obra para acúmulo de Capital.

Para este desenvolvimento, a Escola tem como principal função a transmissão de conteúdos, ou ainda, uma igualdade de distribuição do saber, principalmente quando tratamos de uma sociedade organizada a partir da divisão do trabalho e de classes sociais e que possua como norte as condições reais dos indivíduos para a compreensão das contradições e a transformação da sociedade. O papel da Educação é de importância vital para romper com a internalização

predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Estamos tratando aqui dos elementos necessários para a compreensão da realidade objetiva, que parte de uma sociedade organizada, a partir do modo de produção capitalista, numa ótica ideológica vinculada a princípios Liberais. Porém, tais interpretações são essenciais para a superação desse contexto por meio da transformação da sociedade e de uma Educação revolucionária para a classe trabalhadora, como afirma Engels em *Princípios do Comunismo*.

[...] a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe (MARX; ENGELS, 2011, p. 136).

Repensar o papel do Estado e a função social da Escola nos possibilita compreender as intencionalidades das políticas públicas e nos municiar com os referenciais teóricos que permitam traçar estratégias de enfrentamento no campo de disputa política que a Escola está inserida, portanto uma Educação revolucionária está ligada à luta contra as diferenças de classe.

A Escola e seus integrantes sofrem as influências e processos que permeiam a implantação das políticas públicas e as pressões inerentes a concepção política e ideológica ligada ao liberalismo e ao Capitalismo “[...] fruto das relações estabelecidas em uma sociedade dividida em classes, mediadas pelo Estado” (BUFALO; RUIZ, 2018, p. 980). Porém, essa relação pode não ocorrer de maneira passiva e determinista, se entendemos a função social da Escola numa perspectiva dialética, possibilitando a compreensão das reais intencionalidades das ações do Estado e indicando que tipo de conhecimentos devem ser transmitidos na busca da transformação da sociedade, como afirma Marx em *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*, AIT.

Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios

de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2011, p. 85).

Analisar uma política pública que indica o ensino por habilidades e competências, em detrimento de conhecimentos gerais e historicamente produzidos é de suma importância. Uma concepção dialética pressupõe a preocupação com uma formação intelectual, corporal e tecnológica, o caráter histórico dos conteúdos e a fundamental relação centrada na busca da igualdade real entre os indivíduos.

Ao tratar de políticas revolucionárias, Marx e Engels (2008) compreendem a utilização do poder político sob o domínio da classe trabalhadora, como meio de organizar estratégias para a mudança do modo de produção, sendo que a Educação, conseqüentemente a Escola, possui características próprias. “Educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material etc” (MARX; ENGELS, 2008, p. 46).

A Escola é um campo de disputa em que os aspectos que compõe uma visão de mundo encontram ressonância e indicam a necessidade de analisar quais seus fundamentos para efetivamente compreender suas intencionalidades e, assim, pensarmos em estratégias de enfrentamento. Assim, uma Educação pública e gratuita traz como preocupação a formação geral dos alunos e alunas e possuem como fundamento uma formação social atrelada as possibilidades existentes na produção material da vida, isto é, a formação pelo trabalho.

Os elementos que abordamos nessa seção indicam as contradições existentes entre uma Educação voltada para a formação geral dos estudantes, atrelada à classe trabalhadora, com vistas à transformação social e a compreensão da relação entre Escola e sociedade e àquele destinada à instrução de habilidades e competências para lidar com o mundo do trabalho e adequações às exigências do Capital, conforme preconizado na BNCC.

Tivemos como objetivo neste capítulo evidenciar a concepção de Estado e função social da Escola presentes em textos clássicos de autores ligados ao Liberalismo e ao Neoliberalismo, interpretando-os a partir das críticas realizadas por pensadores do Materialismo Histórico-Dialético. Como resultado, apontamos que os princípios político-ideológicos presentes na perspectiva Liberal, principalmente aos

que se referem ao Indivíduo, a Liberdade e a Igualdade, afetam o que se espera de ações do Estado e, mais ainda, impõem limites à sua intervenção, assumindo uma desigualdade natural determinante para a definição da função social da Escola. Esta aparece como responsável pela instrução dos indivíduos por meio de aprendizagens mínimas, potencializadora de talentos e o ensino de conjunto de valores para a convivência social, mas limitada quanto à possibilidade de superação da desigualdade social, devendo, ainda, ter os gastos públicos reduzidos e o seu financiamento presente em forma de subsídios e relegada à livre concorrência da iniciativa privada.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E INFLUÊNCIAS PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas décadas de 2010 e 2020 observamos que as políticas públicas educacionais não rompem com o ideário Neoliberal de Educação, exemplo dado pelas etapas de discussão e elaboração do documento final da BNCC e os agentes envolvidos nesse processo. Procuraram atender pautas vinculadas as necessidades identificadas pelos movimentos que defendem uma Educação pública, no entanto, sem se afastar da lógica do mercado e da apropriação de recursos da Educação pela iniciativa privada.

Aqui estamos, portanto, tratando de um contexto histórico permeado por contradições e enfrentamentos promovidos por diferentes camadas da sociedade civil, partidos políticos, movimentos sociais, IES e esferas administrativas que procuraram encontrar alternativas para os problemas identificados na Educação nacional, mas que, por fim, resultaram em uma reforma social que está de acordo com os princípios político-ideológicos do liberalismo, sob influência das avaliações em larga escala e organismos internacionais.

Partindo da ideia de Escola como responsável pela educação formal, em termos Liberais, a função da Escola está ligada à instrução e como uma forma de garantir os requisitos mínimos sociais, emocionais e culturais que permitam um processo de socialização, participação na sociedade e no mundo do trabalho.

Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importante matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho [...] (GÓMEZ, 1998, p. 14).

As funções delegadas à Escola nas diferentes correntes filosóficas e políticas e em contextos históricos distintos não excluem a compreensão dessa instituição social ser lugar de enfrentamento e ambiente em que os indivíduos lidam com as contradições e expectativas que fazem parte da sociedade como um todo. Tal instituição historicamente não configurou-se apenas como lugar destinado a sujeição e subordinação, mas também como ambiente que expõem as dificuldades e

necessidades das classes trabalhadoras, por mais que as forças exercidas pelo Estado tendam ao contrário.

Para compreender qual concepção de Escola e Estado está presente na BNCC, analisamos os elementos presentes na concepção Liberal, utilizando como contraponto as considerações realizadas por autores do Materialismo Histórico-Dialético e como entendem a concepção de Escola e as consequências para a organização desta a partir das políticas públicas. É base para o processo de identificação de um problema, para o desenvolvimento de políticas públicas e a definição das ações do Estado, a concepção de Estado, como são entendidas as relações entre os aspectos políticos e econômicos da sociedade, a concepção de Democracia, qual função social da Escola e como os indivíduos devem atuar por meios das instituições sociais.

Neste capítulo abordaremos as características de uma política pública reformista e como as avaliações em larga escala e organismos internacionais contribuíram para impor discussões para a modificação na política educacional brasileira.

3.1. Políticas públicas na área da Educação: características de políticas públicas reformistas

As políticas públicas relacionadas a área da Educação no Brasil, nas décadas de 2010 e 2020, indicam características reformistas em suas concepções e ações para a implantação. Assim, o objetivo desta seção é analisar as características que definem uma política pública reformista e sua relação com a BNCC, buscando compreender como são elaboradas e quais são os pressupostos para a construção de políticas públicas e os objetivos concretos das ações do Estado, suas formas de implantação e os princípios político-ideológicos envolvidos. Partimos da premissa que a concepção de Estado é determinante nesse processo e da hipótese de que a BNCC configura-se como uma política pública reformista que atende aos interesses liberais.

A análise que Rosa Luxemburgo (1999) faz sobre a concepção de reformas sociais no interior de uma sociedade capitalista ou a proposta de uma revolução socialista, crítica direcionada principalmente a Eduard Bernstein e ao que ela entende como revisionismo do marxismo e sua tentativa de enfrentamento do

capitalismo por meio de uma reforma legal, permitem-nos compreender o papel das políticas públicas, sua influência no modo de produção e as conseqüências para a classe trabalhadora.

É inexacto e contrário à verdade histórica apresentar-se o trabalho de reforma como uma revolução diluída no tempo, e a revolução como uma reforma condensada. Uma revolução social e uma reforma legal não são elementos que se distingam pela sua duração, mas pelo seu conteúdo; todo o segredo das revoluções históricas, da conquista do poder político, reside precisamente na passagem de simples modificações quantitativas, numa nova qualidade ou, concretizando, na passagem de uma dada forma de sociedade a outra num período histórico (LUXEMBURGO, 1999, p. 96-97).

Reformas sociais por si só não tem o poder de mudar a estrutura de uma sociedade, e, nesse, sentido surge a questão: reformas sociais como armas de enfrentamento à desigualdade ou repartição justa tem as condições necessárias para atender a classe trabalhadora? Ao longo de texto, Rosa Luxemburgo faz alusão às possíveis estratégias de partidos políticos de aspiração social-democrata de realizar o embate e a defesa dos trabalhadores no interior do sistema político por meio de reformas legais que poderiam melhorar progressivamente as condições da classe trabalhadora, mas interroga em que medida essa estratégia não diz respeito apenas a tornar o capitalismo menos agressivo e afasta uma revolução socialista.

Seus argumentos contrários as práticas reformistas dissociada do aspecto central da revolução socialista nos auxilia na compreensão do papel das reformas hoje, sejam elas propostas pela corrente Liberal, sejam propostas por correntes marxistas, pois entendemos – e o histórico da proposta de discussão da BNCC e seus encaminhamentos posteriores nos mostram isso – que as políticas públicas passam pelo processo de disputa política para sua aprovação e seus enfrentamentos de acordo com cada ponto de partida político-ideológico presentes no interior do Estado, tornando necessário compreender em que medida as propostas aprovadas influenciam significativamente o modo de produção e abrem espaço para um rompimento revolucionário.

Políticas públicas de caráter reformista têm por características ações que procuram estabelecer uma governabilidade com a própria burguesia, isto é, possui em última instância uma preocupação a partir dos interesses da própria burguesia já que não promovem mudanças estruturais nas relações sociais e nos princípios

político-ideológicos que afetam a ação do Estado. Sem mudanças estruturais vivenciamos alterações que podem promover determinadas conquistas para a classe trabalhadora, no entanto, em momentos de crise do Capital, tais conquistas passam a ilustrar uma tentativa de equacionar a estabilidade social do ponto de vista do liberalismo.

