



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Hellen Gregol Araujo

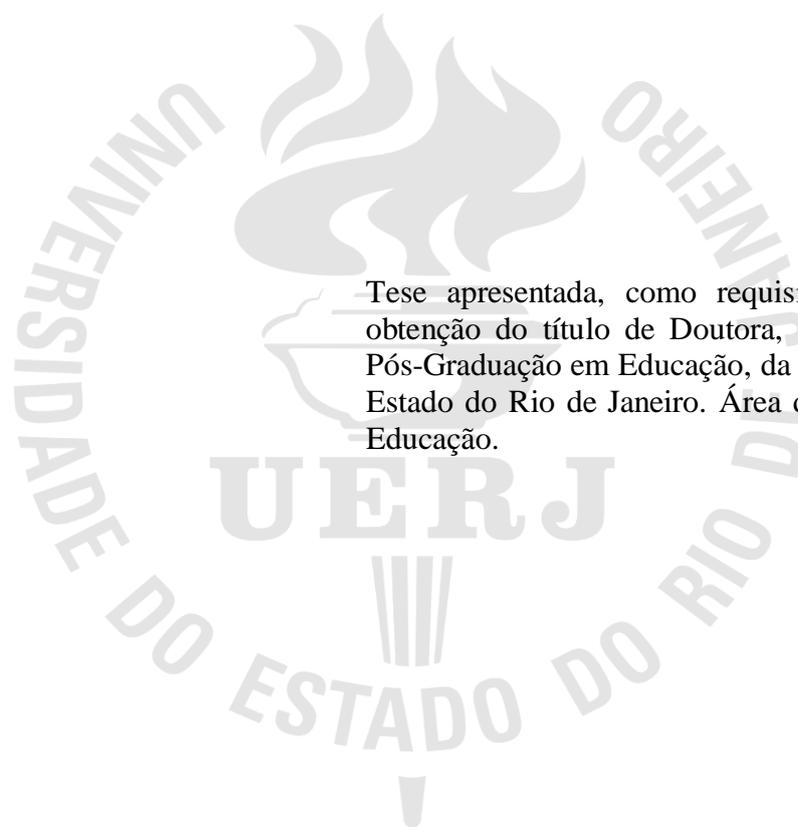
**A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular:  
a política investigada por redes**

Rio de Janeiro

2022

Hellen Gregol Araujo

**A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular:  
a política investigada por redes**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A663 Araujo, Hellen Gregol.  
A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricula: a política investigada por redes / Hellen Gregol Araújo. – 2022.  
192 f.

Orientador: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Etnografia de redes – Teses. 2. Redes políticas – Teses. 3. Base Nacional comum curricular – Teses. I. Gondra, José Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Hellen Gregol Araujo

**A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular:  
a política investigada por redes**

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 09 de junho de 2022.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Ribeiro Casimiro Lopes  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof. Dr. Jefferson Mainardes  
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Cossio  
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Rosanne Evangelista Dias  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Fernandes de Macedo  
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu filho, Henrique, parte de mim,  
que me faz ter esperança e crer em dias melhores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por me ouvir e me responder nos gestos mais simples da vida, por nunca me deixar duvidar de que está aqui, o tempo todo, me protegendo.

Aos meus pais, João Carlos e Tania, por fazerem de mim o que sou, investirem em mim e nunca pedirem para eu parar de estudar; por sempre me ajudarem quando precisei, mesmo sem entenderem muito bem onde eu queria chegar. Agradeço a educação, a proteção, o zelo, o cuidado.

Ao meu marido, Michael, pessoa que escolhi para dividir a vida – obrigada por sonhar comigo a vontade de ser professora-doutora, por não me deixar desistir, por acreditar em mim, por me acolher e me aceitar como eu sou. A vida que construímos me orgulha muito!

Ao meu filho Henrique, que aprendeu a comer, a falar, a andar, a brincar, entre tantas outras coisas, enquanto eu construía esta tese. Agradeço por você ser esta criança genuinamente especial, dotado de uma bondade imensurável. Você me faz ter fé na vida.

Agradeço às pessoas que estiveram perto, tão perto que foram obrigadas a ouvir minhas dúvidas e minhas angústias. Agradeço a vocês por se preocuparem comigo e por me constituírem, por estarem dia a dia juntinhas – são vocês, minhas amigas Cristine, Danielle, Julia, Marina, Maria, Rebeca, Viviane; as minhas cunhadas-amigas, Luana, Michelle, Sabrina; a minha sogra, Vera, que tantas vezes enfrentou seus medos e se deslocou do seu lugar para vir para perto de nós somente para me ajudar.

Agradeço à minha professora-orientadora Alice, por acreditar em mim, mesmo eu vindo de outro estado, outra universidade. Obrigada pela leitura atenta e comprometida, obrigada por amenizar minhas angústias com suas falas sempre pertinentes. Obrigada pela paciência de explicar tantas vezes as mesmas dúvidas, sem jamais exigir menos de mim. Obrigada por ser minha inspiração.

Agradeço aos colegas e aos amigos que encontrei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), principalmente no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), pelas trocas, pelas leituras, pelas contribuições; um agradecimento especial ao Anderson, à Barbara, ao Bruno Godoy, ao Bruno Fernando, à Camila, à Daiana, ao Leonardo, à Larissa, à Marinazia, à Poly.

Sou muito grata, também, aos professores que encontrei na UERJ, tão comprometidos com seus trabalhos, que me inspiraram a pensar diferente de tudo que eu já havia pensado. Foi inspirador ouvir vocês, Professoras Elizabeth, Rita Frangella, Rosanne e Verônica. Gratidão especialmente as professoras Elizabeth e Rosanne, por mais esse encontro que tanto inspira, desde o início do doutorado.

Ao Professor Jefferson, por ter aceitado contribuir com meu trabalho desde a qualificação. Admiro seu trabalho e lhe agradeço por aceitar mais uma vez fazer parte desta história. A Professora Maria de Fátima, pelo reencontro depois de tantos anos, continuo acompanhando seu trabalho e lhe agradeço por ser fonte de inspiração para esta pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), pelo financiamento desta pesquisa; e a todas as pessoas que contribuem para que a Faperj continue existindo.

## RESUMO

ARAÚJO, H. G. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular**: a política investigada por redes. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Com a crescente participação de fundações, movimentos, parcerias filantrópicas e empresas na defesa e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve, nos últimos anos, significativas mudanças nos modos de gerir a política educacional e curricular no país. Assim sendo, esta tese apresenta algumas redes políticas constituídas por atores sociais, instituições e suas produções, considerados importantes pontos articuladores da política. É defendida a tese de que, sem a participação desses atores sociais e instituições, a BNCC possivelmente não seria homologada e a política seria desenvolvida em outras direções. Entre as principais instituições que são pontos articuladores estão: a Fundação Lemann, o Movimento pela Base e o Todos pela Educação. Estes reúnem instituições importantes para o desenvolvimento da política nas escolas, entre elas: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Itaú Social, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Ayrton Senna, Instituto Península e Instituto Reúna, entre outras. São apresentadas as redes políticas que tornaram possível a aprovação da BNCC e que reiteram a política como um projeto salvacionista para a educação. Para atingir tal objetivo, foi utilizada a etnografia de redes proposta por Stephen Ball, com auxílio do *software* NodeXL, visando identificar as redes políticas e expressar sua ação constitutiva nessa política. É defendido também que as redes políticas produzem discursos que legitimam e dão subsídio para que a BNCC seja interpretada como um consenso. Dentre esses discursos, destacam-se: a importância das competências e da formação dos professores e dos gestores, em virtude do baixo desempenho dos alunos nas avaliações; e a força que esses discursos ganham com a transitividade de atores sociais entre as instâncias pública e privada.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Etnografia de redes. NodeXL. Redes políticas.

## ABSTRACT

ARAUJO, H. G. **The new philanthropy and the Common Core State Standards: the policy investigated by networks.** 2022. 192 p. Dissertation (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

With the growing participation of foundations, movements, philanthropic partnerships and companies in the defense and approval of the Common Core State Standards (called in *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*), there have been, in recent years, significant changes in the ways of managing education and curricular policy in the country. Thus, this Doctoral dissertation presents some political networks constituted by social actors, institutions and their productions, considered important articulating points of politics. The thesis defended is that, without the participation of these social actors and institutions, the BNCC possibly would not be approved and the policy would be developed in other directions. Among the main institutions that are articulating points are: *Fundação Lemann*, *Movimento pela Base* and *Todos pela Educação*. These bring together important institutions for the development of policy in schools, including: *Fundação Telefônica Vivo*, *Instituto Natura*, *Itaú Social*, *Fundação Getúlio Vargas*, *Instituto Ayrton Senna*, *Instituto Península* and *Instituto Reúna*, among others. The political networks that made the approval of the BNCC possible and that reiterate the policy as a salvationist project for education are presented. To achieve this objective, the ethnography of networks proposed by Stephen Ball was used, with the help of NodeXL software, aiming both to identify political networks and to express their constitutive action in this policy. It is also advocated that political networks produce discourses that legitimize and support the BNCC to be interpreted as a consensus. Among these discourses, it is highlighted: the importance of skills and training of teachers and managers, due to the low performance of students in assessments; the strength that these discourses gain with the transitivity of social actors between public and private instances

**Keywords:** Common Core State Standards. Network ethnography. NodeXL. Political networks.

## RESUMEN

ARAUJO, H. G. **La nueva filantropía y la Base Nacional Común Curricular**: la política investigada por redes. 2022. 192 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Con la creciente participación de fundaciones, movimientos, asociaciones filantrópicas y empresas en la defensa y en la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), hubo, en los últimos años, cambios significativos en las formas de gestionar la política educativa y curricular en el país. Así, esta tesis presenta, entonces, algunas redes políticas constituidas por actores sociales, instituciones y sus producciones, consideradas importantes puntos articuladores de la política. Es defendida la tesis de que, sin la participación de estos actores sociales e instituciones, la BNCC posiblemente no sería aprobada y la política sería desarrollada en otras direcciones. Entre las principales instituciones que son puntos de articulación están: la Fundación Lemann (Fundação Lemann), Movimiento por la Base (Movimento pela Base) y Todos por la Educación (Todos pela Educação). Estos reúnen importantes instituciones para el desarrollo de políticas en las escuelas, entre ellas: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Itaú Social, Fundação Getúlio Vargas, Instituto Ayrton Senna, Instituto Península e Instituto Reúna, entre otros. Son presentadas las redes políticas que posibilitaron la aprobación de la BNCC y que reiteran la política como un proyecto salvacionista para la educación. Para lograr tal objetivo, fue utilizada la etnografía de redes propuesta por Stephen Ball, con el auxilio del *software* NodeXL, mirando identificar las redes políticas y expresar su acción constitutiva en esta política. Es defendido también que las redes políticas producen discursos que legitiman y dan subsidio para que la BNCC sea interpretada como un consenso. Entre estos discursos, se destacan la importancia de habilidades y de la formación de profesores y gestores, en virtud del bajo desempeño de los alumnos en las evaluaciones; y la fuerza que estos discursos ganan con la transitividad de los actores sociales entre instancias pública y privada.

**Palabras clave:** Base Nacional Común Curricular. Etnografía de redes. NodeXL. Redes políticas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Interface do NodeXL no Excel .....	65
Figura 2 – Rede da Base Nacional Comum Curricular .....	72
Figura 3 – Rede instituições/movimentos com atuação no setor legislativo.....	75
Figura 4 – Rede Movimento pela Base.....	79
Figura 5 – Informações referentes à implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro .....	82
Figura 6 – Informações referentes à implementação do Ensino Fundamental I e II no estado do Rio de Janeiro .....	82
Figura 7 – Rede Todos pela Educação.....	86
Figura 8 – Atuação dos institutos por estado.....	93
Figura 9 – Rede da Fundação Lemann .....	95
Figura 10 – Imagem retirada do Guia de avaliação interativo .....	99
Figura 11 – Chave de correção para avaliação aplicada aos alunos .....	100
Figura 12 – Rede Movimento Colabora.....	104
Figura 13 – Rede Itaú Social e Instituto Unibanco .....	114
Figura 14 – Rede Instituto Reúna.....	121
Figura 15 – Mapa de foco da BNCC na página do Instituto Reúna .....	122
Figura 16 – Rede Cieb e Fundação Telefônica Vivo .....	125
Figura 17 – Estados contemplados pelo programa Escola Digital.....	127
Figura 18 – Estados contemplados pelo Cieb.....	129
Figura 19 – Orçamento 2020 do Cieb.....	129
Figura 20 – Rede Instituto Inspirare .....	132
Figura 21 – Rede Instituto Ayrton Senna e Fundação Bradesco.....	135
Figura 22 – Rede Fundação Getulio Vargas.....	141
Figura 23 – Rede Instituto Singularidades e Península .....	147

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Domínios de instituições vinculadas à BNCC.....	76
Quadro 2 – Redes e seus campos de atuação .....	164

## **TABELA**

Tabela 1 – Dados do em municípios que participam de uma gestão colaborativa ..... 105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ADEs	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CEAPG	Centro de Estudos em Administração Pública e Governo
Ceipe	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
Cieb	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DGPE	Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais
EaD	Ensino a Distância
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getulio Vargas
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos

Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FLUPP	Fundação Lucia & Pelerson Penido
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i>
Gife	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Iede	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Isesp	Instituto Superior de Educação de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONG	Organização Não-Governamental
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público sem fins lucrativos
Parc	Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
Pisa	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
Preal	Programa para Reforma Educacional na <i>América</i> Latina e Caribe
Pros	Partido Republicano da Ordem Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Partido Verde
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secitec	Secretaria de Ciência e Tecnologia
SED	Secretaria de Estado de Educação
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos pela Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
<b>1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O PROJETO EDUCACIONAL DO TERCEIRO SETOR.....</b>	<b>24</b>
1.1 Contexto filantrópico e privado da política de centralização curricular .....	24
1.2 Globalização vernacular no imaginário neoliberal .....	30
1.3 Nova gestão pública e nova filantropia: conflito e consenso na política educacional dos últimos anos .....	35
<b>2 REDES POLÍTICAS QUE GOVERNAM: UMA NOVA POSSIBILIDADE DE PESQUISAR A POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>43</b>
2.1 A complexidade da atuação política para as redes de governança .....	43
2.2 Investigando políticas públicas educacionais por meio das redes políticas: o projeto da BNCC.....	53
2.3 A potência do <i>software</i> NodeXL e a empiria investigada .....	63
<b>3 INTERPRETANDO A REDE POLÍTICA QUE POSSIBILITOU A EMERGÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>	<b>69</b>
3.1 Movimento inicial de exploração das redes políticas .....	73
3.2 Principais articuladores da política: Todos pela Educação e Movimento pela Base .....	77
<b>3.3 A relação com os estados e os municípios: as parcerias e os campos de atuação.</b>	<b>92</b>
3.3.1 Fundação Lemann: um potente eixo articulador .....	94
3.3.2 Movimento Colabora: gestão e parceria entre o público e o privado .....	102
3.3.3 Itaú Social e Instituto Unibanco: investindo em monitoramento e formação para a avaliação.....	113
3.3.4 Instituto Reúna: incentivo via ferramentas digitais .....	120
3.3.5 Vivo e Cieb: escolas conectadas e parcerias para formação.....	124
3.3.6 Instituto Inspirare/Porvir: investimento em ensino e aprendizagem .....	131
3.3.7 Instituto Ayrton Senna e Fundação Bradesco: investimento em competências socioemocionais .....	134
3.3.8 Fundação Getulio Vargas: formação de professores como foco de atuação.....	140
3.3.9 Instituto Singularidades e Instituto Península: formação inicial e continuada.....	146
3.3.10 Instituto Natura: as trilhas formativas pelas escolas públicas.....	151

3.3.11 Outras parcerias .....	153
3.4 <b>Relações cada vez mais borradas entre as esferas pública e privada.....</b>	<b>156</b>
3.4.1 <b>Os discursos que legitimam e buscam tornar a BNCC inevitável.....</b>	<b>163</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>

## INTRODUÇÃO

Nas políticas públicas educacionais e curriculares, há um debate acirrado sobre o sujeito que se quer formar, sendo usualmente difundida a ideia de que uma política orientada por textos bem escritos, com objetivos bem delimitados, poderá garantir a formação desejada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos textos que embasa as atuais políticas e entra na disputa da produção de sentidos da política, suposta como capaz de garantir a educação almejada. Nessa perspectiva, uma das perguntas que orienta este trabalho é: Por que uma Base Nacional Comum Curricular é considerada como capaz de atingir a qualidade da educação ou de garantir o direito à educação e à aprendizagem até agora considerado como inatingível? Quais processos políticos levaram à consolidação dessa ideia? Como é possível que o setor privado e filantrópico invista e consiga intervir no setor público sem que haja maiores questionamentos ou contraposições? Quais discursos sustentam e são sustentados por essas redes políticas, contribuindo para o senso comum?

Na tentativa exaustiva de atingir o horizonte nunca palpável de uma educação de qualidade, foram organizadas parcerias entre atores sociais, governos e instituições filantrópicas e privadas, todos supostos como dotados de uma preocupação constante com as políticas educacionais. Por meio de tais parcerias, é afirmada a necessidade de uma política bem implementada e, visando garantir tal política, são oferecidos auxílios às instituições públicas para ampliar as parcerias. É possível afirmarmos, com base no trabalho de investigação aqui realizado, ter havido um exponencial aumento da participação das instituições públicas, privadas e filantrópicas nas políticas educacionais no país a partir da BNCC. Seja realizando eventos, produzindo planos de aula, oferecendo formação para os professores, outros atores sociais adentraram o debate educacional sobre como deve ser a educação nas escolas brasileiras. Esse debate preconiza o acesso ao conhecimento e à aprendizagem para todos, um ensino mais igualitário, e isso resulta no apoio às escolas e a seus gestores, assim como aos professores, afirmando apresentar uma solução aos problemas de formação inicial dos professores e à rotina exaustiva da sua jornada de trabalho<sup>1</sup>.

Na lógica do Ministério da Educação (MEC) e dos seus dirigentes, a Base já estava prevista desde a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Após a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N<sup>o</sup> 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), doravante LDB/1996 – também já estimava um ensino

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, <https://www.youtube.com/watch?v=8t3NiIdzvY>. Acesso em: 18 nov. 2020.

em nível nacional e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) traçaram diretrizes para esse ensino, ainda que não tenham sido obrigatórios. Contudo, nos últimos anos, com o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a) –, com as diretrizes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e as numerosas políticas públicas para a Educação Básica, ficou evidente que o Brasil começava a caminhar para elaboração da BNCC.

Apesar de ser possível identificarmos esses momentos, em que pode haver projeção de uma Base na legislação, foi com a criação do Movimento pela Base<sup>2</sup> e as demandas do terceiro setor que a BNCC ganhou força. A pesquisa de Tarlau e Moeller (2019), inclusive, menciona que a BNCC só ganhou um artigo no PNE porque havia representantes do Movimento pela Base pressionando para a sua inserção.

O MEC apresentou a sua primeira versão da Base em 2014 e finalizou a sua última versão em 2018. A prioridade com que o MEC tratou a BNCC, até 2018, não seguiu o mesmo ritmo em 2019, com o governo Bolsonaro. Em 5 de abril de 2018, foi instituída a Portaria N° 331, que criou o Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC (BRASIL, 2018a). Por meio desse programa, as secretarias teriam apoio na revisão ou na elaboração das propostas curriculares, inclusive com assistência financeira. Em contrapartida, o novo governo instituiu a Portaria N° 649, de 22 de março de 2019, que lançou um comitê para avaliação dos custos (BRASIL, 2019a), atrasando o apoio inicialmente oferecido à implementação da Base.

Ao longo dos últimos anos, o contexto governamental do Brasil foi alterado por diversas circunstâncias. Torna-se importante considerarmos que os documentos curriculares foram produzidos e interpretados em projetos políticos diferentes, sem isso ter significado obrigatoriamente uma mudança radical no projeto de educação vigente. Em virtude das diversas articulações políticas em jogo, é cada vez mais difícil simplificar e reduzir a política às ações de um partido político no governo. Há múltiplas instituições em movimento na contingência das relações que se estabelecem em um terreno indecidível (LOPES, 2018b).

Lopes (2004) aponta essa questão quando analisou as mudanças curriculares a partir das políticas de governo, defendendo que, independentemente de uma questão partidária, as complexidades do modo de produção capitalista atravessaram os governos. A autora também investigou, em outro momento (LOPES, 2015), textos sobre a Base nos programas de governo

---

<sup>2</sup> O Movimento pela Base também pode ser encontrado como Movimento Todos pela Base. Essa justaposição de nomes não tem uma origem específica, mas é assumida em diferentes artigos acadêmicos e pelas instituições que constituem o movimento. Considerando que a página oficial do Movimento utiliza somente Movimento pela Base, será assumido, neste trabalho, somente esse nome.

dos candidatos à presidência (Aécio Neves, Dilma Rousseff e Marina da Silva), evidenciando que, apesar de pertencerem a partidos políticos distintos, com diferentes ideologias e propostas socioeconômicas, os três candidatos tinham em comum a defesa de mudanças nos currículos mediante uma base nacional comum.

A partir dessa ideia, neste trabalho, estamos preocupadas com a complexidade dos contextos políticos e os interpretamos a partir de redes políticas. As redes políticas são um dos modos de pesquisar e mapear a complexidade que é a luta política por determinadas políticas públicas, de modo a identificar ações, atores sociais, eventos que desenvolvem – e são constituídos por, como iremos explicar – determinados discursos sobre a política. Outro ponto diz respeito às redes de relacionamentos, também conhecidas como redes sociais, que constituem espaços de relacionamento entre pessoas e, também, são espaços importantes para a promoção de discursos. Elas têm em comum estruturas dinâmicas, flexíveis, pois adequam-se aos movimentos e, de modo sazonal, posicionam-se para elaborar novas redes.

A possibilidade de análise das redes políticas foi uma inspiração a partir dos estudos de Stephen Ball, presentes principalmente no livro *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal* (BALL, 2014). Nesse livro, o autor argumenta que existe um novo modo de fazer política, e isso precisa ser explorado por meio de novos mecanismos de análise da política. Sua análise parte das políticas britânicas, mas ele defende que isso pode ser pesquisado em qualquer lugar, inclusive no Brasil.

Ball (2014) exemplifica sua análise com a investigação do Instituto Liberdade, que tem como principal parceria a organização Todos pela Educação (TPE), constituído por diversos empresários, responsáveis por um movimento que influencia diretamente na constituição e na significação das políticas educacionais. Tal influência é realizada por meio da definição de metas, da construção de guias ou da oferta de prêmios para os professores. Isso constitui, a nosso ver, a principal conclusão de Ball no livro: a “neoliberalização do Estado” por meio das “[...] relações complexas e mutáveis entre o mercado, o Estado e o setor público” (BALL, 2014, p. 63).

Diante dessas questões, esta pesquisa relaciona-se com o seguinte problema de investigação: Como redes políticas se formam na tentativa de garantir um consenso sobre políticas curriculares de centralização curricular, como a expressa pela BNCC, sejam implementadas? Partimos da tese de que há uma permeabilidade entre o público e o privado, que facilita a formação de um consenso, a inserção das instituições e a constituição das redes de apoio à política. Atores sociais transitam entre cargos importantes no setor público, para, em outros momentos, estarem em cargos privados defendendo as políticas que eles mesmos

incentivaram. Demandas em comum trazem a sensação de uma positividade plena em relação à política. Nosso objetivo é darmos visibilidade a essas redes políticas, entendermos o processo de sua constituição e de sua atuação na política de implementação da BNCC.

Tendo em vista esse objetivo, neste trabalho, analisamos as redes filantrópicas e empresariais que disputaram o controle da significação da BNCC após a sua homologação, que inclui os anos de 2017 a 2021. Com o objetivo de contribuir para as investigações das políticas educacionais e curriculares, argumentamos em defesa da proposta teórico-metodológica desta tese que transita pelas teorias pós-estruturalistas e repensa algumas das temáticas, como a exploração do contexto político por meio da etnografia de redes.

O material utilizado para análise foi acessado principalmente via Internet, por meio de páginas oficiais dos órgãos públicos, organizações que realizam eventos, palestras e divulgam materiais em páginas *online*. Também foram investigados eventos que tivessem como foco a BNCC ou as instituições realizadoras dos eventos em questão. Como ferramenta de auxílio para a criação das redes políticas, foi usado o *software* NodeXL<sup>3</sup>.

Ball (2014) lança uma preocupação sobre o quanto essas redes políticas podem apresentar “falhas” por não serem capazes de mapear relações externas ao que pode ser acessado via eventos, *sites* e redes, mas também por sua estética 2D, que daria a impressão de algo plano. Entretanto, ainda apoiadas em Ball (2014) e cientes de que é preciso lidarmos com as limitações de sua utilização, apostamos nas redes políticas como produtivos operadores interpretativos, capazes de auxiliar na interpretação das mudanças locais e globais em relação à significação da política.

O campo de análise das políticas educacionais movimentou-se aceleradamente nos últimos anos, principalmente com o advento da globalização. Mapearmos tais movimentos de modo inequívoco não é uma possibilidade. Ainda assim, compreendermos a política por meio de redes mostra-se relevante para que possamos problematizar as circunstâncias que tornam possível a elaboração de determinada política.

Neste trabalho, esforçamo-nos para não descrever uma realidade como dada, ainda que, por vezes, o façamos em virtude da necessidade de explicar as redes políticas. Diante da necessidade de descrevê-las contextualmente para que expressem um sentido para a pesquisa, procuramos salientar que tal sentido não é um fechamento, mas a possibilidade momentânea de uma interpretação. Procuramos trabalhar com a noção de que a realidade é construída

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://nodexl.com/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

discursivamente, pela linguagem, e isso traz consequências para o modo como o social é compreendido.

Buscamos trabalhar com a noção de que o social é constituído por práticas discursivas, sendo impossível definir a origem de um discurso. Todo discurso é uma construção social e constrange o modo como a política é interpretada. Os discursos têm força suficiente para parecerem “eternos”, ainda assim, Lopes (2018a) diz que eles podem ser subvertidos, uma vez que estão sujeitos a deslocamentos. Devido ao fluxo constante das relações sociais, não é possível identificar uma forma determinada para subverter um discurso. Inclusive Glynos e Howarth (2018) têm contribuído, por meio da sua teoria sobre lógicas fantasmáticas, para pensar que, muitas vezes, o discurso tem uma dimensão inexplicável, sem um motivo racional para a adesão a ele, sendo difícil de ser combatido.

Em dada comunidade, existem diversas questões que tornam alguns discursos mais “fortes”, mais permanentes e mais difundidos do que outros. No contexto atual do Brasil, a BNCC e os discursos que a sustentam têm dada significação, que, em outro tempo e espaço, poderiam não ter. Isso porque toda significação é contingente, contextual. As mídias sociais, por exemplo, têm demasiada importância nessa política, uma vez que rompem com barreiras de espaço-tempo e contribuem para a disseminação dos mais diversos assuntos. Exploramos essa ausência de origem por meio das redes políticas, visto que, por mais que haja o esforço de querer encontrar uma razão única e inicial, os discursos não têm origem identificável, circulam de forma independente e, assim, produzem identificações.

Assumimos a pesquisa como igualmente constitutiva da política, na medida em que também disputa sua significação. Assumimos a constante negociação de compromissos ético-políticos e, em virtude disso, a análise do sistema que propomos é uma tentativa de mostrar a contingência do seu funcionamento e, conseqüentemente, o seu fracasso em controlar totalmente o currículo, a política e o político.

O argumento defendido é de que tais redes políticas produzem discursos que legitimam e dão subsídio para que a BNCC seja interpretada como um consenso. Dentre esses discursos, destacam-se: a importância das competências e da formação dos professores e dos gestores, em virtude do baixo desempenho dos alunos nas avaliações; e a força que esses discursos ganham com a transitividade de atores sociais entre as instâncias pública e privada. A operação com as redes exige o cuidado de que isso não configure uma metodologia capaz de fixar sentidos sobre uma realidade suposta como dada. Ao contrário, as redes auxiliam a mostrar as incursões e, inclusive, a ausência de informações, que também agregam as disputas por significados do que seriam as redes políticas que propuseram a existência da BNCC,

assim como os seus delineamentos. A partir desse cenário, esta tese está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo, desenvolvemos a ideia de que a BNCC é um projeto filantrópico e privado, por meio de alguns acontecimentos que marcaram a elaboração da política. O terceiro setor é considerado um dos resultados das mudanças dos últimos tempos, e ele se caracteriza pela nova configuração do segundo setor, as empresas, as quais criam ou se filiam às instituições/aos movimentos para prestar serviços ao setor público, sem fins lucrativos. No Brasil, o terceiro setor é conhecido pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais oferecem serviços voluntariamente em favor de causas sociais, podendo receber investimentos públicos e/ou privados.

Assim sendo, apresentamos a noção de nova gestão pública e nova filantropia como importantes para que a política tenha sido homologada dessa maneira e não de outra. Na sequência, desenvolvemos algumas concepções teóricas a respeito da nova gestão pública, relacionada à nova filantropia e às mudanças globais. Desenvolvemos, também, como esses novos encadeamentos geram uma nova concepção de política.

A concepção de política desenvolvida está associada ao poder e à governança, envolvida no imaginário neoliberal. As mudanças identificadas no Brasil não são exclusivas desse país, ao contrário, existe um processo global que envolve instituições internacionais e agências multilaterais na disseminação de ideias sobre a aprendizagem. Assim, são apresentadas as questões relativas à globalização e ao desencadeamento desse global nas políticas curriculares, em especial na política da BNCC. A concepção de global está de acordo com a trabalhada por Rizvi e Lingard (2013): o global só existe porque se hibridiza às demandas locais, de modo a constituir-se de dada maneira em razão da negociação com as questões locais. Por meio dessa noção de globalização vernacular de Rizvi e Lingard, discutimos a potência das diretrizes internacionais nas políticas dirigidas pelo MEC e como isso fomenta a necessidade de mudar as propostas curriculares. Isso leva ao estudo de como a pesquisa em redes políticas contribui para entendermos esse global que se localiza nas políticas públicas curriculares. Além disso, apresentamos algumas noções importantes para a localização teórica do leitor nesta tese, entre elas: governança, política, gestão pública, filantropia e redes políticas.

O segundo capítulo tem como objetivo mostrar o modo como a pesquisa em políticas educacionais vem sendo desenvolvida, principalmente quando voltada a uma concepção pós-estrutural. A problemática está em torno da importância dos atores sociais na construção dos discursos, até então, foco dos estudos pós-estruturais. Para o desenvolvimento da pesquisa,

problematizamos, teoricamente, a análise das redes políticas por meio do *software* NodeXL, uma ferramenta que mapeia redes das mídias sociais e Internet, coleta dados, assim como possibilita que as redes políticas sejam montadas pelo pesquisador a partir das suas explorações. Em outro momento, problematizamos o uso de metodologias para interpretar a política e o social em uma perspectiva pós-estrutural. Inicialmente, a discussão está em torno da pesquisa e do pesquisador, ao analisar contextos sociais políticos.

No terceiro capítulo, apresentamos a construção das redes políticas identificadas na pesquisa por meio do trabalho empírico. A busca foi realizada em páginas, em *lives*, em eventos, em materiais que podem ser acessados via Internet das principais instituições privadas, públicas e filantrópicas, assim como de *sites* que contêm materiais e informações sobre a BNCC e os encaminhamentos políticos. Após eleger as principais instituições, consultamos os relatórios de atividades anuais disponibilizados por elas nos anos de 2019 e 2020.

O objetivo foi o de explorar o que não está em evidência, mas que pode influenciar em sua significação e eventualmente não tem a visibilidade estimada. Da análise das redes políticas, foi possível identificarmos a maior exploração de discurso sobre competências associadas ao conhecimento, avaliação e formação de professores e de gestores. As competências e a formação de professores estão intimamente ligados para que respondam positivamente às avaliações. Além de uma rede de consenso sobre esses temas, é possível notarmos que os atores sociais são parte importante dessa rede política, isso porque é por meio deles que as relações entre o setor público e privado estão cada vez mais acirradas. Esse acirramento é uma espécie de oferta e de procura que se complementam. Dessa forma, o setor público necessita de um serviço, e o privado/filantrópico consegue oferecê-lo sem dificuldade.

## 1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O PROJETO EDUCACIONAL DO TERCEIRO SETOR

Neste capítulo, para compreendermos a ideia do projeto filantrópico e privado da BNCC, discorreremos sobre três tópicos: o contexto filantrópico e privado da política de centralização curricular; a globalização vernacular no imaginário neoliberal; e, por fim, a nova gestão pública em relação com a nova filantropia na política educacional dos últimos anos.

### 1.1 Contexto filantrópico e privado da política de centralização curricular

O projeto da BNCC foi iniciado oficialmente em 2015, quando foi divulgada a primeira das três versões do documento (BRASIL, 2015). A BNCC foi divulgada sob respaldo de que um ano antes o PNE, que entrou em vigor em 2014, por meio da Lei Nº 13.005/2014, havia previsto sua elaboração (BRASIL, 2014a), bem como sob a justificativa de que o direito à aprendizagem e a uma base comum precisavam ser garantidos (LEAL, 2015). Logo após, houve uma série de debates sobre a importância de uma política nacional para garantir o direito à educação, à aprendizagem, à igualdade, à equidade, e a uma série de outros direitos, supostamente, até então, negados.

No momento em que surgiu a possibilidade de a BNCC ser uma política nacional de orientação para os currículos, outros atores sociais e instituições, não mais aqueles que estão na escola ou no espaço formal de aprovação da política, começaram a se mobilizar e a organizar ações para sua aprovação. A intensidade com que a BNCC passou a fazer parte do debate e a permeabilidade de instituições filantrópicas e privadas nessa discussão trouxeram, para a argumentação dos pesquisadores que se preocupam em compreender as circunstâncias contextuais que possibilitaram a política ser aprovada, a seguinte questão: Como a BNCC, em um curto espaço de tempo, passou a ser prioridade nas políticas do MEC e na agenda presidencial, mesmo após o conturbado contexto político que o Brasil viveu com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff?

A BNCC, como uma proposta que se contrapôs ao que era produzido na escola, oscilou em suas três versões sobre o que deveria orientar o currículo escolar. Ainda que houvesse um apelo ao conhecimento e à preocupação de que, em certa medida, ele fosse

mantido, também havia uma considerável preocupação com a formação dos professores e a capacidade de as escolas implementarem a proposta. Para que não fosse abandonada, a política precisava ser aceita, compreendida como algo dotado de uma positividade. Nesse momento, instituições, empresas, fundações e movimentos foram fundamentais para que a ideia seguisse viva e em debate, mesmo após as disputas políticas. Segundo Tarlau e Moeller (2019), foi fundamental trabalhar a BNCC como uma política educacional desprovida de um partido político.

Os novos filantropos não estavam preocupados em assumir uma posição política partidária, mesmo quando seus laços com um partido eram claros. Ao contrário, seus investimentos foram nas relações de poder e na venda de pacotes capazes de solucionar os problemas educacionais. As instituições filantrópicas são constituídas por empresários, oriundos de outros setores, mas que veem na filantropia um modo de exercer poder e governança com dinheiro que, em outro caso, seria entregue via declaração de impostos (MACEDO, 2019). Foram utilizadas estratégias burocráticas para promover seu negócio e se tornarem *experts* em outros negócios. Esses empresários não apresentam preocupação em discutir a política, mas se voltam para contratar especialistas que estejam de acordo com o seu posicionamento.

A intenção de mobilizar a sociedade para aprovar a BNCC com determinado formato gerou o Movimento Nacional pela Base Nacional Comum Curricular, também conhecido como Movimento pelos Padrões de Aprendizagem. Esse movimento surgiu em 2013, dois anos antes da primeira versão do documento. Envolvidos em um processo de união, os organizadores do movimento afirmaram: “Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020a). Seus representantes exerciam pressão para que houvesse esse investimento, mas não bastava que houvesse uma Base, deveria ser a Base a qual estimavam como sendo a melhor. Outros movimentos e fundações que moveram o debate sobre a BNCC no Brasil foram o TPE e o Movimento pela Base, bem como grandes filantropias como a Fundação Lemann.

