



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2025
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.47125>

SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Textos legais de políticas públicas educacionais: legais para quem?

Legal texts of public educational policies: legal for whom?

Textos legales de políticas públicas educativas: ¿legales para quién?

Shayane Lopes¹

orcid.org/0000-0003-1478-2480

shayanelopes@id.uff.br

Recebido em: 18 mar.2025.

Aprovado em: 01 ago. 2025.

Publicado em: 08 out. 2025.

Resumo: O cenário educacional parece ser administrado pela ótica do fracasso, em que políticas nacionais e transnacionais agem de forma a desfavorecer professores e alunos, deterioram o espaço escolar e minam a confiança da sociedade na escola pública, sobretudo das Redes Estaduais e Municipais, em lógicas perversas de desserviço à sociedade e má gestão. A partir do conseqüente insucesso, justifica-se a necessidade da entrada do capital privado como forma – ainda que em promessa – para resolver todos os males educacionais. O cenário legal é apresentado e, nas considerações finais, enfatiza-se o posicionamento em favor das instituições públicas de Educação Básica, com considerações acerca do funcionamento dessas instituições, que segue sob o domínio de grupos transnacionais em um primeiro plano e nacionais em um segundo plano, com fortes interesses em manter a imagem da escola pública como uma instituição fracassada e, assim, justificar a permanência das vorazes intervenções por meio de grandes grupos empresariais e organizações de filantropia familiar que se aderem ao Estado, uma vez que ocupam, nas bases do governo, papel de articulação com Secretarias Municipais/Estaduais e com o MEC, tendo entrada alargada nas políticas e ações educacionais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; educação básica; educação mercadológica; reforma do Ensino Médio; segmentos privatistas.

Abstract: The educational landscape appears to be managed through a lens of failure, with national and transnational policies acting to the detriment of teachers and students, deteriorating school spaces, and undermining society's trust in public schools, especially within State and Municipal Networks. This operates through a perverse logic of disservice to society and poor management. From the resulting lack of success, the need for private capital is justified as a supposed solution to resolve all educational ills. The legal scenario is presented, and the final considerations emphasize a stance in favor of public Basic Education institutions, with reflections on their functioning. These institutions remain under the control of transnational groups in the foreground and national groups in the background, with vested interests in portraying public schools as failed institutions. This perception justifies continued intervention by large corporate groups and family philanthropic organizations that align with the State, occupying key roles in Government structures to coordinate with Municipal/State Secretariats and the Ministry of Education, gaining significant influence in educational policies and actions.

Keywords: Common National Curriculum Base; basic education; market-oriented education; High School reform; privatization sectors.

Resumen: El escenario educativo parece estar administrado desde una perspectiva de fracaso, en la que políticas nacionales y transnacionales actúan de forma que desfavorece a profesores y estudiantes, deterioran el espacio escolar y minan la confianza de la sociedad en la escuela pública, sobre todo en las Redes Estatales y Municipales, en lógicas perversas de deservicio a la sociedad y mala gestión. A partir del conseqüente fracaso, se justifica la necesidad de la



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

entrada del capital privado como una forma —aunque en promesa— de resolver todos los males educativos. Se presenta el escenario legal y, en las consideraciones finales, se enfatiza la postura a favor de las instituciones públicas de Educación Básica, con consideraciones sobre el funcionamiento de estas instituciones, que continúa bajo el dominio de grupos transnacionales en un primer plano y nacionales en un segundo, con fuertes intereses en mantener la imagen de la escuela pública como una institución fracasada y, así, justificar la permanencia de voraces intervenciones mediante grandes grupos empresariales y organizaciones de filantropía familiar que se adhieren al Estado, ya que ocupan, en las bases del gobierno, un papel de articulación con Secretarías Municipales/Estatales y con el Ministerio de Educación, teniendo amplia entrada en las políticas y acciones educativas.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; educación básica; educación mercadológica; reforma de la Enseñanza Media; segmentos privatizadores.

Introdução

Para refletir sobre a educação no Brasil, é preciso considerar a desigualdade social, as relações internacionais, os segmentos econômicos e políticos envolvidos nas decisões, o público e o privado, as parcerias, os atores chamados pela mídia para falar acerca do assunto e aqueles que fazem parte do processo educativo no chão da escola, as políticas de avaliação, de financiamento e de regulamentação, o que se entende por Educação Básica e inúmeras outras questões que interferem no acesso e na permanência dos estudantes na escola. A imagem da educação construída pela mídia, fazendo uso da convocação de atores do mercado empresarial, é uma das formas de abordagem mercadológica da educação, que se materializa, na sala de aula, nas parcerias público-privadas, as quais são, entre outras práticas, formalizadas e incentivadas pela abertura da educação, há décadas, ao livre mercado.

A educação se insere em um campo complexo. Alguns acreditam na dimensão pública da escola pública, embora identifiquem problemas; em contrapartida, há aqueles que creem que apenas a intervenção do capital privado é capaz de resolver os problemas da educação brasileira. Tem-se quem diga que a má gestão do Estado pode ser resolvida na esfera pública; para outros, a ação do Estado é dependente por completo da gestão privada. Para muitos, a

solução de algumas questões educacionais só será alcançada recorrendo a estudos e iniciativas provenientes de especialistas na área da educação, com formação específica e vivência na sala de aula; outros alegam que é possível resolver a educação com lógicas de mercado, bastando que bons gestores apliquem na escola aqueles conceitos empresariais de produtividade, eficiência, eficácia e competitividade, com metas agressivas e com sucesso, muitas vezes, anunciado como certo no mundo empresarial. Diante da disputa flagrada em tantos vieses, vence quem tem poder de decisão, e, assim, surgem políticas educacionais que promovem compra e venda, tendo como financiador o próprio Estado.