Quem se pronuncie a favor da reforma legal, em vez do encontro do poder político e da revolução social, na realidade não escolhe uma via mais agradável, mais lenta e segura, conduzindo ao mesmo fim; mas tem um objectivo diferente; em vez de procurar edificar uma sociedade nova, contenta-se com modificações sociais da sociedade anterior. Assim, as teses políticas do revisionismo conduzem à mesma conclusão que as suas teorias econômicas. Na essência, não visam realizar o socialismo, mas reformar o capitalismo, não procuram abolir o sistema do salariado, mas dosear ou atenuar a exploração, numa palavra: querem suprimir os abusos do capitalismo, mas não o capitalismo (LUXEMBURGO, 1999, p. 97).

Nesse contexto, políticas públicas tornam-se instrumento de humanização do Capitalismo sem, no entanto, promover uma discussão sobre seus impactos mais perversos na grande parcela da população. A BNCC ilustra ideais que embasam uma tentativa de mudança na política educacional, propondo novos encaminhamentos metodológicos e conteúdos curriculares sem pautar os elementos essenciais que tratam da infraestrutura educacional e as condições de acesso e permanência de alunos e alunas, item que passa necessariamente por uma análise profunda das questões sócio-econômicas.

A proposta da BNCC visa atender uma necessidade imediata que se refere às demandas econômicas da sociedade capitalista por meio da alteração das políticas educacionais. No entanto, negligencia as necessidades históricas da classe trabalhadora que são afetadas imediata e necessariamente por uma política pública de cunho excludente. Reformas sociais atentam a necessidades imediatas, mas não buscam mudanças estruturais, reformas legais respeitam o fundamento burguês baseado nas relações de produção (LUXEMBURGO, 1999).

A BNCC é uma política pública reformista, de cunho Liberal, que procura convencer a opinião pública sobre sua necessidade utilizando como instrumento os resultados de avaliações em larga escala que lhes dão embasamento para a indicação de uma mudança na política educacional como resposta.

Alegando atender aos anseios e necessidades da população, mais precisamente da classe trabalhadora, esconde em seus encaminhamentos a real necessidade de atendimento à crise do capitalismo e a adequação da mão de obra, à interiorização dos princípios éticos e emocionais condizentes com a estrutura capitalista e à inserção ao mercado de consumo, utilizando como princípio a participação dos indivíduos nesse processo por meio de uma Democracia Liberal, como afirma Engels em *Princípios do Comunismo*.

A democracia não teria nenhuma utilidade para o proletariado se não servisse de maneira imediata para realizar algumas medidas que atacam diretamente a propriedade privada e asseguram a existência do proletariado (MARX; ENGELS, 2011, p. 133).

As práticas do Estado por meios das políticas públicas, tanto do ponto de vista de suas intencionalidades, expressas nos documentos oficiais, quanto às decisões não explícitas, não visam alterar medidas que atendam o proletariado. A definição de um problema e os modelos de propostas de intervenção na sociedade são realizadas, nesta perspectiva, de forma subjetiva, pois expressam a compreensão que os indivíduos envolvidos no processo de criação e implantação de políticas públicas tem sobre o próprio papel do Estado. A criação de políticas públicas envolve tanto os critérios de aplicabilidade, do ponto de vista político, quando almejam efetivamente os resultados na realidade objetiva.

Partindo desse entendimento, não seria possível pensar em políticas públicas sem orientações ideológicas, pois seus objetivos estão atrelados a uma visão de mundo. Essa afirmação não descarta a existência de lutas políticas no interior do Estado, a partir dos partidos políticos e movimentos sociais, por exemplo, nem a necessidade de que tais atores tenham que mobilizar a população para o convencimento da importância de determinadas estratégias, papel realizado pelas avaliações em larga escala e as exigências dos organismos internacionais. No entanto, admite uma tendência no Brasil de ações que procuram manter o *status quo* vinculado ao modo de produção capitalista e a concepção de Estado vinculado ao liberalismo.

As políticas públicas são construídas num contexto de disputa política dos diferentes agentes que compõe a organização da sociedade, tais como partidos políticos, classes sociais, organizações não governamentais, movimentos sociais, entre outros, e representam as ações do Estado, ou sua omissão, a partir de uma

concepção ideológica dos indivíduos, responsáveis pela identificação de problemas sociais e a forma como compreendem o papel do Estado e as pressões que sofrem por setores da sociedade civil, como no caso da BNCC.

Na concepção Liberal, o Estado assume o papel de gestor e avaliador das políticas públicas que visam mediar os conflitos na sociedade. Porém, numa perspectiva que tende a defender os interesses da classe dominante e do Capital, sendo que as soluções dos problemas sociais são divididas com a sociedade civil num sistema de parcerias público-privado, um dos elementos que compõe a BNCC.

Por meio de políticas públicas são definidas e implementadas ações que permitem a organização da sociedade a partir da concepção ideológica da classe dominante. “Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto” (HOFLING, 2001, p. 33).

O Estado tem a função de preservar uma harmonia social que permita o modelo de acumulação capitalista, principalmente por meio da diminuição de sua atuação em questões sociais e não interferência no mercado, otimizando a administração e gestão do aparato estatal e dos recursos públicos. A Escola ganha um papel de destaque nesse processo, como elemento formador do indivíduo para atuar conforme as necessidades do modo de produção capitalista. Não estamos falando aqui apenas de modelo de Educação para a qualificação de mão de obra, mas um perfil de indivíduo capaz de se adequar as próprias crises do Capital e baseada em uma formação destinada ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Os problemas gerados a partir das relações sociais e do processo produtivo são resolvidos pelo Estado como forma de mediar os interesses antagônicos das camadas sociais por meio das políticas públicas. É importante ressaltar que, conforme Hofling (2001), as políticas públicas recebem pressão dos diferentes indivíduos que compõe as relações sociais e estruturais de poder político em seu processo de implementação. Porém, num Estado pensado e pautado na perspectiva Liberal, a sua interferência pode colocar em risco princípios como liberdade individual e competitividade, já que os problemas sociais devem ser resolvidos pelo livre mercado “(...) só há dois meios de coordenar as atividades de milhões. Um é a direção central, utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário

moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica de mercado” (FRIEDMAN, 1985, p. 21).

Apesar de defender a atuação mínima do Estado, o neoliberalismo depende de políticas públicas para efetivar sua visão de sociedade. Caso partirmos da origem do Estado explicitada anteriormente, seja por meio de sua intencionalidade ou sua ausência, fornecendo recursos técnicos, práticos e financeiros, forma também de garantir a governabilidade. As questões sociais devem ser resolvidas por um sistema de cooperação com a sociedade civil e com a iniciativa privada, sendo que esta atua na apropriação dos recursos do Estado, conforme princípios Neoliberais. Para Marx e Engels (2007), o desenvolvimento da sociedade civil como tal só é possível por meio da burguesia.

A sociedade civil abarca o conjunto do intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas. Ela abarca o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e, nessa medida, ultrapassa o Estado e a nação, apesar de, por outro lado, ela ter de se afirmar ante o exterior como nacionalidade e se articular no interior como Estado (MARX; ENGELS, 2007, p. 74).

O Estado é o resultado político da forma como uma classe dominante faz valer seus interesses, conseqüentemente como a própria sociedade civil é desenvolvida a partir de aspectos ideológicos da burguesia, expresso atualmente na concepção Neoliberal. Podemos concluir que as políticas públicas reformistas não visam modificar as estruturas sociais da sociedade, mas adequar suas ações para superar os conflitos sociais que possam surgir e as necessidades de superação das crises do Capital.

Mesmo quando a Educação tornou-se efetivamente um problema nacional, as decisões tomadas refletiram as conseqüências de uma sociedade dividida em classes em que o Estado estava a serviço dos interesses do poder político instituído, além de um modo de produção capitalista que foi se adequando às novas exigências da modernidade e da superação de suas crises. Em geral, as diferentes reformas auxiliaram na construção de uma configuração instrumental na área da Educação, seja representada em sua estrutura organizacional, seja nas formas de financiamento.

Nesse contexto, as políticas públicas tornam-se campo de disputa político-ideológica, sendo que as ações destinadas à Educação são reflexos disso. No Neoliberalismo, a partir dos anos 1990, a preocupação é com uma educação mínima para acesso ao sistema de produção e consumo, necessidades básicas de aprendizagem características que encontramos plenamente representadas no documento final da BNCC.

Assim, a função social da Escola para os organismos internacionais também adquire um caráter instrumental, exemplificado na influência do Banco Mundial, como meio de combate à pobreza e a formação dos indivíduos para adequação às novas demandas do modo de acumulação capitalista (SOARES, 2000). Neste aspecto, o que dificultaria a implementação de recomendações internacionais, no âmbito da Educação, refere-se muito mais ao contexto histórico, social e econômico dos diferentes países do que propriamente aos embates políticos, sendo ainda a preocupação de acordos internacionais para políticas educacionais uma educação mínima para acesso ao sistema de produção e consumo em detrimento de uma educação revolucionária.

Os ritos, rotinas e procedimentos da democracia prevaleceram e se estabilizaram, possibilitando a vigência de um amplo regime de liberdades e de direitos, tanto no plano partidário e sindical quanto em termos de opinião. Não se edificou, porém, um sistema político efetivamente democrático, nem houve modificação substantiva dos hábitos democráticos. (NOGUEIRA, 2004, p. 39).

As reformas propostas visam uma modernização do Estado para as exigências do Capital do ponto de vista da gestão e da administração do aparato estatal, portanto reformas dentro da própria ótica capitalista sem, no entanto, alterar as estruturas de poder e replicando um sistema político em que a participação nas decisões do Estado mantenha-se ancorada na construção do consenso.

Portanto, promoveu a diminuição da atuação do Estado e um crescimento da participação da iniciativa privada e da sociedade civil como exigência da globalização e de princípios Neoliberais. Tais reformas, principalmente de caráter administrativo, não significaram uma mudança nas questões democráticas e no modo como a população é atendida pelas políticas públicas. Mudam-se as estratégias, mas permanece uma separação daquilo que tem importância para os setores mais privilegiados da sociedade e a grande parcela trabalhadora. A partir de

uma visão marxiana devemos questionar a possibilidade de modificar as estruturas de um Estado por meio de reformas, sendo que sua constituição engloba as relações de produção e forças produtivas.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX; ENGELS, 2008, p. 47).