Em sua pesquisa, Tarlau e Moeller (2019) afirmam que, segundo um membro do Movimento pela Base e consultor da Fundação Lemann, esse Movimento impediu o lançamento de um primeiro documento, por não se tratar de algo prático, uma lista de conteúdo. Segundo as autoras, “[...] o Movimento pela Base impediu o lançamento público deste documento, usando o raciocínio de que foi um ano eleitoral e não um bom momento

para aprovar nova legislação” (TARLAU; MOELLER, 2019, p. 12, tradução nossa). Essa versão sequer foi publicada para que pudéssemos conhecê-la.

Para esse Movimento, não é só uma questão de apoio a uma Base, é a defesa de uma política específica, a qual eles poderiam mensurar resultados. Segundo Ball (2014), a nova filantropia estima retorno, pois “[...] os novos filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e de dinheiro” (BALL, 2014, p. 122). A relação de prestação de serviços envolve a defesa de um modo de fazer, que precisa ser garantido para que as instituições possam ver retorno nos seus investimentos. Ademais, também é uma busca por poder, de modo a estreitar as relações de poder entre as instituições, a sociedade e o Estado.

As instituições filantrópicas distinguem-se das privadas, principalmente pelo fato de que as filantrópicas não promovem seu negócio diretamente, mas, sim, criam mecanismos para alimentar demandas que as empresas privadas poderão sanar. Em contrapartida, as empresas privadas lidam com muito mais clareza com a venda dos seus produtos. Quando interessadas nos projetos educacionais, comumente estão de algum modo oferecendo seus serviços. Geralmente, em um momento, é oferecido um evento com orientações sobre a importância de investir na formação de professores, para, posteriormente, essa formação ser vendida pela própria instituição que promove o evento.

Um significativo exemplo dessa relação é a Fundação Getulio Vargas (FGV), uma instituição privada que tenta governar o modo como o currículo deve ser construído pelos atores sociais que constituem a escola (ARAÚJO; LOPES, 2021). As autoras também afirmam que as ações da FGV tentam regular a tradução da política, de modo a frear as imprevisíveis possibilidades de interpretação. Um dos diferenciais da FGV diz respeito ao fato de que a instituição é uma empresa do setor educacional, sendo possível oferecer cursos e certificar seus alunos. Para as Secretarias de Educação e os docentes, é uma possibilidade de qualificarem-se para trabalhar a política da BNCC.

As instituições, nesses movimentos, mobilizaram esforços para que a BNCC fosse discutida em espaços externos ao contexto formal de produção da política (espaço legislativo), sob o argumento de que a política precisava ser discutida com a sociedade. Uma das ações nessa direção foi a do MEC construir uma página na Internet que continha a versão em pauta. Era possível opinar sobre o conteúdo da Base. Isso tornava a apresentar a política como se fosse mais democrática, ainda que não houvesse garantia alguma de que as exigências mencionadas fossem atendidas, nem de que o debate sobre o tema fosse realizado.

Frente a essa tentativa restrita de levar a BNCC ao debate, críticas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foram enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE); e discussões críticas também foram desenvolvidas no âmbito da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Por sua vez, o movimento em defesa da BNCC não estava preocupado com as críticas, mas, sim, em envolver a sociedade e a comunidade escolar no imaginário de que uma reforma curricular mudaria o *status quo* da educação no Brasil.

Naquele momento, os *experts*<sup>4</sup> da educação a serem considerados na decisão sobre a Base eram os especialistas disponibilizados pela Fundação Lemann, pelo Instituto Inspirare, pelo Itaú Social, pelo Instituto Natura, entre outros<sup>5</sup>. Shiroma (2020) observou o movimento de *experts* na rede do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal), em que especialistas promoveram a ampla difusão das propostas por meio de diferentes estratégias (palestras, relatórios, oficinas, treinamento para professores e gestores de escolas). A autora concluiu que, em um contexto de globalização, a formação de professores transcende as fronteiras nacionais, sendo motivo de discussão no âmbito internacional. Além do mais, o conhecimento é compreendido como fator de produção e mobiliza os chefes de Estado e o grande capital, pois a educação é entendida como um dos grandes pilares para o desenvolvimento. Para Shiroma (2020), as redes locais exercem um papel na circulação do conhecimento, especialmente pelos encontros propostos e pelas reuniões entre especialistas, dirigentes, responsáveis de modo geral pelas decisões políticas, pois catalisam, assim, fluxos e informações em um sentido global e local (e vice-versa).

Além disso, outras estratégias tentaram mobilizar a comunidade escolar, como o “Dia D”. Esse dia foi apresentado como o dia nacional de discussão sobre a BNCC e aconteceu após a homologação do documento, nos dias 6 de março de 2018 e 12 de abril de 2019, nas escolas públicas. Gestores e professores estiveram envolvidos na discussão e na produção de materiais capazes de implementar a BNCC para as escolas. Efetivamente, até onde é do nosso conhecimento, no Rio de Janeiro e em outros estados, muitas escolas seguiram sua rotina normalmente e não organizaram essa parada para discussão.

O “Dia D” não foi uma mera formalidade, mas uma tentativa de mobilizar a comunidade escolar. Significa que, por mais esforços que haja em relação à regulação da

---

<sup>4</sup> É uma expressão comumente usada no campo de estudo das políticas educacionais para referenciar especialistas em um determinado assunto, que apresentam vínculo com instituições privadas e filantrópicas.

<sup>5</sup> Essas informações serão exploradas no capítulo de análise das redes.

política, é preciso que os atores sociais que estão na escola a coloquem em cena – o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamaram de atuação de políticas<sup>6</sup>.

A BNCC também foi abordada no espaço jornalístico, financiado por instituições filantrópicas. O Jornal Jeduca<sup>7</sup> divulgou uma série de notícias sobre a política, dando um espaço significativo para que as matérias abordassem a opinião de especialistas das Fundações. Na notícia “Visões sobre a Base Nacional Comum Curricular”, das 12 opiniões divulgadas (REDAÇÃO JEDUCA, 2017), somente duas desenvolviam argumentos contra a BNCC, enquanto as outras dez eram positivas e escritas por especialistas das instituições associadas aos movimentos em defesa da Base.

As agências multilaterais também foram importantes no incentivo aos padrões de aprendizagem e de incorporação do terceiro setor nas políticas sociais. Ações internacionais do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) buscavam ditar o que esperavam para o futuro da educação no Brasil. Em 2018, o Banco Mundial divulgou um relatório com o título *Aprendizagem para realizar a promessa da educação*, cujo ponto de vista é: “A escolaridade sem aprendizagem não é apenas uma oportunidade desperdiçada, mas também uma grande injustiça” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 1). Nele, não há uma menção direta à BNCC, mas a divulgação de dados sobre a importância de o Brasil avançar em aprendizagem. A própria OCDE incentivou a participação da filantropia nas políticas educacionais. Em publicação, mencionou:

O Centro de Desenvolvimento da OCDE lançou a netFWD em 2012, reconhecendo não só o papel cada vez mais importante das fundações na área do desenvolvimento e das práticas inovadoras que emergem do setor filantrópico, mas também a demanda por uma plataforma de cooperação e intercâmbio. A cooperação com o setor filantrópico brasileiro tem sido forte desde o início da Rede, com dois membros fundadores e associados do país: Instituto Ayrton Senna e a Worldwide Initiative for Grantmaker Support (WINGS). (OCDE, 2016, p. 59).

Após os movimentos políticos, que culminaram na eleição do presidente Jair Bolsonaro, houve uma diminuição das notícias sobre a BNCC, a página do MEC deixou de demonstrar prioridade na sua implementação e foram retomadas algumas ações após pressão política do movimento Pró-BNCC e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). De acordo com Macedo (2019, p. 44): “O ProBNCC, criado em 2018 para apoiar a implementação da Base, somente foi retomado em início de abril, após pressão

---

<sup>6</sup> A atuação na política é tratada no segundo capítulo com mais detalhes.

<sup>7</sup> Jeduca é uma associação criada por jornalistas que cobrem a educação. Produzem materiais para auxiliar outros jornalistas na cobertura de temas educacionais. São mantidos financeiramente por instituições filantrópicas e privadas. Demais informações estão disponíveis em: <https://jeduca.org.br/a-associacao>. Acesso em: 26 out. 2021.

das secretarias e conselhos de educação”, quando então as secretarias começaram a se articular para a reformulação curricular. Lopes (2019) também menciona que, após os 100 primeiros dias do Governo Bolsonaro, o Movimento pela Base ressaltou que o governo estava paralisado por disputas ideológicas, sofrendo uma crise de gestão que impedia o avanço em políticas estruturantes para a área da Educação. O ProBNCC insistiu “[...] na necessidade de dar continuidade a outras políticas, dentre elas as de avaliação, indicando certo descontentamento com a agenda até aqui proposta” (LOPES, 2019, p. 7). Em meio ao conturbado momento em que o Governo vivia, a deputada Tabata Amaral (PSB-SP), que estudou no exterior com uma bolsa da Fundação Lemann e é atuante no Movimento Todos pela Educação, fez uma fala de crítica às políticas educacionais vigentes.

Em 2020, sob contexto diferenciado e atípico vivenciado pelas circunstâncias de saúde pública geradas pela pandemia da Covid-19, quando as escolas precisaram adaptar seus currículos ao ensino remoto, os propagadores da BNCC não cessaram seus investimentos. As redes políticas seguiram investindo ainda mais na importância de manter a BNCC como um projeto ativo e indispensável, principalmente em articulação com a educação a distância. Nesse caso, o investimento foi em angariar ainda maior apoio do MEC<sup>8</sup>:

Na agenda apresentada pela Fundação Lemann, foram discutidos dados importantes que contextualizam os principais desafios da Educação e, ao mesmo tempo, apresentam a relevância de ações como a efetividade da implementação de políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular, a importância da cooperação entre estados e municípios para a melhoria da aprendizagem e a relevância do apoio a lideranças comprometidas com a causa da Educação pública e de qualidade. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, n.p.).

Nesse evento, que aconteceu em setembro de 2020, Mendonça Filho, ex-Ministro da Educação<sup>9</sup>, esteve presente como consultor da Fundação Lemann. Esses detalhes tornam a BNCC cada vez mais um projeto em que a distinção entre público e privado já não responde às principais questões. Em nome de cultivar os esforços até então desenvolvidos para a criação da BNCC, as redes políticas vão se alinhando às demandas atuais, e as parcerias reconfiguram-se. As relações não mantêm uma racionalidade única passível de ser identificada de uma vez por todas. O projeto das instituições filantrópicas e privadas para educação envolvem parcerias convenientes ao andamento dos projetos educacionais, e

---

<sup>8</sup> De julho de 2020 até março de 2022, o ministro da Educação foi Milton Ribeiro, diante de escândalos envolvendo cobrança de propina por parte de pastores que atuavam como secretários no MEC, o ministro pediu exoneração e assumiu, em abril de 2022, Victor Godoy, ambos no governo do presidente Jair Bolsonaro.

<sup>9</sup> Atuou como ministro da Educação entre os anos de 2016 e 2018 no governo Dilma Rousseff, e permaneceu após seu *impeachment* como ministro no governo do Michel Temer.

incidem sobre um tipo particular de conhecimento – as competências – e das aproximações com o Governo Federal.

Todos esses movimentos aqui mencionados se inserem em uma discursividade, possibilitam formas de existência (FOUCAULT, 1999) da educação no Brasil. Todos, de algum modo, vão regular, reforçar, reafirmar, reiterar a importância de o Brasil estabelecer seus padrões de aprendizagem. Esses movimentos, bem como a constante necessidade de afirmar a positividade da BNCC, inscrevem as agências multilaterais, empresas, instituições, fundações e movimentos na aprovação do documento, por meio de uma cadeia discursiva que insere demandas das mais diversas, capazes de tornar o movimento aceito.

Com base em Laclau (2011), entendemos que a realidade é construída discursivamente. Assim sendo, é importante compreendermos o modo como essa realidade é criada, as disputas que tornam determinado projeto aceito e parte de um movimento maior, enquanto outros não; em outras palavras, entendermos quais forças tiveram sucesso em hegemonizar as demandas defendidas como democráticas.

Mesmo após a homologação da Base, as disputas pela significação da política não cessaram, mas, sim, se acirraram. Na medida em que os currículos são um acontecimento, no sentido de Derrida (2004), incalculável e imprevisível, nunca capaz de ser repetido, da ordem do por vir, o momento que sucede a homologação é tão ou mais significativo que os outros. A tentativa de controle da significação é palco de investimento dessas instituições e gera efeitos para o currículo. Esta tese tenta, assim, capturar alguns desses efeitos por meio das redes políticas.

## 1.2 Globalização vernacular no imaginário neoliberal

No que se refere ao campo educacional, o advento da globalização desempenha um papel influente nas políticas públicas. Os indicadores internacionais, que colocam os brasileiros em uma posição inferior diante dos países considerados desenvolvidos, reiteram uma série de questões, entre elas a necessidade de inovar o currículo para melhorar a qualidade da educação. Em 2018, o Banco Mundial divulgou dados em uma notícia que traz parte dessa associação:

Cerca de 11 milhões não estudam nem trabalham; os restantes estudam ou trabalham, mas apresentam atrasos grandes na aprendizagem ou estão em trabalhos onde têm poucas oportunidades de acumular competências

relevantes para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. É urgente melhorar, por exemplo, a qualidade da educação para esses jovens. Apesar do grande aumento na média de escolaridade da força de trabalho, a produtividade brasileira por trabalhador não evoluiu muito. A reforma do Ensino Médio é um passo muito importante, mas pode ser feito ainda mais para evitar a evasão escolar, melhorar a transição da juventude para o ensino superior e/ou para um trabalho de qualidade. (BANCO MUNDIAL, 2018b, n.p.).

Para Ball (2014, p. 185), “[...] há claramente agora algo que podemos chamar de ‘política educacional global’ – um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas”. Esse conjunto de informações constroem discursivamente o fracasso educacional local diante do “sucesso” dos outros países. Além disso, estabelecem uma conexão entre qualidade da educação e oportunidades no mercado de trabalho que só se constituem por meio de várias mediações, as quais são ocultadas ou mesmo negadas. Tais discursos vão se disseminando globalmente.

Verger (2019) menciona que as políticas educacionais atualmente são políticas globais e são construídas em redes. Segundo o autor, “[...] em geral, o campo da política educacional global assemelha-se a um mercado confuso de ideias de políticas que, embora sua natureza hierárquica, não está estruturada de acordo com centros de difusão e periferias receptivas muito bem definidos” (VERGER, 2019, p. 25).

Em entrevista, Costin (2019) cita a promoção a esse encaminhamento “global” da BNCC, ao mencionar que países como Austrália, Estados Unidos da América (EUA), Reino Unido, caminharam pela mesma direção que o Brasil começou. Oliveira e Costa (2014) organizaram um livro que contém informações sobre o uso do livro didático, afirmando que tal processo não acontece só no Brasil, pois pode também ser observado em países como Chile, Espanha, Japão, México e Portugal. No livro, analisam-se como outros países pensam as políticas para a educação a partir dessas características em comum.

No Brasil, o principal órgão governamental que responde por meio de políticas públicas às demandas internacionais e nacionais é o MEC. Organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) desenvolvem ações em relação à política educacional no Brasil e elencam o que consideram como prioridade para as políticas públicas educacionais brasileiras. Algumas tentativas de definir a política estão explicitadas nos documentos lançados pelo Banco Mundial e pela OCDE, são eles: “Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018: Aprendizagem para realizar a promessa da educação” (BANCO MUNDIAL, 2018a); “Emprego e crescimento: a agenda da

produtividade” (BANCO MUNDIAL, 2015); “*Education Policy Outlook Brasil com foco em políticas internacionais*” (ITAÚ SOCIAL, 2021a), esse último resultado de uma parceria entre OCDE e Itaú Social.

A influência dos organismos multilaterais não é necessariamente direta ou sem mediações. Também não é exercida exclusivamente sobre o MEC, mas sobre a sociedade como um todo. É nesse cenário turvo que instituições diversas ganham protagonismo. Rizvi e Lingard (2013), ao analisarem as políticas educacionais em um mundo globalizado, mencionam a importância de fugir de análises superficiais que reduzem a influência aos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Estar ciente dos processos de globalização requer atenção aos efeitos desses processos sobre a localização, autoridade política, práticas de alocação por meio de um estado nacionalmente reconstituído e a estruturação da política por meio de discursos que, apesar de sua gestação localizadas em várias redes globais, são negociadas e rearticuladas nos níveis regional, nacional, provincial e local. (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 71, tradução nossa).

Para os autores, o que é considerado global se articula às questões locais e, somente quando essa negociação se localiza, é que o discurso se aloca. Com isso, os autores estão questionando a centralidade e verticalidade do poder. Nas políticas educacionais, instituições como o Banco Mundial e a OCDE colaboram para a comparação, por meio de um *ranking* internacional, que localiza o Brasil como um país abaixo dos demais em termos de escolarização. Entretanto, para a construção desses *rankings*, não são consideradas as peculiaridades de cada país, como se existisse uma homogeneidade global do conhecimento.

A demanda por um conhecimento global, pela qual todos devem saber determinados conhecimentos, sustenta políticas como a BNCC no Brasil. O currículo passa a ser aquele que tem a incumbência de responder às demandas globais, e pouco se discute quais são as motivações em competição, que resultam na defesa de determinadas políticas educacionais.

Para Rizvi e Lingard (2013), é preciso considerarmos que os processos de produção da política são mais complexos do que podemos imaginar. Não se trata de negarmos a influência dos organismos internacionais, mas de considerarmos que não é só isso: o processo pelo qual se subjetiva os atores sociais tem características abrangentes, para além das políticas e das numerações. Por essa razão, torna-se, mais uma vez, importante considerarmos os contextos sociais nos quais as políticas operam: são questões sociais, econômicas, culturais e de valores (RIZVI; LINGARD, 2013).

Na concepção de Rizvi (2007), os campos discursivos em que a globalização é abordada estão imersos de uma narrativa de segurança global. Há um fluxo de pessoas, de informações, de ideias, de textos que circulam via mídias sociais, eventos, documentos,

encontros. De algum modo, essas mudanças trouxeram novos horizontes para as políticas educacionais e curriculares. Há algum tempo, não havia divulgação tão ampla de documentos elaborados por agentes multilaterais sobre as políticas educacionais. A divulgação realizada, hoje, contribui para a disseminação desses discursos.

As noções de hibridismo e de globalização vernacular são importantes para uma melhor compreensão dos encaminhamentos estabelecidos pela BNCC. O hibridismo é uma noção importante para a compreensão de um sujeito que sofre as influências do fluxo de informações globais e negocia, a partir da sua cultura, com outras culturas. O hibridismo levamos a compreender que os atores sociais e as instituições podem se articular de diferentes formas, não havendo, *a priori*, uma hierarquia e uma delimitação dessas articulações.

Nesse caso, as identidades – como processos de identificação que envolvem articulação e negociação entre questões locais e globais – são constituídas. Os fluxos culturais, como pontua Appadurai (2010), ao mesmo tempo em que constroem e geram instrumentos homogeneizantes, também dão margem para sua contestação. Nas políticas educacionais, Ball (2014) diz que, para compreendermos os efeitos da globalização, é necessário analisarmos as influências locais e globais como produtos de inter-relações. O hibridismo, portanto, é resultado de processos socioculturais, em que culturas que viviam separadas se interrelacionam, combinam, para gerar novos processos de identificação, um contraponto ao conceito de identidade essencialista ou da pureza cultural.

A globalização vernacular, no sentido que Appadurai (2010) trabalha, tem uma articulação entre macro e micro nas políticas, o que regula esses espaços e se desenvolve em conflitos e negociações. Appadurai (2010) usa o conceito de globalização vernacular para analisar os resultados matizados do choque de práticas de cima para baixo (*context-productive*) e movidas por políticas e práticas localizadas (*context-generative*). Para o autor, existe uma tensão de implicações mútuas nos processos culturais provocados pela globalização, gerando homogeneização e heterogeneização simultaneamente.

Desse modo, as ideias globais afetam os contextos de modos diferentes. A regulação não é algo localizável; ao contrário, ela opera por meio de pessoas que sequer podem saber sobre a política macro, mas que, via discurso, mobilizam ações. Appadurai (2010) está, dessa forma, questionando se é possível a globalização criar um mundo sem fronteiras.

Appadurai (1996) argumenta, ainda, que há uma complexidade nas mudanças globais, principalmente pelo ritmo acelerado com que essas mudanças acontecem. Nesse contexto, as trocas culturais extrapolam as fronteiras físicas e podem atingir diversos povos. Essas trocas culturais sempre existiram, mas, na medida em que são aceleradas, ampliam seus efeitos e se

tornam mais visíveis. A globalização passa, portanto, a ser um argumento para justificar essas mudanças internacionais. Outro argumento é que a globalização vem causando a neoliberalização do Estado (BALL, 2014).

Ball (2014), que também dialoga com Rivzi e Lingard, interpreta o neoliberalismo como articulador e reconfigurador das novas formas de governança, expresso na nova filantropia da educação, na qual empresas, por meio de suas organizações e de seus institutos, sugerem/criam demandas e soluções para os problemas educacionais. O neoliberalismo é entendido como um conjunto de ideias e de ações privadas para problemas públicos. Agrega a demanda por soluções privadas aos problemas dos diferentes países e tem em comum a necessidade de articulação com outros países (BROWN, 2019).

Na concepção de Brown (2019), há, no neoliberalismo dos últimos anos, um aspecto político e outro moral. Nessa confluência é que está a novidade para a autora, pois foi esvaziando o campo político, marginalizando as discussões importantes e induzindo os aspectos morais e emocionais, em nome da liberdade, que a ultradireita conseguiu avançar no Ocidente. Lopes (2019) agrega a essa discussão, pois no Brasil, registros conservadores se articularam às demandas ultraliberais, culminando nas eleições do presidente Jair Bolsonaro, mesmo que isso não tenha se mantido como uma regra após as eleições. Acompanhando esse esvaziamento do campo político, a lógica neoliberal incide em todos os domínios da vida (BROWN, 2019) e gerou, mesmo quando não houve intenção, a ascensão da ultradireita. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais as lutas políticas não são algo dado.

Outro ponto é que o imaginário neoliberal na política educacional converge em nível global e exige do Estado um alinhamento com as demandas do capital. A atuação do imaginário neoliberal, na concepção de Ball (2014), desenrola-se a partir da capacidade de criar situações que trazem a sensação de que sempre foi assim, impossibilitando alternativas, em uma dimensão que se aproxima do inquestionável. Nesse caso, a proposta neoliberal transforma o conflito em algo negativo, como a tentativa de eliminar propostas de soluções para os problemas educacionais.

As políticas educacionais desempenham, assim, um papel visando atingir resultados, demonstrar nacional e internacionalmente a capacidade de atingir metas. Logo nas páginas iniciais da versão final do documento da BNCC, é afirmado que o foco nas competências deve orientar os currículos, uma vez que

[...] esse também é 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), 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, 2018b, p. 13).

Ao mesmo tempo em que as mudanças nacionais acontecem, políticas passam a ser afirmadas como fundamentais para o desenvolvimento da educação e para a ascensão do Brasil internacionalmente. Essas mudanças não estão reduzidas à escola e aos seus profissionais, mas aos novos atores sociais, às instituições que garantem apoiar a educação, e o fazem a partir de perspectivas e de métodos de negócios.

Para Mouffe (2015), a globalização envolve a ideia de consenso, a crença na possibilidade de um mundo sem inimigos, como se fosse possível esperar um futuro em que todo mundo tenha paz, prosperidade, as mesmas oportunidades. Essa é uma perspectiva otimista da globalização e leva à defesa de uma democracia consensual. Ao contrário do que levam a acreditar, as formas neoliberais de globalização, por meio do consenso, excluem o conflito, marginalizam o inimigo e, com isso, nunca apresentam as duas faces da mesma moeda. O inimigo é o antagonico, aquele que expressa a posição contrária ao que seria o consenso na política. Transpondo para a política educacional: formas globais de entender a educação têm levado à ideia de que, independentemente do contexto, as demandas são iguais, razão pela qual exigem as mesmas políticas.

O processo de luta política obrigatoriamente antagoniza-se a algo que tenta se apresentar como uma presença. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015, p. 202), o processo de antagonismo é quando “[...] a presença do ‘Outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição”. A impossibilidade de uma sociedade conciliada abre o debate para questionamentos importantes na política, rompendo com a busca por uma política que irá contemplar a todos e a todas.

Ball (2016) aponta para os novos espaços da política. As análises das políticas educacionais, na maioria das vezes, apontam para agências multilaterais, evidentemente importantes, como o Banco Mundial e a OCDE, e exploram pouco outras organizações que influenciam no caminho a ser percorrido pelas políticas. Nesse caso, o contexto global das políticas públicas influencia na política nacional, mas a política nacional também é fundamental na formação das agendas globais (BALL, 2016). Por isso, o autor chama atenção para as lógicas globais e locais.

### **1.3 Nova gestão pública e nova filantropia: conflito e consenso na política educacional dos últimos anos**

Os acontecimentos que definem a BNCC se desenvolvem em um contexto político marcado pela Nova Gestão Pública (BALL, 2014) e pela inserção da nova filantropia nas políticas educacionais. A nova gestão pública é um movimento identificado por Ball e Junemann (2012) a partir dos textos de Christopher Hood (1990), o qual identificou esse movimento como iniciado antes da década de 1990, período em que a eficiência da gestão pública estava sendo fortemente questionada. A leitura que Ball e Junemann (2012) fazem é no sentido de entender esse momento como o movimento do setor público por meio de novos atores sociais. Segundo os autores,

[...] o setor público geralmente está sendo trabalhado e reformulado por novos atores políticos, de dentro para fora (mudança endógena) e de fora para dentro (mudança exógena). Isso está acontecendo em particular por meio da disseminação dos valores e das práticas da empresa e do empreendedorismo e da transposição da “discurso internacional de gerencialismo” (Thrift, 2005, p 33) e suas metáforas, que é a Nova Gestão Pública, para o setor público, e por intermédio de tentativa de incorporar essas metáforas na força de trabalho do setor público. Novos valores e modos de ação estão sendo instalados e legitimados, e novas formas de autoridade moral, estabelecidas, enquanto outras são diminuídas ou ridicularizadas. Esse também é um processo de substituição de ambos atores e valores. (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 68, tradução nossa).

Nessa nova gestão pública são priorizados o aumento da eficiência do setor público e a redução dos custos. Nesse caso, outros atores sociais são bem-vindos com suas possíveis soluções para os problemas educacionais. A nova gestão pública tem como novo essas articulações que não ficam restritas ao Estado e ao seu espaço federativo. Os Estados buscam uma articulação com outros países, para ganhar poder internacionalmente, e se alinham ao empresário com capital suficiente para investir em soluções para problemas públicos. Essas mudanças passaram a ser vislumbradas principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando houve uma onda de paz, que, segundo Jackson e Hood (1991), corroborou o avanço da neoliberalização, de modo que o desenvolvimento passou a ser uma pauta cada vez mais internacional. A tradição dos países que tinham uma trajetória economicamente bem-sucedida de administração do setor público serviu como exemplo a ser seguido pelos países economicamente menos desenvolvidos.

A crítica ao Estado de Bem-estar Social trabalhada por Hayek (2012) está associada à indissociável defesa de uma moral do livre mercado. Para Hayek, como aponta Brown (2019, p. 23), “[...] o mercado e a moral, juntos, são o fundamento da liberdade [*free-dom*], da ordem e do desenvolvimento da civilização”. Isso significa dizer que o neoliberalismo alimentou a ideia de liberdade, restringindo o alcance do poder político democrático nos Estados. Na análise de Brown (2019), para alguns países do Ocidente, como os EUA, a Alemanha, a Polônia e a Suécia – e, também, o Brasil –, houve uma crescente ascensão da direita por meio da defesa da liberdade, individual e de mercado, como um direito.

Um exemplo recente no Brasil é a defesa do direito à liberdade realizada pelo presidente Bolsonaro. Mesmo durante uma pandemia, causadora de um número imenso de mortes no Brasil, o presidente fez um discurso no Palácio do Planalto sobre a importância de não restringir o direito de ir e vir<sup>10</sup> e o fez em nome de uma liberdade individual de escolha em detrimento de uma política pública de saúde de interesse coletivo.

Segundo Brown (2019), em nome da liberdade de mercado e dos indivíduos, questiona-se a justiça social e a democracia. A justiça social é interpretada como “[...] a modulação dos poderes do capitalismo, colonialismo, raça, gênero e outros – é tudo o que se põe entre manter a promessa (sempre não cumprida) da democracia e o abandono generalizado dessa promessa” (BROWN, 2019, p. 38). Nesse caso, trata-se da possibilidade de manter a justiça social como um debate importante, que exige ações para minimizar a desigualdade. Contudo, a autora reitera que será impossível atingir uma plenitude, pois “[...] nada fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valorização, e que o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo o lugar, infletido lei, cultura política e subjetividade política” (BROWN, 2019, p. 17).

Em torno dessa tentativa de plenitude, a gestão pública, as políticas e a cooperação entre os países foram discutidas pelos Estados como questões importantes, dando lugar ao que ficou conhecido, naquele momento, como globalização. É uma tentativa de tornar ações que visam o progresso amplamente difundidas entre as nações. Sob justificativa de que deveria haver união entre os países a fim de atingir uma paz internacional, fortaleceram-se ideias globalizadas do neoliberalismo em torno das questões sociais.

A nova gestão pública não abandona esses ideais, mas trabalha a partir deles para desenrolar mudanças, inclusive nas relações de poder. O Estado está se afastando da relação direta de responsabilização sobre a política, na medida em que delega algumas das suas funções para instituições, priorizando o controle eficaz do processo. No ponto de vista de Ball (2014), caso essas soluções não sejam eficientes o suficiente, o Estado pode eximir sua culpa pelo fracasso das propostas.

Nas palavras de Cossio (2018, p. 69), “[...] a Nova Gestão Pública pode ocorrer combinando o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança, pois todos buscam tornar a gestão pública mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização [...]”. Isso envolve instabilidade de poderes, processos de governança e contingências das decisões políticas, as quais são cada vez mais significativas (BALL; JUNEMANN, 2012).

---

<sup>10</sup> A reportagem pode ser acessada em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-05/bolsonaro-defende-liberdade-e-cogita-decreto-de-livre-circulacao>. Acesso em: 9 nov. 2021.

Na nova gestão pública, não foram abandonados os pressupostos econômicos do neoliberalismo, mas foram desenvolvidas novas ferramentas e vertentes tecnológicas. A governança foi uma ferramenta, um mecanismo de persuadir por meio da liberdade de escolha das instituições e dos indivíduos. A falsa liberdade à que a sociedade foi submetida desencadeou novos modos de responsabilização sobre os corpos, sobre o controle individual e sobre o coletivo das almas (FOUCAULT, 2012) – é um instrumento da prática governamental. Ainda na concepção do autor, o Estado é entendido como local de formação de verdades sobre como governar. Talvez seja possível afirmarmos que a liberdade resultou na crescente demanda por políticas de controle, porque, se, com a liberdade, os resultados almejados não foram obtidos, sem ela talvez o sejam.

Verger (2019) aponta que não só novos atores constituem o Estado, visto que a política educacional tem sido formulada por outros agentes: as parcerias público-privadas têm sido intensificadas. As redes de governança estão nesse jogo e agem de acordo com os indivíduos e as suas capacidades de assumir responsabilidades sociais. Os novos atores e suas colaborações para a administração dos problemas públicos fomentam novas formas de conceituar o que antes era visto como um processo hierárquico.

Teoricamente, heterarquia diz respeito às novas formas de governança em rede (BALL, 2014), mudanças nas dinâmicas e nas relações com relevância para as políticas educacionais. A hierarquia segue o conceito tradicional em que cargos de maior prestígio garantiriam uma maior influência, em um processo vertical de administração e de comando. Na heterarquia, relações mais complexas e não verticais fazem, como suposto, com que, mesmo ocupando posições menos reconhecidas ou menos influentes, seja possível, presumidamente, interferir na política e significá-la.

As relações heterárquicas são caracterizadas por serem construções políticas que operam pela desburocratização das relações, que, em sua organização, não obedecem a uma lógica linear. Ao contrário, cultivam uma relação em que as demandas são sujeitadas ao que se objetiva atingir. Desse modo, rompem com padrões coexistentes de relações. Ball e Junemann (2012) mencionam, inclusive, que é uma forma de relação entre hierarquia e redes, de modo a cooperar de diversas maneiras. “Heterarquias têm muitas das características de ‘assembleias’ de e para políticas e governança, na medida em que contêm elementos heterogêneos colocados em diversas relações entre si, em estruturas latentes ou como morfologia social” (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 170, tradução nossa). Uma espécie de cooperação simbiótica, a qual converge e diverge.

Ao focar no contexto da disputa pelas principais políticas educacionais no Brasil, é possível identificarmos que algo mudou na gestão pública. Na promulgação da LDB/1996, diversas foram as críticas por considerarem a política antidemocrática, ainda que as discussões sobre seu conteúdo aconteceram com a sociedade civil, a tal ponto que o extenso debate levou ao Fórum, amplamente conhecido como Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>11</sup>.

Na concepção de Barbosa e Kanashiro (2020), a crítica está no fato de que a proposta encaminhada para votação não foi a mesma discutida anteriormente. Com as mudanças políticas do período, a versão homologada da LDB/1996 foi significativamente alterada. Para as autoras, a versão homologada teve um grande apelo privatista, envolvido com as demandas neoliberais daquele momento. A gestão pública ainda procurava estabelecer seu papel diante dos inúmeros problemas causados pelo regime militar e o *impeachment* do então Presidente Fernando Collor. A economia precisava reestabelecer-se e o apelo neoliberal e privatista fez com que a LDB/1996 tivesse um caráter direcionado ao saber-fazer. O projeto educacional ao qual Barbosa e Kanashiro (2020) se referem diz respeito à disputa entre o público e o privado. Ao mesmo tempo em que a LDB/1996 foi discutida, o Brasil engajou-se em compromissos neoliberais, com o argumento de precisar fugir da crise financeira. Para tal, o Governo Federal designou demandas educativas e assumiu mais intensamente termos de cooperação com o setor privado, entre eles: telecursos e parceria com a Fundação Marinho; Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

No segundo mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tiveram início as primeiras regulamentações sobre as organizações sociais, constituintes do Terceiro Setor. A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, foi criada e regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), qualificando o Terceiro Setor para realização de atividades que antes eram exclusivas do Estado.

---

<sup>11</sup> Entidades que constituíram o Fórum que se propôs a discutir sobre a LDB que seria aprovada posteriormente: “Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) [...]” (BOLLMAN, 2010, p. 660).

Após a aprovação da LDB/1996, os anos que a sucederam foram preenchidos por diversas políticas públicas educacionais e curriculares, apresentadas no intuito de garantir direitos constitucionais. Foi a partir dos anos 2000 que um grande número de políticas foi desenvolvido, associadas a uma ascensão das instituições filantrópicas, das fundações e das organizações sem fins lucrativos, que tinham como principais atores sociais os empresários diversos, atuando no que seriam as políticas para a educação.

A primeira Organização Não Governamental (ONG) oficialmente criada e que ganhou espaço no desenrolar das discussões sobre as políticas educacionais foi a Parceiros da Educação. Essa ONG surgiu em 2004 e, após esse momento, outros movimentos foram criados, constituídos, em sua maioria, pelos mesmos atores sociais. Entre os principais estão: o TPE, lançado em 2006; e o Movimento pela Base, em 2013. Anterior a esse período, as políticas eram mais centralizadas no MEC. Este criava as políticas e promovia/investia no modo como gostaria que a população lidasse com as mudanças.