O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente a influência dos segmentos privatistas na formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), evidenciando os impactos dessa lógica empresarial sobre a educação pública brasileira. Sua estrutura se organiza em três seções principais. Na primeira, apresenta-se o cenário educacional brasileiro, evidenciando a atuação de segmentos privatistas na formulação de políticas públicas, com destaque para a construção da BNCC. Em seguida, discute-se o embasamento legal dessas políticas, relacionando-as às reformas educacionais recentes e às articulações entre Estado, mercado e organismos internacionais. Por fim, nas considerações finais, retoma-se a linha de argumentação para reafirmar a crítica ao avanço da lógica empresarial na educação pública, ressaltando os riscos da subordinação da formação escolar aos interesses do capital e defendendo a valorização de uma educação crítica, pública e emancipadora.

O cenário educacional

Vivemos imersos em incoerências na educação. Ao observarmos quem é chamado a falar e a validar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento voltado para a Educação Básica, é possível encontrar atores do meio empresarial – todos alheios à rotina da escola, sobretudo pública. Nas poucas vezes em

que se convocam professores, não se menciona essa referência; ao contrário, priorizam-se as instituições das quais eles fazem parte – Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Conselho Nacional de Educação (CNE), Movimento Pela Base (MPB), Todos Pela Educação (TPE), Instituto Unibanco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Península e Instituto Ayrton Senna (IAS) (Lopes, 2022).

A ação do MEC é fundamental para manter em funcionamento o dispositivo político-educacional em uma operação de controle gerenciada pelo discurso privatista, permitindo, desse modo, a inserção dos que atuam nos segmentos privatistas nas políticas educacionais. CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), cujos cargos são providos por indicação política, ao lado da Fundação Itaú Social, da Fundação Bradesco, da Fundação Telefônica, da Gerdau, do Instituto Unibanco, da Fundação Lemann (FL), do Instituto Península, do Instituto Ayrton Senna (IAS) e de tantos outros, constam, no documento do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), como mantenedores, parceiros ou interlocutores prioritários. Outro dado importante a esse respeito é a afinidade entre CONSED, UNDIME e MPB, uma vez que são entidades parceiras. Além do MPB, UNDIME e CONSED assumem relações de apoio e parceria com outros participantes dos segmentos privatistas, cujo interesse reside na educação mercadológica – dentre eles, o apoio à construção da BNCC.

Em consonância com esses dados, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 indica alguns representantes que ocuparam o cenário de discussão e mobilização para executar políticas públicas referentes ao setor educacional. O documento lista como mantenedores Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península e DPaschoal e como parceiros Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey

& Company, Instituto Natura, Saraiva e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

As políticas do MEC, das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, da Câmara dos Deputados e do Senado têm sido orientadas, muitas vezes, por interesses do mercado econômico, representado por segmentos privatistas em forma de empresas privadas. Além dessas políticas, há fóruns que impulsionam a influência dos segmentos privatistas na educação de inúmeros países. Dois deles são o Fórum Global de Filantropia (tradução de *Global Philanthropy Forum*) e o Fórum Econômico Mundial (tradução de *World Economic Forum*), que favoreceram a criação e a circulação de conhecimento sobre políticas educacionais. Esses fóruns atuam como redes formadas por filantropos – incluindo doadores e investidores sociais – e congregam lideranças do mundo empresarial, político, intelectual e midiático que afirmam estar engajadas na "melhoria do estado do Mundo" (ONU, 2019). No entanto, práticas adotadas em outros países são trazidas para o Brasil, sem considerar suas particularidades sociais, históricas e culturais. Exemplos disso são o ensino em tempo integral, as avaliações externas e a padronização curricular, que refletem modelos importados sustentados basicamente por dois fatores: o interesse dos que detêm o poder de decisão e uma lógica democrática seletiva, em que apenas determinados aspectos são destacados para gerar uma adesão mínima e, então, legitimar tais medidas.

Hoje, uma das muitas formas de materialização dessa disputa se corporifica no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). A Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), conhecida como "Lei da Reforma do Ensino Médio", foi o que garantiu à BNCC-EM a legitimidade para preservar a continuidade do processo de implementação dessa base. Nesse ponto, a reforma do EM vem alinhar a prática de desvalorização da profissão docente, que passa a poder ser exercida por qualquer um: oficializa-se o notório saber, de acordo com o inciso IV do artigo 61 da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), alterado pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), sancionada na gestão de

Mendonça Filho.

Para ajustar tais serviços às demandas do mercado, os segmentos privatistas precisam estar à frente das políticas educacionais da maior parcela das instituições de Educação Básica, que se concentra na rede pública, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). Esse quantitativo atrai grupos da indústria da educação, pois lhes possibilita acesso ao conteúdo educacional e, também, a imposição de seus projetos, que incluem venda de material didático apostilado, cursos de formação para gestores e professores e avaliações em grande escala, culminando na construção de sujeitos passivos que se submetem a servir ao mercado.