Como vimos, o caráter reformista das políticas públicas indicam a readequação das relações sociais ou superação das crises do Capital por meio do poder político sem, no entanto, alterar em sua essência o modo de produção do capital e o papel da Escola nesse processo. Por meio das instituições que compõe a superestrutura da sociedade, o Estado procura modificar sua relação com as questões sociais, econômicas e políticas a partir de uma concepção ideológica condizente com a estrutura econômica já estabelecida.

Um questionamento necessário: reformas poderiam ter como caráter aspectos de transição para uma Educação revolucionária? Compreender estes elementos é fundamental para analisar as possibilidades de superação de políticas públicas que focam na consolidação do poder político instituído, a partir do objeto de estudo de Marx.

De fato, pode-se circunscrever como *o problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista (PAULO NETTO, 2011, p.17).

Em síntese, as propostas de mudança por meio de políticas públicas de caráter reformista não alteram as relações sociais e econômicas da sociedade, principalmente no que se refere à grande parcela da população trabalhadora, nem estabelecem novas dinâmicas de disputa do poder político estabelecido.

O papel do Estado e a função social da Escola atrelada aos princípios Liberais aprofundam as desigualdades sociais e a relação público-privado, pois privilegia nas ações do Estado os elementos que condizem com uma visão burguesa de sociedade em detrimento das necessidades da classe trabalhadora.

3.2. Relação entre BNCC, organizações internacionais e avaliação em larga escala

A atuação dos organismos internacionais e das avaliações em larga escala e a maneira como elas afetam a construção e implementação de políticas públicas, estão alinhadas com uma forma específica de conceito de qualidade. Este tema na Educação foi tratado, ao menos desde a década de 1990, primeiramente como garantia de acesso à Educação Básica e, posteriormente, entendida como as condições de permanência. Na Constituição Federal de 1988, por exemplo, no art. 206 que trata sobre os princípios do ensino é relacionado apenas “VII - garantia de padrão de qualidade”.

A Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional, Lei nº 9394/1996, podemos destacar o art. 9º que trata da incumbência da União “VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Invariavelmente o conceito de qualidade transpassou por definições concentradas nos princípios político-ideológicos ligados ao neoliberalismo. As políticas públicas alicerçadas nesta concepção tentam igualar o acesso à Escola, os resultados obtidos nas taxas de evasão, taxas de reprova e testes padronizados.

As avaliações em larga escala tornaram-se instrumentos para aferição de qualidade, pautadas principalmente em orientações e contrapartidas de organismos internacionais. Tais orientações são marcadas por interesses mercadológicos que incidem na redução de uma formação humana para um viés estritamente instrumental, principalmente por meio da proficiência em linguagens e matemática, sem analisar as realidades individuais dos sujeitos imersos em uma sociedade historicamente desigual. Portanto, qualidade significaria as taxas de evasão e reprovação, além dos dados puramente técnicos da análise das proficiências representadas pelas avaliações em larga escala.

Nesse sentido, os dados observados ao longo das últimas duas décadas deflagram um conjunto substancial de obstáculos. O diagnóstico de **baixa qualidade** – no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros – com

ampla desigualdade (de diferentes ordens) vem sendo continuamente evidenciado por diferentes indicadores oficiais divulgados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em especial por aqueles que aferem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio das avaliações em larga escala que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), existente desde o final da década de 90. Ainda que tais informações tenham capacidade limitada no sentido de compreender as múltiplas facetas de um sistema educacional, são elas que nos permitem sustentar parte importante da necessidade de o país desenvolver uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 12, grifo do autor).

No entanto, é necessário definir o conceito de qualidade na Educação, tendo em vista também os objetivos vinculados ao tipo de formação que se pretende ofertar aos alunos e alunas, principalmente quando é constatado que avaliações externas propagam a ideia de competitividade, o que interfere na concepção de qualidade que se almeja, aliada a uma concepção gerencialista da administração escolar. A relação entre políticas públicas, organismos internacionais, setores empresariais está no centro das discussões que visam estabelecer qual conceito de qualidade e quais os fundamentos são necessários para o processo de democratização da educação.

No momento atual, é preciso compreender a relação entre a narrativa da qualidade educacional apresentada por grupos vinculados ao setor empresarial e o contexto do ajuste fiscal difundido a partir da política macroeconômica do governo federal (GIROTTI, 2019, p.4).

Tratamos de um contexto que nos permite compreender como foram criadas a Prova Brasil o IDEB enquanto instrumentos de avaliação em larga escala atreladas ao setor empresarial e a ótica gerencialista e que possuem como principal objetivo aferir dados que possam ser utilizados como norteadores de políticas públicas, por meio do governo federal, sendo a análise destas essenciais para a compreensão das ações do Estado e suas intencionalidades.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, foi criada em 2005 a partir das configurações já estabelecidas pelo Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB, com foco na avaliação da Educação Básica, mais especificamente sobre as proficiências em língua portuguesa e matemática. Seu objetivo se configura em

[...] auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, 2014, p. 409).

A organização e estrutura de aplicação da Prova Brasil nos permite deduzir que sua intencionalidade se expressa na forma de monitoramento das Escolas e sistemas de ensino por meio da análise de resultados, sendo este o principal elemento que indica o sucesso das políticas públicas, ou ainda, que permite constatar a qualidade da Educação, auxiliando na tomada de decisões tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista do financiamento.

No contexto da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007, sendo este calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo censo educacional.

Ora a criação do IDEB só foi possível mediante as informações oferecidas pela Prova Brasil. Mas a articulação de dados oriundos do Censo e da Prova Brasil permitiram a construção de um indicador que se torna meta a ser obtida pelos sistemas de ensino (WERLE, 2014, p. 172).

O IDEB é calculado a partir do tempo médio de conclusão de uma série, que inclui os dados de aprovação, reprovação e abandono e a nota da Prova Brasil para o Ensino Fundamental e da prova SAEB para o Ensino Médio. Novamente podemos constatar a preocupação na medição do desempenho dos estudantes, sendo o IDEB usado na prática como forma de ranquear as Escolas, tomando a avaliação puramente em vista aos resultados, orientando as ações de planejamento e análise da qualidade da Educação.

Como é possível evidenciar, os insumos eleitos para composição do diagnóstico focalizam majoritariamente indicadores de qualidade aferidos por avaliações em larga escala, tais como a Prova Brasil, o Enem e o IDEB. De caráter quantitativo, esses insumos valorizam resultados em detrimento do processo educacional (NARDI; SCHNENDER, 2018, p.57).

Não pretendemos retomar todos os aspectos históricos e legais da criação e implementação da Prova Brasil e do IDEB, mas situar o conceito de qualidade

expresso em seus objetivos e os seus reflexos na elaboração das políticas públicas. O contexto exposto até aqui nos permite analisar quais foram as influências que pautaram a criação destas avaliações em larga escala e a formação de um consenso sobre a necessidade das discussões e posterior implantação da BNCC.

Ações que tratam de avaliação na Educação perpassam pelas responsabilidades da União e as maneiras como são estabelecidas as relações entre financiamento da Educação e avaliações em larga escala, influenciadas tanto por organismos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial, como pelo Ministério da Educação, com vistas à transparência e qualidade.

O sistema de avaliação vinha, portanto, se desenvolvendo ao longo da década de 1990, e, paralelamente, a ele contribuindo para sua consolidação e revisões, os mecanismos de financiamento se consolidam na legislação educacional (WERLE, 2014, p. 165).

O processo de consolidação de um sistema de avaliação é verificado na legislação brasileira quando analisamos o processo de criação da Prova Brasil e IDEB, ou ainda, a promulgação do Plano Nacional da Educação – PNE, em 2014.

A Meta 7 do PNE estabelece a necessidade de se fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para tal fixa um conjunto de 36 estratégias. A orientação teórica de tais estratégias é diversa e mostra um hibridismo de proposições que vai desde a fixação de médias a serem obtidas nos exames nacionais (IDEB) e no PISA, até o desenvolvimento de processos contínuos de auto avaliação pelas escolas – entre outras iniciativas (FREITAS, 2018, p. 29).

Avaliações em larga escala influenciam a definição de políticas públicas baseadas em resultados, a partir de uma lógica pautada na gestão gerencial e “ênfatisa a eficiência, a eficácia, a efetividade, a autonomia, a descentralização administrativa, o mérito, a avaliação de desempenho e a produtividade e visa o interesse público” (GOMES; MELO, 2018, p.1203). Cabe destacar aqui que a questão abordada não diz respeito se avaliações em larga escala são necessárias ou não, mas sim como são utilizados os dados coletados, com quais intencionalidades e se as melhores no fluxo escolar e na aprendizagem condizem ou não com a ideia de uma Educação revolucionária.

Quando nos referimos à gestão gerencial, estamos nos remetendo aos princípios que norteiam uma gestão educacional que visa estabelecer relações e ações que aplicam princípios da administração geral, voltadas principalmente para administração de empresas de matriz fordista e taylorista. Assim, políticas públicas expressam um caráter instrumental da gestão que está focada em atender interesses do modo de produção capitalista.

A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta. A preocupação com os resultados e a relação com a prestação de serviços deposita na comunidade e a situa no contexto de seus próprios problemas (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 72).

Em suma, as avaliações em larga escala aparecem como forma de legitimar políticas públicas, liberação de recursos e garantia de transparência para a sociedade civil, sendo um dos papéis das políticas de avaliação a criação de elementos norteadores para ações de cunho gerencialista do Estado, ressaltando que nenhuma concepção de avaliação é neutra do ponto de vista ideológico. São consolidadas, criando-se um consenso sobre sua necessidade do ponto de vista do gerenciamento educacional, estabelecendo um processo de competição ou ranqueamento e estimuladas por organismos internacionais a partir de interesses políticos e econômicos.

Os objetivos e relações estabelecidas entre Prova Brasil e IDEB possuem marcas gerenciais já que, por exemplo, o repasse de verbas para as instituições escolares inclui um caráter descentralizador no qual as Escolas precisam gerir os seus recursos e melhorar sua gestão em busca de maior eficiência e, por conseguinte, melhorar as notas no IDEB (GANDIN; LIMA, 2019, p. 23). No entanto, o sistema de avaliação externa também tem um caráter centralizador em sua forma de aplicação e desenvolvimento.

Os dados obtidos pela Prova Brasil e IDEB são utilizados como forma de tornar os resultados comunicáveis para a população em geral e instrumento de acompanhamento das políticas públicas implementadas ou que se mostram necessárias.