A nova filantropia não é uma mudança exclusiva do Brasil, outros países também vêm desenvolvendo suas políticas educacionais alimentadas por instituições filantrópicas e privadas. Em virtude dessas questões, é que as redes políticas se tornaram um importante instrumento para explorar e identificar essas mudanças nas formas de governança e nos mecanismos globais de influência, bem como o fluxo de informações e a permeabilidade com que ideias adentram os mais diferentes contextos, geralmente dotadas de uma positividade.

Os movimentos citados foram constituídos por empresas que objetivavam apoiar a causa da educação. Posteriormente, seus esforços caminharam na propagação da ideia de que uma base nacional comum curricular seria a solução para os problemas educacionais e sociais causados pela falta de qualidade na educação. Assim, o texto da BNCC afirma prever inclusive a justiça social, por meio de um ensino igualitário, capaz de proporcionar as mesmas oportunidades aos jovens (BRASIL, 2018b).

Em setembro de 2011, o TPE, em parceria com a editora Moderna, lançou um documento chamado “Educação: uma agenda urgente” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). Esse documento surgiu a partir de um congresso organizado pelo, que aconteceu em Brasília, de 13 a 16 de setembro de 2011. Nele, há uma parte em que constam as leis e as expectativas da aprendizagem, ficando previsto, então, uma base nacional comum (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

Em 2013, ainda sem que houvesse uma proposta concreta em relação à BNCC, os movimentos seguiam se mobilizando, em outra iniciativa do TPE. Em parceria com o

Instituto Unibanco e o Instituto Inspirare, foi elaborado o “Juventudes pela Educação”, outro documento que fez menção à importância de uma BNCC.

A pesquisa do Mapa Educação assinala ainda duas demandas concretas que podem ser foco de políticas públicas nos próximos anos: a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular de qualidade e que leve em consideração as opiniões dos estudantes; e o fortalecimento dos grêmios estudantis e das representações de classe, com o intuito de planejar e gerir o conteúdo das atividades de ensino. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO; INSTITUTO INSPIRARE, 2013, p. 37).

Esse movimento persuasivo sobre aonde se queria chegar especifica um conjunto de dimensões, de características, de relacionamentos e de funções que desencadeiam as novas formas de governança. Nas relações heterárquicas, a governança é um instrumento capaz de convencer o outro, de modo a mobilizar suas paixões.

Os esforços da nova gestão pública em propor políticas democráticas também estão dirigidos a apagar o conflito da política (MOUFFE, 2015). Nas palavras da autora, “[...] a especificidade da política democrática não é a superação da oposição nós/eles, mas a forma diferente pela qual ela se estabelece” (MOUFFE, 2015, p. 13). O político refere-se à dimensão antagônica constitutiva de toda sociedade. Contrário à aceitação de que as políticas democráticas são construídas a partir do conflito, no que se refere à BNCC, para um sentido de consenso, como se a política fosse, para um bem maior, incapaz de ser questionada. Uma vez que supostamente todos queremos um melhor futuro para as próximas gerações, parece ser fácil produzir adesão com essa premissa, na tentativa de apagar o debate sobre o que significamos como “melhor futuro”.

Para Mouffe (2015), somente a partir de quando o poder, o conflito e o antagonismo são aceitos é que se está o mais próximo da aceitação de uma política pluralista e, consequentemente, democrática. A questão passa a ser reconhecer a legitimidade dos seus oponentes, reconhecer a legitimidade da crítica, no nosso caso da BNCC, pois “[...] longe de pôr em risco a democracia, o confronto agonístico é a condição mesma de sua existência” (MOUFFE, 2015, p. 722). Em vez de evidenciar a crítica, a nova gestão pública aposta nos *experts* da educação, na nova filantropia e desencadeia relações positivas. Desse modo, não tratam a discordância como algo legítimo e necessário, mas a marginalizam como algo que significa se contrapor aos direitos sociais capazes de serem garantidos via educação.

A BNCC existe porque está inscrita em formações de sentidos comuns de modo a fornecer uma estrutura normativa. No ponto de vista de Mouffe (2018), a luta hegemônica incide em desarticular práticas sedimentadas. Nesse caso, o Estado é interpretado como composto de aparatos e de espaços públicos, nos quais essas diferentes forças lutam por

hegemonia. O Estado é, assim, uma correlação de forças (MOUFFE, 2018), que, como tal, não precisa ser abolido.

Ao mesmo tempo em que Mouffe (2018) é defensora de um estado democrático representativo, ela se afasta da ideia de que a democracia é uma exclusividade das eleições ou é garantida por eleições. A representação é constitutiva da luta política coletiva, seja em processos eleitorais ou não. Instituições representativas precisam permitir a confrontação agonística entre diferentes projetos, condição indispensável a uma sociedade democrática. Ao contrário, a política educacional brasileira tende a caminhar no sentido de abolir projetos antagônicos ao que hoje é defendido pelo poder público como ideal para a educação. Com isso, minimiza as possibilidades democráticas.

A política não visa uma sociedade conciliada, mas, sim, reiteramos, um espaço de conflito agonístico (MOUFFE, 2018) em que o Estado funciona como um espaço articulador das políticas, dentre elas a educacional. A política não está limitada ao governo, mas os espaços de disputa são cada vez mais constituídos por novos atores sociais, fazendo com que o Estado não perca sua função, mas, nesse momento, se aproxime de novos modos de governança, pelos quais se tenta trazer ideias cada vez mais neoliberais para a política educacional.

Em razão das mudanças mencionadas nos últimos tempos, no contexto político e governamental, as quais mobilizaram a construção de políticas educacionais e curriculares, é que, no próximo capítulo, pensamos essas mudanças no modo de governança, e na investigação em redes.

## 2 REDES POLÍTICAS QUE GOVERNAM: UMA NOVA POSSIBILIDADE DE PESQUISAR A POLÍTICA EDUCACIONAL

Para discorrermos sobre a nova possibilidade de pesquisar a política educacional, tratamos, inicialmente, da complexidade da atuação política para as redes de governança; na sequência, investigamos as políticas públicas educacionais por meio das redes políticas e do projeto da BNCC; e, por fim, trazemos a potência do *software* NodeXL e a empiria investigada.

### 2.1 A complexidade da atuação política para as redes de governança

A política envolve processos complexos que não estão limitados à aprovação de normas, de regras ou de leis. Ainda que os processos de homologação de uma proposta qualquer de regramento representem etapas importantes nas discussões acerca da política, eles por si só não garantem as direções da política, nem que essa política seguirá os padrões inicialmente desejados; afinal, as pessoas que construíram a política não são as mesmas que irão colocá-la em ação/atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Quando se trata das mesmas pessoas, elas atuarão em novos contextos, terão de negociar o desenvolvimento da política, estarão submetidas às traduções atinentes da linguagem.

Em razão disso, os investimentos em regulação da política são plausíveis, assim como os crescentes atos de governança, os quais tentam, por meio de diferentes estratégias, tornar a política o mais próximo do desejado.

Discursos que poderiam ser considerados dotados de um consenso, como a educação de qualidade, entram, por exemplo, em disputa do que estaria incluso nessa educação de qualidade. Sem neutralidade, o processo de colocar a política em prática envolve as disputas pelo que deve ou não deve ser considerado uma demanda prioritária.

O setor filantrópico e privado está presente nessas disputas e ganha força pela sua capacidade de regulação da política. As tentativas de intensificar determinados discursos, assim como o crescente aumento de institutos que usam seu prestígio para defender políticas específicas, levam as pesquisas em políticas educacionais a outros rumos de análise metodológica, entre eles as redes de governança. Em uma concepção de governança que, por meio das relações e dos movimentos das pessoas, produz novas concepções sobre a política educacional.

A governança é identificada, na medida em que também é possível identificar a organização dessas instituições, a pauta das suas reivindicações, a concentração de temas

reiterados constantemente, o investimento em especialistas, entre outras formas de demonstrar poder.

A noção de governamentalidade trabalhada por Foucault (1991), beneficia-nos para complexificar a governança. O autor entende esse processo como “a prática de governar”. Em seus estudos, Foucault preocupou-se em entender quem pode governar, o que é governar, o que ou quem é governado. Para o autor, a arte de governar surge como uma ferramenta tecnológica do liberalismo e, posteriormente, do neoliberalismo (FOUCAULT, 1991). Seria, então, um estilo de pensar a arte de governar. Nesse caso, “[...] governamentalidade liberal foi assegurar o jogo complexo dos interesses e garantir a liberdade para que este jogo se desenrolasse” (SILVEIRA, 2005, p. 101).

Nesse caso, “[...] a governança gera e repousa sobre uma ‘difusão’ de autoridade, ao mesmo tempo em que privilegia novas fontes de agência moral” (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 168, tradução nossa). A governança exercida pelo Estado e pelas instituições públicas e privadas, para os autores, possuem novos modos de se relacionar.

Para Ball e Junemann (2012), a governança age de acordo com a autogestão ética individual e, nesse percurso de autogestão, as redes políticas desempenham mudanças na forma de governança. Isso porque elas desempenham um papel fundamental na conexão de nomes importantes para aprovação da política. Diante de qualquer indecisão, ou dúvida a respeito da política, profissionais, dentre os mais prestigiados, estão de modo *online* ou presencial explicando os motivos pelo qual a política deve fazer sentido para a comunidade escolar. Nesse caso, a autoridade envolvida não está diretamente no Estado, mas na capacidade de delegar essa função para outras entidades.

Nas redes políticas, existe um processo de construção política em que se confunde a fronteira entre o público e o privado. A política acontece em um espaço de fluxos, no qual há uma passagem, um meio de governar por meio da governança (BALL, 2014). A governança em rede tenta promover processos participativos, em que todos devem participar, desde que dentro das opções disponíveis.

A governança parte das novas formas de governo, acontece a partir de uma autoridade informal das redes políticas. Nesse sentido, quando a governança é evocada, é preciso pensar que ela não é parte unicamente de um projeto de Estado. É uma mobilização que visa desburocratizar o fazer nas políticas sociais. Os processos de governança estão calcados na ideia de que “todos” somos responsáveis pelas mudanças. Nada é necessariamente dito, mas se busca que essa ideia seja sentida e incorporada por “todos”. Tais processos tornam as questões de política pública não facilmente identificáveis.

No Brasil, no que se refere à BNCC, faz sentido então pensar no estreitamento de laços entre partidos políticos que possuem ideologias diferentes. Nesse mesmo cenário, governos liderados por partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), mantiveram a BNCC como uma política a ser homologada. Igualmente, a filantropia avança em sua autopromoção de imparcialidade e se envolve no apoio a um currículo único, suposto como capaz de reunir os melhores conhecimentos, um currículo para o qual as instituições filantrópicas e privadas podem oferecer soluções.

A comunidade política que constitui a rede política de apoio à BNCC, preocupada em vender soluções para ela e estruturar sua significação, negocia e se relaciona com a comunidade escolar. Ball (2016, p. 8) chama isso também de “estruturar e vender”, visto que negócios, filantropia e política constantemente se sobrepõem e têm ideias que se inter-relacionam. Os efeitos políticos que esses novos modos de governança desencadeiam estão relacionados à desgovernamentalização do Estado e estão produzindo outras formas de controle.

As novas formas de organização em redes políticas desencadeiam o foco na eficiência da gestão. Os governos já não exercem controle monopolista sobre o Estado, e as políticas públicas articulam-se em redes políticas, sendo importantes na criação de oportunidades para que outros atores sociais participem da política.

Esse controle travestido de autonomia tem suas ambições. Em entrevista à Marina Avelar, Stephen Ball menciona que, se olhar para as declarações dos sujeitos envolvidos na promoção da política, em geral “[...] elas reiteram a necessidade de produzir um mercado de trabalho de alta qualificação que permitirá ao país competir melhor na economia global baseada no conhecimento” (AVELAR, 2016, p. 10). Faz parte das ambições do país um conhecimento padronizado, via escolarização, capaz de ser mensurado nas avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), em uma tentativa de controle e de regulação para trazer prestígio e poder internacionalmente. O Pisa, como uma avaliação internacional que serve como termômetro para a qualidade da educação, serviu de inspiração para a BNCC, que mantém como principais conhecimentos os mesmos avaliados no Pisa. O Estado, como entidade responsável por garantir o acesso à educação para todos, desenvolve a avaliação como um suposto mecanismo que visa garantir que ele está tentando oferecer a educação de qualidade. Em circunstâncias de cobrança social, sobre como é possível garantir esse direito, é que a BNCC entra como um projeto salvacionista.

A exploração das redes políticas via pesquisa é uma tentativa de mapear os atores sociais que estão transitando entre o público e o privado, os eventos que mobilizam esses atores sociais, e quem são os atores sociais que, diante dos atos de poder, são protagonistas de diferentes propostas. Ao olhar para as formas com que a política se expressa, movimentos e programas apresentam efeitos políticos. Nesse sentido, como percurso teórico-metodológico, percorremos essas novas formas de governança expressas em redes políticas, as quais identificamos de diferentes modos, entre eles: a capacidade de localizar-se nos discursos locais (RIVZI; LINGARD, 2013) e de negociar demandas; o poder exercido; o dinheiro investido. Mainardes (2018, p. 5) menciona: “Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos”. Assim sendo, consideramos essas dimensões como indispensáveis para uma leitura mais complexa da política.

Em termos teóricos, nos anos de 1990, Stephen Ball buscou romper com os modos positivistas e modernos de pesquisar política educacional, desenvolvendo a abordagem do Ciclo de Políticas, a qual tornou o autor conhecido no Brasil (LOPES; MACEDO, 2021b). Nesse momento, Ball argumentou que a política era mais do que um processo de elaboração dos textos por autoridades e de implementação pelos profissionais da educação. Ao contrário, o autor já dizia que a política era mais do que um processo delimitado, marcado por um começo e fim. A política acontece de modo difuso. Com fins também metodológicos, ele desenvolveu a ideia de contextos, em que a política se expressava por meio de: texto, discurso, implementação, prática, influência e produção.

Mainardes e Stremel (2015) anunciaram que entre livros, artigos, teses e dissertações, havia um total de 147 publicações que utilizaram a abordagem do ciclo de políticas. Em pesquisa mais recente, Lima, Souza e Luce (2018) atualizaram para 170 publicações nos programas de Pós-Graduação, sendo 78 teses e 92 dissertações. A hipótese de Mainardes (2018) para disseminação das noções trabalhadas por Ball é de que isso ocorre devido ao caráter metodológico da abordagem “oferecendo elementos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como da sua exposição (estruturação textual)” (MAINARDES, 2018, p.8), desconsiderando o caráter complexo da abordagem. Outro ponto levantado por Lopes e Macedo (2021b) é o potencial heurístico dessa abordagem, ou seja, à capacidade de oferecer uma resposta, relativamente fácil, às questões de pesquisas complexas.

Em momento posterior, Ball, Maguire e Braun (2016) desenvolveram a teoria da atuação, justamente para afastar-se ainda mais da noção de implementação. Para os autores, o texto não é fixo, e a implementação não inicia no espaço físico da escola. Ambos os processos

dependem de uma série de fatores que tendem a não ser considerados, principalmente por quem pesquisa política educacional. Desse modo, o processo é dinâmico, confuso e turvo; e a política não falha porque é mal implementada. A política existe e é um processo complexo de atuação, em que diversos fatores operam. Ball, Maguire e Braun (2016) inclusive apontam, em seu estudo, que, na análise da política em uma escola, é preciso lembrarmos que outras tantas políticas atravessam aquele espaço e subjetivam os seus profissionais. Toda política é um produto de inter-relações de várias políticas. A política educacional, por sua vez, é aqui entendida como um espaço de luta social.

A política, neste trabalho, é assumida como espaço de disputa. A luta política não é um processo coerente, racional e submetido à luta de classes ou a determinações econômicas estruturais, como em outras perspectivas teóricas. Nesse viés, aproximamo-nos de Mouffe (2018) para contestar essa coerência e assumir a política como processo de identificação, em que o contexto modifica a luta política. As decisões antagonizam-se, excluem possibilidades e abrem outras, em nome de um processo hegemônico (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015) constituído por demandas capazes de borrar suas especificidades e se equivalerem frente a um exterior antagônico.

Para construir uma noção de política coerente com a noção de redes, inicialmente nos apoiamos na distinção entre política e político proposta por Mouffe (2015), em que a política é as organizações institucionais, representativas, partidos políticos, enquanto o político se destacaria poro situações de conflito na sociedade. Partindo desse ponto de vista, neste trabalho, afastamo-nos da política como determinada pelo Estado. Isso não significa menosprezarmos o poder estatal, mas deslocarmos o entendimento de que a política é feita pelo Estado, o qual está envolvido em estruturas fixas capazes de garantir a tomada de decisão na política. Ao contrário, reiteramos que a política é estabelecida pelo político; o que existe são lutas constantes pelo poder, pela governança e disputas pela significação de determinados significantes.

Concordamos com Mouffe (2015) quando menciona que a política, na maioria das vezes, como já discutido aqui, objetiva apagar o conflito, o antagonismo da política. Para isso, utiliza-se de valores universais: paz, direito, qualidade. Antes de teorizar sobre a política e o político, Laclau e Mouffe (2015) trouxeram alguns pressupostos como articulação e hegemonia para pensar esse campo da política que já não pode ser reduzido a processos hierárquicos, dotados de uma identidade fixa e sujeitos a estruturas fixas. Em vez disso, o terreno em que a política acontece não é um terreno pré-determinado; se for determinado, não

é um terreno político. Ele envolve articulação, capaz de agregar-se aos processos hegemônicos.

Recentemente, Mouffe (2015) escreveu sobre a dimensão afetiva, pois as paixões geram identificações as quais não respeitam uma racionalidade estruturada. Laclau (2013) também cita o afeto como algo central na constituição social, de forma articulada à linguagem e aos processos de significação. O afeto constitui o processo de engajamento na luta política, e “[...] o gozo – é a própria essência do investimento, enquanto seu caráter contingente dá conta do componente ‘radical’ da fórmula” (LACLAU, 2013, p. 204). Mouffe (2015) e Laclau (2013) estão indicando a complexidade que é analisar o processo de constituição de uma luta política. Não se trata de um processo harmonioso, em que todos buscam construir uma conciliação. Nesse sentido, o afeto surge como uma categoria importante para mostrar que a política não é um processo neutro, nem puramente racional.

A totalização hegemônica como um processo construído a partir de uma demanda social que assume a representação do universal requer um investimento radical, isto é, um investimento não determinável *a priori*, além de um engajamento em jogos de significados que são muito diferentes da apreensão puramente conceitual. A dimensão afetiva desempenha, aqui, um papel fundamental.

A recusa em aceitar esse fato impossibilita o entendimento das redes de governança, pois elas fogem a uma dimensão estritamente econômica, em que somente o lucro importa. Nesse caso, o poder, o dinheiro, as relações afetivas, as oportunidades, os discursos, os atores sociais, todos, de algum modo, estão interligados e são responsáveis pela possibilidade de exercer governança.

Neste capítulo, trazemos algumas noções que colaboram para o entendimento do que defendemos como política: discursos que ocorrem em diferentes espaços e causam identificação, tornando-o capaz de articular-se a outros discursos. O discurso passa pela dimensão da linguagem, e isso não significa excluir os agentes sociais (atores e instituições), mas, sim, ao inseri-los discursivamente via linguagem, esses agentes mobilizam a política.

Para delimitar a compreensão de política, é importante declararmos que ela está envolvida em uma perspectiva discursiva. Ball, Maguire e Braun (2016) chamam atenção para a política como texto e como discurso. Contudo, durante a exploração das redes políticas, somente há o entendimento dos elementos como discurso.

Ball (2014, p. 148) desenvolve a ideia de que os discursos circulam, são “o motor do conhecimento”, pois o foco não é no indivíduo, mas na “comunidade discursiva” (BALL, 2014, p. 148). Comunidade discursiva, para Ball (2014), diz respeito à linguagem usada para

reunir um conjunto de conceitos e de práticas. Segundo o autor, esses conceitos e práticas “[...] compõem uma formação discursiva – uma certa regularidade ou unidade entre declarações, os objetos, os conceitos, dentro do vasto campo no qual o conhecimento é produzido e incorporado em um conjunto governado por regras de práticas materiais” (BALL, 2014, p. 148). Diversos desses discursos que ganham dimensões globais têm um caráter salvacionista, principalmente quando apelam para os índices performativos. Esses índices performativos são as avaliações do desempenho dos alunos que refletem no conhecimento adquirido por eles e na capacidade do professor de proporcionar uma aprendizagem para o aluno. Assim, os discursos visam trabalhar para melhorar nossa produtividade e nos sentirmos culpados ou inadequados se não o fizermos. Como Ball, Maguire e Braun (2016) pontuam, a política é uma estratégia discursiva.

Estamos de acordo com a noção de discurso com a qual Stephen Ball opera, mas distanciamos-nos dele na medida em que ele não estende isso para todas as dimensões do social. A noção de discurso é identificada em diferentes vertentes teóricas; assim, explicitamos algumas noções das quais nos aproximamos e nos afastamos.

Ball (2014) explora os processos de interpretação e de tradução do texto. Significa que para o autor, textos são lidos, são construções pragmáticas. Há, desse modo, uma distinção entre práticas materiais e discurso. Essa noção que distingue texto de discurso é parte das incorporações que Ball (2014) faz dos trabalhos de Michel Foucault, principalmente em relação ao poder e ao investimento de poder como capazes de organizar as relações sociais e os discursos. No caso de Foucault (1979), por exemplo, a cultura, a subjetividade e os objetos do conhecimento são transformados a partir da interação entre discurso e material, nas palavras do autor, “[...] como eles formam os objetos dos quais falam” (FOUCAULT, 1979, p. 49).

A política como texto considera como os atores sociais interpretam essa política de diferentes formas a partir do contexto. A política como discurso remete a como somos discursivamente produzidos, criando as formas como as pessoas interpretam o mundo, suas suposições e seus conhecimentos. Esse é um dos motivos pelo qual trabalhamos a partir do discurso que não está no objeto, mas permite que ele tenha sentido, seja considerado verdadeiro; nesse caso, os objetos estão dentro de uma condição discursiva, e a política como discurso resulta de uma prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015). Nesse ponto, defendermos que o texto que constitui as redes políticas trabalhadas também deve ser considerado como discurso, e, como tal, tem caráter performativo. Adiante, lidamos com os documentos como discurso. Apesar de terem sido construídos por atores sociais, eles só

existem porque encontraram, dentro de composições discursivas, argumentos para torná-los discursivamente aceitos.

Stephen Ball, em entrevista a Avelar (2016), provoca a pensar como vemos os atores sociais que constituem a política: como “[...] interpretadores ativos do mundo, que estão criando significado” (AVELAR, 2016, p. 6) ou “[...] produtos de discurso, cujas possibilidades para significação são na verdade construídas em outro lugar” (AVELAR, 2016, p. 6). Ball assume que “[...] não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento” (AVELAR, 2016, p. 3). Diferentemente, consideramos que somos interpretadores ativos do mundo. Simultaneamente, produzimos e somos produzidos por discursos; disputamos sua significação e produzimos nossas falas, nossas escritas, nossos textos, nossas atuações e, também, constituímos comunidades discursivas que alimentam a política. A política, seja como for, é produzida por atos de poder.

Além disso, interessa-nos, nesta pesquisa, as formas de autogoverno (BALL, 2015), principalmente quando desenvolvida a partir da noção de governamentalidade foucaultiana. A produção de autogoverno representa parte da aderência a uma política e envolve a capacidade do indivíduo regular suas ações, de modo performativo. As formas mais eficientes de regulação são aquelas nas quais o indivíduo se convence de que é necessário seguir determinadas orientações. Não é simples entendermos como isso acontece, mas vale considerarmos que são as mudanças no modo de governo – de si e dos outros – que tornam necessário pensarmos em novos modos de pesquisar a política.

Stephen Ball é considerado um autor que se utiliza de uma perspectiva epistemológica pluralista, posição que ele mesmo assume por acreditar que os referenciais teóricos são óculos que vestimos conforme a necessidade. Para Stephen Ball, “[...] o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. Então agora eu sou alguém que usa métodos modernistas e depois os sujeita a teorização pós-estrutural” (AVELAR, 2016, p. 3).

Assim, do ponto de vista teórico, esta tese aproxima-se das obras atuais de Stephen Ball, em que a etnografia de redes é usada como ferramenta analítica para identificação das redes políticas e são evidenciadas como um processo complexo, tal qual é o social. Nessa perspectiva, ressaltamos que o poder é difuso, relacional, e a governança adquire um espaço privilegiado sobre os corpos.

A política neoliberal reitera a necessidade econômica de um trabalhador altamente qualificado, sendo as competências concebidas forma encontrada de atingir tal qualificação. Com isso, tal política busca dirigir a educação para a base epistemológica vinculada a essa qualificação. Nesse cenário, conceitos como globalização, neoliberalismo, governança e contexto são importantes. Uma vez que o social se reformulou, a pesquisa também precisa acompanhar tais mudanças se quiser compreender a complexidade das políticas.

A relação entre o Estado e as instituições filantrópicas não é algo que surge em um contexto em que está tudo bem. Ao contrário, os serviços prestados pelo Estado no que concerne à educação são alvos de crítica. Em que pese se possam considerar avanços no acesso à escolarização formal, notadamente desde a Constituição Federal de 1988, posteriormente a LDB de 1996, garantiram a educação como direito, e, o ensino fundamental pode ser considerado universalizado, ainda há muito a se fazer em termos de acesso à educação infantil, ao ensino médio e ao ensino superior.

Em pesquisa, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) declarou, em 2018, que havia 11,3 milhões de brasileiros acima de 15 anos não alfabetizados (IBGE, 2020). O Pisa registra, desde 2000, os índices de baixa escolarização do Brasil quando comparado a outros países considerados de primeiro mundo. Também, por isso, consideramos importante mencionar que nossa posição é de que a política educacional deve, sim, garantir uma educação de qualidade, o atendimento aos diferentes públicos e o acesso a todos os níveis de escolarização que o indivíduo desejar. A política educacional deve estar comprometida, portanto, em oferecer os recursos físicos, pedagógicos e sociais para os alunos. O afastamento deste trabalho em relação à BNCC dá-se por não acreditarmos que isso possa ser garantido via uma política de centralização curricular. Isso não significa desqualificarmos o conhecimento ou a ciência, mas dizermos que ele, por si só, não é capaz de lidar com as diferenças no âmbito da educação e não pode ser concebido como a única referência ou registro de saber, como faz a política neoliberal.

Ao longo desses anos, pesquisas adentraram o contexto escolar como sendo capazes de melhorar a conjuntura das escolas e os índices de aprendizagem. São inúmeras políticas que injetam dinheiro nas escolas a fim de assegurar questões sociais, necessárias para que os alunos tenham o mínimo de condições para estudar, entre elas: merenda, escola integral, livro didático, educação digital.

Esse contexto, pouco favorável para a educação no Brasil, foi uma oportunidade para instituições filantrópicas apoiarem o Estado e investirem recursos financeiros na política educacional. O apoio ao Estado tem relação com a recuperação de dinheiro que seria pago via

imposto de renda, além dos benefícios fiscais. Com seus projetos, instituições dialogam com o Estado e promovem seus próprios interesses (MACEDO, 2019).

O contexto favorável à BNCC organiza-se mesmo diante de uma história recente em que outras propostas, tais como os PCN e as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Infantil e o Ensino Médio foram estabelecidos. Isso porque a BNCC apresenta-se como uma política ainda mais diretiva sobre o que ensinar, aprofundando a ideia de um currículo nacional, de uma Base capaz de garantir as aprendizagens supostas como essenciais a todos os brasileiros.

A aposta na centralidade curricular ganha visibilidade e interesse do setor privado. De um modo nunca visto (MACEDO, 2014), instituições como a Fundação Lemann, o Itaú, o Instituto Natura, dentre outras, se alinham a um movimento que não é apenas nacional ou local. Para Ball e Junemann (2012), é um movimento global, imbuído em um movimento internacional que clama por currículos únicos: a centralização do conhecimento. Países como Austrália, Canadá, EUA e Inglaterra passam a ser exemplos a serem seguidos por países como o Brasil<sup>12</sup>.

As mudanças sociais desenvolvidas por meio do Estado envolvem mudanças nas artes do governo, o que Ball (2018, p. 2) chama de “a política de ‘não governar demais’”. Inspirado em Jessop, Ball chama esse processo de metagovernança: “[...] uma nova modalidade de poder estatal, agência e ação social” (BALL, 2018, p. 3). A nova filantropia é encorajada a trazer soluções para os problemas educacionais, nos quais há uma oportunidade de lucro ou de ascensão de poder, “um mercado de soluções” (BALL, 2018, p. 3) que se une discursivamente.

A união também ocorre via o que Ball nomeia de comunidade política epistêmica. Esta tem uma espécie de “autorização social” para falar sobre determinado assunto, e essa autorização também sofre com as questões relacionadas ao poder; afinal, o poder é nutrido por uma série de questões e trazem legitimidade ao que é proferido. Para Ball (2018, p. 12), essas comunidades “[...] assumem papéis dentro do discurso e da infraestrutura da reforma educacional, convertendo a política educacional, em um tipo diferente de linguagem, investindo com diferentes tipos de relacionamentos, interesses e propósitos”. As consequências dessas mudanças são também mudanças na estrutura do Estado e no seu papel, que passa a ser de contraentes e definidores de metas, abandonando a responsabilidade referente à prestação de serviços.

---

<sup>12</sup> O seminário “Construindo uma Base Nacional Comum Curricular”, de 2014, abordou essa questão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>. Acesso em: 19 jan. 2021.

Por tudo que discutimos até aqui, é possível considerarmos que a política está envolvida em um social altamente complexo e contingente. A contingência é a própria condição de produção da política em um universo contextual. Sem garantias, a política é o que as circunstâncias discursivas possibilitam que ela seja. De partida, isso leva a duas negações: as estruturas e as relações hierárquicas. Esse é o principal contraponto de autores que questionam o marxismo em algum momento (FOUCAULT, 1979; LACLAU; MOUFFE, 2015), salientando o quanto a política envolve relações de poder, controle, disputa por sua significação e antagonismo – um lócus de conflito – não subordinado ao econômico.

Foucault (1979) encorajou uma geração de teóricos a pensar para além das relações de classe, em que o capital seria o principal fator da desigualdade, em que uns estão submetidos aos outros, realidade que só mudaria ao ser subvertida pela revolução. O autor fala das relações de poder, em que pesa não uma identidade pré-estabelecida, mas um processo de construção e de identificação em que todos têm poder, de modo assimétrico e relacional; todos gozam da possibilidade de contribuir para as mudanças sociais. Poder é, assim, fruto de uma determinada relação e produz efeitos. Foucault (1979) opõe-se ao poder como algo apenas opressivo e negativo.

O poder é produtivo, o que possibilita que o político ganhe destaque (MOUFFE, 2015), fazendo parte da luta política o não apagamento do político como dimensão de antagonismo e de contestação da política. É a partir dessas noções que esta tese é construída teórica e metodologicamente. A tarefa é entendermos como essas práticas sociais constituem os sujeitos envolvidos nas redes políticas de poder e de governança da BNCC.

## **2.2 Investigando políticas públicas educacionais por meio das redes políticas: o projeto da BNCC**

Há algum tempo, o modo como a pesquisa em Ciências Humanas tem sido produzida vem sendo questionado no pós-estruturalismo, perspectiva que interpreta o mundo e as coisas como desprovidas de uma razão única e opera sem determinação, essência e fundamento para o conhecimento. Toda e qualquer estabilidade, homogeneidade e igualdade é questionada. Isso implica assumir a contingência radical na pesquisa e uma atenção constante para evitar a vontade de dizer *é assim que se faz*.

Nesse caso, as pesquisas em políticas públicas educacionais, quando desenvolvidas com documentos, precisam considerar o documento em seu contexto, uma vez que se trata do resultado de uma política mais ampla. Contudo, esse contexto não pode ser concebido como

fixo, “um lugar” no qual o documento é lido. Contextos também são produzidos pela política. Inicialmente, há um esforço de compreender o documento como “resultado” das lutas políticas que o tornaram possível. Trata-se de analisar o contexto como inesgotável e nunca absolutamente determinável (LOPES, 2018a). Seguindo o pressuposto de que o contexto é inesgotável e não pode ser mapeado, tampouco delineado, o desafio passa a ser como intervir de modo político, sem uma análise do que possibilitou sua formulação e não outra. Nesse processo, os questionamentos são importantes por serem um modo de explicitar com o que o pesquisador está preocupado. A preocupação que mencionamos é no sentido de tornar explícito para o leitor que a pesquisa desenvolve tais questões (e não outras) e o compromisso teórico-político da pesquisa. Assim, além da importância de localizar a política em seu tempo, cultura, abrangência, relações, é preciso lidar com as limitações e as possibilidades do pesquisador.

As escolhas do pesquisador, muitas vezes (para não dizer todas), são regidas por uma normatividade que vem dos discursos que nos constituem, da relação entre o tema que permeia a pesquisa e o pesquisador. As políticas são o que são, também porque, como pesquisadores, contribuímos para alimentar suas demandas e seus conteúdos (MILLER, 2014). Dessa forma, não é possível nos afastarmos do “objeto” para analisá-lo de forma imparcial. A renúncia a uma ferramenta de análise está associada ao fato de deixarmos de imaginar que exista uma ferramenta que possa ser aplicada a qualquer situação sem a necessidade de considerar o contexto e as circunstâncias da política. Essa renúncia, por sua vez, traz ao debate a necessidade de pensarmos estratégias teórico-metodológicas para interpretar o social. Tendo em vista que “[...] problemas de política são geralmente ‘construídos’ ao invés de identificados” (BALL, 2014, p. 41), isso vai passar pela noção de significação do social. Afinal, o que é considerado um problema para educação, como, por exemplo, o fato de que os alunos não aprendem, foi construído por práticas avaliativas, principalmente externas, julgadas como sendo capazes de medir o conhecimento dos alunos. Entendermos como essa significação do social é construída faz parte da investigação por redes políticas.

No livro *Networks, new governance and education*, Ball e Junemann (2012) apresentam a etnografia de redes como um instrumento relevante para a análise de documento a partir de seu contexto. A compreensão de que o documento não está inserido em estruturas pré-estabelecidas, mas, sim, em estruturas provisórias e heterogêneas, tem como desafio entender essa provisoriedade. No campo dos estudos das políticas educacionais, a etnografia de redes ficou mais conhecida a partir do trabalho de Ball e Junemann (2012). Ball (2014)

afirma que as redes políticas precisam ser analisadas em seu contexto, em virtude do seu fluxo e da sua maleabilidade.

A etnografia de redes é construída como uma possibilidade diante de uma pesquisa que objetiva entender a formulação de políticas públicas, por meio da articulação de diferentes atores sociais e instituições sociais que mobilizam discussões, influenciam a aprovação e o conteúdo das políticas públicas, inclusive investindo capital para promover suas ideias. As mudanças dos últimos tempos nas relações entre Estado e instituições privadas tornaram ainda mais emergente entendermos a fluidez dessas relações. Para Ball (2014, p. 34, grifo do autor), “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil *estão* ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas”.

No estudo das redes políticas, a etnografia de redes tem sido utilizada como estratégia teórico-metodológica em análise de documentos educacionais (BALL, 2014; ESPINOSA, 2017; SOUZA, 2018). Ball (2014) a utiliza como “método”, principalmente na exploração de páginas na Internet, no qual persegue nomes de pessoas envolvidas nas políticas, nas organizações, nas instituições, nos financiamentos, nos eventos, nas estratégias midiáticas que visam convencer a comunidade. Para isso, utiliza-se de diversos *sites* e materiais disponíveis *online*, objetivando mapear formas de atuação em redes políticas.

Em termos gerais, esse “método” é definido dentro de um amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas em toda ciência política, sociologia e geografia social que envolvem uma diminuição do interesse em estruturas sociais, e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades [...]. (BALL, 2014, p. 28).

A explanação das redes políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais envolve, na maioria das vezes, imagens, representadas por pontos, traços, setas, “nós”, cores. Os “nós” são focos de muitas possibilidades. Quando ele representa uma pessoa, instituição ou evento, ele envolve o que Ball (2016) menciona como sendo uma proliferação de discursos.