A década de 1990 marcou a intensificação da atuação de organismos internacionais no campo educacional, tanto no plano organizacional quanto no pedagógico, por meio da realização de grandes eventos, do oferecimento de assessorias técnicas e da ampla produção de documentos orientadores. Um marco inicial desse movimento foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Esse encontro deu início a um ambicioso projeto de alcance global para a educação, na década seguinte, contando com o financiamento e a articulação de agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Nessa mesma Conferência Mundial, ficou marcado o propósito de estabelecer, através de uma reforma educacional, o caminho para se alcançar o aprendizado considerado apropriado de acordo com o que se verificou nesse evento. Assim, na década de 1990, identificam-se outros documentos, com o objetivo de orientar a educação em nível mundial, tendo, como copatrocinador da conferência, o Banco Mundial, que, com base nas conclusões da conferência, elaborou diretrizes políticas para as décadas que viriam (Frigotto &

Ciavatta, 2003). Algumas delas se referem à relação entre educação e mercado e entre público e privado, passando pelas avaliações de aprendizagem, com foco nos resultados, e pela entrega da gestão aos setores privados: "estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais" (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 99).

A escola pública é uma instituição em que o princípio fundamental deveria ser promover a instrução popular, garantindo à população o acesso ao saber – daí o impulso da elite em querer a liquidar como espaço de formação crítica. Instaura-se, então, o contraste entre a educação para elite e a educação para trabalhadores, alinhando-se à proposta da Base Nacional Comum Curricular, que conduz a um currículo nacional, reforça a contradição de classes e impossibilita o acesso democrático ao saber. Um dos destacados interesses do mercado é impedir a emancipação do indivíduo, que se daria através do acesso (e da manutenção) do cidadão à escola, cujo compromisso é a transformação da sociedade, sob a compreensão de que o ato educativo deve confrontar criticamente a realidade e permitir que os educandos se constituam como sujeitos autônomos (Frigotto, 2017), sem que professores e estudantes estejam dominados pela indústria do ensino – movida por engrenagens em uma lógica de livre mercado que aprisiona a educação, e, nesse sentido, entram em ação atores que, embora distantes do chão da escola, estão presentes nas políticas educacionais, determinando rumos da educação.

A Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999 (Brasil, 1999), parece ser uma representação do que existe no senso comum acerca do que a sociedade civil identifica como falhas do Estado: problemas que o Estado não prioriza – e, por isso, não soluciona – podem ser resolvidos com inovação advinda de parceiros dos segmentos privatistas, que favorecerão o desenvolvimento humano, pois a ineficiência do setor público não

lhe permite agir. Dessa maneira, esse dispositivo legaliza uma forma de entrada do mercado na esfera pública: a ação é pública, mas não é estatal. Movimento Pela Base, Todos Pela Educação e Fundação Lemann ilustram bem o que foi dito: seus representantes são frequentemente convidados por diferentes mídias para participar de encontros e entrevistas sobre educação, abrindo espaço para a implementação de seus conceitos nessa área.

O repasse de valores, em vez de gerar impostos que, de algum jeito, sejam revertidos para a educação, volta para as empresas parceiras em forma de isenção do pagamento de impostos. Inúmeras parcerias dedicadas à formação continuada de professores poderiam ser feitas com instituições públicas de ensino formadoras de professores, e, com isso, o dinheiro público seria investido na própria rede pública, em vez de ser direcionado a instituições privadas. A política privatista leva a escola pública a receber cada vez menos recursos, e, nos termos de Freitas (2016, p. 142), cria-se "uma espiral negativa: menos recursos, menos qualidade, mais privatização". Dessa forma, todo o foco vai sendo transferido para o resultado, em vez de focar o processo.

Evidentemente, as políticas que convergem para a privatização, em seus diferentes formatos, não seriam possíveis se ficassem apenas a cargo dos *reformadores empresariais da educação* (Freitas, 2012). Os formuladores têm entrada no Congresso, e sua ação se concentra na criação de leis, garantindo poder aos atores dos segmentos privatistas. A disputa é tanto pela gestão da instituição escolar como pelo processo formativo (currículo, métodos etc.); a busca é pelo controle ideológico.

O mercado assume, portanto, a imagem daquele que compensa todas as falhas das outras esferas, passando a ser a fonte de soluções para os problemas ligados ao desenvolvimento do país, com fórmulas "centradas em *soluções* genéricas e escaláveis, projetadas de maneira que possam ser implementadas independentemente do contexto em níveis diferentes (local, nacional e internacional)" (Ball & Olmedo, 2013, p.

38). As soluções empresariais transpostas para a educação vão, gradativamente, impondo aos diagnósticos de consultorias poder de verdade e, mesmo quando problematizados em pesquisas acadêmicas e outros estudos da área da educação, permanecem intocáveis.

As pesquisadoras Santos e Silva (2017) explicam que a precarização e a ineficiência do serviço público são promovidas estrategicamente, para que o "público não estatal" seja ressignificado, possibilitando que a condução do serviço público seja feita pela iniciativa privada e favorecendo, obviamente, seus próprios interesses. As autoras apontam que as ações de responsabilidade social – chave para transitar na esfera pública – são uma forte entrada da filantropia empresarial: "por meio de fundações e institutos privados que intencionam o gerenciamento da educação e que, por meio de suas fundações e institutos propagandeiam uma forma eficiente de alcançar a qualidade por eles defendida" (Santos & Silva, 2017, p. 105), tendo como referência seu êxito no mercado. Desse modo, a responsabilidade social assumida pelos segmentos privatistas é a promessa para a cura da pobreza extrema, através da educação. Ou seja, evidencia-se e se capitaliza o caos para vender uma solução instantânea de êxito já atestada pelo mundo empresarial, para, em seguida, receber retorno de seus investimentos. Segundo Freitas (2016), aplicar as relações de mercado nos processos educacionais encobre a realidade presente no interior das escolas, produzindo disputas e minando a confiança e a colaboração entre os educadores.