De um lado, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmaram o papel da avaliação externa e tornaram imperativo o processo avaliativo, exigindo a sua universalização, como ressalta Werle (2011), de outro, o resultado pragmático da avaliação em larga escala tem sido o simples ranqueamento de escolas e redes, como afirmam Travitzki, Calero e Boto (2014), pouco contribuindo com a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação (FIGUEIREDO et al., 2018, p. 553).

A partir da análise e das considerações realizadas sobre os objetivos e configurações das avaliações em larga escala, ou ainda, de avaliações externas no Brasil nas décadas de 2010 e 2020, podemos destacar como principais conseqüências da construção e implementação de políticas públicas que utilizam a Prova Brasil e o IDEB, como fonte de dados, são ações que estimulam a competitividade e, conseqüentemente, a meritocracia, uma tendência a desconsiderar a realidade socioeconômica das Escolas em que os estudantes estão inseridos, reduzindo a noção de avaliação em termos de notas aferidas apenas por meio de provas ou testes, atrelando, portanto, o conceito de qualidade apenas à ideia de resultados, transferindo a responsabilidade do fracasso escolar para a gestão escolar e para os profissionais da Educação.

Se partirmos de uma educação revolucionária, pautada em princípios que estabelecem a relação entre Escola e sociedade, torna-se necessário pensar em uma avaliação de caráter formativo e diagnóstica que não possua fim em si mesmo, ou seja, como um dos instrumentos de compreensão de todo o processo de ensino e aprendizagem, mas não o único capaz de desvelar toda a realidade que compõe um ambiente de aprendizagem.

Neste capítulo procuramos compreender as características de políticas públicas reformistas e de que maneira as avaliação em larga escala e organismos internacionais contribuem para sua formulação. Identificamos que políticas reformistas preocupam-se em estabelecer a governabilidade do Estado sem, no entanto, alterar as estruturas sociais de poder e permanecem condizentes com os interesses da burguesia. Alegando atender as necessidades da população, a BNCC aparece como uma reforma social influenciada pelos resultados das avaliações em larga escala e pressões de organismos internacionais preocupados em superar as crises do Capital.

4. PRINCÍPIOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS DA BNCC

A discussão até aqui estabelecida situa as políticas públicas como um dos modos de implementação de uma agenda Liberal, incluindo a Educação e o entendimento da função social da Escola. Apesar do contrassenso de um projeto que entende a necessidade da diminuição do Estado, porém utiliza sua estrutura institucional para implantação de seu ideário de sociedade, numa perspectiva reformista

[...] a ação reformadora não tem como se firmar sem um Estado ou fora do Estado. Desse ponto de vista, o Estado é um recurso *técnico e ético da reforma social*: fornece-lhe base operacional e ao mesmo tempo funciona como seu principal agente. A mudança intencional não tem, portanto, como se processar se não trazer consigo uma ideia de Estado ativo (NOGUEIRA, 2004, p. 33).

Quando tratamos, por exemplo, de ações do Estado que impõe limite ao investimento público por meios legais, por exemplo, o caso da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu um Novo Regime, aprovada em Novembro de 2016, o que observamos é uma agenda reformista em que se estabelecem limites fiscais, financeiros e patrimoniais do Estado (NOGUEIRA, 2004, p 38) a partir de uma lógica gerencialista que permite reformas a partir da ótica capitalista.

O modo como as políticas públicas afetam a compreensão da função social da Escola interfere também no próprio entendimento do papel de tais reformas, como se propõe a BNCC, pois implicam não só na modificação dos instrumentos de gestão e administração utilizados pelo Estado, mas também na concepção de sociedade que se almeja a partir de critérios políticos e ideológicos. Não há nesse sentido apenas a diminuição do Estado, mas também o crescimento da interferência da sociedade civil e da lógica do mercado nas pautas das políticas sociais, mais especificamente, da Educação, desenvolvimento da ciência, tecnologia e da cultura atrelados ao modo de produção capitalista.

Na visão neoliberal o Estado assume características personalistas, com funções coercitivas e mantenedoras do *status quo*, obstaculizando a participação e a liberdade dos sujeitos, canalizando todas as ações para a manutenção e fortalecimento dos processos que atendam às necessidades do mercado capitalista (LIMA, PRADO; SHIMAMOTO, 2013. p. 63).

A Educação torna-se campo de disputa político-ideológico, a preocupação é com educação mínima, mas que possa universalizar o acesso às instituições educacionais de educação básica como forma de acesso ao sistema de produção e consumo e não para uma educação emancipatória, ou seja, a escolarização mínima representa a racionalização de recursos que são escassos para direcioná-lo ao que é importante na visão neoliberal, exemplificada na agenda política de organizações internacionais.

Na pauta essencial dos discursos das agências internacionais e regionais, que preconizam uma racionalização dos gastos públicos com o social, está a recomendação de que as políticas sociais sejam direcionadas somente para as mais urgentes necessidades sociais da população pobre, conforme evidenciaram análises dos documentos que pesquisamos (NOMA, 2011, p. 129).

A reforma presente na BNCC, no entanto, e assim como as demais reformas presentes em diferentes períodos históricos da educação brasileira e especificamente nas décadas de 2010 e 2020 procuram “[...] mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011, p. 32). Sob a justificativa da racionalização dos gastos públicos estes aspectos trazem a tona ainda a própria compreensão do papel do professor e sua formação, tanto inicial quanto continuada e, além das dificuldades que enfrentam.

[...] o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras. Além do mais, esse processo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões (LEITE et al., 2018, p. 724).

Quando nos referimos à função do professor e quais princípios são estabelecidos como pressupostos de sua atuação devemos nos remeter à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que em seu artigo 2º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a educação básica.

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem

como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Analisar o papel das políticas públicas nos ajuda a compreender como elas afetam o trabalho docente, ressaltando que por detrás delas estão as intencionalidades do Estado e sua visão de sociedade, pautando aprendizagens essenciais e perfil socioemocional dos alunos e alunas. A formação de professores nesse sentido diretamente influenciada pelos objetivos contidos na formação inicial e continuada e os conceitos que lhes são base: quais as implicações do trabalho por competências? Qual projeto de sociedade ela remete? O que podemos entender por desenvolvimento pleno? O que é uma educação integral?

Como apontado anteriormente, cabe investigar quais são os conceitos e premissas utilizadas pela BNCC para compreensão de quais princípios político-ideológicos lhe dão suporte para a definição da função social da Escola.

As relações entre a reforma da formação docente e a do Estado evidenciam a incorporação do léxico e da lógica gerencial na política educacional, bem como seu impacto nas práticas e relações de trabalho nas escolas e na formação de novas subjetividades (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.538).

As políticas educacionais estão vinculadas às questões econômicas e esta constatação nos permite inferir que não visam alterar as estruturas sociais e econômicas, mas apenas agir de forma paliativa e não revolucionária e sem objetivo de permitir a mobilidade social dos alunos ou uma redução da desigualdade social, impactando significativamente nas práticas escolares. A própria formação dos professores acaba por apoiar-se, a partir de políticas públicas de viés capitalista, na qualificação para o mercado do trabalho e no trabalho alienante. Tais conclusões podem ser identificadas ao analisarmos o contexto histórico de promulgação da BNCC e nos princípios político-ideológicos expressos em seu texto base.

4.1. Contexto histórico da promulgação da BNCC

A compreensão do processo de elaboração de uma política pública envolve analisar os condicionantes históricos e políticos que perpassam por suas

justificativas e princípios ideológicos. Nesse sentido, a elaboração de uma política social para a área de Educação envolve a compreensão de teorias da educação, teorias pedagógicas, matriz curricular, currículo, etc., ressaltando que tais discussões não estão isentas de uma concepção de mundo que apoiará o que esperamos do Estado e da Escola, assim como procuramos discutir nas seções anteriores.

Neste tópico, detemo-nos na análise do processo de debate e homologação da BNCC e nos princípios teóricos que amparam suas justificativas e compreensão de Educação utilizando como ponto de partida a revisão de literatura que aborda nosso objeto de estudo. O processo de elaboração das versões preliminares da BNCC bem como a constituição das comissões responsáveis por sua análise demonstra que sua elaboração estava situada num campo de disputas político-ideológico e a participação efetiva dos professores realizada de maneira secundarizada.

A necessidade de uma base nacional comum nos moldes que encontramos expressos na versão final da BNCC vem sendo construída nos termos da relação entre Estado e sociedade civil por meio da Conferência Nacional de Educação – CONAE, sendo que esta

[...] constituiu-se, portanto, em espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os/as diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado (CONAE, 2010, p. 12).

O documento final apresentado pela comissão organizadora da CONAE expressa esta necessidade de consolidação de um sistema nacional de Educação e a responsabilidade do Estado, por meio de um regime de colaboração, e “k) Estabelecer base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (CF, art. 210)” (CONAE, 2010, p. 26) e, ao indicar as diretrizes de um novo PNE, dá destaque na atuação da sociedade civil e sociedade política, um dos elementos essenciais contidos em propostas de cunho Neoliberal, como encontramos indicados em seu texto.

a) construção do Sistema Nacional de Educação que garanta uma política nacional comum, cabendo à União coordenar essa política, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, sem prejuízo das competências próprias de cada ente federado. Esse sistema deverá contar com a efetiva participação da sociedade civil e da sociedade política na garantia do direito à educação (CONAE, 2010, p. 36).

A comissão organizadora da CONAE é composta por representantes de diferentes secretarias do Ministério da Educação, comissões de Educação do Senado e Câmara dos Deputados, associações educacionais municipais e educacionais, representantes sindicais, confederação dos empresários e do “Sistema S”, e indica o entendimento do Estado enquanto regulador, mas com fins a atender as necessidades político-ideológicas Liberal na construção de um sistema nacional de Educação.

Em consonância com a proposta de elaboração de uma base nacional comum a Resolução nº 4 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais – DCNs para a Educação Básica, articulando políticas públicas para a formação de um sistema nacional de Educação. Esta preocupação e a articulação entre os entes federados em regime de colaboração também está expressa na Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE e em seu artigo 8º, parágrafo 1º, indica a elaboração de planos de Educação que “IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais” (BRASIL, 2014), definindo ainda instrumento de aferição de qualidade da Educação por meio de avaliação em larga escala conforme artigo 11.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Tal sistema nacional de Avaliação, portanto, está atrelado ao regime de colaboração entre os entes federados com objetivo de indicar as ações do Estado por meio das políticas públicas. O documento final da 2ª Conferência Nacional pela Educação – CONAE apresenta nos mesmos termos do PNE a preocupação com uma articulação nacional por meio de um sistema nacional de Educação, sendo que no eixo 1 que trata do “Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de

Educação, Organização e Regulação” encontramos como responsabilidade dos entes federados.