No desenvolvimento da pesquisa sobre políticas públicas educacionais, assume-se, às vezes, uma posição teórica que não condiz com o modo como se conduz a pesquisa, o que Mainardes (2018) chama de fragilidades da teoria. A fragilidade expressa-se quando teóricos tentam pensar estruturalmente um universo social desprovido de estrutura, algo que se revela principalmente na hora de relatar, em um texto, a pesquisa realizada.

De partida, somente ao justificar escolhas e argumentar posicionamentos é possível a utilização das redes políticas na perspectiva pós-estrutural e pós-qualitativa. Uma das primeiras justificativas importantes é sobre o entendimento de representação. Desde já, a pesquisa está envolvida em um processo de representação; estamos no presente falando de um

passado. No momento em que a política é representada, ela já não é mais aquilo que se mostra. Qualquer pessoa poderia então questionar: Por que representar se é um momento que não pode mais ser recuperado? A resposta a interpelações como essa exige entender a noção de representação.

A representação é um conceito difundido no campo da linguística, pela qual se questiona a possibilidade de as palavras serem capazes de representar o objeto do qual falam. Saussure fez esse questionamento, enquanto Derrida radicalizou suas ideias (LOPES, 2018a). Derrida investiu em mostrar as problemáticas de uma linguagem logocêntrica, ou seja, que privilegia a fala em detrimento da escrita, sem inverter os polos (tornar a escrita superior à fala).

Há, no ponto de vista derridiano (LOPES, 2018a), a necessidade de explorar outros modos da linguagem para ser compreendida, principalmente para questionar as lógicas hierárquicas. Em poucas palavras, no jogo da significação, há uma ruptura entre a obrigatoriedade de o significado estar associado a um significante; desse modo, abre-se mão de uma estrutura fixa de significação. Todos os signos são suplementos, principalmente porque representam a ausência do objeto, evocam uma presença ausente. A representação dessa ausência é sempre suplementada por novos significantes, como se fosse possível torná-la presente, mas não é. Assim, a representação é constitutiva por uma falta.

Para a pesquisa, a produção de uma análise teórica-empírica que não exija representação não é uma possibilidade. Se, para Derrida (2012), nem mesmo o nome próprio, a assinatura, pode ser considerado um texto sem suplementação, o dizer carece da singularidade do acontecimento: “Uma interpretação faz o que ela diz, enquanto ela pretende simplesmente enunciar, mostrar e ensinar; de fato, ela produz, ela é já de uma certa maneira performativa” (DERRIDA, 2012, p. 237).

Em suma, representar não é apresentar; é suplementar, reapresentar o que parece ser o mesmo, mas é diferente. Nesse caso, a realidade é representação e, a partir do entendimento de que toda realidade é representação, o modo como a pesquisa é delineada, independentemente da vertente teórica, é resultado de uma representação. A diferença entre uma pesquisa para outra está nas formas de argumentação teórica, os autores “convidados” a dialogar com a pesquisa.

Essa noção de representação leva a outros desafios para a pesquisa com a etnografia de redes. Isso porque a tentativa de tornar a rede política visível pode levar à interpretação de que é possível apresentar o social *tal como ele é*, ou que aquela rede política é capaz de reapresentar determinada política. Ball busca responder as críticas daqueles que julgam que

sua abordagem é um modo de interpretar a política como representacional, no sentido estrito, concebendo que as redes políticas apresentariam a realidade e não poderiam ser promissoras para análise da política em uma perspectiva pós-estrutural (GOODWIN, 2009). Ball (2014) assume essa problemática ao questionar:

O problema representacional surge na medida em que diagramas em rede são muito inadequados e são dispositivos enganosos para representar as redes. De forma mais simples e mais pontual, a questão é, tanto na construção quanto na representação de diagramas em rede – o que as setas significam? Que tipo de relações e/ou trocas elas representam? Elas são equivalentes? Qual é a força dessas relações? Qual é o sentido do fluxo? Como as relações e seus pontos fortes mudam ao longo do tempo? (BALL, 2014, p. 33).

Ball (2014) justifica que é preciso desenvolver novos modos de fazer pesquisa em políticas educacionais, uma vez que o cenário de produção de política também está mudando. O mapeamento das redes políticas e de relacionamento torna-se um instrumento de auxílio para a compreensão do social. Isso não significa o seu esgotamento, nem mesmo a sua verdade provisória. Daí defender que “[...] a *rede* forneceu um modo analítico que é uma resposta à necessidade de novas maneiras de conceber e pesquisar mobilidades de políticas globais” (BALL, 2014, p. 228, grifo do autor). Redes políticas também são o modo como o social pode ser simplificado, o qual é constituído por relações heterárquicas que se aproximam em prol de demandas pessoais e/ou institucionais. Tal simplificação pode ser produtiva, desde que assumida como tal, em um processo de construção discursiva.

A pesquisa não é transparente, e as complicações de lidar com esse “eu”, que é constantemente constituído por normas que regem e conduzem o pensamento, de modo a tornar possível um pensamento e não outro, tornam ainda mais complexo o processo da pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa está imersa em uma normatividade que não pode ser controlada, mas pode ser questionada. Precisamente porque, na medida em que compreendemos que a norma não é determinante, é possível tentarmos produzir outras relações com o que está normatizado.

Uma das principais críticas a Ball é que seu modelo cria uma noção de relação e de poder homogênea, restaura a hegemonia que foi criticada de partida, porque torna tudo como passível de ser localizado. Se esse emaranhado (rede) está sempre em movimento, se não é possível recuperá-lo, então como lidar com essa representação?

Se tem um ponto que não deve ser desconsiderado é o porquê de a representação ser problemática. A ideia de que é possível algo ou alguém representar – (re)apresentar – as características do que quer que seja é uma ilusão. Na política, por exemplo, a sociedade elege um político acreditando que ele ou ela o representa e tende a ignorar que esse político atuará em outro contexto, em outras relações com pessoas diferentes, que possuem histórias, com

sentidos e sentimentos diferentes. Haverá a necessidade de negociar nesse novo contexto no qual a política será realizada após uma eleição, com novas identificações sendo produzidas.

A representação, para Lopes (2012), está associada a um maior caráter democrático na política, visto que “[...] a representação é, de forma geral, o processo de se colocar algo em lugar de outro” (LOPES, 2012, p. 705). Nesse sentido, a autora defende que “[...] os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações” (LOPES, 2012, p. 706).

Assim, a defesa da exploração das redes políticas não é a defesa de uma representação como reflexo de uma realidade. É uma tentativa de problematizar a ideia de homogeneidade nas políticas educacionais e curriculares. Nesse processo, as relações contextuais são relevantes, pois a política, quando estudada para além do texto escrito, possibilita a identificação das relações turvas e opacas entre os seus atores sociais.

A apresentação das redes políticas não desconsidera as limitações com as quais o pesquisador precisa lidar, uma vez que elas não são capazes de representar o todo. “O problema representacional surge na medida em que diagramas em rede são muito inadequados e são dispositivos enganosos para representar as redes” (BALL, 2014, p. 33). As redes políticas não são capazes e nem têm a pretensão de constituírem um método capaz de fornecer estruturas óbvias e fixas ou de desvendar a verdade sobre as lógicas de mercado. Assim, qualquer tentativa de fornecer possibilidades de análise é uma dentre tantas outras.

O entendimento da linguagem como um processo de diferir implica o rompimento radical com a pretensão de dar uma explicação lógica e causal ao que se pesquisa. As redes políticas não são para traçar rotas de análise, por mais que, em um determinado tempo, Ball e Bowe (1992) tenham desenvolvido a análise de política por meio de contextos (influência, prática, produção de texto), o que remeteu à certa linearidade e, por vezes, foi utilizada até como um “passo a passo”.

A proposta da etnografia de redes é justamente para dizer: as influências políticas já não são localizáveis tal qual, certo momento, pareceram ser. É tentarmos entender que, em algum momento, tais influências políticas podem ter produzido efeitos que as pesquisas tentam interpretar. O envolvimento de um pensamento lógico não é garantia de repetição e muito menos de que seja possível, por meio da escrita, descrever o assunto sem um envolvimento político-teórico-estratégico.

A ideia de saturação é uma crítica, na medida em que as redes estariam fazendo um exercício de saturação do social. Do ponto de vista de quem quer compreender as políticas

educacionais como processos que violentam, tentam apagar a alteridade e se utilizam de demandas que, por muitos anos, foram reivindicadas pela sociedade de modo geral, as redes políticas são utilizadas para questionar esses temas, mostrar a complexidade em que a política educacional está envolvida, trazer uma interpretação para que haja essas políticas (e não outras).

Neste trabalho, vamos assumir a fixação como algo provisório e precário, em outras palavras, um provisório que não é passível de ser mensurado, mas que se assume em nome da necessidade de pensar a teoria como disruptiva da própria normatividade. Isso implica produzirmos uma pesquisa que compreende as relações sociais complexas e sente a necessidade de uma pesquisa empírica sobre como essas relações se estabelecem. Assumirmos isso não pressupõe retirar do espaço esse emaranhado de relações.

Com Ball (2014), entendemos ser preciso pensar em outro modo de fazer política. Isso implica novas estratégias de pesquisa, visto que o social tem se configurado como um emaranhado de redes que não podem ser, de antemão, significadas. Interessa desenvolvermos novas formas de pensar e de fazer pesquisa, dentro de uma perspectiva pós-estrutural. Rastreamos relações e movimentos nas redes ocasiona alguns incômodos a quem se propõe um rompimento com esse modo de fazer pesquisa que busca a compreensão do social.

A mobilidade de políticas é um desafio, há limitações do ponto de vista de quem quer construir um novo modo de entrar no jogo da significação da política, de quem quer uma pesquisa capaz de organizar um modo de pensar que não venha a traduzir o que a política quis dizer. As opções teórico-estratégias estão desprendidas da pretensão de acreditar que é possível entender o que gerou, no sentido de qual foi a origem, por exemplo, de um documento como a BNCC.

Tantas são as possibilidades e nenhuma delas faz mudarmos o fato de que ela existe independentemente das pesquisas acadêmicas. Mais do que isso, existirá independentemente do que for concluído em teses, dissertações e periódicos, mesmo considerando que o que está concluído nesses textos também produz a BNCC. Não significa que não seja possível entrarmos no jogo da significação do que pode ser a BNCC. Esse jogo da significação implica argumentar e defender o que se quer como projeto educacional e curricular.

Para isso, Ball (2014) lança algumas possibilidades de compreensão do social, e a principal é a das novas formas de governança em rede. Ball (2014) acaba por dar uma importância maior ao que é feito fora do que ele denomina “dados terrestres” (BALL, 2014, p. 28). Preocupado com fluxos e mobilidades, em um caráter político, mas evidenciando ser necessário olhar para as diferentes formas de fazer política, como, por exemplo, a organização

de eventos, as mídias sociais, os encontros, ele defende ser nesses espaços físicos e midiáticos que a política também acontece. Esse entendimento de que as decisões políticas não podem ser localizadas, pois são, como Ball afirma, participações multifacetadas, cujas formas de relacionamento são variadas (BALL, 2014), parece promissor, para ele, identificar os atores sociais e as formas pelas quais esses atores exercem seu poder.

Procuramos estar o tempo todo atentas também à concepção de poder que está sendo utilizada. Como já destacado, Ball (2014), durante sua trajetória, possui um diálogo estrito com a obra de Foucault. A partir da abordagem em rede, ele atenta para o fato de que existem novos poderes e formas de poder. Isso abre um leque de possibilidades para investigar diferentes relações de poder que se estabelecem, fazendo com que determinadas pautas sejam mais relevantes do que outras na constituição da política. Na teorização de Ball, trata-se de “[...] ser capaz de demonstrar os efeitos das redes, ou o trabalho que as redes fazem em termos de processos de política e de governança” (BALL, 2014, p. 32).

Em relação aos documentos, como material empírico, o pesquisador pode ter de enfrentar também alguns problemas. Afinal, nenhuma relação é plena, desprovida de sentido, desvinculada das relações de poder. Há o exercício de aceitarmos que o contato com o documento também nos modifica e faz com que nós produzamos algo que não teríamos produzido se não estivéssemos nessa relação. Interessante observarmos que, se os objetos se transformam pela nossa leitura e interação com eles, eles também nos transformam.

Dito isso, as redes políticas propostas por Ball são problemáticas se forem assumidas como conferindo um método e um caráter representacional, dependendo da leitura que é feita pelo pesquisador. Contudo, o que queremos defender é a possibilidade de o desenvolvimento das redes políticas não configurar uma fixação de sentido, como mencionado anteriormente. A fixação se desfaz no mesmo tempo em que ocorre, para apostar no constante fluxo das relações.

Outro campo que é fonte de material empírico na pesquisa para Ball (2014) são as redes de relacionamento, algumas tratadas restritamente como mídias sociais. As redes de relacionamento são consideradas fontes de dados, devendo igualmente ser consideradas como submetidas às relações de poder. Tudo o que as mobiliza é consequência de uma política que está sendo interpretada e produz uma comunidade em torno da proposta ou da demanda defendida. Para Ball e Junemann (2012, p. 29) “[...] *twitter*, *facebook* e *blogs* são novas fontes de dados subutilizadas relevantes”. Para os autores, existe uma complexidade que não se limita ao que está explícito em propagandas nos *sites*, é preciso uma pesquisa incansável na Internet e em eventos que significam a questão da pesquisa. Nas palavras dos autores:

Nem todos os elementos da rede têm uma função de governança, os movimentos e as interações envolvidas servem para consolidar as relações sociais e proporcionar oportunidades de interação social. Essa é uma pequena parte de um vislumbre, de uma mudança mais geral de “hierarquia de comando” para uma forma de governança “policêntrica” e “estratégica” baseada em relações de rede dentro e através de novas comunidades políticas projetado para gerar nova capacidade de governo e melhorar legitimidade. (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 54, tradução nossa).

Os eventos, as páginas na Internet, os vídeos reiteram a política; aliás, a política precisa deles para fortalecer seu discurso, expandir-se. Verger (2019) aponta que a esfera pública em que se formam as opiniões, atualmente, precisa considerar a Internet, pois também é via Internet que a política se propaga.

As redes de relacionamento tornam-se, assim, uma tentativa de expandir os horizontes sobre os modos de governança, uma vez que há outros atores sociais, em parceria com o Estado e o governo. “No exercício de governança de rede, o estado também está adquirindo novos poderes e formas de poder” (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 19). Influenciado por comunidades epistêmicas que constituem fluxos de ideias. Os autores estão dizendo que há um jogo em torno do conhecimento e quem é discursivamente autorizado a falar sobre o que está sendo discutido como o mais significativo e importante no campo do conhecimento.

As relações de poder que instituições exercem nas políticas públicas educacionais são legitimadas principalmente por carregar soluções para problemas que até o momento são apresentados como problemas sem soluções. A relação que o Estado estabelece como criador de mercados, pela qual contrata e monitora os serviços recebidos, institui uma lógica de mercado, o que inclui, inclusive, uma estratégia de transferência dos riscos e dos custos para o setor privado (BALL, 2018). Importante mencionarmos que, para Ball e Junemann (2012), boa parte do que acontece de importante na política é acordado na informalidade. Marcas imprecisas dessa informalidade algumas vezes podem ser identificadas nas redes de relacionamento.

As turvas relações entre redes políticas e de relacionamento proporcionam a política ser promovida em diferentes esferas, há algum tempo inimagináveis. Esse processo de sobreposição das redes também é contingente e significativo, e os atores sociais não ficam restritos aos espaços formais da política. Do ponto de vista de como significantes apropriados pela filantropia são importantes, mostraremos que eles são promovidos repetidamente.

Nos últimos tempos, Ball e Junemann (2012) resumem quatro principais mudanças, são elas: formas de governo; forma e tipo de participantes na governança; discursos que articulam governança; produção e administração dos assuntos em pauta. Com base nessa premissa, há uma tentativa de desvincular-se das limitações de ser representado por um único

corpo político (BALL, 2018). Às pesquisas em políticas educacionais restam seguir a complexidade das redes.

A questão talvez seja vislumbrarmos as relações de rede complexas, turvas, opacas e, por vezes, interligadas, de modo a considerar que essa é uma das muitas possibilidades de operar com as redes. É, assim, um recorte do que uma rede pode ser. As redes podem aspirar justificações modestas quanto ao modo como a política desencadeia determinadas ações. São questões que se relacionam e que, apesar do acesso à tecnologia ter proporcionado um avanço significativo no acesso às informações e às relações interpessoais, como já mencionado, ainda são parte de um todo que não pode ser mensurado. As pesquisas sobre um mesmo tema não se esgotam, mas trazem novas dimensões para o pesquisador.

As políticas são impactadas pelas mais diversas questões e é possível dizermos que esse impacto se desenvolve em diferentes intensidades. Pesquisarmos as relações que tornam possível determinada política e não outra envolve compreendermos o contexto, a influência, percorrer o dinheiro, as relações de poder.

Apesar de apontar a etnografia de redes, Ball (2014) não desenvolve uma metodologia específica, mas provoca os pesquisadores a desenvolver seus modos de identificar redes: “Tentei abrir as coisas, apontar possibilidades, coisas que precisam ser feitas, ferramentas que podem ser usadas, formas de pensar sobre o que está acontecendo, sobre o que está acontecendo conosco” (BALL, 2014, p. 230). Esse campo aberto sobre o modo como a etnografia é abordada nem sempre leva ao uso de *softwares*, tal qual o autor usou em seu trabalho.

As redes são, assim, uma tentativa de entendermos o neoliberalismo na prática, consequência de uma série de mudanças no modo de governança. Segundo Ball e Junemann (2012, p. 11), “[...] estamos interessados em explorar como a governança educacional está sendo feita e por quem. Estamos interessados nisso como indicativo e ilustrativo do que parecem ser mudanças e mudanças mais gerais nos métodos e nos mecanismos de governança”, nos quais instituições filantrópicas adentram a pauta das políticas públicas e as influenciam, e isso ocorre das mais diferentes formas.

A fim de criarem mecanismos de identificação, Ball e Junemann (2012) lançam algumas questões que julgam importantes para a identificação das redes políticas. São elas os atores sociais e seus mecanismos de interação por meio de eventos, reuniões, seminários, cursos, viagens. Entretanto, os autores apontam que “[...] relações de rede são opacas, consistindo em boa parte de trocas sociais informais, negociações e compromissos que continuam ‘nos bastidores’ ou são feitos virtualmente” (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 29).

A pesquisa comprometida com a análise do social por meio das redes políticas envolve principalmente: uma extensa pesquisa na Internet dos programas filantropicamente financiados; entrevistas com os principais atores sociais; participação em eventos relacionados à política que se quer construir a rede política. Apesar dessas sugestões sobre como investigar a política em rede, não há um percurso delimitado sobre o que se pesquisa e isso em interpretar se as redes são metáfora, método ou teoria apropriada com poder explicativo (BALL; JUNEMANN, 2012). Neste trabalho, a opção é por considerá-la principalmente uma metáfora. Parte dessa vontade de metáfora vem de Laclau (2011), pois, para o autor, a metáfora condensa sentidos, e, ao mesmo tempo em que sentidos particulares são alcançados, eles estão em operações de substituições. Os significantes condensam diferentes sentidos, podendo, a depender do contexto, deslocar um particularismo, dado seu caráter não fixo.

Na metáfora que Laclau (2011) menciona, há uma continuidade de natureza ontológica, em que o plano ontológico, marcado por uma falta, só pode ser representado por meio da metáfora. Em diálogo com os processos metonímicos, impedido de uma totalidade, são representações sempre parciais.

Dada a apresentação da dificuldade inicial em sujeitar a etnografia de redes a teóricos que, de algum modo, tentam pensar para além das estruturas, neste trabalho, optamos por entender quais são os nomes envolvidos em *edu-business*<sup>13</sup>, *think tanks*<sup>14</sup> e no fluxo das relações que significam a BNCC, principalmente via conteúdos disponibilizados gratuitamente e vendidos. A complexidade dessa rede política que, mesmo diante de um contexto político com motivos capazes de torná-la fracassada, seguiu desempenhando seu papel de apoio e defesa de uma BNCC para o ensino.

### 2.3 A potência do *software* NodeXL e a empiria investigada

Como apresentamos na introdução desta tese, utilizamos o *software* NodeXL como ferramenta de análise; todavia, assumimos não ser possível que ele mapeie a complexidade do social. Trata-se de um *software* que possibilita criar redes “manualmente” ou importar dados

---

<sup>13</sup> *Edu-business* é a educação como um negócio, empresários investem capital em empresas com a finalidade de oferecer soluções para problemas educacionais.

<sup>14</sup> *Think tanks* pode ser entendido como pessoas e instituições que se reúnem para desenvolver pesquisas e propor soluções para problemas sociais.

da Wikipédia, do *YouTube* e do *Twitter*<sup>15</sup>, de modo a organizar esses dados em diagramas e estabelecer relações entre pessoas e/ou conteúdo (textos, vídeos). O NodeXL suporta recursos para realizar análises profissionais de redes de relacionamento: agrupamento de comunidades, detecção de influenciadores, análise de conteúdo, análise de sentimentos, análise de séries temporais. Dessa forma, ele mapeia as redes de relacionamento.

O *software* necessita do Excel para funcionar. Sua interface é constituída por planilhas que, após serem baixadas conforme solicitação ou criadas de acordo com a vontade do pesquisador, viram sociogramas, imagens gráficas, conhecidas como redes. Existe a versão gratuita (*free*) do *software*, que pode ser acessada sem custos, mas que traz limitações quanto aos dados coletados da Internet, e a versão “pro”, com custos que vão variar de acordo com o perfil do usuário e que permite o acesso à informação do *Twitter*, do *YouTube* e da Wikipédia. Nós trabalhamos com a interface do NodeXL apresentada na Figura 1 a seguir.

---

<sup>15</sup> Quando iniciamos o contato com o *software*, no ano de 2018, foi possível importar dados do *Facebook*. Entretanto, atualmente, o *Facebook* proibiu o *software* de acessar dados. Segundo informações encaminhadas pelo produtor do NodeXL, eles estão tentando negociar com o *Facebook*, mas não há estimativa de retorno.

Figura 1 – Interface do NodeXL no Excel

The image shows the NodeXL Basic interface within the Microsoft Excel environment. The top ribbon is green and contains various tabs and options. The main workspace is a grid with columns labeled 'Visual Properties', 'Labels', and 'Other Columns'. The right-hand sidebar is titled 'Ações do Documento' and contains the NodeXL Basic logo and promotional text.

**NodeXL Basic Interface Components:**

- Ribbon:**
  - Arquivo:** Import, Export, Prepare Data
  - Graph:** Show Graph, Summary, Layout (Fruchterman...), Automate
  - Visual Properties:** Color, Opacity, Visibility, Vertex Shape, Vertex Size, Edge Width
  - Analysis:** Graph Metrics, Subgraph Images, Dynamic Filters, Groups
  - Options:** Use Current for New, Export, Reset All
  - Show/Hide:** Workbook Columns, Graph Elements, Show Notifications, Help
- Main Workspace:**
  - Columns: Visual Properties, Labels, Other Columns
  - Rows: 1 to 20
- Right Panel (Ações do Documento):**
  - Logo: **NODE Basic**
  - Text: **Get new NodeXL gear at [CafePress](#)**
  - Bullets:
    - NodeXL Basic is brought to you by the [Social Media Research Foundation](#).
    - Do you have questions, comments or requests concerning NodeXL Basic? Please join us on the [NodeXL discussion list](#).

Fonte: Acervo da autora. *Print* da tela do computador da pesquisadora.

As duas primeiras colunas (Vertex 1 e Vertex 2) são as principais utilizadas para o desencadeamento das redes. O que for escrito na primeira coluna estabelece uma relação com o que é escrito na segunda coluna. No item “*Type*”, é possível definir se essa relação será “*undirected*” ou “*directed*”, o que significa se a seta que liga um nome ao outro será direcional ( ) ou unidirecional ( ). Isso faz diferença, porque implica dizer que determinado ator tem uma relação de reciprocidade ou não com o outro.

As redes são compostas por *nós*. Esses nós são pontos de encontro, algumas vezes representados por pessoas, eventos, instituições, os quais reúnem discursos que mobilizam a rede. Ainda que seja necessário eleger um ator, consideramos importante explicitar que o fato de eleger um ator (individual ou institucional) em determinados momentos não significa a sua centralidade no processo de constituição da BNCC. Toda rede é sempre multicentrada. Supor, na investigação, um centro que mereça o investimento da pesquisa não significa obrigatoriamente eleger um centro de onde todos os efeitos da política emanam.

Além disso, quando se coleta dados da Internet, os graus de conexão são importantes e estão divididos em grau 1.0, 1.5 e 2.0. O 1.0 é uma única relação, por exemplo: Girassol está associado à Margarida. Esse exemplo é bom para entender que, como o nome inicial é Girassol, ele seria “o centro” e, se ficar no 1.0, a relação termina aí. Se partir para o 1.5, é possível identificar também as demais associações, nesse caso de Margarida, e isso não necessariamente inclui uma relação com Girassol. Entretanto, caso haja, o *software* irá sinalizar. Por fim, se o grau for 2.0, isso implica redes maiores – a junção dos laços do Girassol, da Margarida e dos demais nomes que surjam na pesquisa. O resultado disso também é nomeado de Grafo das inter-relações.

As demais informações, que vão construir o argumento para o que foi encontrado e identificado para a pesquisa, precisam ser posteriormente argumentadas pelo autor. Na planilha, é possível ter acesso a informações mais completas sobre o motivo pelo qual aquele ator/nó está inserido em relação a outro.

Na plataforma de busca do *Twitter*<sup>16</sup>, é possível procurarmos determinado significante e a rede mostra quem são as pessoas que estão citando e quais são os *Twitters* completos. Também podemos identificar determinado usuário e interpretarmos quais relações ele estabelece. O *Twitter* não permite coletar informações passadas, elas são do momento de análise. Importante mencionarmos que o *Twitter* é uma plataforma que envolve a expressão

---

<sup>16</sup> As informações referentes ao *Twitter* só podem ser acessadas na versão NodeXL Pro, a qual necessita de uma assinatura anual paga para seu uso.

de opiniões, de modo rápido e com mínimo de 280 caracteres. Enquanto o *YouTube*, por exemplo, envolve a elaboração de vídeos em um viés de propaganda do conteúdo proposto.

A análise das redes de relacionamento é um meio de conseguir informações que manualmente seriam mais trabalhosas ou até mesmo impossíveis, visto o número de possibilidades, razão pela qual o *software* pode ajudar na coleta desses dados. A proposta deste trabalho não é ver um fim nesta coleta, mas, sim, um começo para outras pesquisas, seja em *sites* diversos que disponibilizam notícias sobre a política educacional, eventos, dentre outras questões.

Ações como a promoção de eventos, a disponibilização de guias, de materiais, de formações para os professores, os gestores e a equipe pedagógica, constituem a rede complexa de propagação da política da BNCC. Discursos como educação para todos, educação de qualidade, direito à aprendizagem, autonomia, educação inclusiva, visam promover a universalização do ensino e acompanham o processo pós-homologação da política. É possível afirmarmos que há uma articulação de forças distintas que produzem o discurso pela centralização curricular e normatizam a política.

Diante das atuais mudanças e de um cenário em que as questões sociopolíticas e de conflito tendem a ser apagadas nas discussões públicas, não é possível identificarmos e saturarmos essa complexidade em um ponto central (convergente). Há uma ramificação de ações que tentam atingir as redes de ensino. Ao interligarmos tais ações para identificar as forças das redes, há uma tentativa de estimarmos o seu poder de governança no setor público.

Apesar de a construção das redes envolver percepções contextuais, isso não significa que qualquer ator possa constituir a rede política. Na pesquisa aqui desenvolvida, estabelecemos o critério de que os atores sociais e as instituições estejam envolvidos diretamente com a proposta da BNCC ou estejam apoiando um dos grupos produtores de conteúdo sobre a política da BNCC.

As instituições e os atores sociais mencionados seguem uma série de comportamentos que os constituem como importantes na promoção da BNCC. Para tal investigação, consideramos como empiria as pesquisas desenvolvidas sobre a BNCC pelas instituições; os materiais produzidos (guias, livros, documentos); as parcerias firmadas com o setor público e privado; os eventos organizados; as páginas na Internet e as suas mídias sociais; os últimos relatórios das instituições, em outras palavras, as ações que as constituem como um elo articulador da BNCC.

O interesse é o de pesquisarmos as redes políticas que proporcionam a existência da BNCC, que apoiam a política de centralização curricular, a constituem e, desse modo, limitam

sua significação. Não se trata de medi-las, nem traçar percursos que possam justificar esse ou aquele resultado. Esses são rastros de uma empiria, que demonstram um movimento não apenas circunstancial, mas que vem mobilizando uma troca significativa no modo como o Estado lida com a política educacional e apoia o modo como instituições lidam com a política pública, principalmente ao contratar seus serviços.

### 3 INTERPRETANDO A REDE POLÍTICA QUE POSSIBILITOU A EMERGÊNCIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Como mencionamos na Introdução desta tese, a todo tempo, esforçamo-nos para não descrever as redes políticas tomando-as como uma realidade dada. Ao mesmo tempo, por vezes, na tentativa de explicarmos as redes políticas, defendemos que certa descrição se mostra necessária, uma vez que as ações de pessoas e de instituições precisam ser conhecidas, na expectativa de apresentá-las contextualmente. Não se trata de um fechamento – as redes continuam em fluxo –, mas, sim, da possibilidade momentânea de uma interpretação, destacando alguns dos discursos que são produzidos por essa rede política em torno da BNCC e, ao mesmo tempo, apresentando as instituições e os movimentos que são identificados por tais discursos. Consideramos que esta investigação pode ser produtiva para o entendimento de como a educação e o currículo vêm sendo significados.

Investimos, inicialmente, na identificação dessa rede política e na discussão sobre as instituições filantrópicas e privadas no setor educacional, inclusive considerando a disputa de organizações internacionais na construção dos motivos pelos quais o Brasil necessita investir em um currículo comum. Em seguida, exploramos alguns discursos produzidos nessas redes políticas, capitaneados pelas instituições e pelos movimentos investigados nesta tese.

As redes políticas sobre a BNCC foram identificadas a partir de um documento político já homologado. Como pré-definido para os fins de pesquisa nesta tese, isso significa que o foco está entre 2017 e 2021. Foi identificado que, dependendo do momento, alguns atores sociais foram mais importantes e tiveram maior visibilidade do que outros. Anterior à homologação, o Movimento pela Base era rotineiramente solicitado para reuniões sobre a política da BNCC, e um dos destaques se referia ao debate promovido, principalmente, pela Fundação Lemann.

Após a homologação, em torno de 2018, houve um movimento de oferecer materiais e cursos de formação. Nesse momento, instituições como o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e a FGV, até então pouco visíveis, ganharam um protagonismo em relação à política em questão. Esse movimento vem sob a justificativa da importância de traduzir a política, a fim de facilitar o trabalho dos professores. Esta é uma variação do discurso inicialmente defendido: uma BNCC que fosse objeto de apoio às construções curriculares que deveriam ser feitas pelas escolas e pelos professores. Dias (2021) menciona que a BNCC impactou novas normativas para formação de professores, em que, mais uma vez, a responsabilidade pelo

fracasso da aprendizagem dos seus alunos recaiu sobre os professores. Nesse sentido, as parcerias empresariais e filantrópicas se intensificaram, inclusive para responder as questões relacionadas as dificuldades dos professores em conseguir implementar a BNCC. A Undime, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o MEC participaram de eventos no intuito de intensificar a participação das coordenadorias regionais na elaboração dos currículos.

Se a tradução acontece, mas não possibilita ler qualquer coisa em qualquer texto (BALL; BOWE, 1992), múltiplas leituras da BNCC são possíveis, mas também são motivo de luta por legitimidade de determinado entendimento. Os movimentos políticos constituem-se como práticas discursivas que tentam privilegiar determinadas leituras. Nossa tentativa, nesta tese, é problematizar falas e eventos construídos por pessoas e instituições que têm um prestígio (poder) e que, ao defenderem determinado argumento, atuam na construção da significação da política educacional.

Isso não significa deslegitimar o poder de quem está em outros espaços, como na escola. Pelo contrário, a tentativa de convencimento produzida por esses atores sociais e instituições são justamente porque a política necessita da comunidade escolar. O apoio social, particularmente nas instituições educativas, é fundamental para o desenvolvimento da política e para a própria promoção dos discursos e a subjetivação dos atores sociais. A atuação desses atores sociais no âmbito social ocorre principalmente porque eles sabem da necessidade da colaboração de “todos”. Por isso, investem em eventos, materiais, palestras, para convencer o público da importância do que se quer instituir como um projeto educacional ideal.

Os discursos em torno da instituição da BNCC giram ao redor de um sistema, nem sempre coerente, construído por meio de demandas articuladas tornadas equivalentes contra o discurso de má qualidade da educação. Desse modo, o discurso de combate à má qualidade da educação é tornado inegável, é disseminada a ideia de ser necessária uma política que resolva “os problemas” que geram essa suposta má qualidade da educação. Nesse processo, são reiterados significantes que carregam sentidos de uma BNCC destinada a questionar a formação de professores e a capacidade de eles ensinarem conteúdos essenciais e importantes para avaliações internas e externas ao país.

A política que se articula pela BNCC tem como resultado da atuação em rede política de determinados atores sociais o desejo pela homogeneidade. Os eventos sobre a base vêm sendo importantes nesse sentido, como espaços de legitimação da proposta e recrutamento de apoiadores fora dos muros ministeriais. Os atores sociais e as instituições justificam-se mediante o asseguramento de que estão tentando garantir a ordem, necessária ao “bom”

andamento da educação. Com foco no apagamento dos conflitos, são criados programas e projetos sobre estratégias de consenso pelos agentes integrantes das redes políticas.

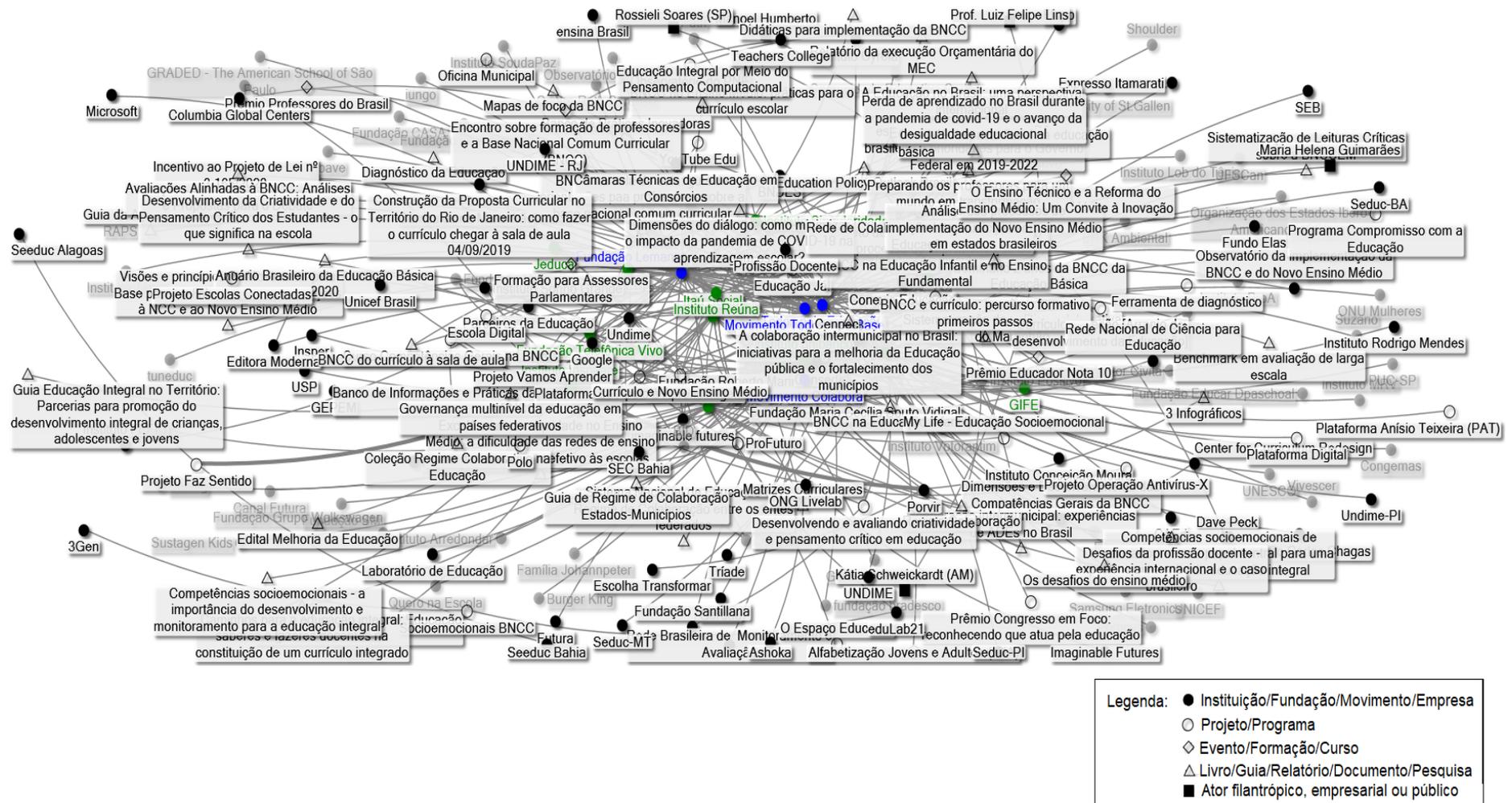
Optamos por começar a apresentação da rede política criada bem como pela exploração dos resultados da rede política em torno da BNCC, dispondo do seu complexo e emaranhado desenho final. Estamos cientes de que a visão dessa rede política seria mais apropriada em três dimensões. Contudo, ao apresentá-la desse modo, também queremos dar visibilidade ao que mencionamos anteriormente: o caráter turvo e confuso das redes políticas.