Para Pronko (2015), a atuação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) vai muito além da questão econômica, visto que os princípios que os orientam são inerentes à sua ação, que, em tudo, é ideológica e política. A autora mostra as articulações do BM com o sistema das Nações Unidas e com as Organizações não Governamentais e Privadas na definição do que deve ser e como deve funcionar a educação no mundo. Para a autora, trata-se de uma ideologia que conecta educação a desenvolvimento econômico, tendo como atores o Comitê de

Assistência ao Desenvolvimento, a OCDE, as influentes fundações norte-americanas, como Ford, Rockefeller e Carnegie, e, posteriormente, a UNESCO, o UNICEF e o PNUD.

Logo, o compromisso com a educação vem sendo permeado por interesses diversos, sempre ligados à educação para o mercado. A própria construção de indicadores de desempenho (na década de 1970) é um exemplo do poder de decisão e influência que a OCDE tem. A escola é o espaço onde se fazem cumprir decisões provenientes das macropolíticas de atores, muitas vezes alheios à área da educação – vide uma matéria publicada em fevereiro de 2018, no jornal *El País*, em que Priscilla Cruz, presidente do Todos Pela Educação, comemora a Reforma do Ensino Médio. Outro exemplo é Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna, o qual afirma que a Reforma do Ensino Médio é uma maneira de inserir os jovens no mercado de trabalho:

a escola, por exemplo, poderia ter um espaço onde se pode produzir, como nas unidades de ensino agrícola. Usando sua estrutura, é possível gerar serviços, com a utilização de laboratórios, para produtos de informática e design, por exemplo, que podem ser vendidos. Isso qualificaria os estudantes e cobiria sua ida para um mercado de trabalho que pouco demanda das habilidades dos estudantes. (Pinheiro, 2018)

Hoje, quase meio século depois, os indicadores de desempenho continuam sendo utilizados como argumentos pelos segmentos privatistas para justificar a necessidade da sua entrada no cenário da educação pública brasileira. Nesse contexto de abertura ao mercado mundial, a importância da educação era elevada ao mesmo nível do combate à pobreza, seguindo o argumento de que a Educação Básica de qualidade deveria alcançar crianças, jovens e adultos: abre-se o mercado, prende-se a educação.

O livre mercado dialoga com a educação como serviço e abre espaço para que instituições públicas de ensino tenham seu funcionamento gerido por representantes do capital privado, impondo a essas instituições a lógica da educação empresarial. Nesse movimento, estão envolvidos

políticos, fundações e institutos que fazem doações, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos, que têm como função propagar a proposta da indústria educacional. No documento *Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*, o Banco Mundial (2011) explica que provedores privados podem assumir o que antes era tarefa restrita ao Estado, de modo a reforçar a privatização como algo já preestabelecido para os serviços básicos, visando à adequação às novas condições mundiais. Como se percebe, o que menos parece importar nesse processo é a validade das escolas, a atuação do professor e a permanência do aluno, já que perdem a centralidade em toda a discussão. Ao se referir aos sistemas educacionais, o documento esclarece que esse processo

implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. (...) o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. (...) Uma detalhada análise de sistema e o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos "analisar no nível global e agir no nível local" – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem. (Banco Mundial, 2011, pp. 5-6)

Destarte, financiamento e resultados passam a caminhar de mãos dadas por uma estrada que é construída pelos segmentos privatistas, alinhados a organizações de natureza transnacional, sempre atentos em adequar as oportunidades de aprendizagem às reivindicações de setores econômicos. Essa entrada dos segmentos privatistas é articulada rizomaticamente (Deleuze & Guattari, 1995) com aqueles que têm poder de decisão política, com autoridade para criar leis e alterar as que já existem, para que seja possível transitar pelo campo da educação nacional, ao semear nele seus interesses e projetos em

forma de políticas que são levadas a cabo nas salas de aula, criando um impacto em massa de estudantes de todo o país.

O setor privado vai moldando a aprendizagem às demandas da atividade econômica, e o papel do BM vai sendo reforçado pela propagação do ideal de homogeneização nas ações educativas, por meio de estratégias e planejamentos, avaliações sistemáticas das redes educacionais, redefinição das bases políticas e estabelecimento de metas. A Base Nacional Comum Curricular representa claramente a política educacional integrada às indicações presentes na Estratégia 2020 do BM: "a reforma dos sistemas de educação dos países a serem assistidos e o desenvolvimento de uma base de conhecimentos de alta qualidade a ser utilizada nessas reformas" (Caetano, 2019, p. 2). Segundo Caetano (2019), a BNCC foi construída conforme as indicações do Banco Mundial e das experiências internacionais sobre reformas curriculares. O BM se empenha em dar visibilidade ao papel do setor privado na educação, pois concebe as entidades privadas como fornecedores de serviços educacionais, principalmente onde os governos dizem não conseguir chegar, enfatizando o que está posto no senso comum de que todos os serviços privados são melhores do que os públicos.

Caetano (2019) explica que a visão economicista da educação propagada pelo BM e reforçada pela BNCC evidencia a escola como o lugar privilegiado para a formação de indivíduos que interessam ao capital. Isso é confirmado ao observarmos a obrigatoriedade imposta pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), cumprida na BNCC-EM apenas para Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, em todos os anos escolares do EM, entendendo que os indivíduos são os responsáveis por sua aprendizagem ao longo da vida, consoante às ideias do BM. É interessante observar o alinhamento entre o Banco Mundial e as propostas de reforma do Ensino Médio, bem como a necessidade de uma base nacional comum.