20. Aperfeiçoar as diretrizes curriculares nacionais, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, atendendo as especificidades de cada região (BRASIL, 2014, p. 26).

Importante destacar que nos documentos e legislações citados até aqui é constante a indicação da participação da sociedade civil sem, no entanto, ser especificado o entendimento de sociedade civil em termos de representatividade e quais elementos são utilizados para indicação de indivíduos e instituições para se discutir uma Educação nacional, além de expressarem como um todo a necessidade de uma base nacional comum das diferentes etapas e modalidades que afetam diretamente a Educação básica e a Escola pública e particular.

A BNCC tem entre seus primeiros encaminhamentos legais a Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015 com objetivo de instituir a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime (BRASIL, 2015).

As relações estabelecidas entre a esfera pública representada pelas unidades da federação e sociedade civil presente na BNCC constituem-se elemento fundamental para compreender seus princípios político-ideológicos. O Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC é um exemplo dessa relação.

A ligação entre o MBNC não é estabelecida apenas com o simples apoio de instituições privadas, mas sim com a participação de membros comuns da esfera governamental no movimento e nas definições e construção da BNCC. Ao cruzar os dados presentes no site da história da BNCC, no link “Os protagonistas”, com os integrantes do MNBC, é possível identificar que um deles é integrante do grupo e duas delas fazem parte tanto da UNDIME como do Movimento, sendo necessário retomar que a UNDIME fez a indicação de 12 especialistas para a construção do documento.

Ainda, o ex-presidente do CONSED (que indicou 46 especialistas), também faz parte do MBNC (DIMITROVICH, 2019, p. 66).

O MBNC traz em sua constituição pessoas e instituições do setor público e do setor privado com objetivo de consolidar a implementação da BNCC desde 2013, conforme dados de seu site oficial⁷ e, portanto, anteriores à constituição da comissão responsável pela proposta, sendo que a relação trazida por Dimitrovicht (2019) indica como o Estado e sociedade civil se articulam em favor de interesses comuns.

Cabe frisar que o documento final da BNCC passou por diferentes versões durante seu processo de elaboração. Sua primeira versão foi apresentada em 16 de setembro de 2015 e é marcada pelo contexto de mobilização social e político que antecederam o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, iniciado em 2 de dezembro de 2015, sendo que seu afastamento temporário ocorreu dia 16 de maio de 2016 e o afastamento definitivo concluído dia 16 de agosto de 2016.

Estes eventos são importantes para entendermos os conflitos e dificuldades políticas que os trabalhos iniciados por meio da Portaria 592/2015 enfrentaram durante o processo de elaboração de sua 1ª e 2ª versões. A construção de um sistema nacional da Educação perpassa pelos diferentes condicionantes históricos e políticos e a elaboração de uma política pública reflete tais desafios.

Esta 1ª versão apresenta direitos e objetivos de aprendizagem divididos em quatro áreas do conhecimento, sendo elas Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Não há referência ao ensino de competências e habilidades, tais quais encontramos em sua versão final. As primeiras discussões tiveram amplo movimento do setor privado em parceria com organizações públicas.

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a **base comum** do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a **diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015a, p. 15, grifo do autor).

⁷ <https://movimentopelabase.org.br/>

A indicação de conhecimentos fundamentais e a designação de uma base comum e uma parte diversificada para a formação de um sistema nacional de Educação não nos aparece unicamente como escolhas metodológicas, mas como uma visão de mundo que procura definir princípios de aprendizagem atrelados à princípios político-ideológicos.

Em 3 de maio de 2016 foi disponibilizada a 2ª versão da BNCC. Novamente encontramos objetivos de aprendizagem e o entendimento da BNCC como “[...] referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes.” (BRASIL, 2016, p. 25). O texto apresenta, em acréscimo a 1ª versão, uma preocupação em destacar direitos de aprendizagem e a importância dos movimentos sociais para a definição de direitos de aprendizagem e de conhecimentos que auxiliem no exercício da cidadania (BRASIL, 2016). Na elucidação dos princípios e pressupostos na elaboração do documento da 2ª versão encontramos como foco direito de aprendizagem e desenvolvimento, a definição de conhecimentos essenciais e a formação para o exercício da cidadania.

Ao deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2016, p. 30).

De forma geral, tanto a 1ª versão quanto a 2ª versão, procuram estabelecer conhecimentos essenciais para dar amparo as diferentes instâncias administrativas para organização dos seus currículos, tendo como principal preocupação a formação de um sistema nacional de Educação.

As primeiras discussões para elaboração da 3ª versão começaram a ocorrer a partir de 23 de junho de 2016 com organização do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME por meios de seminários que tinham como foco a 2ª versão da BNCC, sendo que o texto começa a ser produzido em agosto daquele ano. Aqui novamente é importante destacar o contexto de conflito político vivido no país.

Tendo-se em vista os conflitos que o cenário político vivia pós-golpe à presidenta Dilma, as exonerações, permutas de cargos e novas nomeações aconteciam frequentemente no CNE e nas instâncias ligadas ao campo da educação responsáveis pela escrita da redação da BNCC (OLIVEIRA, 2019, p. 152).

Os debates para a construção da 3ª versão da BNCC é marcado pela revogação da nomeação de 12 membros do Conselho Nacional da Educação – CNE, indicados pela presidenta afastada, órgão essencial para a organização dos eventos e debates da BNCC. Esta ação foi realizada pelo presidente interino Michel Temer e definiu os rumos do texto final. Nesse período, a Comissão Bicameral da Base Nacional Comum passou por 3 (três) reformulações definida pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, Portaria CNE/CP nº 9/2017 e Portaria CNE/CP nº 11/2017, conforme consta na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Esses eventos ilustram o ambiente de inconstâncias e conflitos existente na formulação de uma política pública que procura alterar os rumos da Educação nacional.

Finalmente, em 20 de dezembro de 2017 a versão final da BNCC é homologada e em 22 de dezembro de 2017 é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em 14 de dezembro de 2018 houve a homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, contemplando assim toda a Educação Básica.

Posteriormente ao período de homologação e publicação da BNCC, iniciaram-se os processos de implantação desse documento nos estados e nos municípios. O documento chamado “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018), elaborado pela CONSED, UNDIME, UNCME, MEC, em apoio com o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), apresenta a direção para a realização desse processo. Com base nesse Guia, o processo de implantação da BNCC teve início em 2018, com a reelaboração dos currículos dos estados, o que vem acontecendo com a união das equipes pedagógicas da secretaria estadual e das secretarias municipais e de outros atores (VASCONCELOS, 2020, p.92).

Entre as conseqüências promovidas pela BNCC, está a necessidade de “(Re) elaboração Curricular; Formação Continuada para os novos currículos; Revisão dos Projeto Pedagógicos – PPPs; Materiais Didáticos; e Avaliação e acompanhamento da aprendizagem.” (VASCONCELOS, 2020, p. 92). A reestruturação dos currículos, por exemplo, não envolve apenas a organização das disciplinas dentro de uma

grade curricular e a carga horária destinada ao desenvolvimento dos conteúdos escolas, mas a compreensão dos contextos locais e a própria assimilação por parte dos profissionais envolvidos na gestão e práticas escolares para os encaminhamentos necessários para sua efetivação a partir das perspectivas e propostas da política pública, sendo necessário, portanto, tempos e espaços para seu estudo e o entendimento de consensos e dissensos.

O modo como as discussões ocorreram entre as diferentes versões demonstram a necessidade de atender uma visão de sociedade que tem como norte uma ideologia Liberal, principalmente quando tratamos de uma participação formal no processo de legitimação dos dados apresentados para justificar as mudanças necessárias nas políticas públicas para a área da Educação.

4.2. Base político-ideológica da BNCC – Versão Final

Ao partirmos, no Capítulo 2 (seções 2.1. e 2.2.), da análise de princípios filosóficos, políticos e econômicos que dão amparo à concepção de Estado e de função social da Escola e que acompanha a própria história do desenvolvimento da Escola moderna tivemos como preocupação estabelecer um diálogo com a literatura, legislação vigente e pesquisas interessadas em compreender os condicionantes e impactos da BNCC. A partir destas referências abordaremos diretamente o documento final desta política pública procurando estabelecer sua relação com a concepção Liberal de Estado e de função social da Escola.

Importante destacar que a BNCC além de se justificar numa necessidade e opinião comum da reformulação da política educacional sustenta-se em leis nacionais que deste a Constituição Federal de 1988 indica a necessidade do estabelecimento de uma base comum. A legislação no âmbito da Educação depois do processo de redemocratização do país, amparados em princípios Liberais, preparam o terreno para a BNCC.

Logo em sua apresentação a BNCC já estabelece sua relação com uma pretensa Educação de qualidade ao definir seu objetivo pautado principalmente em índices de abandono e reprova, sendo que textualmente indica para que haja a mudança no sistema nacional de Educação é necessário rever as avaliações de larga escala a partir das mudanças propostas.

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BRASIL, 2018, p. 5).

Definindo tal meta tomando como público alvo sistemas de ensino responsáveis pelas escolas públicas, além das escolas particulares, no entanto, não estabelece quais resultados espera além destes resumidos em índices, tais como combate as desigualdades sociais ou econômicas e superação das dificuldades de acesso e permanência no sistema escolar. Tais índices de aprendizagem refletem apenas a garantia de aprendizagem mínima por meio de 10 (dez) competências gerais, assim, o compromisso com a Equidade sugerida indica, a partir de um princípio Liberal, como ponto de partida a existência de uma desigualdade natural, cabendo o Estado propor maneiras de atenuá-las por meios da BNCC, por meio de competências e habilidades.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Como documento normativo a BNCC está atrelado ao Plano Nacional da Educação – PNE e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCN, remetendo-se exclusivamente à Educação escolar com o intuito de alcançar uma formação integral dos alunos e alunos e a preparação para o exercício da cidadania, portanto, utilizada como parâmetro para elaboração dos currículos com base em competências gerais. Não explicita que tipo de cidadania nem sugere a formação para a autonomia dos indivíduos, portanto, tomando a leitura a partir dos conceitos e princípios expostos em suas justificativas, compreendemos a indicação de uma cidadania formal.

As competências socioemocionais, expressas por meio da BNCC – as dez Competências Gerais do documento, embasam a reforma educacional brasileira e compatibilizam um conjunto de mudanças baseadas em um processo de ajuste estrutural. No âmbito das políticas educacionais, a BNCC reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que corrobora no processo de ajuste estruturante do capital (GONÇALVES, 2020, p. 110).