A Figura 2, a seguir, busca representar a rede política final, apresentando: instituições; fundações; movimentos; empresas; projetos; programas; eventos; formações; cursos; livros; guias; relatórios; documentos; pesquisas; atores sociais filantrópicos, empresariais e públicos. Isso porque são essas ações que tornam a rede uma articulação maior. A rede política é o que ela produz. A produção é vasta, inclui desde rápidas notícias até pesquisas financiadas para que diagnósticos sejam divulgados.

As redes políticas, apesar de estarem fatiadas ao longo do texto, estão interligadas por investimentos em comum. Cada rede política tem seu foco de maior investimento, dada as particularidades das empresas, dos seus negócios e da sua mão de obra, seja ela própria ou contratada. Para substanciar a análise, tentamos desenvolver os campos de atuação de cada instituição.

Figura 2 – Rede da Base Nacional Comum Curricular

Social media network connections



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de páginas da Internet e do auxílio do *software* NodeXL.

A impossibilidade de fazer a leitura adequada de uma rede política tão complexa e ampla fez com que optássemos por criar pequenas redes ao longo do texto. Identificamos como principais campos de ação: a formação de professores e de gestores; o investimento na promoção do conteúdo da BNCC nas diferentes esferas; a produção de conteúdo. Há, também, grandes grupos que são constituídos por movimentos e fundações, que promovem debates sobre a política e são pontos articuladores, conseguem agir na parte legislativa, com o recrutamento de pessoas importantes para serem seus colaboradores. Desse modo, há um investimento nos dirigentes (secretários e equipe pedagógica) e na qualificação dos seus aliados. Outros grupos têm como foco os gestores, os professores e a escola, e investem em difundir a política, muitas vezes via *lives*, eventos, *webinar*, e criam projetos para as escolas, agindo diretamente em programas e em formações para professores e estabelecendo parcerias com os Estados e os Municípios. Nas seções seguintes, discorreremos sobre essas instituições e suas ações e apresentamos a rede de relação discursiva entre elas.

Chamamos atenção que cada movimento/instituição/fundação/empresa merece uma pesquisa específica, pois são complexos e possuem diversas linhas de ação. Nesta pesquisa, não nos dedicamos a “desvendar” cada uma das instituições, mas buscamos demonstrar, por meio dos mecanismos já mencionados, como essas instituições vêm atuando, em relação umas com as outras, e como são importantes no desenvolvimento da política educacional e curricular, configurando em novas formas de governança e nas relações entre as esferas pública e privada.

### 3.1 Movimento inicial de exploração das redes políticas

Como já afirmamos, em 2018, quando iniciamos esta pesquisa, a Fundação Lemann era a que mais se destacava com a participação ativa nas reuniões sobre a BNCC. Outras pesquisas aprofundaram esse assunto e, também, identificaram esse protagonismo, entre elas, Avelar e Ball (2017) e Tarlau e Moeller (2019). A Fundação Lemann, como uma instituição importante na mobilização da rede política, foi o ponto de partida para a identificação de outras instituições. A Fundação Lemann exerceu uma participação ativa na elaboração da BNCC, até os dias de hoje, é secretaria-executiva do Movimento pela Base e está em parceria com uma série de outras instituições.

Identificamos 18 redes atuando diretamente na promoção da BNCC. Destas, explanamos 11 com figuras e mais detalhes; as outras sete não deixam de ser mencionadas, pois se articulam com as demais, mas não são objeto de desenvolvimento no *software*, porque são menores, o que tornaria o trabalho repetitivo, uma vez que elas são fruto de articulação. As redes construídas são: TPE; Movimento pela Base; Fundação Lemann, Movimento Colabora; Itaú Social e Instituto Unibanco; Instituto Reúna; Fundação Telefônica Vivo e Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb); Instituto Inspirare/Porvir; Instituto Ayrton Senna e Fundação Bradesco; FGV; Instituto Singularidades e Instituto Península.

O TPE e o Movimento pela Base foram pontos articuladores indispensáveis na promoção da BNCC. Ao desenvolvermos a rede entre esses movimentos, em sua maioria, percebemos que suas parcerias são interseccionadas. A necessidade de reiteração, de causar impacto social em relação à política educacional fez com que esses movimentos, apesar de diferentes, estivessem constituídos, em sua maioria, pelas mesmas instituições.

Na rede da Figura 3, a seguir, há uma tentativa de dar visibilidade às conexões entre as instituições, sem as produções (livros, eventos, guias, documentos, formações) e as pessoas, por isso ela é mais visível do que a Figura 2. Essas conexões referem-se a parcerias anunciadas umas pelas outras. Ao longo deste capítulo, aproximamos visualmente algumas dessas instituições para detalhar suas ações e suas principais conexões. Começamos por aquelas que desempenham mais ações e têm maior poder de atuação em relação aos interesses dos atores sociais e das instituições: Movimento pela Base e TPE.



Na consulta às páginas da Internet, algumas vezes não era possível identificarmos os seus donos. Nesse caso, usamos como ponto estratégico-metodológico a exploração dos domínios dessas páginas por meio do *site* [www.registro.br](http://www.registro.br)<sup>17</sup>, no qual é possível identificarmos o nome do dono do endereço da página na *web*, seja ele uma pessoa física ou uma instituição. A opção por não se identificar nas páginas, por parte dessas instituições e desses movimentos, chama atenção, principalmente porque, em outros momentos, em outras páginas, os autores identificados fazem questão de apresentar suas marcas. O Quadro 1 concentra essas informações e pode ser um instrumento de consulta rápida. Ao longo do texto, exploramos alguns desses domínios.

Quadro 1 – Domínios de instituições vinculadas à BNCC

Domínio	Responsável	Observações
<a href="http://implementacaobncc.com.br">implementacaobncc.com.br</a>	Instituto Lemann	Mantido pela Fundação Lemann.
<a href="http://movimentopelabase.org.br">movimentopelabase.org.br</a>	Instituto Lemann	Mantido pela Fundação Lemann.
<a href="http://competenciasbncc.org.br">competenciasbncc.org.br</a>	Instituto Lemann	Mantido pela Fundação Lemann.
<a href="http://todospelaeducacao.org.br">todospelaeducacao.org.br</a>	Maria Lucia Meirelles Reis	Diretora Todos pela Educação.
<a href="http://bnccnpratica.com.br">bnccnpratica.com.br</a>	Editora Ática (Tony Danza)	Editora líder no setor de livros escolares no Brasil. Um dos seus lançamentos famosos é o “Livro do Professor”, com textos de orientação didática para os professores. Em 2003, a Editora Abril virou sócia majoritária da Editora Ática.
<a href="http://parceirosdaeducacao.org.br">parceirosdaeducacao.org.br</a>	Jair Ribeiro da Silva Neto	Jair Ribeiro é um empreendedor, sócio do grupo controlador, membro do Conselho de Administração do Banco Indusval & Partners, sócio-diretor da Sertrading S.A, uma das principais companhias brasileiras de comércio exterior. No setor educacional, é cofundador da Alicerce Educação, presidente da Parceiros da Educação e membro do Conselho do Todos pela Educação.
<a href="http://jeduca.org.br">jeduca.org.br</a>	Antônio Correia de Melo Gois	Antônio Correia atualmente é repórter no jornal Folha de São Paulo.
<a href="http://convivaeducacao.org.br">convivaeducacao.org.br</a>	Instituto Natura	Mantido pela empresa Natura. É uma empresa do ramo dos cosméticos e, atualmente, está avaliada em 40 bilhões de reais, segundo informações disponíveis em < <a href="http://www.economia.uol.br">www.economia.uol.br</a> >.
<a href="http://escoladigital.org.br">escoladigital.org.br</a>	Fundação Telefônica Vivo	Mantida pela empresa Telefônica Brasil (Vivo), é uma empresa de telefonia e, segundo a revista Exame, em 2020, ela está em 13º no <i>ranking</i> das melhores e maiores empresas do Brasil. Disponível em: < <a href="https://mm.exame.com">https://mm.exame.com</a> >.
<a href="http://escolasconectadas.org.br">escolasconectadas.org.br</a>	Fundação Telefônica Vivo	Idem a anterior.
<a href="http://cieb.net.br">cieb.net.br</a>	Renata de Cassia Fonseca Gonçalves	Trabalhou na Parceiros da Educação.
<a href="http://polo.org.br">polo.org.br</a>	Itaú Social	Mantido pelo Banco Itaú.
<a href="http://movimentocolabora.org.br">movimentocolabora.org.br</a>	Todos pela Educação	Movimento composto por diversas instituições filantrópicas e privadas.

<sup>17</sup> Para acessar os domínios, é necessário percorrer o caminho nas abas: tecnologia; ferramentas; serviço de diretório *whois*.

Domínio	Responsável	Observações
aliancapelaeducacao.com.br	Editora e Distribuidora Educacional S/A	Empresa produtora e vendedora de livros.
impulsiona.org.br	Instituto Península	Fundada pela família Abilio Diniz. Abilio Diniz é presidente do Conselho de Administração da Península Participações e membro dos Conselhos de Administração do Carrefour Global e do Carrefour Brasil. Além disso, é professor da FGV, onde ministra aulas no curso “Liderança 360°”. Disponível em: < <a href="https://abiliodiniz.com.br/biografia/">https://abiliodiniz.com.br/biografia/</a> >.
escolhatransformar.org.br	Porvir	Porvir é uma plataforma que, até 2019, era mantida pelo Instituto Inspirare. Em informações divulgadas pelo <i>site</i> : “Em 2019, após sete anos como um projeto do Instituto Inspirare, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos”. Disponível em: < <a href="https://porvir.org/sobre-nos/">https://porvir.org/sobre-nos/</a> >.
mapadaaprendizagem.com.br	Ernesto Faria	Coordenador de projetos da Fundação Lemman, entre eles o QEdU.
vivescer.org.br	Instituto Península	Instituto mantido pela família Abilio Diniz.
melhoriadaeducacao.org.br	Itaú Social	Mantido pelo Banco Itaú.

Fonte: Elaborado pela autora com base em registro.br.

O conteúdo das páginas será abordado à medida que estiver sendo mencionada a instituição em questão. O acesso ao domínio das páginas demonstrou que, na tentativa de um consenso, há uma reiteração entre os mesmos assuntos em diferentes páginas. Em um sentido que ultrapassa a causalidade há uma necessidade de trazer a política como consenso (MOUFFE, 2018).

### 3.2 Principais articuladores da política: Todos pela Educação e Movimento pela Base

O Movimento pela Base, composto por diversas instituições e atores sociais, foi criado para manter o debate sobre a política com o Estado e com a Sociedade Civil. Como indicado na Figura 4 que segue, o domínio da sua página é da Fundação Lemann, indicando que o conteúdo é postado por ela. Apesar de o movimento existir desde 2013, foi somente a partir de abril de 2015 que a página foi lançada, ano de lançamento da primeira versão da BNCC, indicando a preparação antecipada das ações políticas da Fundação Lemann em torno da BNCC.

[...] o Movimento pela Base promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país. (MOVIMENTO PELA BASE, 2020a, n.p.).

Na descrição, esse Movimento assume ser um grupo plural, composto por 65 pessoas físicas e 11 instituições. O Movimento afirma desempenhar o papel de acompanhar as

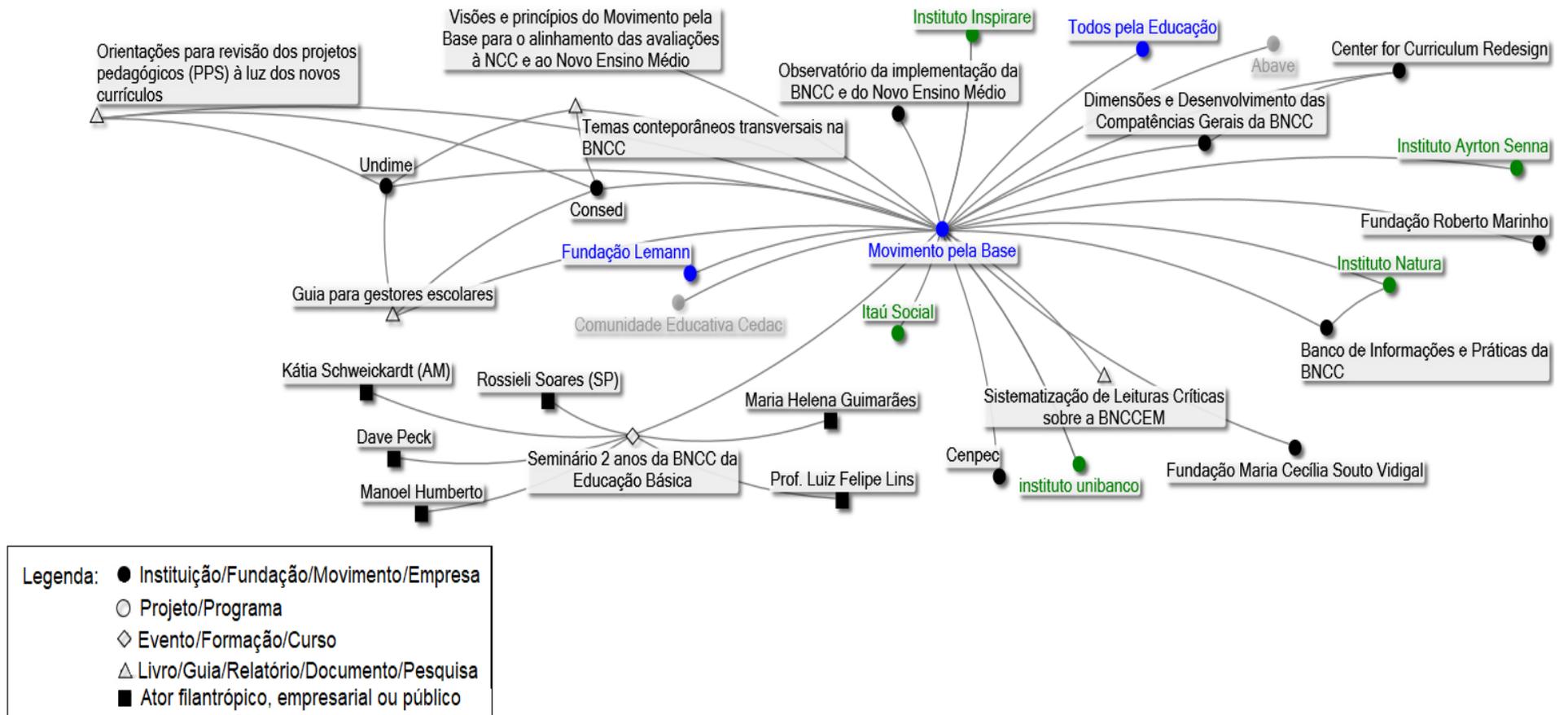
discussões sobre a BNCC, tendo elaborado o documento “Sistematização de Leituras Críticas sobre a BNCCEM”<sup>18</sup>. O documento reúne as principais recomendações de especialistas sobre a versão para o Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE, 2018). Apesar de o documento fazer uma análise crítica com recomendações para tornar o texto da BNCC o mais claro possível, não houve nenhuma garantia de que as sugestões encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação seriam adicionadas à versão homologada da BNCC. Outro ponto é que o documento não menciona quem foram os especialistas consultados e os produtores do conteúdo. Algumas das recomendações incluem estabelecer um padrão de nível de especificidade esperado nas habilidades e nos níveis de progressão e sinalização de oportunidades de interdisciplinaridade.

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/MPB\\_Sistematizacao\\_Leituras\\_Criticas\\_BNCCEM.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/MPB_Sistematizacao_Leituras_Criticas_BNCCEM.pdf). Acesso em: 26 nov. 2021.

Figura 4 – Rede Movimento pela Base

Social media network connections

Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

O Movimento pela Base e o *Center for Curriculum Redesign* (CCR)<sup>19</sup> produziram o documento “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”<sup>20</sup>. A CCR é uma instituição global que tem como fundador Charles Fadel, o qual também atua como professor visitante em *Harvard School of Education*<sup>21</sup>. Esta é outra estratégia que vem sendo utilizada: pessoas que fazem parte de instituições que promovem a educação, atuam como visitantes em universidades com prestígio, muitas vezes com apoio das Fundações, sem vínculo oficial com tais universidades, agregando valor qualificado aos seus projetos. A CCR apoia governos ao redor do mundo na reformulação de currículos. Sem fins lucrativos, a instituição tem foco em melhorar a educação.

Como destacado amplamente na literatura de currículo, as competências anunciadas na BNCC são parte de um movimento global da valorização de um ensino voltado à organização do currículo por competências. Em entrevista à Soraia Yoshida, da Nova Escola, Charles Fadel menciona:

Nós defendemos que é melhor que [a mentalidade na sala de aula] seja mais renascentista, pois queremos que seja mais ampla e aprofundada, ao mesmo tempo. Nós defendemos que há novas disciplinas que são importantes em termos de empregabilidade e comportamento. Por exemplo, empreendedorismo e engenharia. Nós também dizemos que você pode aprender uma série de competências através de coisas que normalmente não têm a devida apreciação, como Artes Performáticas, como construir resiliência e aprender a ser mais corajoso, muitas dessas habilidades podem ser trabalhadas através de Artes Performáticas. (YOSHIDA, 2018, n.p.).

Outra ação do Movimento pela Base é o acompanhamento do avanço dos estados em relação à elaboração dos currículos estaduais, além de trazer, em suas redes políticas, o panorama da situação em que a política se encontra. Por meio desses documentos, o Movimento pela Base promoveu ações com concepções sobre a política, lançando, em 2020, o documento “Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio”<sup>22</sup>. O documento aborda as avaliações e os propósitos do novo ensino médio.

AO LADO DOS CURRÍCULOS, DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E DA FORMAÇÃO DOCENTE, AS AVALIAÇÕES SÃO ESSENCIAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DO NOVO ENSINO MÉDIO. CADA UM DESSES ELEMENTOS DEVE SER REORGANIZADO PARA PROMOVER, NO COTIDIANO DAS ESCOLAS, AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS ÀS QUAIS TODOS JOVENS E CRIANÇAS BRASILEIROS TÊM DIREITO. (MOVIMENTO PELA BASE, 2020b, p. 3, grifo do autor).

<sup>19</sup> Página oficial disponível em: <https://curriculumredesign.org/about/join-us/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

<sup>20</sup> Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

<sup>21</sup> Informação disponível em: [https://www.oecd.org/site/forum-world-education/speakers/Charles\\_Fadel\\_FWE19\\_BIO.pdf](https://www.oecd.org/site/forum-world-education/speakers/Charles_Fadel_FWE19_BIO.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/12/mpb-5visoes-principios-doc-principal-interativo.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

O documento também elegeu cinco princípios como sendo os fundamentais, são eles: compor um sistema de avaliações coerente que promova e monitore as perspectivas pedagógicas de aprendizagem da BNCC e do Novo Ensino Médio; captar a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (as competências); monitorar e promover os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil; alinhar e desenvolver ferramentas para promover aprendizagens complexas nas avaliações em larga escala; acompanhar a flexibilidade do Novo Ensino Médio; e apoiar os jovens em seus projetos de vida. Assinaram o documento como especialistas: em Educação – Simone André<sup>23</sup>, Beatriz Ferraz<sup>24</sup>, Carmen Neves<sup>25</sup>, Carolina Velho<sup>26</sup>, Cleuza Repulho<sup>27</sup>, Miguel Thompson<sup>28</sup>, Raquel da Silva de Oliveira<sup>29</sup>, Marcia Gil<sup>30</sup>; em Avaliação – Maria Inês Fini<sup>31</sup>, Maria Helena Guimarães<sup>32</sup>, Nilma Fontanive<sup>33</sup>, Ruben Klein<sup>34</sup>; em Alfabetização – Conceição Ávila<sup>35</sup>; em Legislação – Francisco Cordão<sup>36</sup> (MOVIMENTO PELA BASE, 2020b).

Recentemente, o Movimento pela Base promoveu o “Seminário 2 anos da BNCC da Educação Básica”<sup>37</sup> e, no debate, considerou os impactos do contexto de saúde pública ocasionado pela Covid-19 (MOVIMENTO PELA BASE, 2020c). Os convidados, nele, anunciaram que livros e avaliações assim como os currículos municipais já estão sendo adaptados. No evento, foi anunciado o Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio<sup>38</sup>, sobre o qual foi informado haver “[...] indicadores, notícias, análises e experiências para entender e acompanhar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020c, n.p.). Na descrição do Observatório consta: “É uma plataforma pública com foco em dar visibilidade ao avanço da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio nas redes e nas

<sup>23</sup> Autônoma, trabalha como consultora em Políticas Educacionais voltadas à inovação curricular e formação de educadores. Atuou como expert em Educação no Instituto Ayrton Senna.

<sup>24</sup> Gerente de projetos da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

<sup>25</sup> Foi diretora de 2006 a 2017 no Ministério da Educação.

<sup>26</sup> Consultora em ECE no UNICEF Brasil.

<sup>27</sup> Atualmente trabalha como consultora educacional. Foi professora da FGV em 2018 e Secretária de Educação em São Bernardo do Campo/ SP de 2009 a 2015.

<sup>28</sup> Faleceu em 2021, momento em que era diretor acadêmico da Fundação Santillana.

<sup>29</sup> Consultora de Projetos da FGV.

<sup>30</sup> Consultora de Educação Infantil da FGV.

<sup>31</sup> Presidente na Associação Nacional de Educação Básica Híbrida- Anebhi.

<sup>32</sup> Integrou a secretaria executiva do Ministério da Educação de 2016 a 2018.

<sup>33</sup> Diretora da Associação Brasileira de Avaliação Educacional.

<sup>34</sup> Consultor da Fundação Cesgranrio desde 1994.

<sup>35</sup> Coordenadora na Seduc-CE.

<sup>36</sup> Atua como Conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nLA9YWMBSjM&t=337s>. Acesso em: 22 nov. 2021.

<sup>38</sup> Disponível em: [www.observatorio.movimentopelabase.org.br](http://www.observatorio.movimentopelabase.org.br). Acesso em: 11 nov. 2021.

políticas nacionais” (MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO, 2021a, n.p.). Na página, é possível selecionar o estado e, assim, obter informações sobre o andamento da implementação da BNCC por Estado, como mostram as Figuras 5 e 6, a seguir, sobre o estado do Rio de Janeiro.

Figura 5 – Informações referentes à implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro



Fonte: Imagem extraída de Movimento pela Base e Observatório (2021a, n.p.).

Figura 6 – Informações referentes à implementação do Ensino Fundamental I e II no estado do Rio de Janeiro



Fonte: Imagem extraída de Movimento pela Base e Observatório (2021a, n.p.).

No caso do Rio de Janeiro, os segmentos do Ensino Fundamental I e II estão mais adiantados em relação à implementação. Podem ser identificadas, na página, marcas de um discurso focado em estatística, números que performam a BNCC e a sua capacidade de

alcance, investindo na ideia de que a BNCC está em ação à medida que atinge o maior número de escolas.

O observatório traz um panorama da política nacional e considera como questões importantes: as diretrizes nacionais; os programas e apoios; a formação de professores; os materiais didáticos; as avaliações e a articulação nacional. A produção tanto midiática quanto de materiais diz respeito ao que é produzido e divulgado pelo Movimento pela Base.

O Movimento pela Base também incentivou que fosse criado um grupo constituído por profissionais da educação nomeado “Embaixadores da BNCC”, distribuídos em diferentes estados. Os nomes desses embaixadores não constam na página do Movimento, eles apenas mencionam que é um grupo formado por técnicos municipais e estaduais (MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO, 2021b). Esses embaixadores são responsáveis por promover a política e incentivar a sua implementação em busca de uma educação de qualidade.

Outra estratégia de ação foi a produção de guias: Guia para Gestores Escolares (BRASIL, 2019b); Guia Prático Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (BRASIL, 2019c); Orientações para Revisão dos Projetos Pedagógicos (BRASIL, 2019d), produzidos pelo Movimento pela Base em parceria com a Undime, o Consed e o MEC. Os guias têm em comum o caráter orientador, inicialmente contextualiza a política, para, posteriormente, trazer um passo a passo de como atingir os objetivos almejados pelo texto da BNCC.

O Guia para Gestores Escolares trabalha a ideia de o que a BNCC “não é” e explora que não se trata de um projeto partidário, de um currículo, nem a solução para todos os problemas da educação, para, então, focalizar no que a BNCC traz para a prática do professor (BRASIL, 2019b). O texto dialoga com a tradição no currículo, na medida em que busca o fortalecimento das identidades, valoriza um conjunto de objetivos e metas a serem elaborados e alcançados/verificados via avaliação. Segundo as orientações previstas, a escola deve, inicialmente, investir na definição de conceitos sobre educação, ensino, infância e os demais que julgue importante. O plano de ação deve conter: os objetivos de aprendizagem; a forma como garantirá a aprendizagem; as metas de resultados para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); os objetivos e os métodos para formação docente dentro da escola; as formas e os critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos. Todos delimitados pela equipe gestora e pedagógica.

A formação dos professores é um ponto relevante no Guia para Gestores Escolares. Lá é feita menção à importância da formação individual, em que o docente conseguiria ser responsável pela sua própria formação com foco nas metodologias ativas: “A formação

continuada também pode ter **caráter individual**, de forma que o membro da equipe gestora promova apoio específico a um docente, de acordo com suas necessidades, baseado em distintos métodos ativos de aprendizagem” (BRASIL, 2019b, p. 27, grifo do autor).

A observação de aula é um dos pontos controversos do documento, pois refere-se à possibilidade de os professores assistirem às aulas um dos outros, assim como a equipe gestora assistir a fim de analisar e trazer pontos a melhorar. Ainda que o documento tenha o cuidado de dizer que isso deve ocorrer com aviso prévio ao professor, isso implica uma série de questões sobre o lugar do professor e o seu papel no espaço escolar, acarretando, em nosso ponto de vista, uma deslegitimação da prática docente, em nome do aperfeiçoamento e dos resultados. Segundo o Guia para Gestores Escolares, as observações podem ocorrer das seguintes formas:

i) observação de aulas pela equipe gestora; ii) visitas planejadas de professores a classes de colegas docentes; iii) devolutivas sobre exemplos de aulas gravadas; e iv) discussões sobre objetivos de uma aula e suas estratégias de ensino-aprendizagem. O acompanhamento mais próximo do formador sobre a prática docente, com devolutivas frequentes sobre suas aulas e estratégias pedagógicas, é uma grande oportunidade de apoiar os professores no desenvolvimento de suas competências profissionais e uma das ações com maior impacto sobre sua prática, segundo a literatura recente. As observações e o acompanhamento devem ser sempre planejados previamente e em diálogo e acordo com cada docente, de forma que eles construam conjuntamente os pontos que necessitam desenvolver, o que precisa ser observado e quais as suas dúvidas e inseguranças. É importante ouvir as opiniões dos professores sobre os processos de observação de aula e de devolutiva, de forma a melhorá-los continuamente e a criar uma cultura de acompanhamento individual e colaboração entre pares na escola. O caráter da observação nunca deve ser de fiscalização ou de cerceamento da autonomia, o que não teria caráter formativo e poderia colocar em risco uma cultura de formação continuada na escola. (BRASIL, 2019b, p. 27).

O fato de estar escrito que a observação não deve ser no sentido de fiscalizar é difícil garantir que isso realmente aconteça. O documento finaliza sem referências bibliográficas específicas sobre o conteúdo, mas há uma sugestão de leitura, referente ao livro: *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*<sup>39</sup>, produzido pela Fundação Carlos Chagas, em 2017.

O Guia Prático Temas Contemporâneos Transversais da BNCC foca no projeto político pedagógico e na orientação para formação dos professores nas escolas, menciona inclusive as abordagens no plano de aula (BRASIL, 2019c). A metodologia de trabalho mencionada no texto está pautada em quatro pilares: problematização da realidade e das situações de aprendizagem; superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; integração das habilidades e das competências curriculares à resolução de

---

<sup>39</sup> Disponível em: [www.publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169](http://www.publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/340/169). Acesso em: 22 jan. 2022.

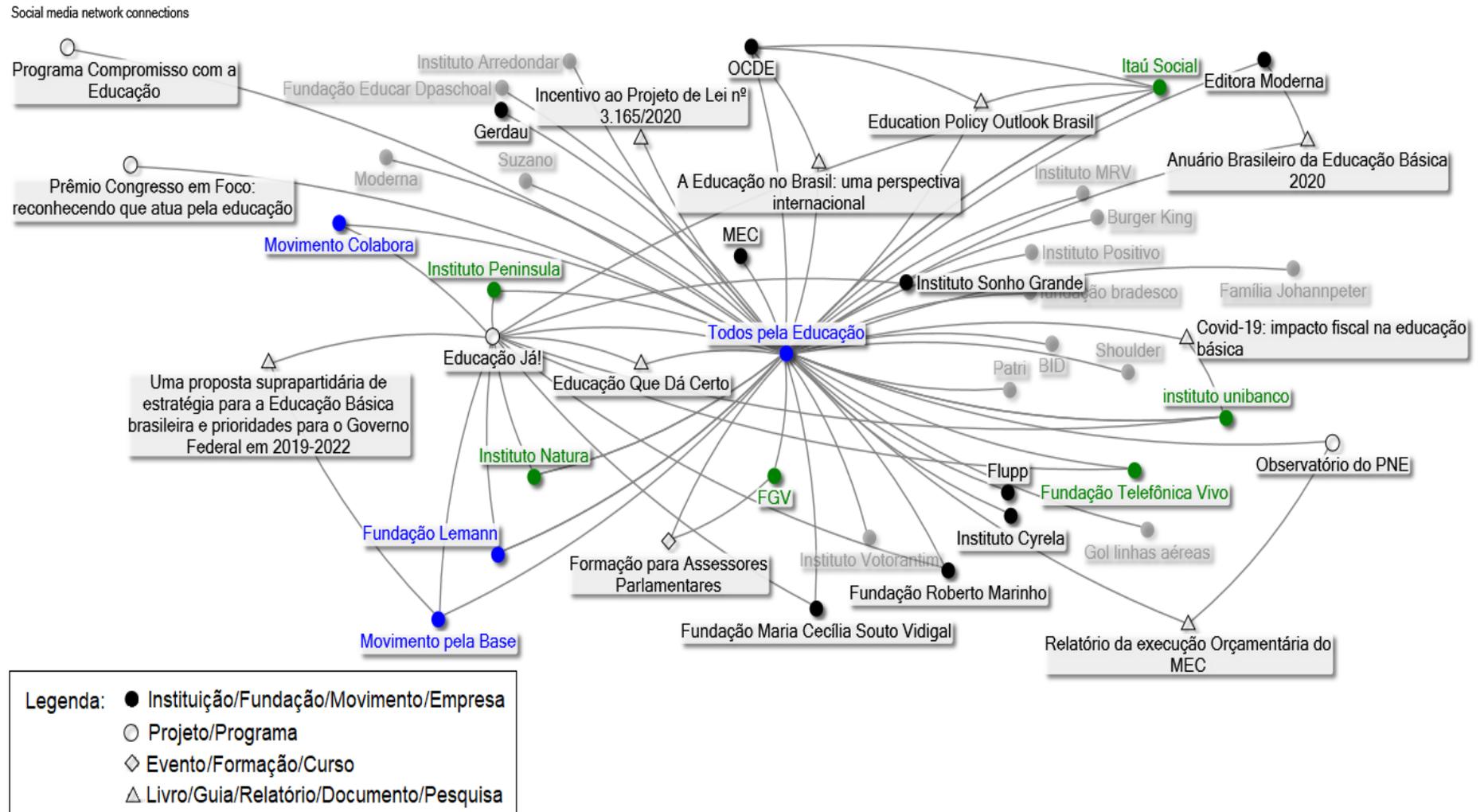
problemas; promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva. O guia não deixa explícito como isso ocorreria, mas menciona o que cada disciplina deverá trabalhar sobre determinado assunto.

O “Orientações para Revisão dos Projetos Pedagógicos” (BRASIL, 2019d), apoiado pelo Movimento pela Base, é um texto breve com orientações para elaboração do Projeto Pedagógico. Nele, não há avanços significativos sobre a produção dos Projetos Pedagógicos; ao contrário, ele afirma inclusive que os Projetos Pedagógicos não devem partir de uma folha em branco, mas devem ser uma releitura do que a escola já vem construindo.

Essas são somente algumas das ações do Movimento pela Base. Rosa e Ferreira (2018), em sua pesquisa, trouxeram com mais detalhes essa participação e como ela influenciou para a aprovação da BNCC. O estudo aponta que foi na terceira versão que o discurso empresarial e um modelo gerencialista de educação se evidenciaram. As competências adicionadas vieram de orientações elaboradas pela OCDE, e, segundo as autoras, agrada tanto a esquerda quanto a direita.

Além do Movimento pela Base, o TPE também se consolidou como um nó articulador importante no desenvolvimento da BNCC. Algumas das suas ações estão exemplificadas na rede da Figura 7 seguir.

Figura 7 – Rede Todos pela Educação



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

O TPE teve como primeira contribuição significativa para as políticas públicas o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação. Esse plano é constituído de 28 diretrizes que contribuíram para a inserção da instituição nas políticas públicas educacionais. Nas diretrizes, estão destacadas a importância de aferir resultados:

- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente [...]. (BRASIL, 2007, p. 1).

Outro compromisso é o incentivo ao acompanhamento da iniciativa privada na educação, que já é parte do movimento que está sendo identificado nesta pesquisa:

- XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, p. 3).

O TPE cresceu em termos de produção comparado aos demais movimentos – sob argumento de que fazem *advocacy* – uma narrativa/enunciado que surgiu nos últimos anos no qual o terceiro setor tem se apoiado para defender uma causa e não uma política específica. O TPE anuncia que sua estratégia está organizada em quatro eixos, a depender do propósito no qual querem se engajar, são eles: colocar a educação na pauta da sociedade; monitorar a educação sistemática e publicamente; articular com o poder público e atores-chave; produzir conhecimento e elaborar propostas, de modo a mobilizar o poder público e incidir na formulação e na implementação de políticas educacionais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Em 2018, foi lançado o movimento *Educação Já!*. Esse movimento consiste em pressionar a esfera pública para a elaboração de políticas públicas educacionais. Uma primeira sugestão feita foi a reestruturação das regras de governança e a melhoria da gestão das redes, para garantir maior articulação e apoiar a gestão das Secretarias de Educação; alterar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a fim de torná-lo mais eficiente; garantir a coerência entre os sistemas de ensino, sendo o cumprimento da BNCC ferramenta indispensável para isso em todas as redes de ensino; apoiar a valorização da carreira e da formação docente, por meio de políticas que proporcionarem esses feitos; por fim, atender integralmente as crianças de 0 a 6 anos de idade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021b). São essas as linhas e as ações priorizadas pelo movimento.