Desse modo, confirma-se, gradativamente, que a supremacia pertence aos segmentos privatistas,

afinal o novo projeto educacional é baseado na produtividade para o mercado, que passa a ser o referencial de qualidade para a educação pública, após a Estratégia 2020 do BM, que se insere na ideologia liberal, cujo ponto preponderante é o esforço pessoal como predecessor do sucesso – ideia que se alinha à concepção empreendedora da educação.

Freitas (2016) explica que, por serem muitos os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC, há que se estabelecer uma avaliação centrada em habilidades e competências definidas como básicas e estabelecidas em uma matriz de referência, que se torna o parâmetro para o processo de avaliação. É a partir dessa prática que a "boa educação" é definida: se as competências e as habilidades que constam na matriz estão sendo contempladas, a educação vai bem. Todavia, a coerência e a validade dessa matriz não são avaliadas, e, por essa razão, cria-se uma identidade entre a dita boa educação e o par competências-habilidades da matriz.

Essa ideia, aplaudida pelos segmentos privatistas, desconsidera que avaliações externas não contemplam o conjunto de aspectos formativos dos estudantes, tais como criatividade, afeto e potencial artístico. Esse tipo de desenvolvimento não é passível de ser auditado pelas avaliações de aprendizagem, que são padronizadas, uniformizadoras e impostas. Os reformadores empresariais, adeptos dessas teses, apostam que a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes. Quando essa melhoria não ocorre, entende-se que a escola não atendeu adequadamente os estudantes, e, por isso, estaria faltando "qualidade no ensino" (Freitas, 2016, p. 143).

Na perspectiva adotada neste artigo, a educação crítica para formação é aquela que potencializa o caráter questionador do estudante e estimula o seu senso criativo, validando a formação que respeita as diferenças, livre de estereótipos, formando sujeitos empenhados em superar as práticas empresariais e mercadológicas presentes em instrumentos, tais como as avaliações exter-

nas de aprendizagem, as políticas públicas, como a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), e todas as práticas que buscam limitar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Nossa compreensão de educação vai além dos métodos didáticos e pedagógicos, dos processos formais de transmissão de conhecimento, da formação intelectual ou do acúmulo de teorias. A BNCC e os discursos afins, entretanto, parecem se posicionar do lado oposto àquilo em que acreditamos, investindo na padronização da educação brasileira, por meio de materiais replicáveis e modelos predeterminados de aulas para todo o país. No entanto, isso é construído, de forma legal, graças a documentos que se retrovalidam.

O cenário legal

A Educação Básica tem um papel central na formação do sujeito nos aspectos culturais, sociais, históricos e políticos. É por intermédio dessa formação que se pode alcançar uma relação descolonizada dentro da sociedade, considerando, por exemplo, o contato entre as diferentes classes e estimulando que se aprenda a viver em conjunto, no qual as diferenças importam. O EM, portanto, tem a complexa tarefa de atender à demanda de acesso ao trabalho, porém sem romper a continuidade dos estudos e sem reforçar a desigualdade, bem como de vincular "todas as esferas das dimensões da vida" (Frigotto, 2005, p. 76).

O então conselheiro do CNE, professor Chico Soares, usou como argumento o insucesso dos estudantes devido aos 19 componentes curriculares obrigatórios, que, de acordo com ele, não permitiam ao aluno desenvolver conhecimentos mais específicos sobre o que lhes interessava. Hoje, mais de uma década depois das razões abordadas pelo conselheiro, é possível entender a relação com a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), através da qual se instituiu a reforma do Ensino Médio e os itinerários formativos, em que os componentes curriculares obrigatórios e comuns não são mais aqueles 19 citados por Chico Soares, mas apenas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Outra questão que contribuiu para o recorte pelo

EM está relacionada à Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), que legitima uma BNCC quase dois anos antes de sua existência, já que a homologação do documento ocorreu em 14 de dezembro de 2018.

É bastante curioso que, embora a criação dessa base tenha sido sustentada por argumentos legais – ainda que mobilizados de acordo com o interesse dos atores favoráveis a essa política curricular –, algumas medidas estejam em completo desacordo com os mesmos textos jurídicos pelos quais o documento foi justificado. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Educação Básica é uma só, sendo o EM a consolidação do Ensino Fundamental; isto posto, o documento deveria ser apenas um, contemplando as três etapas, desde a Educação Infantil. A incongruência, entre outros aspectos, manifesta-se no intervalo temporal de 12 meses em relação à homologação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (20 de dezembro de 2017) e da BNCC-EM (14 de dezembro de 2018), sem que houvesse debates – o que não se limita à consulta pública – com professores da Educação Básica, representantes da educação pública, estudantes, pesquisadores da área da educação e associações profissionais ligadas à educação e ao currículo.

Considerando que, de acordo com o Censo Escolar 2018 (INEP, 2019), há escolas estaduais no Brasil sem internet (sem biblioteca, sem laboratório de ciências, sem laboratório de informática, sem banda larga e, até mesmo, sem banheiro!), seria incoerente conceber um documento em que uma quantidade considerável de habilidades demanda uso desse recurso tecnológico para poder trabalhar com *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo, *wiki*, *podcasts*, *vlogs*, *gameplay* e *booktube* (Brasil, 2018).