As competências gerais indicadas na BNCC podem ser assim sintetizadas: valorizar os conhecimentos historicamente produzidos, exercitar o pensamento científico, crítico e criativo, valorizar a diversidade artística e cultural, utilizar diferentes linguagens, compreender a cultura digital, valorizar o trabalho e o projeto de vida, argumentar baseado em fatos, conhecer-se física e emocionalmente, exercitar a cooperação e empatia, agir com responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania.

Encontramos no texto base da BNCC a indicação de influência de organismos internacionais nas políticas públicas no Brasil. Nesse contexto se insere a discussão da formação de consenso na elaboração e efetivação da BNCC. Avaliações em larga escala e os direcionamentos de organismos internacionais auxiliaram nesse processo a partir de princípios econômicos.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

A adoção do ensino por competências visa adequar o Brasil as propostas de organismos internacionais preocupados com a expansão de princípios Liberais. Ao tratar dos elementos que os alunos devem saber e saber fazer (BRASIL, 2018), expressos em aprendizagens essenciais encontramos um cerceamento da própria autonomia dos professores para atender às avaliações internacionais. É apenas pela definição de habilidades dentro dos componentes curriculares que se aspira a autonomia do professor para trabalhar conteúdos conforme as características locais e regionais.

Outro aspecto importante a ser observado é a preocupação dos organismos internacionais com a inserção dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento no mundo e economia globalizados, lembrando que a maioria das organizações mencionadas são de cunho econômico que fomentam o capitalismo,

e que se articulam de forma sistematizada para alcançarem os seus objetivos. Neste contexto, nota-se que a educação é vista por eles como um “trampolim” para o acesso ao consumo, pois está diretamente relacionada à formação de mão de obra, ou seja, trata-se da busca pelo desenvolvimento do capital, não do sujeito, pois as ações concentram-se, na maioria, em propiciar o acesso à educação básica, que prepara minimamente o sujeito para o trabalho, sendo suficiente para o capital (FAVATO, 2018, p. 49).

É explícita a preocupação com um cenário mundial marcado pela expansão do capitalismo e pelo mercado, portanto tais competências propostas pela BNCC estão voltadas para o livre mercado sob justificativa da superação da fragmentação do currículo causada pelo ensino disciplinar e pautada no protagonismo juvenil, elementos presentes na elaboração dos eixos formativos. A função social da Escola está ligada a uma estrutura condizente com o processo do trabalho em termos capitalistas, expressos nos conceitos de habilidades, competências e projeto de vida, por exemplo.

A igualdade proposta na BNCC trata-se de uma igualdade formal em termos de acesso e permanência na Escola e nos conteúdos escolares pautados no ensino por competências e a desigualdade definida em termo de raça, sexo e condições socioeconômicas. A ideia de igualdade na BNCC ajuda no processo de construção de consenso da necessidade de uma reforma, mas pouco diz sobre o significado e objetivo, ou melhor dizendo, em quais termos essa igualdade é proposta.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Reconhecer as desigualdades presentes no interior da Escola e orientar a formação dos currículos com foco na equidade não afasta a percepção de encaminhamentos pautados em princípios político-ideológicos vinculados à concepção Liberal que, como vimos anteriormente, admite as desigualdades entre os indivíduos e, no entanto, compreende que a função social da Escola está ligada a uma formação que permite a integração na sociedade por meio de conjuntos de valores da classe dominante, portanto, a função social da Escola ligado à utilidade.

Se não houvesse instituições públicas para a educação, não se ensinaria nenhum sistema e nenhuma ciência que não fossem objeto de alguma procura ou que as circunstâncias da época não tomassem necessário, conveniente ou, pelo menos, de acordo com a moda. Um professor particular jamais poderia considerar vantajoso ensinar uma ciência reconhecida como útil, mas num sistema desacreditado e antiquado, ou então uma ciência que todos consideram um simples acervo inútil e pedante de sofismas e coisas destituídas de sentido (SMITH, 1996, p. 243).

Quem define o currículo é a demanda do tempo e a BNCC ao indicar o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para definir responsabilidades quanto sua implantação e elaboração dos currículos não explicita de que maneira o ensino por meio de competências e aprendizagens essencial auxilia na superação das desigualdades sociais e qual a relação entre avaliações de larga escala para a definição de uma Educação de qualidade.

Novamente encontramos a ideia de Educação mínima como interesse da sociedade civil, reconhecendo que “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018, p. 16).

A possibilidade de autonomia para as Redes Estaduais e Municipais para elaborarem metodologias e currículos que possam atender as diferenças locais e regionais, não afasta a presença de competências obrigatórias e áreas do conhecimento e pode ser também entendida como forma de atendimento as necessidades do mercado, influenciando na autonomia desses sistemas e na atuação docente, pois estão subjugadas pelos critérios dispostos no sistema nacional de avaliação.

Isso evidencia a disputa de projetos societários na condução das políticas educacionais brasileiras por setores conservadores da sociedade que tencionam sua participação junto ao Estado, para efetivar sua hegemonia também pela formação da consciência política e ideológica de grande parcela da sociedade, que se encontra hoje nas redes públicas de ensino. Mesmo que essas políticas sejam oriundas das necessidades básicas dos trabalhadores, encontram-se hoje em pleno domínio do Estado burguês (D’AVILA, 2018, p. 50).

O atendimento as necessidades básicas da grande parcela da população, da classe trabalhadora, é utilizada como justificativa para a mudança na política

educacional do país, mas tais mudanças não possuem como objetivo propor questionamentos e reflexões sobre a estrutura das relações sociais e no modo de produção, pelo contrário, visa propor uma formação que permita aos alunos e alunas se adaptarem as novas exigências do Capital e do mundo do trabalho, a partir de um cenário internacional, assim “[...] a contínua existência de caminhos, alternativos é tão importante como no da educação, pois sua função é preparar os jovens para um mundo em constante transformação” (HAYEK, 1983, p. 369).

Eis um dos motivos pelos quais a sociedade civil ligada a setores privados empenhou tantos esforços para participar e propor encaminhamentos durante todo o processo de elaboração da BNCC. Essa reforma educacional é um importante passo para o país obter o apoio necessário de organismos internacionais quanto ao financiamento das políticas públicas internas, papel desempenhado pelo Banco Mundial, por exemplo.

No que diz respeito à educação, as recomendações partem da premissa de que é necessário gastar menos e melhor para garantir a eficiência e a equidade da educação pública, pois, no contexto nacional, as afirmativas do Banco indicam que o Brasil tem problemas na gestão dos gastos e das políticas públicas (FORNARI, 2020, p. 65).

Tal preocupação nos remete ao aspecto gerencialista da administração escolar relacionada à concepção Liberal de Estado. A qualidade de Educação está ligada à racionalização dos gastos públicos e o papel das políticas públicas em garantir a equidade em vista ao acesso e permanência na Escola, portanto, a melhores dos resultados educacionais estaria relacionada a eficiência na utilização dos recursos.

Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados (BRASIL, 2018, p. 21).

A aprovação da BNCC indica uma contradição entre a oferta de uma Educação pública e gratuita, a participação dos setores privados e o aumento da qualidade da Educação nos termos exigidos pelas avaliações em larga escala, justificativa utilizada para indicar a alteração da política educacional que possa

modernizar as competências dos trabalhadores através da Escola, otimizando a utilização dos recursos técnicos e financeiros, estratégia ligada a princípios político-ideológicos Liberais.

O Estado com objetivo de atender o modo de produção capitalista e estabelecer conjunto de valores para o controle social estabelece conteúdos mínimos que permitam o desenvolvimento de potencialidades, no entanto, utilizando como prisma uma igualdade formal quanto aos critérios de avaliação, assim “qualidade” em termos liberais está inscrito em termos de eficácia e produtividade.

Nesse contexto, a participação em direção e execução das políticas educacionais de forma organizada, pelos empresários, se desenvolve em proposições ativas na elaboração, influenciando mais as políticas do que gerindo escolas diretamente (PERONI et al., 2019), em que pese esse alinhamento público-privado, desenvolveu-se ao longo da BNCC uma abertura, a iniciativa privada, ao terceiro setor, indicando a possibilidade de editoração, cursos, e um apoio principal à aprovação do documento, absorvendo o alinhamento central das competências (SILVA, 2020, p. 37).

As categorias competências, habilidades socioemocionais e experiência, demonstram uma preocupação em atender aos interesses do mercado por meio da regulamentação do Estado e em atendimento aos anseios da iniciativa privada, utilizando como estratégia a influências na elaboração das políticas públicas e não na ação direta na gestão das escolas públicas. Apesar das disputas e contradições no processo de elaboração da versão final da BNCC sobressaiu a manutenção de um projeto Liberal quanto aos aspectos demandados do Estado e pela Escola, sendo relativizadas as necessidades dos alunos e alunas.

Uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos. Em consequência, o ganho com a educação de uma criança não é desfrutado apenas pela criança ou por seus pais mas também pelos outros membros da sociedade. A educação do meu filho contribui para o seu bem-estar em termos de promoção de uma sociedade estável e democrática (FRIEDMAN, 1985, p. 95).

A participação de diferentes atores sociais na elaboração da BNCC é um novamente exemplo de participação formal sob a regulação e interesses de um grupo dominante a partir das ações do Estado, expressos na função social da

Escola como responsável pelos padrões mínimos de aprendizagens essenciais e conjunto de valores, parte essencial da instrução, “[...] a que seria impossível de outra forma fornecer uma base comum de valores considerados necessários à estabilidade social” (FRIEDMAN, 1985, p. 98). Nestes termos, a participação não garantiu efetivamente uma ação democrática e indicam uma Democracia nos moldes de uma proposta de Liberal e capitalista no intuito de gerir os conflitos existentes entre as classes sociais.

A BNCC indica a necessidade de uma base comum e competências gerais, porém não indica possibilidades metodológicas. “Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 30). Utiliza como base princípios político-ideológicos Liberais, distancia-se de uma configuração que indique possibilidade de modificação efetiva da prática docente e da realidade discente, apontando para uma formação para o trabalho e não no trabalho como enfatiza autores do Materialismo Histórico-Dialético.

A função social da Escola é mais que a inserção no trabalho, mas tal proposta indica autonomia em termos Liberais e de uma participação condicionada ao mundo do trabalho e a divisão social do trabalho, pautando um projeto de vida em termos de uma especialização do conhecimento que permite atender a produção capitalista, como afirma Marx, em *O Capital*, I, 4 c. 13.