Desde o início do *Educação Já!*, foram elaborados alguns materiais, entre eles o documento “Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). O discurso que mais se sobressai é sobre “[...] a necessidade de **melhorar decisivamente a qualidade da educação básica**” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 5, grifo do autor). Nesse documento, há participações importantes como as seguintes: MEC; FGV, representada por Cláudia Costin (diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – Ceipe); Fernando Abrucio (cientista político e pesquisador do Departamento de Administração Pública da FGV-São Paulo); José Henrique Paim (economista, professor da FGV-Rio) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Além deles, a participação de ex-secretários(as) da Educação como: Binho Marques – ex-secretário da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) do MEC do governo Dilma Rousseff (PT), ex-secretário municipal de Educação de Rio Branco e ex-secretário estadual de Educação do Acre na gestão Jorge Viana (PT); Mariza Abreu – ex-secretária de Educação do Rio Grande do Sul no governo Yeda Crusius, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e ex-secretária municipal de educação de Caxias do Sul; Maurício Holanda – ex-secretário de Educação de Sobral e do Ceará nas gestões Cid Gomes, do Partido Socialista Brasileiro (PSB/Partido Republicano da Ordem Social – Pros) e Camilo Santana (PT); Mozart Neves Ramos – ex-secretário de Educação de Pernambuco na gestão Jarbas Vasconcelos, do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Washington Bonfim – ex-secretário de Educação e de Planejamento de Teresina, Piauí, na gestão Firmino Filho (PSDB); e Haroldo Rocha – ex-secretário executivo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no governo João Dória (PSDB) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Em entrevista, Jair Ribeiro (2021), presidente do TPE, falou a respeito das dificuldades que o empresariado tem para entrar em contato direto com a escola. Ele defendeu que existam esses movimentos para fazer essa ponte. Os movimentos são uma tentativa de busca de uma relação direta e sem mediações, em uma lógica heterárquica em que as novas governanças operam.

O TPE tem um apelo à governança, tem um Conselho de Governança, como fator indispensável ao funcionamento das políticas públicas. O TPE apresenta-se como suprapartidário e tenta se aproximar da esfera pública e do Poder Legislativo. “[...] o Todos Pela Educação organizou uma agenda legislativa mínima para a Educação, que tem como objetivo orientar o foco do Congresso Nacional para os mais importantes projetos de lei em tramitação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021a, p. 26).

Em 2020, o TPE anunciou apoio aos gestores e aos professores e produziu, em parceria com a Editora Moderna, o “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020a). O anuário cita o contexto da pandemia, para, posteriormente, trazer “os números da educação brasileira”, com infográficos e informações específicas sobre matrícula, reprovação, defasagem do Ensino Básico, indicadores da EJA, do Ensino Superior e um capítulo sobre a formação de professores e suas carreiras/sua remuneração. Também fala sobre gestão democrática e financiamento. No capítulo sobre financiamento, é possível termos acesso a um panorama detalhado de quanto se investe por aluno e a distribuição de verbas para a educação.

Com foco nas redes de ensino, o TPE também produziu o documento “Desigualdade entre Escolas nas redes Municipais de Ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020b), em que afirma retratar a realidade dos municípios. Um dos pontos mencionados pelo estudo diz respeito à desigualdade entre as escolas, associada aos índices do Ideb. Para Villani e Oliveira (2018), o Ideb tem como uma das limitações o contexto diverso e desigual do Brasil. Ao analisar como o Ideb (avaliação interna) e o Pisa (avaliação externa), associados, impactam os índices brasileiros e, conseqüentemente, a política educacional, há, do ponto de vista das autoras, como problemática, um descompasso entre o Pisa e o Ideb que causa um efeito de uniformização em relação ao modelo educativo ocidental.

Há, nas políticas que almejam alcançar melhores índices no Ideb, uma associação direta entre o Ideb e a aprendizagem – como se, na medida em que o Ideb é baixo, as escolas também apresentassem números baixos em relação à aprendizagem. Pesquisas acadêmicas já questionaram essa equação que gera uma relação de causa e efeito entre os resultados do Ideb e a realidade social dos alunos e das escolas. Lopes e Macedo (2021a) mencionam que a alusão a baixos índices divulgados pelo Ideb anuncia uma crise que pode ser solucionada a partir de políticas públicas, pois são dados que subsidiam intervenções na educação.

Miller (2014), por exemplo, traz as estatísticas e os problemas referentes à ausência de debate sobre os índices que constroem verdades sobre a educação, Miller (2014), em seu texto, aborda a cultura da testagem nos EUA e o quanto ela se tornou uma cultura, desconsiderando as tantas formas de experiência que passam pela escola.

Há nessas ações as marcas de um discurso em defesa de uma equidade para a educação, possibilitada pelas ações dessas instituições. O documento “Desigualdade entre Escolas nas redes Municipais de Ensino” inclui recomendações para os políticos eleitos em 2020, propondo o enfrentamento da desigualdade, por meio de cooperação e de orientação dessas instituições.

Ao afirmarem terem se baseado nos resultados do projeto “Educação Já!”, o TPE criou, em 2021, o projeto “Educação Que Dá Certo”<sup>40</sup>, também com a intenção de influenciar as decisões de gestores. Na página oficial desse projeto, constam notícias e a série em pauta: *Tem notícia boa na educação e Lições que ficam*. Desse modo, o TPE tenta retratar práticas que a escola tem produzido.

Em meio as essas ações, está o acompanhamento bimestral dos recursos e das execuções a partir de dados divulgados pelo MEC em relação à Educação Básica, como, por exemplo, o 6º Relatório Bimestral, de 2021, intitulado “Execução Orçamentária do Ministério da Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021c). Nele, constam os encaminhamentos financeiros do MEC. O TPE também ofereceu, com apoio pedagógico da FGV, formação técnica para assessores parlamentares de deputados e senadores, cuja pauta foi a Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021d).

A atuação com o Legislativo é tratada pelo TPE como prioridade e demonstra isso com as ações já mencionadas e com a criação do “Prêmio Congresso em Foco: reconhecendo quem atua pela educação”. Nele, o movimento valoriza os parlamentares que defendem ações públicas educacionais para a promoção da educação. Os critérios avaliados estão relacionados à participação em votações sobre o tema. Em 2021, os vencedores escolhidos pelos jurados foram: o deputado Professor Israel Batista, do Partido Verde (PV) do Distrito Federal; o deputado Idilvan Alencar, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Ceará; a deputada Professora Rosa Neide, do PT de Mato Grosso; e os senadores Marcelo Castro, do MDB de Piauí; e Jean Paul Prates, do PT do Rio Grande do Norte. Os escolhidos pelo público foram: os deputados Alessandro Molon e Marcelo Freixo, ambos do PSB do Rio de Janeiro; e as deputadas Luiza Erundina, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) de São Paulo, e Tabata Amaral, do PSB de São Paulo; e o senador Randolfe Rodrigues do Rede do Amapá. Alessandro Molon foi destaque no grupo. A visibilidade conquistada pelo TPE também é resultado da sua intensa participação nas audiências públicas sobre as políticas educacionais.

Durante o período de pandemia, o TPE trouxe para o debate as condições da educação, marcada pelos esforços de adaptação dos profissionais e dos alunos aos novos cuidados para retomada do ensino presencial. Além disso, em parceria com o Instituto Unibanco, elaborou três edições que apontam medidas necessárias de auxílio às redes de ensino.

A primeira edição do estudo “Covid-19: impacto fiscal na Educação Básica” foi apresentada aos parlamentares, ao Consed e em fóruns públicos, servindo de base

---

<sup>40</sup> Ver [https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/?utm\\_source=site&utm\\_id=bot%C3%A3o](https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/?utm_source=site&utm_id=bot%C3%A3o). Acesso em: 12 nov. 2021.

argumentativa para a apresentação do Projeto de Lei Nº 3.165, de 2020, nomeado “pacote anticolapso da Educação”, que determina a injeção de R\$ 31 bilhões na área (BRASIL, 2020), para serem utilizados na manutenção e nas despesas relacionadas à estratégia de retorno às aulas pós-pandemia, principalmente porque o retorno às aulas deverá prever medidas eficazes de higiene, compra de materiais de higiene, entre outras medidas cabíveis.

No relatório “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” (OCDE, 2021), produzido pela OCDE e traduzido pelo TPE, há uma tentativa de análise do desempenho da educação brasileira em comparação a outros da América Latina, como Chile, Uruguai, Costa Rica, México, Peru, Argentina e, também, de outros continentes como Indonésia, Filipinas, Tailândia, China, lançando a proposta de algumas ações para que o país melhore sua situação, entre elas: a expansão do atendimento escolar; a construção de um sistema nacional de educação; proteger os gastos com Educação e vinculá-los aos resultados: “*Vincular os gastos a um sistema de monitoramento e prestação de contas mais robusto pode estimular melhorias*” (OCDE, 2021, p. 315, grifos do autor); fortalecimento da carreira docente; “[...] *dar mais atenção a abordagens de ensino inovadoras e comprovadas, facilitadas por uma formação inicial de professores de alta qualidade e pela formação continuada*” (OCDE, 2021, p. 322, grifos do autor); “*Superar os desafios no clima escolar. O ambiente de aprendizagem, em muitas escolas, é fraco e prejudica a aprendizagem e o bem-estar*” (OCDE, 2021, p. 324, grifos do autor); o desenvolvimento de uma boa gestão, bom direcionamento dos recursos e cuidar dos alunos mais vulneráveis.

O documento contém 337 páginas desenvolvidas com base em informações coletadas pela OCDE em diferentes países. O documento também aborda temas como fracasso escolar associado ao medo – quanto maior o medo de reprovação, maior são os índices de aprendizagem. Nesse sentido, o resultado aponta: “No geral, os resultados do Brasil são consistentes com os resultados internacionais e há evidências de que um certo nível de medo pode levar os alunos a se esforçarem mais nas atividades acadêmicas” (OCDE, 2021, p. 274). Na pesquisa, as meninas têm melhores índices de aprendizagem porque apresentam mais “medo do fracasso” (OCDE, 2021, p. 273) quando comparado aos meninos.

Essas produções mencionadas até aqui constituem pontos articuladores importantes da política educacional, por disponibilizarem estudos, conteúdos, resultados que significam a educação, legitimam a necessidade de parcerias com o setor público, a criação de projetos para sanar as demandas por aprendizagem e por índices satisfatórios. A seguir, exploramos as parcerias estabelecidas entre as principais instituições no momento, as quais desenvolvem projetos com as Secretarias de Educação e as escolas públicas.

### 3.3 A relação com os estados e os municípios: as parcerias e os campos de atuação

Na tentativa de mapearmos as parcerias e os conteúdos produzidos, identificamos que algumas das parcerias/fundações/instituições, sejam filantrópicas ou privadas, se preocupam em expandir o horizonte de discussão e influenciar no contexto escolar. Para tal, firmam parcerias com os estados e os municípios. O mapa da Figura 8, a seguir, é uma ilustração dessas parcerias. Não foi possível entrarmos em contato com todas as Secretarias de Educação do Brasil, razão pela qual a Figura 8 foi construída com base nas informações oferecidas pelas instituições que são identificadas como promovendo a BNCC e informações disponibilizadas no *site* das Secretarias de Educação dos estados.

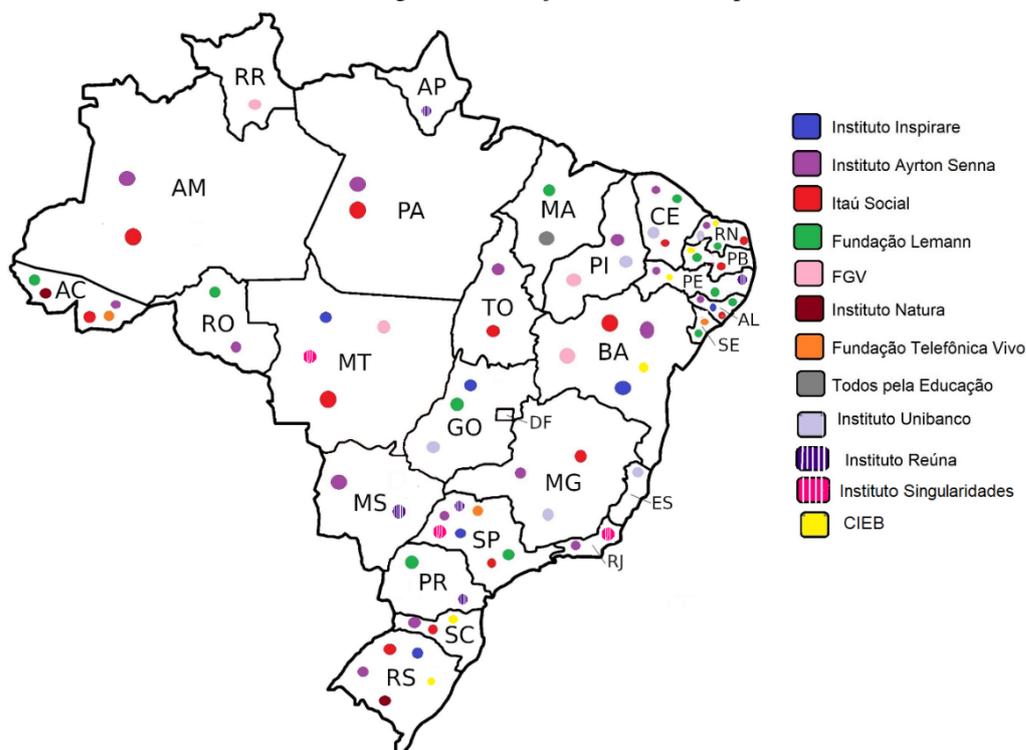
É difícil afirmarmos que uma instituição investe somente em um determinado segmento, pois elas são multifacetadas, sobressaem-se no produto que querem promover e dialogam com todas as instituições parceiras e suas demandas. Contudo, consideramos importante destacar que são parcerias que defendem a BNCC, um projeto de centralização curricular e atuam na Educação Básica pública. A ONG Parceiros da Educação, por exemplo, tem uma extensa parceria com os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, porém seus projetos são com foco na avaliação, no apoio gerencial e na qualidade da aprendizagem, por isso não estão no mapa representado na Figura 8.

O critério inicial para construção do mapa foi o fato de terem estabelecido parcerias com as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação após a homologação da BNCC<sup>41</sup>. Outra estratégia metodológica foi o acesso aos relatórios anuais das instituições/(dos) movimentos/fundações/empresas, pois eles trazem um resumo do que foi produzido, as parcerias estabelecidas e os custos (dinheiro recebido e dinheiro investido).

---

<sup>41</sup> Há parcerias que não constam no mapa porque não havia informações oficiais disponibilizadas pelas instituições. A possibilidade de mapeamento exigiria outra pesquisa para estabelecer contato com as Secretarias de Educação.

Figura 8 – Atuação dos institutos por estado



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Como pode ser identificado, os projetos têm chegado a todos os estados pelos diferentes institutos, movimentos, pelas fundações ou empresas. Embora essas instituições, esses movimentos, essas fundações ou empresas constituam uma rede política maior e, por vezes, muito similares, também têm suas peculiaridades, principalmente nos locais de atuação e nos temas abordados. No Brasil, por ser um país com território vasto, é possível identificarmos determinadas instituições atuando mais em um estado do que em outro, seja pela sua localização física, seja pelos campos de atuação.

A Undime e o Consed são órgãos públicos importantes para que os investimentos sejam incorporados no desenvolvimento da política, pois eles elegem pessoas para falarem em nome do poder público estadual e municipal em reuniões e em eventos públicos e privados. Entre as instituições que mais se preocupam em estabelecer uma parceria com o setor público estão: Fundação Lemann; Movimento Colabora; Itaú Social e Instituto Unibanco; Instituto Reúna; Vivo e Cieb; Instituto Inspirare; Instituto Ayrton Senna e Fundação Bradesco; Fundação Getulio Vargas; Instituto Singularidades e Instituto Península; Instituto Natura. A seguir, detalhamos alguns passos dessas parcerias, abordamos como cada uma dessas redes políticas se organizam e quais propostas, via projetos, programas e formações, são priorizadas. Iniciamos pela Fundação Lemann e percorremos as demais parcerias citadas.

### 3.3.1 Fundação Lemann: um eixo articulador

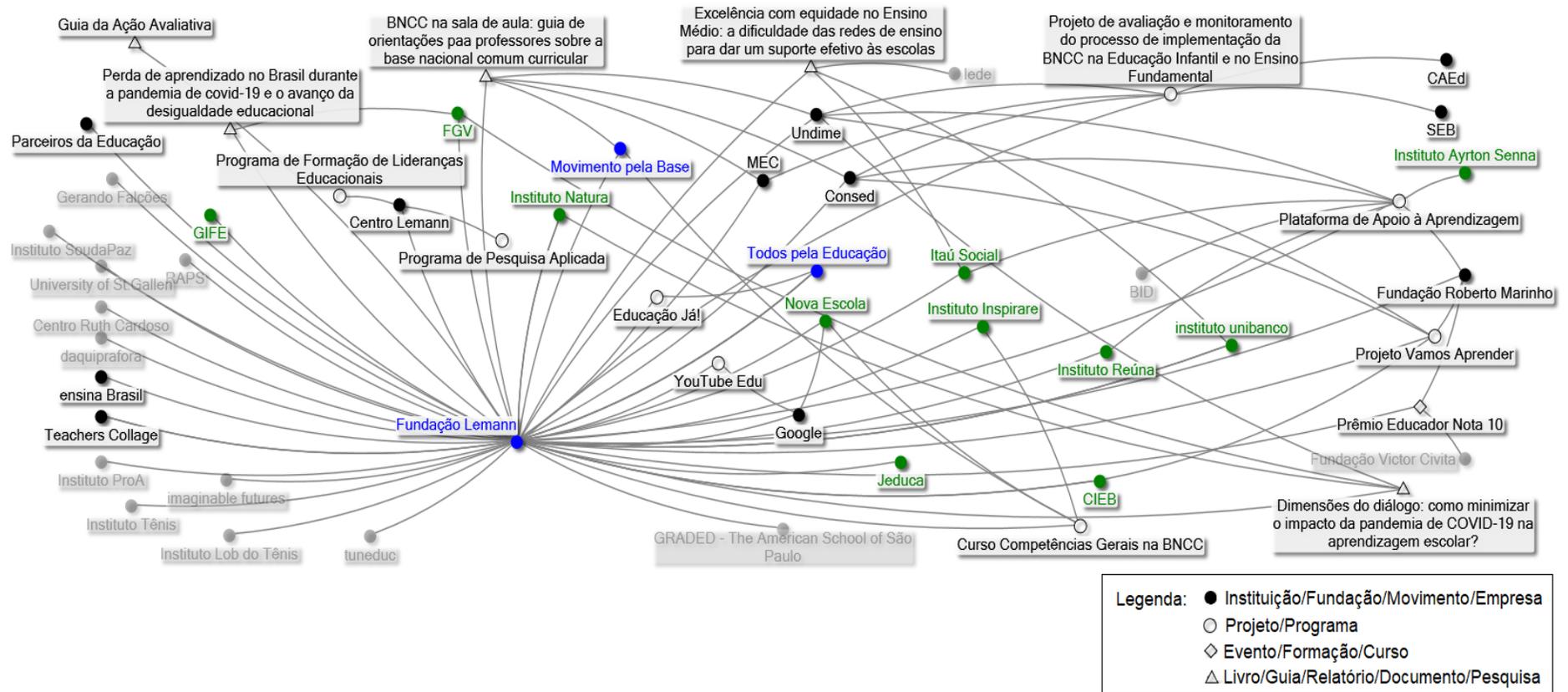
As ações da Fundação Lemann são observadas de muitas formas (ver a Rede na Figura 9 a seguir). O Movimento pela Base é uma das ações de maior magnitude da instituição em relação à BNCC. Isso, talvez, porque o Movimento pela Base não traga diretamente o nome de uma instituição, mas um conjunto delas que junto se movimenta em prol da política educacional.

Na pesquisa de Avelar e Ball (2017), foi possível identificarmos o protagonismo da instituição no desenvolvimento da mobilização para os padrões de aprendizagem, um movimento internacional, que, segundo os autores, forja a necessidade de mudanças nas políticas educacionais. Na entrevista com a Fundação Lemann (AVELAR; BALL, 2017), os autores identificaram o financiamento de viagens para os secretários de Educação brasileiros para os EUA, sob justificativa de aperfeiçoamento.

Como exemplos de como reuniões e eventos são usados estrategicamente para ativar a rede, podemos destacar três seminários formativos na criação do PNA (em uma longa série de eventos), organizado pela Fundação Lemann. O primeiro foi realizado em abril de 2013, na Universidade de Yale, em New Haven – EUA, que é referido pelos entrevistados e nos sites como o “momento da criação” do PNA. Intitulado “Principais reformas educacionais: capacitando o Brasil para o século XXI”, o evento reuniu 35 participantes, incluindo membros do Congresso Nacional do Brasil, secretarias estaduais e municipais de educação, funcionários de fundações e organizações da sociedade civil e representantes de outras partes interessadas no sistema de educação brasileiro [...]. O grupo brasileiro ouviu palestras de professores de Yale, administradores de escolas, formuladores de políticas e defensores de reformas que fizeram parte do desenvolvimento e promoção do Currículo Comum nos Estados Unidos. Segundo o site do Yale News, “durante o período em New Haven, os participantes discutiram a reforma da educação no Brasil e desenvolveram um plano de ação que poderiam ser implementados ao voltar para casa. (AVELAR; BALL, 2017, p. 4, tradução nossa).

Figura 9 – Rede da Fundação Lemann

Social media network connections



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

As viagens aos EUA oferecidas pelos parceiros da fundação aos secretários de Educação tiveram como intuito mostrar aos secretários como o padrão do currículo norte-americano se estabelece. Desde que a BNCC virou uma estratégia de solução para os problemas educacionais, a participação da Fundação Lemann esteve garantida. O apoio ao projeto fez com que a Fundação Lemann mobilizasse uma rede colaborativa para as suas demandas. Instituições como o Instituto Inspirare, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Telefônica Vivo, entre outras, cresceram nesse processo. O crescimento seguiu ocasionado pela promoção de eventos e pela produção de projetos, e a Fundação Lemann promoveu diversos eventos sobre a BNCC – alguns deles abordaremos ao longo deste capítulo.

Em um apelo técnico, uma tentativa de legitimar a BNCC pelo conhecimento de especialistas, a Fundação Lemann convidou gestores dos Institutos para tecerem suas opiniões sobre os motivos pelos quais a BNCC era importante para as escolas. Nesse sentido, a Fundação Lemann e a Nova Escola, com o Instituto Inspirare e o Movimento pela Base, prepararam o curso “Competências Gerais na Base Nacional Comum Curricular”<sup>42</sup>. Nele, há um trabalho de aprofundamento das competências apresentadas na BNCC. O curso tem curta duração, está dividido em sete etapas, nas quais são abordadas as dez competências (constituintes do documento oficial da BNCC), uma sugestão de como se preparar e preparar a escola para esse trabalho e as mudanças necessárias à formação de professores. O curso está disponível gratuitamente para quem tiver interesse.

Em 2018, a Fundação Lemann lançou um edital em parceria com a *Teachers College* Universidade de Columbia, de Nova Iorque, EUA (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018a). Assinaram o edital Scott Rubin, diretor da *Teachers College*, Universidade de Columbia, e Mariana Souto-Manning, professora da *Early Childhood Education*, diretora da *Early Childhood Education & Early Childhood Special Education Programs* e codiretora fundadora do *Center for Innovation in Teacher Education and Development* (CITED). Scott Rubin e Mariana Souto-Manning são brasileiros. Ela é professora efetiva, e ele é diretor executivo na Universidade de Columbia.

No edital, foi solicitada a submissão de propostas com possíveis soluções para os problemas relacionados à desigualdade no ensino e na aprendizagem (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018a). Para submissão, as propostas deveriam estar relacionadas a questões empíricas, por meio da sala de aula das escolas públicas brasileiras, trazendo implicações para

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/12/competencias-gerais-na-bncc/resumo>. Acesso em: 14 nov. 2021.

a formação de professores. Tais propostas só poderiam ser submetidas por professores do Ensino Superior, em equipes de até cinco pesquisadores, sendo vetadas pesquisas individuais.

O edital previu um investimento de trinta mil dólares para o desenvolvimento das pesquisas e das viagens dos pesquisadores para os EUA, na Universidade de Columbia. As pesquisas foram apresentadas na Conferência da *American Educational Research Association*, que aconteceu virtualmente em 2021.

Pelo que foi relatado, é possível concluirmos que a linha de atuação da Fundação Lemann é multifacetada. A Fundação Lemann atua tanto na formação superior e continuada de dirigentes e alunos com potencial para serem futuros dirigentes quanto na linha de frente com os professores, por meio da plataforma Nova Escola, das parcerias e dos materiais produzidos – além das parcerias com outras instituições a fim de promover pesquisas e demais projetos.

A *Omidyar Network*, que, atualmente, trocou o nome para *Imaginable Futures*<sup>43</sup>, também fez parceria com a Fundação Lemann. Ela é uma empresa criada pela *Omidyar Family* para investir em filantropia, criada em 1998. Segundo informações da sua página, seu foco está no Brasil, na África do Sul e nos EUA. Pam e Pierre Omidyar, membros da família, são fundadores da empresa *eBay*. Para o Brasil, eles doaram três milhões de dólares a fim de apoiar projetos que levem tecnologia às escolas, com o objetivo de auxiliar na implementação da BNCC. A chamada do projeto é para fomentar o projeto de empreendedores brasileiros, dispostos a desenvolver tecnologias que facilitem o início da BNCC nas escolas.

Além das relações explícitas que promovem o nome da Fundação Lemann, ela também tem ações paralelas. Por exemplo, mantém a revista Nova Escola e, em 2017, anunciou uma parceria com o *Google*, a fim de criar planos gratuitos para os professores e auxiliar na aprendizagem dos alunos (SEMIS, 2017), os quais estão disponíveis na página da revista. No *site* da Nova Escola, já se encontram mais de 700 planos de aula para o acesso dos professores<sup>44</sup>.

Os planos de aula contêm, na maioria das vezes, um momento prático, experimental, que dialoga com a teoria que está sendo trabalhada. Os planos são bem detalhados em relação ao passo a passo; cada momento é explicitado sobre o que deve ser mencionado para os alunos, além de estarem de acordo com as novas nomenclaturas estabelecidas pela BNCC. Neles, os objetivos, comumente encontrados nos planos de aula, são substituídos por habilidades presentes na BNCC. Os planos são assinados por professores mentores

---

<sup>43</sup> Ver <https://www.imaginablefutures.com>. Acesso em: 27 abr. 2022.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2021.

contratados pela Nova Escola. Não há um referencial bibliográfico explícito, exceto os *links* e os materiais disponibilizados ao longo do plano de aula para ser acessado.

A Associação Nova Escola também é um canal de divulgação de notícias sobre a BNCC. Sua página contém matérias sobre as competências socioemocionais, entrevistas com profissionais da educação e sugere livros para os professores. Além do caráter propagador, a Nova Escola também oferece cursos de extensão para professores, sem custos, e com certificação emitida pela Associação Nova Escola.

A Fundação Lemann e o *Google* também são responsáveis pelo canal *YouTube Edu*<sup>45</sup>, o qual registrou 469 mil inscritos e 25.369.709 visualizações até janeiro de 2022. Nesse canal, são disponibilizadas aulas gravadas por professores sobre conteúdos de diferentes disciplinas em diálogo com a BNCC. Os professores convidados para dar aula sobre algum tema são professores que têm trajetórias de sucesso em seus canais no *YouTube*.

A Fundação Lemann também fez da pandemia um momento para divulgação desse canal que existe desde 2013, promovendo as *hashtags* FiqueEmCasa e Estude Comigo. No canal: “As playlists são baseadas em conteúdos já existentes na plataforma, organizados pelos professores da própria comunidade do YouTube Edu sob orientação pedagógica da Fundação Lemann” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

A instituição produziu, em 2019, um guia chamado “BNCC na Sala de Aula: guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019a), em parceria com o Movimento pela Base. Em diversos momentos do guia, são mencionados os pontos que devem estar alinhados de forma coerente, a saber: a formação docente, o currículo, os materiais didáticos e as avaliações. O guia tem um caráter menos prescritivo e mais de incentivo ao movimento nas escolas para que a BNCC esteja de fato sendo objeto de investimento.

A Fundação Lemann, em parceria com a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), lançou, em 2021, o “Guia da ação avaliativa” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). A Fundação CAEd apoia a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é uma entidade privada e sem fins lucrativos. Devido à atuação no projeto, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, fundador e coordenador do projeto, assumiu, em 2015, a Secretaria de Educação Básica do MEC, sob a gestão do ministro Cid Gomes.

O guia oferece estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para usar em sala de aula (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). Há etapas a serem seguidas: avaliação diagnóstica e

---

<sup>45</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCs\\_n045yHUiC-CR2s8AjIwg](https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8AjIwg). Acesso em: 14 nov. 2021.

formativa no retorno às aulas presenciais; avaliação formativa e a BNCC; atividades de múltipla escolha; atividades de resposta construída; rubricas com foco no socioemocional; observação e registro em sala de aula e portfólio. É uma espécie de passo a passo, o qual desenvolve o modo como executá-lo ao longo do guia. O guia foi criado para apoiar professores em instrumentos de avaliação alinhados à BNCC.

O guia faz referência a uma plataforma de aprendizagem<sup>46</sup>, criada pelo CAEd com apoio da Fundação Lemann, do Itaú Social, da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Reúna, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Undime e do Consed. O acesso ao conteúdo é gratuito, mediante o cadastro, com Cadastro de Pessoa Física (CPF), nome completo, *e-mail* e dados da escola onde atua.

Ainda no Guia da ação avaliativa, são esmiuçadas as possibilidades de avaliação, com orientações precisas e exemplos acerca dos modos como se deve avaliar (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). A principal preocupação do guia é dialogar com a avaliação formativa, mas também são mencionadas as avaliações diagnóstica e somativa.

Ao trazer os exemplos (Figura 10), a sensação é que não há absolutamente nada que o professor já não conheça. O guia sugere questões de marcar, completar, múltipla escolha. Incentiva a não fazer questões para marcar a alternativa incorreta, somente a correta. Uma série de incentivos que não demonstram nenhuma novidade.

Figura 10 – Imagem retirada do Guia de avaliação interativo

**Exemplos de atividades de múltipla escolha**

**ATIVIDADE DE MÚLTIPLA ESCOLHA DE BIOLOGIA**

**ETAPA 3EM**

**HABILIDADE** Reconhecer os níveis de organização do corpo humano.

**TAREFA** Identificar o processo de respiração celular e seu local de ocorrência relacionando-o aos níveis hierárquicos do organismo humano através da análise de um esquema.

**GABARITO** A

(B12027417) A imagem abaixo representa um processo que ocorre em uma determinada estrutura presente no corpo humano.

Disponível em: <<https://bit.ly/3e4Lst>>. Acesso em: 20 maio 2020. Adaptado para fins didáticos.

O processo representado nessa imagem ocorre em nível de

A) célula.  
B) organismo.  
C) órgão.  
D) sistema.  
E) tecido.

Fonte: Imagem extraída de Fundação Lemann (2021, p. 23).

<sup>46</sup> Disponível em: <https://apoioaprendizagem.caeddigital.net/#!/cadastro-inscricao>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Nas orientações, também é indicado que cada questão aborde uma habilidade. Em suma, o processo avaliativo está diretamente ligado aos conhecimentos científicos e específicos de cada disciplina. No texto do guia, também há menção às questões construídas, também conhecidas como “dissertativas”. Nesse caso:

Para se garantir uma boa análise acerca das aprendizagens dos alunos, **é preciso que as questões de resposta construída sejam claras**, de modo a certificar que o aluno compreenda a tarefa que lhe foi proposta e que todos os requisitos para resposta estejam bem descritos. Além disso, **a chave de correção deve ser consistentemente estruturada** para garantir a devida interpretação da resposta. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021, p. 34, grifos do autor).

Nesse sentido, há exemplos (Figura 11) sobre o que seria essa chave de correção:

Figura 11 – Chave de correção para avaliação aplicada aos alunos

The figure displays three examples of assessment questions and their corresponding keys, each in a separate box with a title and a yellow background for the question text.

- Example 1:**
  - RESPOSTA CURTA A PARTIR DE UMA IMAGEM:** essa atividade é bastante utilizada no processo de alfabetização.
  - Question: "Escreva o nome da figura que você vê." (Write the name of the figure you see.)
  - Image: A soccer ball.
  - Key: "Resposta: **BOLA**"
  - Note: A pink circle indicates "ESSE COMANDO É LIDO PELO PROFESSOR OU PELA PROFESSORA" (This command is read by the teacher or the teacher).
- Example 2:**
  - RESPOSTA CURTA COM SITUAÇÃO PROBLEMA:**
  - Question: "Se um chocolate custa 1 real e Ana vai comprar 5 chocolates, quanto ela vai pagar no total?" (If a chocolate costs 1 real and Ana is going to buy 5 chocolates, how much will she pay in total?)
  - Key: "Resposta: **5 reais**"
- Example 3:**
  - RESPOSTA CURTA QUE EXIGE O CONHECIMENTO DE FATOS, PODENDO, EM ALGUNS CASOS, HAVER MAIS DE UMA PERGUNTA RELATIVA AO FATO:**
  - Question: "A respeito da Primeira Guerra Mundial, responda à seguinte questão: A) Qual fato foi responsável pelo início da Primeira Guerra Mundial?" (Regarding the First World War, answer the following question: A) Which fact was responsible for the start of the First World War?)
  - Key: "Resposta: **O assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando.** ou **O assassinato do herdeiro do trono do Império Austro-húngaro.** ou **O assassinato de Francisco Ferdinando, arquiduque do Império Austro-húngaro.**"
  - Note: A pink circle indicates "ORIENTAÇÕES PARA RESPONDER A QUESTÃO" (Instructions for answering the question).

Fonte: Imagem extraída de Fundação Lemann (2021, p. 23).

Em caso de ser necessária uma avaliação mais subjetiva, que permita ao aluno criar suas próprias histórias e argumentações, ainda assim, a orientação no guia prevê que o avaliador deve ser o menos subjetivo possível na sua questão. Importante atentarmos para o modo como isso é incentivado:

O exercício de autoconhecimento e de autorreflexão pode auxiliar o estudante a entender quais pontos precisa desenvolver para dominar algum conteúdo ou competência e o quão próximo se encontra desse objetivo. Além de permitir que o aluno tenha maior controle do seu processo de aprendizagem, essa prática contribui para que professores planejem e executem estratégias com foco nas diferentes necessidades de seus estudantes. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021, p. 48).

Ao longo do texto, são mencionadas algumas referências, entre elas o livro *Embedded Formative Assessment*, de Dylan William. O livro trata sobre a avaliação formativa e o quanto ela resulta em um aumento da qualidade dos professores e da aprendizagem dos alunos. Para isso, ela precisa ser vista como um processo e não como uma ferramenta.