A BNCC-EM, como temos apresentado, constituiu-se em um processo problemático, com críticas públicas recorrentes, em que especialistas da área da educação se posicionam, de forma claramente desfavorável, ao documento; todavia, o parecer é votado pelo CNE, em velocidade aligeirada, com resultado favorável à base. Sobre esse contrassenso, Cury (2019, p. 20) explica que

Metade dos conselheiros é indicada por associações, entidades etc., e a outra metade é de livre indicação da Presidência da República, com o apoio do ministro da educação. O que aconteceu foi que, na saída da presidente Dilma, houve a renovação de boa parte dos conselheiros. Como essa renovação é por decreto presidencial, um outro presidente pode revogar o decreto do anterior. Então, quando o Michel Temer toma posse, uma das suas primeiras medidas foi revogar o decreto que recompunha o Conselho, e todos aqueles que eram considerados próximos ao governo que foi deposto não foram reconduzidos. E o presidente nomeou a seu critério, de acordo com a Lei 9.131, os de sua confiança, que estavam mais alinhados com a sua política.

À vista disso, é possível reforçar a compreensão acerca das disputas no campo da educação, visto que os interesses políticos estão intrínsecos à tomada de decisões. Para Cury (2019), a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), volta-se para manter a desigualdade social, por meio da desigualdade educacional – Freitas (2018) chama essa reforma de “empresarial”, uma vez que os grandes empresários adquirem poder de inserção na educação brasileira quando garantido por aval político. As mudanças instituídas são impostas sem discussão com os sujeitos que lidam diretamente com os alunos, marcando o caráter excludente dos processos educacionais e das políticas curriculares, o que enfatiza a indissociabilidade entre os aspectos históricos, políticos e econômicos e os diferentes conceitos de educação que circulam.

Barcellos et al. (2017) relatam que o sucateamento das escolas públicas já estava em processo pós-promulgação da Lei n. 5.692 (Brasil, 1971) e vem sendo consolidado pelos benefícios da rede privada, o que se acentua ainda mais no cenário da reforma do Ensino Médio: aos que não podem pagar pelo ensino, cabe a tarefa de se unir à massa trabalhadora sem qualificação. Segundo os autores, o Brasil, há muitas décadas, segue carente de um projeto educacional voltado para as necessidades da população, e, embora a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) tenha garantido a obrigatoriedade e a gratuidade do EM e o número de alunos matriculados tenha crescido nos anos 1990, essa etapa da Educação Básica faz pouco sentido para o estudante que não deseja cursar

o Ensino Superior ou que, por crenças culturais/familiares, entende que essa é uma realidade muito distante das suas condições.

Considerando que o EM é a etapa conclusiva da Educação Básica, a reforma passa a ser compreendida como algo mais devastador para a educação pública, haja vista os impactos diretos para os estudantes, tais como (i) a revogação da Lei n. 11.161 (Brasil, 2005), que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola; (ii) a redução das tradicionais disciplinas para apenas três (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, sendo a Língua Inglesa a única língua estrangeira obrigatória); (iii) a dispensa de contratação de professores com formação específica para lecionar conteúdos de sua área de formação; e (iv) a possibilidade da contratação de profissionais com notório saber – não detentores da formação de professor – para lecionar na educação técnica e profissional.

A forma como a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018) concebem o professor – ordinário difusor de conteúdos – dialoga com a dispensa da participação do grupo de especialistas que vinha construindo a proposta curricular, na segunda fase de debates acerca do documento, concluído sob as orientações e os interesses entre MEC e segmentos privatistas, sendo “luma ficção como processo, mas realidade como efeito” (Rocha, 2020, p. 242).

Obviamente, o efeito dessa reforma é a debilidade da oferta da educação crítica, afetando diretamente a construção do que se compreende por participação ativa e crítica do sujeito e dos grupos a que ele pertence. Nas palavras de Barcellos et al. (2017, p. 133-134):

A tentativa de construção de um pensamento hegemônico relacionado à propagandeada necessidade de uma reforma, passa então tanto pela força de consenso, onde os meios de comunicação são fundamentais, como também pelo aspecto coercitivo, repressivo e autoritário. Ambos caminham juntos neste processo, em fins de viabilizar a aceitação de um projeto que beneficia um grupo, mas que sempre será divulgado como um benefício comum e de amplo interesse. (...) o Ensino Médio historicamente constituiu-se com uma função propedéutica e mais recentemente, de terminalidade do Ensino Básico. O fato

de que nenhuma de tais funções é atendida plenamente no Ensino Público, especialmente municipais e estaduais, o que acabou gerando um discurso de necessidade de mudança – e utilizado fortemente como legitimação na tentativa de consenso da Reforma atual.

Desse modo, o EM vai se mantendo como instrumento de disputa política, e o empresariado segue fortalecendo sua presença e suas ações no sistema educacional público brasileiro, cuidando diligentemente da garantia de seus interesses, que parecem estar cada dia mais próximos de manter a ineficácia da educação pública, de acordo com o que compreendemos como educação para formação, atenta aos interesses contra-hegemônicos. Mantém-se, no EM, portanto, a desigualdade social, por meio da desigualdade educacional, sob o argumento da anunciada necessidade da reforma (empresarial)

Cabe ponderar, porém, quem promove, facilita e permite a ação do capital privado e seus respectivos interesses na educação pública, se não o Estado. Ferreira (2021, p. 113) explica que a escola era “carregada da influência religiosa, militar e de valores burgueses dominantes, funcionava como forma de controle sobre a população trabalhadora e pobre”. Em sua análise, havia dois modelos: o humanista e o realista. No entanto, nenhum desses se aproximava do movimento de emancipação tão necessário. Ao contrário: capacitava “o trabalhador a ‘funcionar’ corretamente dentro da engrenagem industrial capitalista” (Ferreira, 2021, p. 114). Se pensarmos nas escolas públicas brasileiras do século atual, esbarraremos nas mesmas questões apontadas por Stirner no século XIX.