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores. Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos (MARX; ENGELS, 2011, p. 96).

Marx chama de aspectos revolucionários o modo como a indústria moderna, a indústria pauta em princípios Capitalistas e Liberais, desenvolve as técnicas de produção e exige uma flexibilização do trabalhador para se adequar aos diferentes ramos da produção. A função social da Escola está vinculada a esta formação capaz

de possibilitar aos estudantes se adaptarem ao mundo do trabalho e também a sociedade de consumo. Este é o papel da BNCC, propor uma maior versatilidade e adaptação dos trabalhadores.

Procuramos ao longo da pesquisa evidenciar as intencionalidades expostas na BNCC a partir da compreensão de Estado e da função social da Escola e todo contexto de sua homologação. Compreendemos que apenas a leitura da legislação e das orientações oficiais para elaboração dos currículos não é suficiente para que professores (as) e gestores das escolas públicas e privadas possam entender o alcance desta política educacional e os impactos para a vida dos estudantes.

Para tanto, faz-se necessário desvelar qual Escola é indicada pela BNCC por meio da interpretação das ações dos agentes envolvidos e de seus conceitos nem sempre expostos de maneira objetiva e direta, mas permeados por uma visão de mundo pautado nos princípios político-ideológicos Liberais que, como procuramos explicitar, traz consigo o reconhecimento das desigualdades entre os indivíduos, mas trata-as de maneira naturalizada e delega a superação destas às individualidades, isto é, ao mérito e esforços dos indivíduos mesmo partindo de condições sociais, políticas e econômicas distintas, tudo em nome da liberdade e da igualdade. A BNCC representa esta lógica utilizando conceitos e princípios que no plano do discurso oficial atualizam a função social da Escola, mas carregam em sua fundação os mesmos elementos que amparam uma sociedade dividida em classes e sua conseqüente concepção de Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o significado e importância das políticas públicas na área da Educação requer não apenas quantificar o número de acesso e permanência dos estudantes na Educação básica e as proficiências que indicariam uma qualificação mínima. Seu alcance e as mudanças que elas propõem afetam a organização da Escola e o que se espera de uma Educação formal. A partir da análise do processo de elaboração e homologação da BNCC, do levantamento bibliográfico das pesquisas que se debruçaram sobre o tema e da leitura dos pensadores clássicos do Liberalismo e Neoliberalismo, pudemos evidenciar a concepção Liberal em seus fundamentos.

A construção da BNCC partiu da formação de consenso e legitimação em relação à população utilizando-se principalmente como subsídios as condicionalidades de organismos internacionais para a efetivação de financiamento e os resultados obtidos em avaliações em larga escala que utilizam como parâmetro conceitos como competências e habilidades condizentes com uma concepção Liberal de Escola.

Nesse contexto, a função social da Escola desempenha papel primordial como responsável pelo amplo acesso à instrução da classe trabalhadora e potencializadora dos talentos e das capacidades, permitindo uma igualdade de oportunidades, numa lógica capitalista, substituindo e configurando-se em termos de competência técnica. No entanto, a superação da desigualdade natural assumida pelas correntes Liberais permanece um entrave, premissa reconhecida por autores como Smith (1996) e Hayek (1983) ao indicarem que a interferência do Estado em questões individuais colocam em risco a Liberdade.

Os princípios político-ideológicos identificados na concepção de Estado e de função social da Escola presentes na BNCC nos permitiram concluir que não há modificação nas intencionalidades de uma Educação voltada para atender as crises do Capital, pautando conteúdos e disciplinas escolares a partir de competências e habilidades que contribuam para a flexibilidade na formação de alunos e alunas em fase das transformações constantes do mundo do trabalho e a inserção nas propostas educacionais de conjunto de valores pertinentes ao desenvolvimento do Capitalismo.

As avaliações em larga escala aparecem como forma de legitimar políticas públicas, liberação de recursos e garantia de transparência para a sociedade civil, sendo um dos papéis das políticas de avaliação a criação de elementos norteadores para ações de cunho gerencialista do Estado.

Por meio da análise das categorias competências, habilidades socioemocionais e experiência concluímos que a concepção de Estado e de função social da Escola presente no documento final da BNCC pauta-se nas necessidades das classes dominantes sem superar as desigualdades sociais, apesar de supor uma igualdade formal, tanto referentes as possibilidades de acesso quanto às exigências do mundo do trabalho, portanto a coerção exercida sobre a população trabalhadora deixa de vir do Estado e passa a ser exercida pelo mercado.

Os alunos e alunas formados a partir dos princípios expostos na BNCC podem ser levados a tornarem-se instrumentos de trabalho à serviço do modo de produção capitalista e moldados por meio de conjunto de valores atrelados à cidadania formal. Tais objetivos da BNCC podem ser ilustrados ao procurarmos em seu texto base a preocupação com o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. A BNCC apenas indica a responsabilidade da União para reestruturar a formação inicial e continuada dos professores, mas não indica de que maneira as competências e habilidades contribuem para o acesso ao Ensino Superior, a desvinculando completamente da Educação básica.

Enquanto política pública a BNCC não tem como objetivo contribuir para a modificação das estruturas sociais da sociedade e o sistema de exploração para a produção da riqueza, mas sim adequar as ações da Escola para superar os conflitos sociais que possam surgir numa sociedade dividida por classes, sendo na realidade não uma proposta de aprendizagens essenciais do ponto de vista dos conteúdos, mas sim uma base nacional comum de valores.

Igualdade é definida em termos políticos e jurídicos, no entanto, as questões econômicas permanecem no plano das individualidades, negligenciando as necessidades históricas da classe trabalhadora que são afetadas imediata e necessariamente por esta política pública, tendo em vista que as instituições de ensino privadas possuem condições diferenciadas de investimentos por terem como foco principal a obtenção de lucro, sendo este um dos aspectos que indicam o aprofundamento das relações entre o público e privada, além das possibilidades de captação de recursos públicos pelo setor privado.

O caráter reformista da BNCC torna suas intencionalidades ferramentas de conciliação entre a sociedade civil e o Estado com os princípios político-ideológicos do liberalismo.

O projeto de intervenção indicado tem por objetivo fundamentar novas ações a partir da prática social, nesse sentido também da prática escolar, problematizando os aspectos que envolvem a nova configuração da política educacional proposta pela BNCC para a Educação Básica. A análise teórica organizada em forma de caderno temático visa dar subsídios para compreender os problemas que envolvem esta política pública e as possibilidades de transformação da prática docente.

Quando nos referimos à Escola, quando debatemos sobre o seu significado nos poucos momentos que professores (as), equipe pedagógica, gestores (as) tem para analisar aquilo que é teórico, legal e os fundamentos das discussões sobre a Educação, muitas vezes nos referimos muito mais a Escola como estrutura, enquanto ambiente destinado a receber alunos e alunas e que precisa trabalhar determinados conteúdos, cumprir determinada carga horária, ou proposta pedagógica determinada pelas secretarias municipais e estaduais de Educação, mas dificilmente nessas discussões e debates analisamos a função social da Escola, se é que ela possua intrinsecamente uma função social.

REFERÊNCIAS

Documentais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Documento Final da CONAE 2010**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 592, de 17 de Junho de 2015**. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Texto Preliminar do documento BNCC, 2015**. 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Texto Preliminar da BNCC, 2016**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 29 jan 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

Bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas – SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 61-86.

BUFALO, Katia Silva; RUIZ, Maria José Ferreira. Políticas públicas para a leitura e materialismo histórico dialético: levantamento sobre as produções acadêmicas (2013-2016). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 978-991, set./dez. 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11322. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11322>. Acesso em 15 dez 2020.

CAMARGO, Ediogenes Paes de. **O método materialista histórico-dialético em pesquisas do campo da Política Educacional: limites e possibilidades**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Francisco Alves, 1977.

DIAS, Edmundo Fernandes. O liberalismo e a invenção da tradição. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas – SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 115-130.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina – PR**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2019.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava, Paraná, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250988060_Professor_protagonista_e_obstaculo_da_reforma/link/038756e50cf2945e3c982266/download. Acesso em 10 dez. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FARIAS, Jaime. **Democracia no cotidiano escolar**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, São Paulo, 2010.

FAVATO, Maria Nilse. **Políticas Públicas de Estado e Educação Superior no Brasil**: apontamentos críticos sobre expansão e precarização sob a égide do neoliberalismo. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2018.

FERREIRA, François de Oliveira. **Da crise do Estado à democracia como alvo: observações sobre o neoliberalismo a partir de Friedrich Hayek e Milton Friedman**. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2009.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero; SILVA, Lucas. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 552-572, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7x9tyCtnSPdwJ9fCZwgr9ZF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 dez 2020.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Aprendizado adequado na idade certa. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. (Orgs). **Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/caderno-de-debates-para-avaliacao-das-metas-pne-2014-2024>. Acesso em: 20 dez 2020.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.

40, e0207906, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?lang=pt>. Acesso em 09 out. 2020.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, Out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401199&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 Ago. 2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2020.

HAYEK, Friedrich Von August. **O caminho da servidão**. São Paulo: globo. 1977.

HAYEK, Friedrich Von August. **Os fundamentos da Liberdade**. São Paulo: Visão. 1983.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p.30-41, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 jul. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOCKE, John. **Pensamiento sobre la educación**. Madri-Espanha: Akal, 1986.

LOCKE, John. Alguns pensamentos sobre a educação. *In. Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas (15): 137 - 145, jul./dez. 2000.

LOCKE, John. Alguns pensamentos sobre a educação. *In. Cadernos de Educação*. FaE/UFPel, Pelotas (16): 161 - 173, jan./jun. 2001.

LIMA, Paulo Gomes. (Org.) **Temas em Políticas e Gestão da Educação**. Dourados: Editora UFGD, 2011.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0204183, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JQb6tbtLbWqdtH8kTswxmJh/?lang=pt>. Acesso em 09 out. 2020

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs). Formação de professores:*

limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MARIANO, Maria Luzia Silva. **A concepção crítica do trabalho docente dos alunos do curso de pós-graduação em educação: contradições e possibilidades para a formação omnilateral.** 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOYA, Paula Tamyris. **A organização do ensino: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2020.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. O IDEB e as prioridades no planejamento educacional: ações para qual qualidade? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 54-64, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3933>. Acesso em: 28 ago. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017).** 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2019.