Outras sugestões de leituras transitam entre pesquisadores estrangeiros traduzidos no Brasil, como: *Introdução à Prática de Testes Psicológicos*, de Thomas Hogan; *Avaliação na Sala de Aula: conceitos e aplicações*, de Michael Hussell e Peter Airasian; *Planejamento para a compreensão: Alinhando o currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*, encaminhado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Canoa; e mais duas publicações da autora brasileira Julia Andrade, uma com Angela Lopes, intitulada *Avaliação na Educação Integral*, outra com Natacha Costa, Daniel Brandão, Walquíria Tiburcio e Juliana Moraes, chamada *Avaliação na Educação Integral: elaboração de novos referenciais*, a qual foi feita com apoio do Centro de Referências em Educação Integral, do Itaú Social e do Move Social. Por fim, um artigo publicado, na Revista de Educação Pública, por Adriano Moro, Alessandra de Moraes, Telma Pileggi Vinha e Luciene Regina Paulino Tognetta, nomeado *Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). As sugestões estão em torno de pesquisadores que seguem uma linha de incentivo às metodologias ativas e à avaliação para a promoção da aprendizagem.

A Fundação Lemann também inaugurou, em 2022, o Centro Lemann<sup>47</sup>, com dois programas: “Formação de Lideranças Educacionais”, para acesso é preciso que a rede municipal se candidate; e o “Programa de Pesquisa Aplicada” – nele, o Centro Lemann vai investir/financiar programas de estudos para pesquisadores. Nesse momento, por exemplo, está aberta uma chamada para pesquisadores em início de carreira: “[...] para participar, as(os) estudantes precisam dispor de 16 horas semanais, nos 12 meses de duração do Programa, distribuídas entre atividades de formação, reuniões com grupos de estudos e encontros regulares com mentores” (CENTRO LEMANN, 2022, n.p.). O programa paga uma bolsa mensal de R\$ 550,00. Outra chamada é para mentores, doutores e especialistas em Educação, comprometidos “[...] com a equidade na educação e com o desenvolvimento de pesquisas que possam inspirar soluções para os desafios educacionais do País” (CENTRO LEMANN, 2022, n.p.).

Ambos os programas priorizam a participação de pesquisadores vinculados a pesquisadores ligados a grupos historicamente excluídos, entre eles: “[...] egressos de escolas públicas, negras(os), indígenas, quilombolas, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência física e moradores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país” (CENTRO

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://centrolemann.org.br>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LEMANN, 2022, n.p.). O Centro Lemann tem sede nas cidades de São Paulo e de Sobral, no Ceará.

A Fundação Lemann cerca o seu público com uma série de ações que legitimam as suas escolhas. O Movimento pela Base é seu grande movimento articulador, e a Nova Escola, um caminho de diálogo com o professor. Os guias e as parcerias indicam como a BNCC deve ser interpretada. Culmina em um eixo não só articulador, mas persuasivo em sua missão de fazer a BNCC virar realidade, uma realidade que ela incentiva como a mais adequada. É possível que a Fundação Lemann seja a instituição que mais atua em diferentes frentes no movimento pela BNCC. Ela se preocupa desde a formação de professores e gestores, até planos de aula, guias, relatórios, canais nas redes de relacionamento. Com o passar do tempo, a instituição segue expandindo como no caso atual do Centro Lemann. Assim, também mobiliza as demais instituições para os seus interesses.

### 3.3.2 Movimento Colabora: gestão e parceria entre o público e o privado

O Movimento Colabora<sup>48</sup> é uma das estratégias do TPE para interagir mais diretamente com as escolas e com os poderes municipais e estaduais. A diferença é que o Movimento Colabora é uma parceria com instituições específicas como o BID, o Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Positivo e o Instituto Unibanco. Isso não impede que o Movimento faça parceria com outras instituições não declaradas na página, como o Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (DGPE) da FGV, chamado FGV DGPE, estados e municípios (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021a) – ver a Rede na Figura 12 a seguir. Recentemente, o TPE, o Movimento Colabora e a FGV uniram-se para pensar no Sistema Nacional de Educação (SNE) para o Brasil, por meio da pesquisa “Modelos de governança multinível em países federativos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO COLABORA; FGV DGPE, 2021). As instituições apresentam referências internacionais para o SNE brasileiro, e o intuito da pesquisa é influenciar e subsidiar a construção de um SNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO COLABORA; FGV DGPE, 2021). A preocupação da pesquisa é

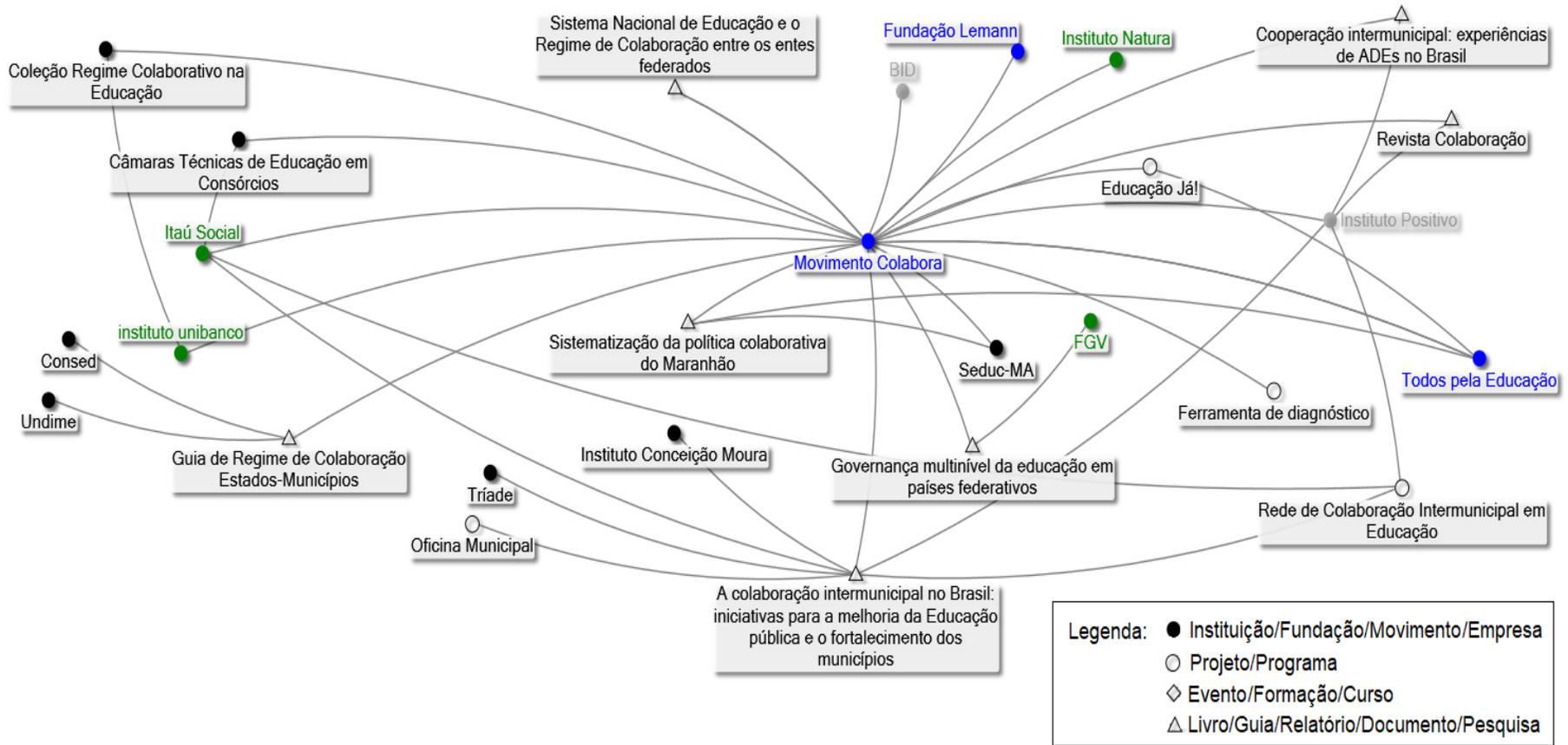
[...] compreender o modelo de governança da educação adotado em cinco países – Alemanha, Austrália, Canadá, Estados Unidos e México –, em particular como é definido e organizado o compartilhamento de responsabilidades entre as diferentes instâncias de governo; principais atores e responsabilidades na gestão da educação; instâncias de pactuação na educação; assim como mecanismos de busca da

---

<sup>48</sup> Mais informações a respeito do movimento estão disponíveis em: [www.movimentocolabora.org.br](http://www.movimentocolabora.org.br). Acesso em: 25 fev. 2022.

qualidade e accountability. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO COLABORA; FGV DGPE, 2021, p. 4)

Figura 12 – Rede Movimento Colabora



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

A atuação do TPE, do Movimento Colabora e da FGV está em acordo com a missão do Movimento Colabora. Em suas palavras: “Trabalhamos pelo fortalecimento da governança e pela expansão das ações cooperativas entre os entes federados em políticas públicas de educação” (MOVIMENTO COLABORA, 2021a). O Movimento publicou diversas vezes com temas relacionados à BNCC, tendo sido criado o livro *Cooperação Intermunicipal: experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil* (ABRUCIO, 2017), em parceria com o Instituto Positivo. Esse livro traz experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) em alguns lugares no Brasil (ABRUCIO, 2017). Esses Arranjos são resultado do regime de colaboração, entre o Movimento Colabora e as escolas públicas, realizado em alguns municípios, mencionando alguns dos seus resultados. Os resultados são mensurados com base em avaliações como o Ideb. A Tabela 1 traz um exemplo.

Tabela 1 – Dados do Ideb em municípios que participam de uma gestão colaborativa

**Tabela que demonstra o crescimento do IDEB nos municípios participantes desde o início do projeto**

Município	IDEB					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Boa Vista do Tupim	2,2	4,8	5,8	4	4,5	5
Boninal	2,8	3,6	3,5	4,4	3,6	4,9
Ibitiara	3,9	4,2	5	4,9	4	6,5
Iraquara	2,9	3,5	4	4,5	4,8	5
Jacobina	2,8	3,6	3,6	3,9	3,9	4,4
Lençóis		2,7	4,1	3,7	4,1	4,5
Mucuguê	3,6	4,1	4	4	5,1	5
Novo Horizonte	3,4	4	4,7	4,8	5,7	6,3
Palmeiras			4,5	4	4,2	4,7
Piatã	3,2	3,8	5,3	5,3	5,5	6,1
Seabra	3,2	3,3	4	3,9	4,9	5,6
Souto Soares	2,8	3,7	4,4	4,6	4,8	5,3

Fonte: INEP

Os campos em branco representam dados sem coleta.

Fonte: Extraída de Abrucio (2017, p. 106).

As publicações do Movimento Colabora, quando estão tratando de um novo território, apresentam uma tabela com dados progressivos do Ideb. Em suas publicações, também há diversas vezes referência ao SNE como sendo uma solução plausível aos problemas educacionais brasileiros de cooperação entre os estados. A avaliação e a aprendizagem também são pontos importantes que devem estar articulados. O foco está nos ADEs

proporcionarem condições necessárias “[...] para melhoria dos resultados de aprendizagem de todos” (ABRUCIO, 2017, p. 13).

Para se chegar a esse patamar, o modelo federativo de colaboração envolveu um conjunto de ações [...], com destaque para os seguintes:

- a. Governança federativa conjunta, com modelo simultaneamente descentralizado e compartilhado, que combina municipalização com ação estadual via Copem (Coordenadoria de Cooperação com os Municípios) e CREDEs (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação);
- b. Apoio pedagógico do governo estadual às municipalidades, por meio de formação profissional, material didático e realização de avaliações com devolutiva;
- c. Metas e planos de ação claros, ancorados em avaliações de resultados de aprendizagem e numa visão de médio e longo prazo da Educação;
- d. Incentivo financeiro para as instâncias locais que alcançassem melhores resultados;
- e. As escolas mais bem-sucedidas devem apoiar aquelas que têm pior desempenho;
- f. Mecanismos de incentivo à colaboração e disseminação de boas experiências, como o Prêmio Escola Nota 10;
- g. Publicização dos resultados e diálogo constante com os atores educacionais e com a sociedade. (ABRUCIO, 2017, p. 50-51).

Apresentamos essa citação para detalhar determinados rastros de uma educação pautada na métrica dos resultados, em que é valorizada uma educação capaz de oferecer um retorno para os investimentos, pois apresentar bons resultados nas avaliações é importante. A cooperação entre as esferas municipais e estaduais possibilitam um reconhecimento mais assertivo da realidade educacional. Essa cooperação transcendeu as esferas públicas e tornou-se objeto de demanda dos institutos que viram uma oportunidade de oferecer seus serviços, articulando essas esferas. Em resumo do que sustenta as gestões colaborativas, Abrucio (2017, p. 102-103) apresenta: “Mobilização sociopolítica; Formação continuada; Produção do conhecimento (gestão da aprendizagem). Esses três fatores caminham juntos, focando na tríade: avaliar, planejar e executar”.

Com foco na produção de dados, o Movimento Colabora também lançou a pesquisa sobre as câmaras técnicas de educação em consórcios intitulada *Transição de gestão em iniciativas de colaboração intermunicipal em educação: panorama e relato de experiências pelo Brasil* (PETRI *et al.*, 2021), em parceria com a Fundação Itaú Social. No arquivo, há um panorama das parcerias estabelecidas entre as instituições e as escolas públicas (PETRI *et al.*, 2021). Outra produção é a “Revista Colaboração”, em parceria com o Instituto Positivo<sup>49</sup>, por meio do qual foram produzidas sete revistas desde 2018 (duas por ano). Para ter acesso à revista é preciso preencher dados como: nome, *e-mail*, local de atuação, estado. Posteriormente, a revista é enviada via *e-mail*. Cada edição está em torno de um tema específico em que há diversos artigos, os quais são escritos por membros dos institutos. Na

<sup>49</sup> Disponível em: <https://institutopositivo.org.br/publicacoes/revista-colaboracao/>. 15 nov. 2021.

última edição publicada em 2021, por exemplo, o tema esteve em torno do retorno às aulas pós-pandemia. Um dos textos escritos pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que tem como título *É a ciência que diz: tá na hora da escola!*, foi argumentado que as perdas que as crianças e os jovens sofreram com as escolas fechadas foi maior do que o risco do retorno. Para subsidiar a argumentação, foram apresentadas duas pesquisas, uma da Universidade de São Paulo (USP) e outra da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

Uma pesquisa realizada pelo economista Daniel dos Santos, da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, mostra que frequentar a pré-escola traz uma diferença de cerca de um ano de resultados em linguagem e matemática no Ensino Fundamental II, fase que vai do 6º ao 9º ano.

Outra evidência recente que temos nessa área foi coletada pelos pesquisadores Tiago Bartholo e Mariane Koslinski, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa acompanhou crianças que frequentaram a pré-escola no ano de 2019, antes da epidemia, e outro grupo em 2020, durante o isolamento com atividades remotas, com idades semelhantes e nas mesmas escolas. Ao todo, foram acompanhadas 21 escolas. Os resultados mostram que o segundo grupo apresentou uma perda no desenvolvimento da linguagem e em habilidades matemáticas de cerca de 4 meses. Esse resultado corrobora outros estudos internacionais que apontam perdas de aprendizagem de cerca de 3 meses em um ano de isolamento. (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2021, p. 7).

Ao longo das edições, diversos temas são abordados. Em sua maioria, eles têm em comum o regime de colaboração como algo positivo e capaz de melhorar os índices de aprendizagem. O regime de colaboração defendido pelas instituições é entre o setor público e privado. O conteúdo está em torno da legislação, de algumas ações desenvolvidas nas escolas e de matérias que apoiam o regime de colaboração. Há entrevista com pessoas que participaram do processo de colaboração. O principal indício é de que os acordos de colaboração feitos em determinados governos têm dificuldades de ser mantidos quando o governo muda.

Antes mesmo de configurar-se como uma câmara técnica, já existia, no território, o desejo de consolidar o Regime de Colaboração, de forma horizontalizada e como medida para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem do Território Litoral Sul da Bahia.

No documento “Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração entre os entes federados” (MOVIMENTO COLABORA, 2019), consta a sistematização das discussões realizadas em grupos de trabalho promovidas pelo Movimento Colabora. O Guia de Regime de Colaboração Estados-Municípios<sup>50</sup> foi feito em parceria com o Consed e a Undime e tem um caráter interativo, em que é possível acessar os fundamentos, os fatores de sucesso, a construção da política pública e os casos dos estados do Espírito Santo, Minas

<sup>50</sup> Ver o Guia em <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

Gerais, Paraíba, Mato Grosso do Sul, entre outros. Importante mencionarmos que o guia tem como público-alvo os gestores/secretários de Educação.

Em 2021, o Movimento Colabora implementou uma ferramenta de diagnóstico de Regime de Colaboração para Estados e produziu uma pesquisa sobre governança multinível<sup>51</sup>, executada pela FGV e coordenada pelo Movimento Colabora, em parceria com o TPE. Como coordenador da edição do Movimento Colabora (2021a) está José Henrique Paim, que além de professor da FGV-RJ, foi Ministro da Educação de 2014 a 2015, e a redação é assinada por Jaana Flávia Fernandes, coordenadora e professora da FGV-RJ e Sofia Lerche Vieira, professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e consultora Senior do DGPE-FGV. O estudo faz um levantamento bibliográfico e de informações disponibilizadas na Internet sobre como diferentes países (Alemanha, Austrália, Canadá, EUA e México) estão exercendo suas governanças por meio da organização governamental, os marcos legais, os principais atores sociais e suas responsabilidades na gestão da educação, a qualidade e a *accountability*. Foi destacado que não há menções significativas sobre educação nas constituições federais dos países citados, que defina resultados educacionais. Além disso, a descentralização é uma tendência, não havendo ministério, no âmbito federal, na maioria dos países, pois somente os estados possuem espaço de pactuação com a educação. Ademais, os países, em sua maioria, possuem currículos ou padrões de qualidade únicos e as avaliações são nacionais. As sugestões para o Brasil são:

O governo federal brasileiro tem uma função crucial na coordenação da política educacional nacional, requerida inclusive pela Constituição de 1988. Aspecto estratégico de sua atuação na educação básica é materializado em seu papel supletivo e redistributivo em relação aos estados e municípios. Esse papel poderia ser melhor definido e, a partir de então, fortalecido. Os governos estaduais brasileiros, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), poderiam ter um papel mais ativo na formulação de políticas educacionais nacionais. O fortalecimento do papel deliberativo dos estados brasileiros passa pela constituição de instâncias formais de diálogo e tomada de decisões, com a presença das demais esferas de governo. Os governos municipais brasileiros, por meio da União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (Undime), também poderiam ter destaque no processo de formulação de políticas educacionais nacionais, assumindo um papel deliberativo mais sistemático no que se refere às suas incumbências e responsabilidades na educação infantil e no ensino fundamental. A sociedade civil brasileira poderia atuar de modo mais intenso na colaboração com a educação nacional, com um papel de monitoramento e fiscalização da qualidade da educação ofertada pelo poder público. Ao final da pesquisa, são apresentados três quadros de aprofundamento de temáticas específicas que podem inspirar a discussão do Sistema Nacional de Educação do Brasil: Conferência Permanente dos Ministros da Educação da Alemanha; Padrão Nacional de Qualidade na Austrália; e Sistema Educativo Nacional do México. (FGV DGPE; MOVIMENTO COLABORA; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 5).

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/05/ResumoExecutivo-GovernancaMultinivel.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Nesse trecho, é possível entendermos que parte da intenção do documento é incentivar um SNE com base em exemplos internacionais. Há referências a teóricos como Roger Dale e Eli Diniz, para subsidiar a noção de governança; Bob Jessop, sobre capitalismo e governança, entre outros que podem ser consultados no documento.

No início de 2021, o Movimento Colabora fez parceria com o Estado do Maranhão, criando um documento<sup>52</sup> sistematizador da política (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). O Estado do Maranhão desenvolveu uma política colaborativa para a formação docente. Um dos pontos fortes da gestão colaborativa, segundo o documento, foi o compartilhamento de experiências (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). “Apesar de ainda haver pontos de melhoria, como a formação inicial dos professores e os índices educacionais, o Estado buscou formular e implementar programas e ações que efetivem a colaboração no território” (MOVIMENTO COLABORA, 2021b, p. 35). A proposta teve como destaque o foco no fortalecimento da aprendizagem; desse modo, o estado do Maranhão vem melhorando seus resultados educacionais. O documento também destaca três principais fontes de investimento do Estado: aumento do Ideb, acesso e permanência, formação de professores (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). A ideia do documento foi incentivar outros estados a instituir o regime de colaboração.

A linha de ação do Movimento envolve também a defesa de um SNE, o qual está previsto no PNE aprovado em 2014, que tem por objetivo a organização da educação e a garantia dos direitos educacionais com equidade. A ideia é de que é possível manter um sistema coerente em suas ações no âmbito nacional, próximo da BNCC (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). Em se tratando do TPE, por algum tempo, vem defendendo que o Brasil precisa de um SNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). No ponto de vista do movimento, significa que o país precisa de uma organização em relação às funções e às responsabilidades pela Educação.

Em 2014, o MEC realizou uma conferência em homenagem ao Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, e que ainda hoje é tão emergente. A Conferência foi chamada “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Sistema Nacional de Educação”, e, posteriormente, culminou na publicação de um livro sobre o assunto abordado na conferência (BRASIL, 2014b). Nesse momento, o Ministro da Educação, responsável por assinar a publicação, era José Henrique Paim Fernandes. Nessa publicação, o SNE foi defendido não

---

<sup>52</sup> O documento se chama “Sistematização da Política Colaborativa do Maranhão: Movimento Colabora Educação”. Disponível em: [www.movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/01/Movimento-Colabora\\_-Sistematizacao-Politica-Colaborativa-do-MA.pdf](http://www.movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/01/Movimento-Colabora_-Sistematizacao-Politica-Colaborativa-do-MA.pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.

como uma proposta específica, mas como um caminho a ser percorrido durante o período de vigência do PNE. O livro é constituído por capítulos publicados por professores pesquisadores que defendem o SNE, entre eles: Dermeval Saviani<sup>53</sup>; Carlos Roberto Jamil Cury<sup>54</sup>; Fernando Luiz Abrucio<sup>55</sup> e Catarina Ianni Segatto<sup>56</sup>; Carlos Augusto Abicalil<sup>57</sup>; Arnóbio Marques de Almeida Júnior<sup>58</sup>, Flávia Nogueira<sup>59</sup>, Antônio Roberto Lambertucci<sup>60</sup> e Geraldo Grossi Júnior<sup>61</sup>; Cristovam Buarque<sup>62</sup>; Paulo Sena<sup>63</sup> e José Marcelino de Rezende Pinto<sup>64</sup>; Jorge Abrahão de Castro<sup>65</sup>; Bernadete Gatti<sup>66</sup>; Genuíno Bordignon<sup>67</sup>, Moacir Gadotti<sup>68</sup>, Célio da Cunha<sup>69</sup>. Ao longo dos capítulos, esses pesquisadores apoiaram um padrão de qualidade para todos os brasileiros e mencionaram a dificuldade de fazer as esferas municipais, estaduais e federal manterem um comportamento coerente e articulado, pois passaria pela necessidade de definir responsabilidades e normas para esferas administrativas autônomas.

A discussão retornou ao debate nos últimos anos, principalmente após a homologação da BNCC, que se propõe a trazer garantias de aprendizagem no âmbito nacional. Atualmente, tramitam, no Congresso Nacional, projetos para que haja maior clareza nas responsabilidades dos entes, inclusive com a criação de padrões de qualidade (MARQUES; SANTOS, 2021).

Em consonância com o que o TPE já havia desenvolvido, o Movimento Colabora vem promovendo a importância de um SNE e menciona, nessa direção: “Embora dispositivos

---

<sup>53</sup> Dermeval Saviani é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>54</sup> Atualmente, é membro do Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>55</sup> Professor e pesquisador da FGV-São Paulo.

<sup>56</sup> Professora Visitante na Universidade Federal do ABC, na Graduação em Políticas Públicas e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e pesquisadora do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG). É mestre e doutora em Administração Pública e Governo pela FGV e foi pós-doutoranda no *Johnson Shoyama Graduate School of Public Policy*.

<sup>57</sup> Professor. Foi deputado federal de 2003 a 2011, cumpriu dois mandatos.

<sup>58</sup> Professor e político brasileiro. Foi governador do Acre de 2007 a 2010.

<sup>59</sup> Professora da Unicamp.

<sup>60</sup> Professor da Educação Básica – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Foi cedido ao MEC para atuar como Diretor de Valorização dos Profissionais da Educação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.

<sup>61</sup> Atuou no Conselho Estadual de Educação em Mato Grosso. Atualmente, é superintendente de Educação Profissional da Secretaria de Ciência e Tecnologia (Secitec).

<sup>62</sup> Político brasileiro. Atualmente, atua como senador.

<sup>63</sup> Especialista em Direito e Financiamento Educacional. É consultor educacional da Câmara dos Deputados.

<sup>64</sup> Professor titular da USP.

<sup>65</sup> Diretor da Diretoria de Temas Sociais da Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos do Ministério do Planejamento (SPI/MP)

<sup>66</sup> Professora aposentada da USP. Atualmente atua na Fundação Carlos Chagas. Suas pesquisas envolvem a formação de professores.

<sup>67</sup> Professor. Foi um dos fundadores da Undime e grande defensor dos Conselhos Municipais de Educação.

<sup>68</sup> Professor titular da USP.

<sup>69</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

legais tenham garantido o acesso à educação e à coordenação entre os entes da federação, é preciso regulamentar o SNE (Sistema Nacional de Educação) para melhorar a governança educacional” (MARQUES, 2021, n.p.). No ponto de vista do Movimento, a ausência de uma estrutura que garanta um *status* de prioridade governamental tornaria insuficiente as políticas aprovadas. O Regime de Colaboração<sup>70</sup> seria uma ferramenta para garantir a eficiência das políticas. Com a participação de entes privados e filantrópicos, a educação poderia avançar em qualidade.

Na política educacional, o debate sobre o regime de colaboração tem crescido substancialmente, previsto na LDB de 1996 e no PNE 2014-2024 (BRASIL, 1996, 2014a). Nele, os projetos e os programas de ensino podem e devem ser organizados a partir de uma colaboração entre o setor público e privado. Um dos motivos seria para sanar os conflitos de interesse na gestão das políticas (MARQUES, 2021). O resultado dos regimes de colaboração estabelecidos por alguns estados tem gerado as palestras, os guias, os livros e as plataformas de ensino que estão sendo mencionados ao longo deste capítulo.

Nessa direção, foi publicado, pelo Movimento Colabora, o documento com o resultado das experiências executadas no estado do Maranhão em parceria com o governo do estado, nomeado “Sistematização da política colaborativa do Maranhão”, já mencionado anteriormente (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). A sistematização da política foi feita por meio de uma pesquisa, constituída por entrevista com pessoas importantes nesse processo, como menciona o documento:

A metodologia de coleta de dados para a produção foi a de análise de documentos como marcos legais e normativos, diretrizes internas, compilados de resultados e relatórios da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão; e realização de 13 entrevistas com atores relevantes no processo de construção e implementação da política colaborativa, a exemplo dos seguintes perfis: secretária-adjunta de gestão de rede de ensino e aprendizagem, superintendente e supervisor de regime de colaboração e gestão de rede, articulador pedagógico regional, articulador pedagógico municipal, prefeito, secretário municipal de educação, representantes de organizações parceiras. (MOVIMENTO COLABORA, 2021b, p. 6).

Após a retrospectiva histórica que a pesquisa se dispõe a apresentar, mencionando o contexto organizacional da política, com foco nas instituições relevantes para a governança participativa,

[...] é realizada a leitura das práticas colaborativas do estado e a avaliação do Regime de Colaboração a partir dos sete fatores de sucesso, oriundos do Guia de Regime de Colaboração Estado-Municípios, publicação de autoria do Movimento

---

<sup>70</sup> É importante assinalar que o regime de colaboração previsto nos documentos legais e presente nas discussões do PNE, diz respeito à articulação entre os entes públicos nas diferentes esferas, e não corresponde às configurações das parcerias público-privadas, cujo ordenamento legal consiste em legislação específica e em propósitos específicos.

Colabora Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A última seção se debruça sobre uma política em particular: a formação continuada de profissionais da educação em serviço do Pacto Pela Aprendizagem, iniciativa promovida pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão em parceria com a Undime, Fundação Vale, Unicef, Associação Bem Comum, Instituto Natura e Fundação Lemann. Este capítulo visa elucidar, por meio do caso concreto, a operacionalização de uma ação colaborativa.

O registro dos avanços na coordenação da política colaborativa maranhense é de grande importância para a ampliação das referências nacionais sobre Regime de Colaboração, trazendo evidências e qualificando os insumos para os demais territórios. (MOVIMENTO COLABORA, 2021b, p. 6).

Trazemos essa citação na íntegra porque ela retrata parte do que observamos não somente nesse documento, mas de modo geral: um conjunto de documentos que se apoiam, dialogam e complementam, sempre com um caráter positivo a respeito das suas propostas. A leitura das práticas colaborativas é feita a partir dos dirigentes, para finalizar focando na formação continuada, a fim de trazer o respaldo “concreto” para justificar a defesa da ampliação do regime de colaboração para outros estados.

No documento, há um incentivo para que os estados se associem às instituições filantrópicas e privadas, no intuito de criar modos de aprendizagem, com oportunidades diferenciadas aos alunos, consequentemente reduzindo as desigualdades educacionais (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). Alguns exemplos são evocados, como as parcerias criadas no estado do Ceará, do Maranhão e do Espírito Santo.

As considerações finais do documento trazem um aspecto relevante:

Com destaque para o compromisso técnico e político, o foco no fortalecimento da aprendizagem e para o engajamento pelo diálogo, o Maranhão demonstra que caminha a passos firmes para a consolidação do Regime de Colaboração como instrumento de gestão e uma constante melhoria dos resultados educacionais (aumento do Ideb, do acesso e permanência, da formação de professores), com otimização de recursos e garantia da trajetória escolar dos estudantes. (MOVIMENTO COLABORA, 2021b, p. 35).

É a partir desses passos que será possível expandir o regime de colaboração para outros estados, abrindo mão, inclusive, das questões contextuais em nome de um modelo a ser aplicado nas escolas (MOVIMENTO COLABORA, 2021b). Mais uma vez, a qualidade está associada aos melhores resultados nas avaliações e às mudanças na gestão.

A gestão aparece como uma preocupação latente na produção de conteúdo sobre a BNCC. Os institutos vêm investindo em material não somente para os professores, mas também para seus gestores. O material está em torno, principalmente, da importância de mobilizar a equipe constituída pelos professores e pelo pedagógico.

O campo de atuação do Movimento Colabora nas ações apresentadas desenvolveu produções sobre avaliação que foram utilizadas para justificar e expandir os regimes de

colaboração. O SNE aparece como uma solução para reforçar a necessidade de articulação e de coerência entre os estados e os municípios.

### 3.3.3 Itaú Social e Instituto Unibanco: investindo em monitoramento e formação para a avaliação

O Itaú Social é um dos projetos sociais do Banco Itaú e tem um protagonismo significativo na produção da BNCC (ver Rede na Figura 13 a seguir). Nos últimos anos, investiu em cursos e projetos de monitoramento da educação, com objetivo de que o Brasil possa melhorar seus índices nas avaliações, um dos motivos pelos quais também investe em monitoramento.

O Itaú Social abriu para os municípios e estados um edital chamado “Melhoria da Educação<sup>71</sup>” e obteve 227 inscrições. O programa é dividido em uma abordagem municipal e outra regional. Durante o curso, o Itaú Social identificou, em 2020, a necessidade da rede e dos profissionais da educação trabalharem com recursos adequados ao momento de pandemia, compreendendo o ensino remoto e apoiando as redes públicas de ensino. Além do mais:

O programa visa fortalecer as secretarias municipais de educação para garantir acesso, permanência e aprendizado com equidade aos estudantes. Os selecionados receberão apoio técnico, que envolve processos formativos dos profissionais a partir da implementação de tecnologias educacionais, metodologias que auxiliarão a enfrentar os problemas identificados pelo planejamento estratégico. (ITAÚ SOCIAL, 2021c, n.p.).

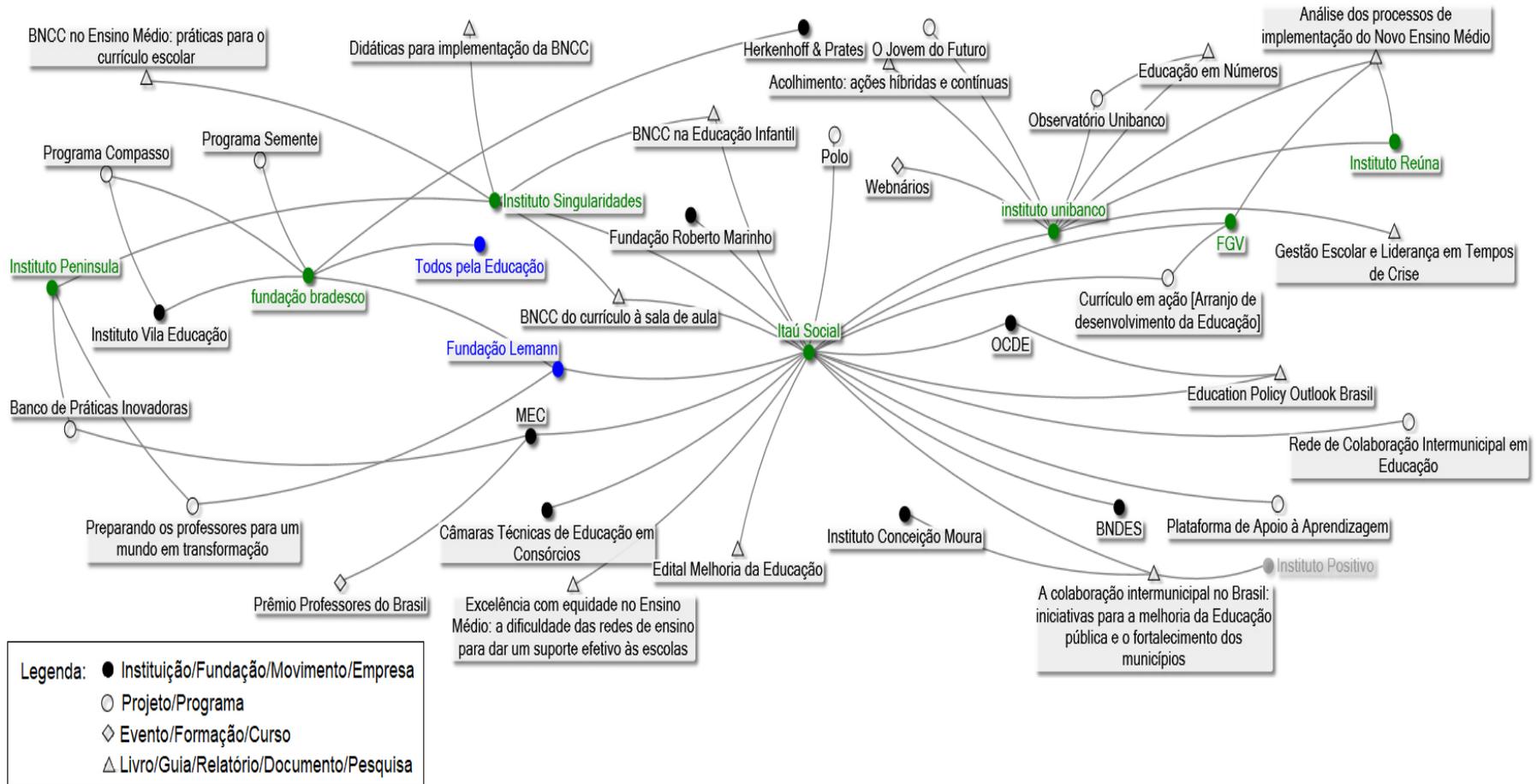
O Melhorias da Educação é um programa que existe desde 1999, por isso não se notabilizou por uma relação direta com a BNCC. Contudo, a partir da existência da base adequou seu conteúdo a essas demandas.

---

<sup>71</sup> Há uma página exclusiva disponível em: [www.melhoriaedaeducacao.org.br](http://www.melhoriaedaeducacao.org.br). Acesso em: 29 jul. 2021.