O Estado, na verdade, é ausente, uma vez que delega aos empresários da educação, mediante parcerias e convênios, a responsabilidade que caberia a ele próprio. Uma reflexão é essencial: os profissionais da educação que fazem parte da educação pública, como professores, pedagogos, diretores de escolas etc., inserem-se nas redes municipais, estaduais e federal ao serem aprovados em concursos públicos – que, para serem realizados, demandam um valor dos cofres públicos. São profissões regulamentadas e

que, portanto, têm como pré-requisito, exposto em edital público, a comprovação da formação acadêmica e de títulos, por exemplo. Isso significa que, teoricamente, os profissionais da educação, concursados, têm os pré-requisitos para assumirem o cargo para o qual prestaram concurso. Dessa forma, é um contrassenso entregar a pessoas alheias à educação – tanto na formação acadêmica quanto no histórico profissional – a responsabilidade de executar um serviço que deveria ser feito por quem está formalmente habilitado para isso e que, aliás, recebe seu salário para essa tarefa. O dinheiro público é gasto duas vezes: uma para pagar os servidores concursados, e outra para pagar os atores dos segmentos privatistas. Obviamente, os representantes dos segmentos privatistas cobram muito mais caro, e, ao que parece, pouco importa a qualidade do serviço prestado ou do material entregue.

Por meio da Educação Básica e, conseqüentemente, da formação do sujeito, busca-se alcançar uma relação de liberdade e autonomia na sociedade. Contudo, diante de todas as articulações legalmente construídas, o que temos na realidade são escolas que mais apartam do que unem, marcando ainda mais fortemente a desigualdade educacional e culminando em um filtro chamado “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM), em que são aprovados, majoritariamente, aqueles que tiveram escolas que puderam driblar as imposições da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017).

Considerações finais

O funcionamento da educação pública brasileira, sobretudo nas redes estaduais, revela-se como uma engrenagem articulada para emperrar o funcionamento público, dando como certo o falacioso sucesso a partir da intervenção do capital privado. A entrada dos atores dos segmentos privatistas nas decisões que dizem respeito à educação brasileira é tão significativa que eles encontram formas de que, por interferência de pessoas que ocupam cargos políticos e/ou decisórios em relação à educação do país, sejam efetivadas mudanças nas leis para fazer valer seus

interesses. Isso dialoga com o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio, quando esse concebe educação como serviço, justificando determinadas demandas pelas intransponíveis normas transnacionais.

O percurso feito neste artigo permite compreender o Estado em uma situação de exoneração do que é público, na medida em que, cada vez mais, ele se isenta de suas obrigações e passa a delegar serviços básicos – como educação – ao terceiro setor. O “desobrigar-se” do Estado é significado como um pedido de exoneração, no momento em que ele escolhe se isentar de suas responsabilidades. Omitir-se ou ignorar o caos do sistema seria uma atitude covarde. Algumas interpretações reduzem a atuação política à crença de que alguém de fora manipula os cordões das marionetes e que nós, impotentes, nada podemos fazer, senão responder mecanicamente aos comandos impostos. Outras concepções, igualmente limitadoras, sugerem que os tempos atuais seriam fruto de um destino inevitável – uma espécie de natureza sobre a qual não temos qualquer poder de ação ou transformação. No entanto, é possível recusar essas posturas paralisantes. Ainda que o território que hoje habitamos se apresente inóspito e adverso, é preciso reivindicar um espaço próprio nesse cenário, a partir do qual se possa exercer uma autocritica que não esteja pautada pela culpa nem pelo medo, e sim que seja, tanto quanto possível, livre. Afinal, lutar com palavras é algo que sabemos – e ainda podemos – fazer (Rocha, 2020).

Essas ações ocorrem em articulação com as interferências e supervisões de órgãos internacionais, que se empenham em evidenciar o papel do capital privado na educação, pois consideram as entidades privadas fornecedores de serviços educacionais, sobretudo onde os governos dizem não poder agir, o que dá ênfase ao novo projeto educacional – materializado, por exemplo, na BNCC –, que se fundamenta na produtividade para o mercado, tomado como referencial de qualidade para a educação pública, de acordo com a Estratégia 2020 do BM.

As análises empreendidas nos permitiram

conceber a presença dos segmentos privatistas no campo da educação pública como algo que se constrói mediante práticas, interesses e abertura do próprio Estado, em uma clara ruptura do que seria a compreensão de um Estado Democrático de Direito. Diante da expressiva influência dos setores privatistas sobre a educação pública, torna-se necessário refletir sobre quem viabiliza, apoia e autoriza a atuação desses agentes. Exigências que partem do BM e passam pela UNESCO e pela OCDE prescrevem mudanças para a educação, fazendo uso de políticas educacionais que buscam produzir trabalhadores a baixo custo para o mercado de trabalho.

Uma discussão fundamental é que algumas questões apontadas pelos segmentos privatistas soam como realmente positivas, como se fossem ao encontro do interesse de alunos e professores de escolas públicas. O grande destaque, no entanto, é que aquilo que é enunciado (aliado ao modo como se enuncia) não corresponde ao que esses mesmos enunciadores institucionais realizam na prática, que é justamente o oposto do que é divulgado: uma intensificação nas desigualdades de acesso e permanência na escola pública, por intermédio de políticas como a BNCC-EM.