PEREIRA, Mozart Silvano. O sentido do conceito de ideologia em Marx e a questão da igualdade jurídica. Revista inSURgência, Brasília, n.1, p. 295-321, jan. 2016. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/download/19064/17634/32182>. Acesso em 09 out. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ

GÓMEZ, Ángel. I. **Compreender e transformar e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

POSSAMAI, Clarivia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, Santa Catarina, 2014.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas – SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 87-114.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A função social da escola**. Editora Unicentro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/945>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal: breves considerações. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas – SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 131-162.

SILVA, Renata Lopes da. **Determinações Histórico-Legais e Concepções de Ensino Comum Nacional (2015-2018)**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná, 2020.

SMITH, Adam. A riqueza das nações. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-40,

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2021.

TORRES, Michelangelo Marques. Estratégias do capital e intervenção social das corporações empresariais no Brasil: a responsabilidade social das empresas. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 325-346.

VASCONCELOS, Carolina de Moura de. **Política educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física: concepção do Município de Marialva**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2019.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin. **Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017**. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, p. 159-179, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 out. 2020.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

APÊNDICE

CADERNO TEMÁTICO

TÍTULO: A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	
Autor	Cleyson Mendes Soares
Orientador	Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza
Instituição	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná – Campus Jacarezinho
Área de concentração	Educação Básica
Resumo	Este Caderno Temático tem por objetivo orientar a organização de Curso de Extensão sobre os aspectos teóricos e ideológicos presentes na BNCC.
Palavras-chave	Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Políticas Públicas. BNCC. Reformismo.
Público Alvo	Professores(as) e Gestores (as) da Rede Pública de Ensino

2. APRESENTAÇÃO

Este Caderno Temático é o produto educacional vinculado à dissertação apresentada por Cleyson Mendes Soares ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Os materiais de estudos e encaminhamentos apresentados tem por objetivo estabelecer possibilidades de um trabalho articulado entre universidade e comunidade por meio da socialização dos resultados obtidos por uma pesquisa científica e um mecanismo que pode contribuir para a compreensão do funcionamento das políticas públicas, oferecendo a organização de uma formação continuada para professores (as) e gestores (as). Os objetivos e a estrutura dos Mestrados Profissionais em Educação - MPE possibilitam, de maneira ampla, uma relação entre a realidade objetiva do pesquisador e os encaminhamentos que definem uma pesquisa de caráter científico.

Assim, os MPE vão se constituindo como espaços de aplicação e geração de processos formativos e de investigação, de natureza teórica e metodológica, que se abrem perante o extenso campo de atuação de professores, gestores e profissionais da educação, fortalecidos pela aproximação entre a educação superior e a educação básica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21).

Ao tratar dos desafios que a BNCC traz para gestores (as) e professores (as) que atuam em estabelecimentos de ensino da rede pública, essa aproximação é elemento essencial no desenvolvimento da pesquisa científica e exige algumas alternativas para estabelecer no campo da Educação um projeto de intervenção na realidade escolar.

Os MPE dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc., os MPE são, no interior da própria área da Educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da

educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da Educação (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30).

Pensando no aspecto formativo de gestores (as) e professores (as) e nas nuances que a aprovação da BNCC traz para a prática docente e o significado para o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvemos este Caderno Temático que possibilita a organização de formação continuada conforme os dados descritos a seguir.

O Projeto de Intervenção dará subsídios para a proposta de um Curso de Extensão, certificado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação, Campus Jacarezinho, com duração de 25h, sendo 20h presenciais destinados às leituras e discussões e 5h não presenciais destinadas para estudos dos textos selecionados. Cabe destacar que os encontros presenciais estão condicionados às orientações referentes ao período da pandemia COVID-19, podendo ser substituídos por encontros via vídeo conferência e/ou salas virtuais. Segue abaixo organização para os estudos.

3. JUSTIFICATIVA

A implantação de uma política pública exige a compreensão das intencionalidades do Estado e a visão de sociedade presente em suas orientações. O trabalho docente nesse sentido é diretamente influenciado por seus objetivos, sendo necessário pensarmos em estratégias de ações por meio da formação inicial ou da formação continuada dos professores e professoras que estarão na linha de frente como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC homologada em 22 de dezembro de 2017 e publicada através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 é um documento normativo de alcance nacional que trata da alteração da educação básica em suas diferentes etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio, e define uma formação básica comum por meio de aprendizagens essenciais expressas, principalmente, na forma de competências e habilidades. A aprovação da BNCC e seu processo de implantação, principalmente na rede pública de ensino, nos colocam o desafio de pensarmos coletivamente nos meios de compreender e enfrentar suas consequências na formação de nossos alunos e alunas e, para isso, é indispensável investigar quais são os conceitos e premissas utilizadas pela BNCC, seus princípios político-ideológicos e o papel dos professores e professoras no processo educativo.

Este Caderno Temático é um meio de compartilhar com a comunidade e com o público em geral os resultados e conclusões presentes numa pesquisa científica que se debruçou em documentos oficiais e em pesquisa bibliográfica, além da análise de conteúdos para coleta de dados, tendo em vista a realidade e as práticas que permeiam a ação docente e o que se objetiva como Educação.

4. OBJETIVOS

- Analisar os princípios político-ideológicos presente na BNCC.

4.1 Objetivo Geral

- Organizar Curso de Extensão para discussão da BNCC.

4.2 Objetivos específicos

- Analisar a concepção de Estado e de Escola no Liberalismo;
- Analisar a concepção de Estado e de Escola do Materialismo Histórico-Dialético; e
- Analisar possibilidades de enfrentamento às conseqüências da BNCC.

5. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O Caderno Temático é composto por material de apoio ao planejamento de um Curso de Extensão. A organização dos encontros e sugestões de materiais de estudos foram definidas a partir da estrutura de investigação e metodologia adotada na dissertação **A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Cabe ressaltar que estes encaminhamentos e materiais de apoio não são estáticos, mas flexíveis conforme a identificação das necessidades e conhecimentos prévios trazidos pelo público alvo.

A estrutura dos encontros e carga horária sugerida requer a leitura prévia dos textos indicados. Os Materiais de Apoio indicam sugestões de questões norteadoras com o objetivo de auxiliar a compreensão dos textos e a integração das diferentes atividades propostas.

Para organização da plenária que ocorrerá no último encontro é sugerido a definição de relatores em cada atividade para sintetizar as discussões e dúvidas levantadas durante os encontros.

PRIMEIRO ENCONTRO:

Duração: 4h

Atividade: Análise da seção 4.1. Contexto da promulgação e base político-ideológica da BNCC, presente na dissertação **A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**.

Objetivo: Compreender os aspectos legais e encaminhamentos que definiram a construção da BNCC.

SEGUNDO ENCONTRO:

Duração: 4h

Atividade: Análise do Capítulo 2 da dissertação **A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Leitura e análise de autores clássicos do Liberalismo e Neoliberalismo.

Objetivo: Compreender os princípios político-ideológicos da concepção de Estado e Escola no Liberalismo.

TERCEIRO ENCONTRO:**Duração:** 4h**Atividade:** Análise do Capítulo 2 da dissertação **A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Leitura e análise de textos que tratam de Ensino e Educação em Karl Marx e Engels.**Objetivo:** Compreender os princípios político-ideológicos da concepção de Estado e Escola no Materialismo Histórico-Dialético.**QUARTO ENCONTRO:****Duração:** 4h**Atividade:** Análise da seção 4.2. Base político-ideológica da BNCC – Versão Final, presente na dissertação **A CONCEPÇÃO DE ESTADO E DE ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**. Leitura e análise da BNCC, focada nas competências gerais, nos aspectos legais, fundamentos pedagógicos e implementação da BNCC.**Objetivo:** Analisar a base político-ideológica da BNCC.**QUINTO ENCONTRO:****Duração:** 4h**Atividade:** Exposição da síntese das discussões realizadas nos encontros anteriores. Plenária de discussão.**Objetivo:** Discutir e propor encaminhamentos para superação das dificuldades impostas pela BNCC na prática escolar.**6. CRONOGRAMA**

	ASSUNTO	CH
1º Encontro	Apresentação da estrutura do curso; Discussão: Contexto de homologação da BNCC	4
2º Encontro	Discussão: Concepção Liberal de Estado e da função social da Escola	4
3º Encontro	Discussão: concepção do Materialismo Histórico-Dialético de Estado e da função social da Escola	4

4º Encontro	Discussão: base político-ideológica da BNCC	4
5º Encontro	Discussões: implicações da BNCC na prática docente e possíveis encaminhamentos de superação.	4

7. MATERIAL DE APOIO

- a) Adam Smith, A Riqueza das Nações, Volume 2, Livro 5, Capítulo 1:
 Artigo II — Os gastos das instituições para a educação da juventude.....228
 Artigo III — Os gastos com as instituições destinadas à instrução das pessoas de todas as idades.....249
- b) Friedrich Hayek, Os Fundamentos da Liberdade, Capítulo XXIV:
 Educação e Pesquisa.....361
- c) Milton Friedman, Capitalismo e Liberdade, Capítulo VI:
 Papel do Governo na Educação.....94
- d) Coord. José Claudinei Lombardi, Textos sobre Educação e Ensino:
 V. O Ensino e a Educação da Classe Trabalhadora 111
- e) Base Nacional Comum Curricular:
 Introdução.....7
- f) Sugestões de Questões Mediadoras:

Em que medida há rupturas ou continuidades e quais os desafios que gestores (as) e professores (as) terão na construção de suas práticas escolares?

Quais as possibilidades de organização do ambiente escolar acerca da preocupação com a emancipação intelectual dos estudantes enquanto agentes sociais?

Como estabelecer as relações entre a dinâmica inerente à Escola e seu papel, como instituição social permeada pelas relações de produção capitalista, expressas nas políticas públicas na área da Educação?

Qual é a intervenção promovida pelas políticas públicas organizada na perspectiva Liberal e sua consequência na Escola?

Quais as possibilidades de enfrentamento e de mudanças desde cenário que afirma a existência de uma igualdade formal dos indivíduos, mas pressupõe uma desigualdade natural?

Reformas sociais como armas de enfrentamento à desigualdade e a

repartição justa têm as condições necessárias para atender a classe trabalhadora?

Reformas poderiam ter como caráter aspectos de transição para uma educação revolucionária?

Quais as implicações do ensino por competências? Qual projeto de sociedade ela remete?

Em que sentido conhecimento e ignorância são relativos se estamos tratando de padrões mínimos de conhecimento para exercício da cidadania e participação na vida produtiva de uma sociedade?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

HAYEK, Friedrich Von August. **Os fundamentos da Liberdade.** São Paulo: Visão. 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações.** São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.