A forma empresarial de conceber educação é instituída por documentos provenientes de órgãos internacionais, com os quais os segmentos privatistas têm relações de aliança. A concepção de educação como serviço compreende como produto da venda a mão de obra a baixos preços de alunos egressos de escolas estaduais, por exemplo, que tiveram acesso a apenas um itinerário formativo em aulas formatadas em cumprimento ao que é (im)posto pela BNCC-EM. Logo, a educação tem um papel central na sociedade, visto que é por meio dela que são construídas noções de cidadania. Se a escola se amplia e se há políticas de governo que permitem o investimento nessa proposta, torna-se possível estabelecer uma barreira que minimize os efeitos desses dispositivos usados pelas forças de grande poder econômico. Entretanto, ao que parece, não há interesse por parte do Estado

em romper com essa lógica de educação como serviço à venda.

O espaço de fala dos enunciadores dos segmentos privatistas é legítimo nas políticas públicas voltadas para a educação, visando aos interesses daqueles que têm poder de decisão política e registrando, inclusive, em documentos, para que tudo seja possível nos termos da lei. Ou seja, formalmente, essas organizações dos segmentos privatistas são consideradas, no próprio PNE, "ligadas à educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino". O poder econômico fica sob o comando de muito poucos, todavia são esses poucos que têm acesso a entradas no jurídico, no parlamentar e no midiático. Com essas forças, é possível executar o que é inacessível aos próprios trabalhadores da área da educação; por isso, reafirmamos que os problemas da escola pública transcendem os problemas que os segmentos privatistas alegam.

Creemos ter ficado evidente o posicionamento que assumimos em favor das instituições públicas de Educação Básica. No entanto, não podemos deixar de considerar que o funcionamento dessas instituições está sob o domínio de grupos transnacionais, em um primeiro plano, e nacionais, em um segundo plano, fortemente interessados em manter a imagem da escola pública como uma instituição fracassada e, assim, justificar a permanência das vorazes intervenções, com o auxílio de grandes grupos empresariais e organizações de filantropia familiar que se aderem ao Estado, uma vez que esses ocupam, nas bases do governo, papel de articulação com as secretarias municipais/estaduais e com o MEC, tendo entrada alargada nas políticas e ações educacionais.

Referências

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). A "nova" filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: V. M. V. Peroni (Org.), *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 33-47). Liver Libro.

Banco Mundial. (2011). *Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo*. <https://docplayer.com.br/24758-Aprendizagem-para-todos-investir-nos-conhecimentos-ecompetencias-das-pessoas-para-promover-o-desenvolvimento.html>.

Barcellos, M. E., Fontana, L. R., Toledo, S. W., & Braga Junior, C. (2017). A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(13), 118-136. <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.6127>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

Brum, E. (2018). Bolsonaro e a autoverdade. *El País*. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/16/politica/1531751001_113905.html.

Caetano, M. R. (2019). Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relações entre o público e o privado. In: *Anais 3ª Reunião Nacional da ANPED*. http://39.reuniao.ANPED.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5010-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

Cury, C. R. J. (2019). O Ensino Médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional. [Entrevista cedida a] Cátia Guimarães. *Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho*, 11(62), 8-21. <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli62.pdf>

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Ed. 34.

Ferreira, R. A. Educação, cinema, autonomia: diálogos com a história do anarquismo. In: S. Gallo, & R. A. Ferreira (Org.), *Educação Anarquista: explorações contemporâneas* (pp. 107-134). Pedro & João Editores.

Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379-404. <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8qgW7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>

Freitas, L. C. (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES*, 36(99), 137-153. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>

Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.

Frigotto, G. (2016). Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento: Revista de Educação*, 3(5), 329-332. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>

Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: G. Frigotto (Org.), *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 17-34). LPP/UERJ.

Frigotto, G. (2018). *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. CETEB. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, 24(82), 93-130. <https://www.scielo.br/j/es/a/fvBNT6pkWJKtdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2021). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Censo da Educação Básica 2018: resumo técnico (recurso eletrônico)*. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf.

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.htm.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Lei n. 9.790 de 23 de março de 1999. (1999). Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm.

Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. (2005). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm.

Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>

Lopes, S. F. (2022). *A exoneração do Estado pelo livre mercado (ou será pelo próprio Estado?): reflexões de base discursivo-cartográfica sobre enunciados acerca da BNCC-EM*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense). <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25619/TESE%20-%20Shayane%20Franca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Organização das Nações Unidas (ONU). (2019). Secretário-geral e alta comissária dos Direitos Humanos estão entre os representantes da ONU que participarão; encontro reúne representantes das áreas política e econômica para debater grandes questões mundiais. *ONU News*. <https://news.un.org/pt/story/2019/01/1656222>

Pinheiro, M. (2018). Brasil encara a batalha para prosperar no ensino médio. *El País*. <https://brasil.elpais.com/noticias/reformaseducao/>

Pronko, M. A. (2015). O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: J. M. M. Pereira, J. M. Mendes, & M. A. Pronko (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)* (pp. 89-112). EPSJV.

Rocha, D. (2020). A autocritica como desafio ético-político de resistência no contemporâneo. *Letras & Letras*, 36(1), 237-260. <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/50466/29234>

Santos, M. L., & Silva, M. M. (2017). A filantropia e o silencioso processo de privatização da educação básica. In: *Anais do 1º Seminário Nacional Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado* (pp. 104-108). <https://www.ufrgs.br/gprpe/wp-content/uploads/2019/04/ANAIS-FINAL.pdf>

Souza, A. M. R. (2019). *Base nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense). https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11599/tesefinal_AliceMoraes_set2019_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Shayane Lopes

Doutora em Estudos de Linguagem (UFF) com pós-doutorado (CEFET/RJ). Professora da SEEDUC/RJ.

Endereço para correspondência

Universidade Federal Fluminense (UFF) – Campus Gragoatá

R. Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis

São Domingos, 24210-201

Niterói, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.