Figura 13 – Rede Itaú Social e Instituto Unibanco

Social media network connections



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do software NodeXL.

O Itaú Social deu suporte à publicação *Education Policy Outlook Brasil* do observatório de políticas educacionais da OCDE (ITAÚ SOCIAL, 2021a). O documento faz um apanhado dos avanços e das limitações na área da governança, da gestão das escolas, do financiamento, da avaliação, entre outros, além de trazer o contexto educacional durante a pandemia. Desse modo, a pandemia surgiu como um momento oportuno para experienciar novas formas de aprendizagem, inclusive: “**Apoiar os educadores no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos** para aproveitar o momento de ênfase dada às novas prioridades e formas de ensino” (ITAÚ SOCIAL, 2021a, p. 7, grifo do autor). No texto, as referências estão em torno de dados construídos pela Unesco, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela OCDE, pelo TPE, estando sem referências teóricas específicas de autores.

Os pontos destaques da publicação incluem, principalmente, avaliação. O documento chega a mencionar que, mais do que investimento com dinheiro, é preciso definir as metas para os resultados (ITAÚ SOCIAL, 2021a). Apesar de o Brasil ter desenvolvido uma avaliação nacionalmente, ainda é preciso investir em abordagens mais formativas (ITAÚ SOCIAL, 2021a). “De acordo com as evidências da OCDE, a **avaliação dos professores** pode fortalecer o profissionalismo e o desempenho se incluir componentes tanto de apoio à melhoria como de progressão de carreira” (ITAÚ SOCIAL, 2021a, p. 26, grifo do autor). Embora o Brasil possua índices relativamente bons nas avaliações, a baixa taxa de conclusão tem baixo impacto no resultado final da avaliação brasileira.

No Maranhão, o Itaú Social e a FGV apoiaram o desenvolvimento de currículo para a Educação Básica. Eles incentivam o uso da ferramenta DICA (descubra, inove, construa e avalie) nas formações (FGV, 2020). Outra parceria com a FGV diz respeito à apresentação do curso para os ADEs dos Guarás, parte do curso Currículo em Ação oferecido pela FGV.

O Itaú Social, em parceria com o Instituto Singularidades, lançou dois cursos de dez horas cada, com apresentação da proposta da BNCC, são eles: “BNCC – do currículo à sala de aula” e “BNCC na Educação Infantil”. Essas ações ocorreram em 2019 e foram conduzidas pelo diretor executivo do Instituto Singularidades, Miguel Thompson<sup>72</sup>. O Instituto Singularidades é uma das linhas de ação do Instituto Península, ambos fazem parte dos investimentos da família Abilio Diniz.

---

<sup>72</sup> Miguel Thompson faleceu em 2021 enquanto era diretor acadêmico da Fundação Santilana e integrava o Movimento pela Base. Anteriormente, ocupou o cargo de diretor de *marketing* da Editora Moderna e era diretor executivo (CEO) do Instituto Singularidades.

O Itaú Social financiado pelo Banco Itaú também atua como um dos nós importantes da rede política criada e tem investido na promoção de cursos relacionados à BNCC, com foco na gestão, na equipe pedagógica e no professor. Ele tem estabelecido parcerias com professores e Secretarias de Educação, como identificado na sua Rede (Figura 13).

O Itaú Social tem como ambiente de formação o Polo, um espaço *online* que oferece conteúdo e cursos sobre a educação. Na página do Polo<sup>73</sup>, estão disponibilizados, até o momento da pesquisa do site, 28 cursos, dos quais um curso tem foco no professor, e outros são com foco nos gestores e na equipe pedagógica. Os cursos são *online* e gratuitos, com emissão de certificado.

O objetivo do Polo é promover a aprendizagem contínua e garantir aplicações práticas que respondam aos principais desafios da educação. Suas formações são de curta duração, gratuitas e estão organizadas em cinco áreas temáticas: Educação na Pandemia, Gestão Pedagógica, Gestão Operacional, Monitoramento e Avaliação, e Multiletramentos. (ITAÚ SOCIAL, 2020, n.p.).

A formação de professores e da equipe gestora é o meio de fornecer uma possível solução para resolver tais desafios. Os cursos, atualmente, são realizados *online* e destacam, do ponto de vista da instituição, temas importantes para a implementação da política, pois são a partir de um percurso autoformativo. Significa que o curso está disponível pela instituição e o professor/gestor é o responsável por acessar o conteúdo e experienciá-lo em seu tempo.

O Itaú Social também participou do estudo “Excelência com equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas”, realizado pela Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), pela Fundação Lemann e pelo Instituto Unibanco (IEDE *et al.*, 2020). Esse estudo inclui, inicialmente, uma análise quantitativa de determinadas escolas, para argumentar, em um parágrafo, sobre o contexto da instituição mencionada.

No estudo, foram selecionadas 100 escolas, das quais somente nove foram detalhadas. Os dois principais critérios foram: escolas que trabalham pela aprendizagem e o bom fluxo escolar; e escolas com uma boa base de conhecimentos para ajudar os alunos a construir seus projetos de vida (IEDE *et al.*, 2020).

Na apresentação, o documento traz como panorama da educação brasileira alguns pontos negativos em relação ao ensino, com base em referências extraídas pelo Inep:

Fazer uma pesquisa de boas práticas no ensino médio não é algo simples. O cenário é de baixa aprendizagem: somente 34% dos estudantes da rede pública concluem o 9º ano do ensino fundamental com aprendizado adequado em português, e em matemática, só 15%, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017, do Inep. Eles chegam ao ensino médio com essas defasagens de

<sup>73</sup> Polo é a plataforma em que são desenvolvidos assuntos referentes à educação do Itaú Social. Para mais informações ver [www.polo.org.br](http://www.polo.org.br). Acesso em: 6 jul. 2021.

aprendizado acumuladas das etapas anteriores. Somam-se a elas as angústias e dúvidas próprias da adolescência e a falta de consenso no país sobre qual o papel que essa etapa final da Educação Básica deve ter na vida desse jovem. (IEDE *et al.*, 2020, p. 7).

Ao longo do texto, o estudo apresentado desenvolve o contexto das escolas, antes de serem visitadas, como locais que não conseguem atingir bons resultados, nem oferecer um ensino que proporcione uma aprendizagem:

[...] sabíamos que fazer um estudo nesses termos – **buscando excelência com equidade** – seria um grande desafio. Se já foi difícil localizar um número expressivo de escolas com bons resultados nos anos finais do ensino fundamental, **no ensino médio isso parecia algo irrealizável**. A etapa, sabemos, sofre há bastante tempo para encontrar um norte que se reflita em resultados de aprendizagem. **O descompasso** entre os interesses dos estudantes, as exigências do mundo contemporâneo e o ensino ofertado **é evidente nos indicadores**. Para alunos de baixo nível socioeconômico, o cenário é ainda mais crítico. **Nenhuma escola pública que atende alunos de baixa renda se posiciona como destaque** entre aquelas com os melhores resultados no Enem, por exemplo. Decidimos, então, investigar as instituições que trabalham para garantir um bom nível de aprendizagem aos alunos, mesmo que ainda não estejam em um patamar em que possam receber a **qualificação de excelência**, e realizam ações efetivas para o bom fluxo escolar (diminuição da reprovação e do abandono). (IEDE *et al.*, 2020, p. 5 grifos nossos).

O estudo defende que os indicadores precisam ser mais altos para que possam servir como termômetro para a formulação de políticas públicas (IEDE *et al.*, 2020). Um dos critérios para escolha das escolas participantes foi que tivessem aprovado 95% dos seus alunos e construíssem uma boa base de conhecimento. O relatório traz os desafios do Ensino Médio a partir do perfil das escolas que constituíram a pesquisa e os resultados da pesquisa de campo. A pesquisa aponta para uma certa vontade de metrificar o conhecimento via avaliação. Outros fatores também são destacados no estudo, como a questão socioeconômica, os esforços docentes, a média de horas-aula. Ainda assim, não há um aprofundamento para que sejam exploradas soluções reais para essas questões, pois elas apenas são indicadas como algo que prejudica os índices de aprendizagem.

Na apresentação das escolas, uma delas localizada em Pernambuco, considerada referência no Ensino Médio, e, também, muito procurada devido a sua localização, traz um dado interessante: “A matrícula é feita por ordem de chegada, e o estado estabelece de 5% a 10% das vagas para alunos oriundos do ensino privado, que se interessam pela escola em virtude do seu bom desempenho no Ideb, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em vestibulares de universidades públicas e privadas” (IEDE *et al.*, 2020, p. 31). Esse dado confunde sobre a função da escola, pois leva o leitor a interpretar a escola pública como um lugar que escolhe seu público, em vez de acolhê-lo, inclusive na contramão da LDB de 1996, que prevê igualdade de condições para o acesso à escola (BRASIL, 1996). Outra escola,

também de Pernambuco, “[...] possui ampla estrutura física, que comporta até uma piscina para aulas de natação. Por seu alto índice de aprovação em universidades públicas, a instituição é muito procurada, até mesmo por famílias dos quadros políticos da cidade” (IEDE *et al.*, 2020, p. 19). Mais uma vez, o estudo argumenta que a escola é motivo de orgulho e procura por quem não precisaria estar matriculado na escola pública, quando consegue apresentar resultados capazes de serem mensurados, por exemplo, no Enem.

O Instituto Unibanco, que também cresceu em termos de conexões nos últimos anos, tem um observatório<sup>74</sup> que se dedica a divulgar notícias, pesquisas, debates e promover seus projetos. Recentemente, lançou um estudo (INSTITUTO UNIBANCO; INSPER, 2021) em que aponta o impacto da pandemia no aprendizado dos alunos em 2020. O objetivo foi compreender esse impacto e pensar sobre a possibilidade de suavizar as perdas. A pesquisa aponta uma baixa na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, na escala do Saeb, comparada à estimativa esperada caso o ensino fosse presencial (INSTITUTO UNIBANCO; INSPER, 2021). A pesquisa foi feita com um simulador capaz de estimar a perda da aprendizagem com base nos dias letivos e a adesão dos alunos ao ensino remoto.

Também foram produzidas coleções com conteúdo diversos, entre eles: educação de meninas negras na pandemia, desafios da formação continuada, efeitos do racismo na educação, entre outros que estão disponíveis na página do observatório. No observatório, há uma aba chamada “Educação em números”, na qual há todos os dados referentes aos estados de modo atrativo. A fonte desses dados é o IBGE. O Instituto Unibanco demonstra uma preocupação com o impacto das suas ações. Ao mesmo tempo em que investe no setor educacional, estima pelos resultados em curto prazo. Em 2020, investiu em 26 Webinários sobre a educação em tempos de pandemia – os dois principais temas são referentes às práticas educativas e sobre políticas públicas.

O Instituto Unibanco em parceria com o Instituto Reúna realizou a leitura crítica dos currículos de Ensino Médio. Na mesma linha de ação, apoiou a pesquisa na FGV que gerou o relatório sobre a análise dos processos de implementação do Novo Ensino Médio (LOTTA; BAUER, 2020) em estados brasileiros, conduzida pela professora Gabriela Lotta da FGV, em curso desde 2017. O relatório traz uma análise da implementação da reforma do Ensino Médio nos diferentes estados. As entrevistas com secretários(as) de Educação fizeram as pesquisadoras concluir que, embora em estágios variados, está sendo adotado um modelo de reforma coordenado entre os estados, com temas prioritários.

---

<sup>74</sup> Ver o observatório em: [observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br](http://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br). Acesso em: 6 jul. 2021.

O estudo tem algumas referências a textos produzidos por pesquisadores da FGV, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), outras internacionais, mas, ao longo do documento, nenhuma delas foi citada. O documento detém-se na constatação de como as redes estaduais estão agindo após as mudanças no Ensino Médio e indica que uma das estratégias visualizadas foi a criação de escolas-piloto. “O Programa atende atualmente 3.597 escolas e 1.212.326 estudantes. Isso significa cerca de 19% da matrícula do Ensino Médio Brasileiro” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 9). Desse modo, uma em cada cinco escolas da última etapa da Educação Básica faz parte do Jovem de Futuro. Desde que foi criado, em 2007, até 2020, o Jovem de Futuro atendeu 3 milhões de estudantes de 11 estados (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b).

Foi lançado, também, o curso *online* “Gestão Escolar e Liderança em Tempos de Crise”. Segundo o Instituto Unibanco (2020a), o curso contou com 3.500 inscritos, sendo o principal público gestores escolares, supervisores e equipe técnica das secretárias. Também foi criado o protocolo “Acolhimento: ações híbridas e contínuas”, para a retomada das aulas, tendo sido produzido pelos especialistas do instituto. O curso “[...] envolveu atividades de estudos com foco no aprimoramento do plano de ação, fóruns e encontros virtuais para compartilhamento de experiências” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a, p. 13). O objetivo divulgado pelo Instituto foi o de ampliar conhecimentos e competências de liberação em gestores, a fim de lidar com as dimensões organizacional, socioemocional e pedagógica. O foco é também na gestão, pois é ela quem cria as condições para o aprendizado valorizado nas avaliações. Em relação à parceria com a rede pública, “O Jovem do Futuro”<sup>75</sup> é o principal programa do Instituto Unibanco, desenvolvido com seis Secretarias Estaduais: Ceará, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí e Rio Grande do Norte.

Apesar de o Instituto Unibanco e do Itaú Social estarem envolvidos em projetos diferentes, ambos investem em formação para a comunidade escolar e recorrem à avaliação como um argumento que subsidia seus investimentos e, também investem no monitoramento da situação educacional. Em relação aos seus investimentos específicos, para justificar as parcerias com o setor público e os investimentos em formação, o Instituto Unibanco investiu na produção de materiais sobre a situação da educação no Brasil, e o Itaú Social, na produção de documentos e de cursos.

---

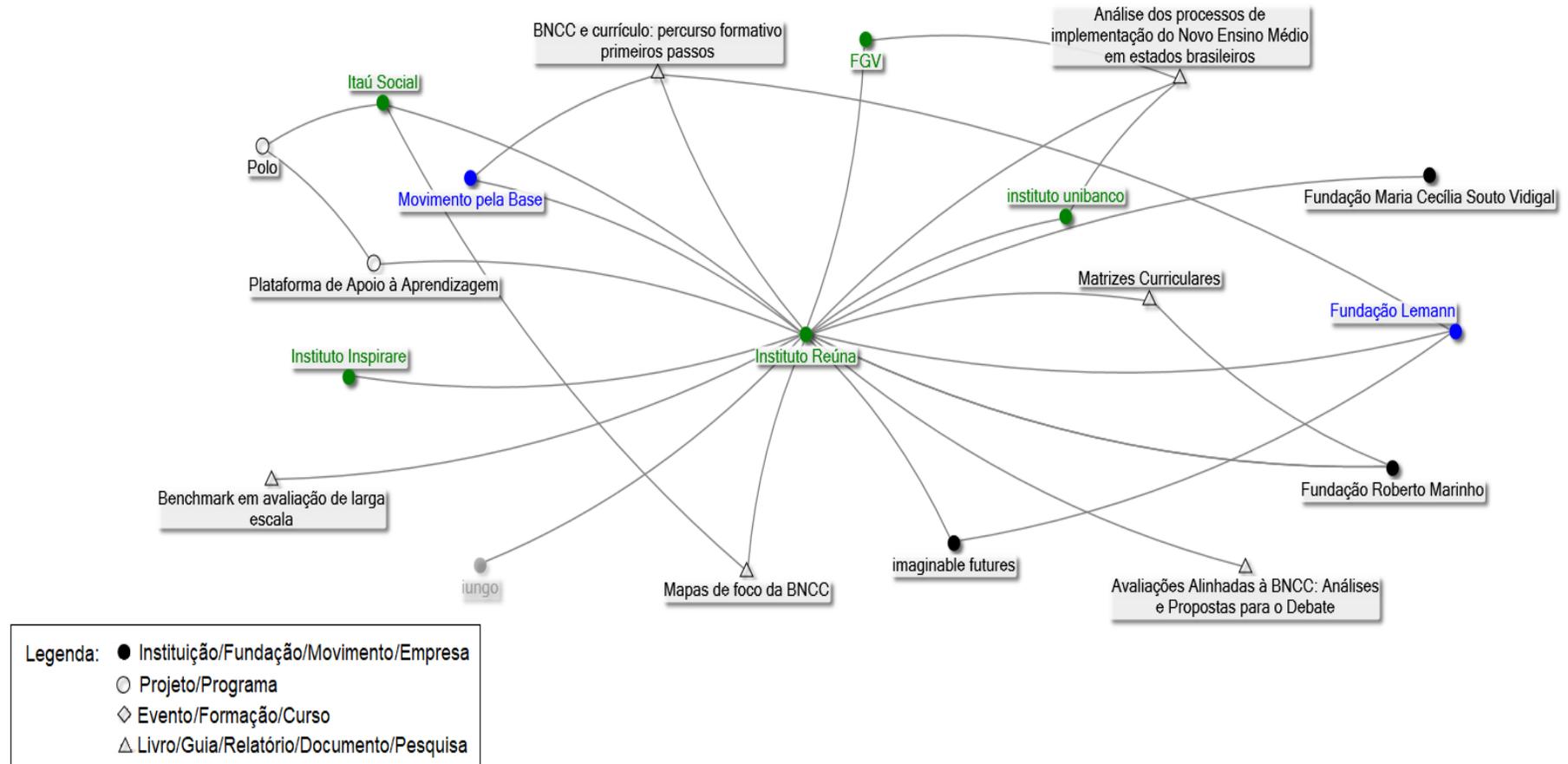
<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

### 3.3.4 Instituto Reúna: incentivo via ferramentas digitais

O Instituto Reúna surgiu a partir da BNCC para impulsionar a política da base e desenvolver ações que garantissem a sua implementação (ver a Rede na Figura 14 a seguir). Mais uma vez a Fundação Lemann age, e, em parceria com o *Imaginable Futures* (antigo *Omidyar Network*), investiu na criação do Instituto Reúna. Sua atuação ocorre em quatro frentes: formação, material didático, currículo e avaliação.

Figura 14 – Rede Instituto Reúna

Social media network connections



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

O principal projeto do Instituto Reúna, atualmente, são os “Mapas de foco da BNCC”<sup>76</sup>. Para ter acesso ao material, é preciso criar uma conta na página virtual. Os Mapas foram criados com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino do Brasil no momento de retomada das atividades presenciais. Os Mapas de Foco já haviam sido planejados anteriormente à BNCC, mas foram adequados para esse momento (Figura 15). Seu objetivo é reduzir, de modo progressivo, o *déficit* de aprendizagem dos alunos. Nos Mapas de Foco, são trabalhadas as aprendizagens, suas habilidades e o modo como lidar com elas. Não é possível identificarmos um referencial teórico específico devido à falta de citação direta, mas é possível afirmar que há uma valorização significativa dos conteúdos/conhecimentos para a aprendizagem.

O mapa é um arquivo que pode ser feito o *download* mediante cadastro na página do Reúna. É possível navegar pelo arquivo clicando no ano ao qual se destina e, no lado esquerdo, na progressão do ano. De modo geral, o arquivo traz um resumo das competências e das habilidades.

Figura 15 – Mapa de foco da BNCC na página do Instituto Reúna

The image shows a digital interface for the BNCC Focus Map. At the top, there are navigation elements including a home icon, a search bar, and a progress bar for '1º ANO'. The main content area is titled 'Materia e Energia' and includes a classification 'AF'. Below this, there are sections for 'Habilidade: EF01CI01', 'Competências relacionadas', and 'Objetivos de aprendizagem'. The 'Objetivos de aprendizagem' section lists several points related to recognizing the utility of objects, relating characteristics to usage, comparing objects, and identifying recycling methods. On the right side, there are buttons for 'CONHECIMENTO PRÉVIO' and 'HABILIDADE RELACIONADA', both showing 'Não há.'.

Fonte: Imagem extraída de Instituto Reúna (2020a, p. 20).

Apesar de o material ser anunciado como construído por especialista, ele não consegue ultrapassar a organização em números de competências, de habilidades e de conteúdo.

<sup>76</sup> Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc>. Acesso em: 16 nov. 2021.

“Quando os estudantes voltarem definitivamente para as aulas presenciais, os Mapas poderão ser utilizados como um guia para a elaboração de avaliações diagnósticas, para dar clareza ao que os alunos sabem ou não, e de quais conhecimentos precisam desenvolver”, afirma Katia Smole<sup>77</sup>, diretora do Instituto Reúna (ITAÚ SOCIAL, 2021b, n.p.). Além disso, a Plataforma de Apoio à Aprendizagem tem desenvolvido conteúdo para alimentá-la. A plataforma está inserida no ambiente virtual do Polo, cedido pelo Itaú Social. Nela, há recursos para o diagnóstico e o planejamento do ensino, com orientações pedagógicas.

Os “Roteiros de Apoio à Análise de Materiais Didáticos do PNLD”<sup>78</sup> são uma iniciativa do Instituto Reúna para compreender o impacto/aproveitamento dos livros didáticos na rede pública. O roteiro traz um simulador, em forma de tabela, para ser cumprido em dez dias úteis, designando o que deve acontecer em cada dia.

Outra pesquisa também realizada pelo Instituto Reúna foi “Avaliações alinhadas à BNCC: análises e propostas para o debate” (INSTITUTO REÚNA, 2020c). O documento traz como referência Philip Daro, o qual explora o aprimoramento das avaliações em larga escala, para, posteriormente, analisar o Saeb e as diretrizes sobre ele lançadas após a BNCC ser aprovada.

Atualmente, o Instituto Reúna trabalha na pesquisa “‘*Benchmark* em avaliação de larga escala’, cujo produto apoiará o processo de implementação de avaliações alinhadas à BNCC” (INSTITUTO REÚNA, 2020b, p. 14). Mesmo em 2022, ainda não foi divulgado o produto dessa pesquisa para acesso público.

O Itaú Social também estabeleceu parceria com o Instituto Reúna e lançaram uma ferramenta que utiliza a BNCC como instrumento de definição das aprendizagens e das habilidades necessárias para o momento de afastamento social. Com foco no apoio aos professores e aos coordenadores pedagógicos e a fim de auxiliar no retorno às aulas presenciais, o nome do projeto é “Mapas de Foco da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)”, integrante do percurso “Garantia das aprendizagens e enfrentamento à

---

<sup>77</sup> É membro do Movimento pela Base, associada ao Todos pela Educação, diretora do Instituto Reúna e fundadora do Instituto Mathema, com foco em formação e pesquisa. Atua como conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, membra da Fundação Nova Escola. Já foi Secretária de Educação Básica no MEC e membra do CNE. Participou dos Programas Ensino Médio Inovador, Solução Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática – todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com Secretarias de Educação estaduais e municipais até abril de 2018. Foi professora de matemática de Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo. Assessorou a elaboração do projeto pedagógico e de formação de professores da Rede Salesiana de Escolas entre 2002 e 2015. Informações disponíveis em seu perfil da rede LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/katia-stocco-smole-510747b0/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 6 nov. 2021.

<sup>78</sup> Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/projeto/Roteiros-de-Apoio-à-Análise-de-Materiais-Didáticos-do-PNLD>. Acesso em: 22 abr. 2022.

defasagem”: “A ferramenta ajuda a identificar as aprendizagens e habilidades prioritárias para o avanço dos estudantes em um cenário de flexibilização curricular, como na pandemia” (PAGENOTTO, 2021, n.p.).

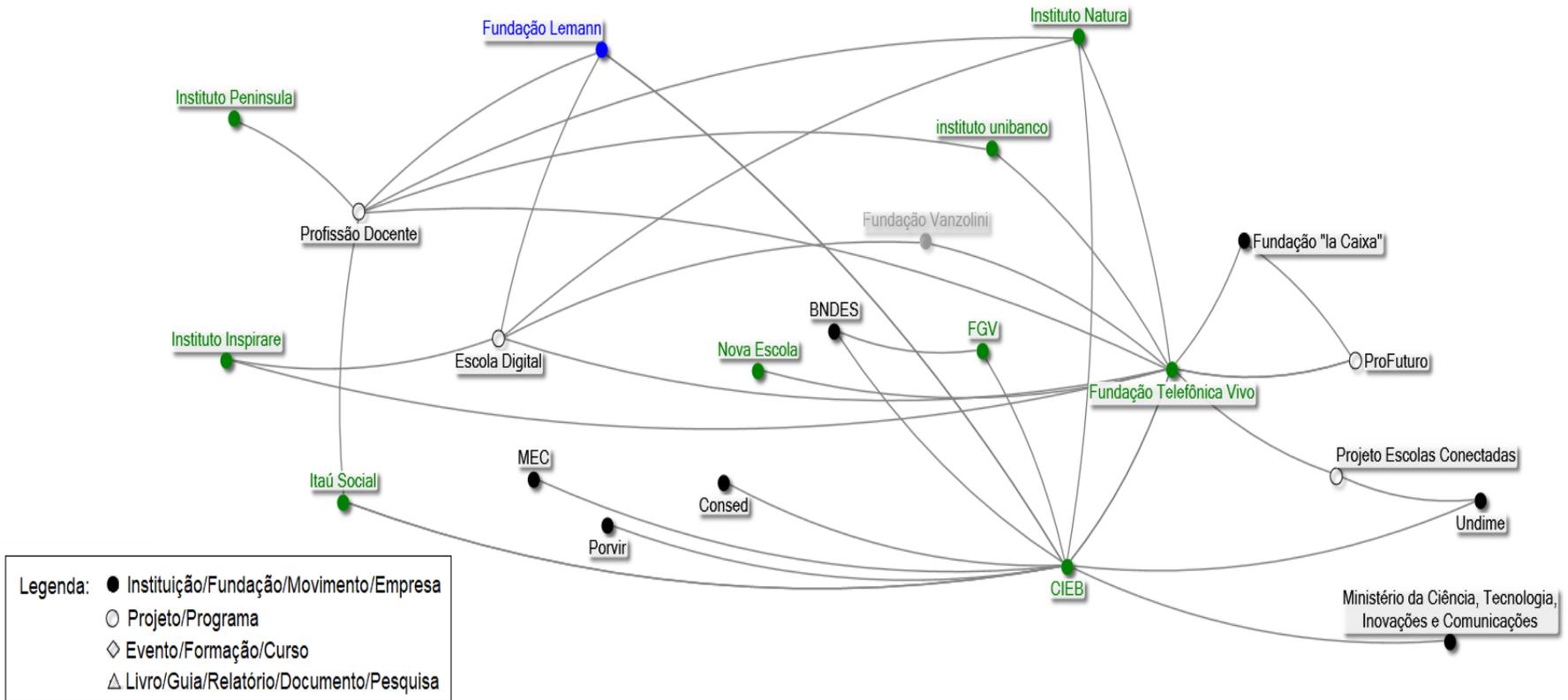
O Instituto Reúna investe, até o momento, principalmente em ferramentas *online*. Criou alguns documentos sistematizadores e segue um campo de ação de formação e de incentivo à política, principalmente via tecnologia.

### 3.3.5 Vivo e Cieb: escolas conectadas e parcerias para formação

A Fundação Telefônica Vivo e o Cieb investiram nos últimos anos em parcerias que possibilitaram a oferta de formação para os professores e gestores das escolas públicas. O Cieb iniciou como um parceiro técnico da Fundação Telefônica Vivo, e depois passou a desenvolver projetos próprios.

A dinâmica em que estão inseridos contempla ações como: cursos *online*; programas e recursos. A Fundação Telefônica Vivo tem um foco maior na propagação de tecnologia e recursos digitais para as escolas, atuando em programas como: ProFuturo, Escolas Conectadas e Profissão Docente, todos citados na rede da Figura 16 a seguir. O Cieb manteve parcerias semelhantes, atuando com o MEC e os projetos Educação Conectada, Plataforma Digital de Recursos Educacionais Digitais. Na sequência, citamos algumas das suas ações que configuram uma preocupação com a formação de professores.

Figura 16 – Rede Fundação Telefônica Vivo e Cieb



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

A Fundação Telefônica Vivo tem diversos programas, entre eles: o programa ProFuturo, em parceria com a Fundação Bancária “la Caixa”<sup>79</sup>, uma página destinada à oferta de formação continuada para os professores; Projeto Aula Digital; projeto Escolas Conectadas; Desafio Inova Escola; Pense Grande e Programaê!.

No programa ProFuturo, é oferecido acesso à educação nas áreas mais remotas, com foco no desenvolvimento digital, como eles afirmam:

No ProFuturo, acreditamos no poder transformador da educação digital. Por isso, nossa proposta de educação se baseia na tecnologia, que nos permite chegar mais longe e atingir um maior número de pessoas em menos tempo, e nas experiências inovadoras de ensino-aprendizagem, com as quais buscamos promover o desenvolvimento das competências do século XXI em sala de aula e evitar que a desigualdade digital piore a desigualdade educacional já existente. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022a, n.p.)

O Programa ProFuturo desenvolveu o projeto Aula Digital, que envolve um período de formação para os professores, cursos *online* e maletas digitais entregues às equipes pedagógicas nas escolas (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020). Atualmente, está presente nos municípios de Manaus, Sergipe, Viamão, Goiânia e Vitória de Santo Antão (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2022b). A formação a distância é um dos focos do programa e, por isso, também criou a plataforma Escolas Conectadas, com diversos cursos que podem ser acessados na página da plataforma (<https://www.escolasconectadas.org.br/cursos>). O foco está em explorar as metodologias inovadoras.

O Desafio Inova Escola também é um incentivo do ProFuturo, mas, nesse caso, é para promover o reconhecimento de práticas que valorizem a inovação no ambiente escolar. Os detalhes referentes a como participar também podem ser acessados na página <<https://fundacaotelefonicavivo.org.br/parcerias/escola-digital/>>.

Já os projetos Pense grande e Programaê! são exclusivos da Fundação Telefônica Vivo e têm como objetivo a produção dos alunos envolvendo inovação e tecnologia. A formação para educadores engloba a produção de conteúdo multimídia e trilhas interativas com foco nos itinerários formativos e projetos de vida dos alunos.

O projeto Escola Digital é apoiado pela Fundação Telefônica Vivo em relação com o Instituto Natura, a Fundação Lemann, a Fundação Vanzolini e um total de 21 Secretarias de Educação. O objetivo é disponibilizar acesso de professores a materiais educativos que levem inovação às práticas pedagógicas. A página do “Escola Digital” tem acesso gratuito, com

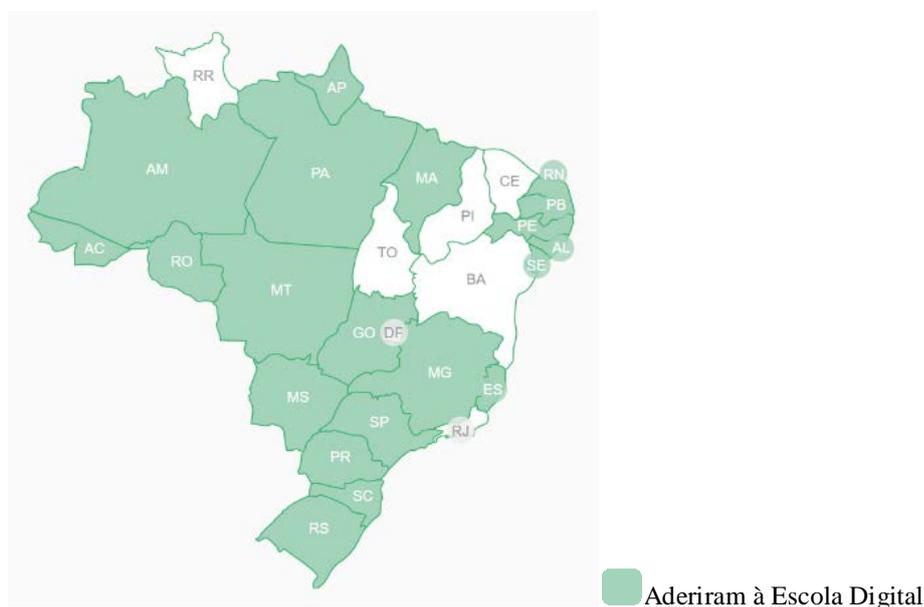
---

<sup>79</sup> Ver <https://profuturo.education/pt-br/proposta-de-educacao/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

conteúdos gerais, habilidades especificadas e mídias disponíveis para serem acessadas/baixadas. Os cursos são de curta duração, e, segundo informações da página, são certificados pelo MEC. Uns exemplos dos temas abordados são: Ensino Híbrido – Sala de Aula Invertida; Bem-estar docente: autocuidado e redes de apoio para quem transforma a educação; Ensino Híbrido: como fazer na minha escola?; Introdução à LIBRAS.<sup>80</sup>

O mapa da Figura 17 ilustra, em verde, os estados contemplados até 2020. Os estados têm suas próprias páginas e linhas de incentivo com informações referentes ao planejamento, tendo como base a BNCC.

Figura 17 – Estados contemplados pelo programa Escola Digital



Fonte: Imagem extraída de Escola Digital (2021, n.p.).

Os estados participantes contribuem com materiais, constroem um acervo junto ao projeto. Cada estado participante também tem a sua própria página e a alimenta com notícias sobre o desenvolvimento das atividades. Segundo dados referentes ao programa Escola Digital, é um projeto que também está alinhado à BNCC:

A Escola Digital é uma plataforma gratuita de busca de recursos digitais de aprendizagem, que reúne conteúdos pedagógicos por meio da colaboração de educadores, seleção e curadoria de especialistas em ensino-aprendizagem, a partir de critérios como disciplinas, anos e séries das etapas de ensino e relevância para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021b, n.p.).

Concomitante a isso, o Cieb também desenvolveu parceria com o MEC e as Secretarias de Educação municipais e estaduais para oferecer mais tecnologia para as escolas

<sup>80</sup> São inúmeros cursos oferecidos para acesso. Mais informações disponíveis em: [https://escoladigital.org.br/busca?q=\\*%&oda\\_type=course](https://escoladigital.org.br/busca?q=*%&oda_type=course). Acesso em: 17 nov. 2021.

e mais formação para os professores e gestores. O Cieb é mantido por instituições filantrópicas como o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, entre outros. Além disso, conta com o apoio técnico da Unesco, do Porvir, do *The Boston Consulting Group*, da *Digital Promise*, da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e do Consed.

A plataforma foi criada em 2016 e é coordenada por Renata Fonseca. Anteriormente, ela ocupou, por dez anos, o cargo no Programa Parceiros da Educação. Atualmente, há duas linhas de ação envolvendo currículo: tecnologia e computação para o Ensino Médio; e formação técnica, a fim de orientar as Secretarias de Educação nos seus projetos. Hoje, os currículos já contam com mais de 8,5 mil *downloads* (CIEB, 2021a).

A página do Cieb<sup>81</sup> também conta com um mapa detalhado dessas parcerias. Os diferentes estados aderiram a diferentes projetos. O Rio Grande do Sul, por exemplo, apoia a iniciativa BNDES<sup>82</sup>: Educação Conectada; o Amazonas apoia o projeto Competências Digitais de Professores; o Maranhão aderiu ao EduTec.

Em meio aos projetos oferecidos, um deles surgiu a partir da Política Nacional de Inovação Educação Conectada. O BNDES, em parceria com o MEC, lançou um edital para incorporar tecnologia às escolas públicas, sob a justificativa de tratar-se de uma das estratégias do PNE. A preocupação maior está alinhada à formação de professores:

Para a formação inicial: i) Disponibilizar currículos de referência para formação de professores mediados por tecnologia, alinhados com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; e ii) Articular com instituições de ensino superior para incluir o componente tecnológico na formação inicial ofertada. (EDUCAÇÃO CONECTADA, 2021, n.p.).

Na chamada pública, foi oferecido dinheiro para as instituições investirem em projetos que levassem tecnologia para as escolas públicas. Tratou-se de uma parceria entre o Cieb, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, o BNDES, o Consed e a Undime. O BNDES também fez uma parceria com o Ceipe/FGV para criar um observatório:

Conforme estabelecido no Edital da Chamada Pública “BNDES – Educação Conectada – Implementação e Uso de Tecnologias Digitais na Educação”, para fortalecer o sistema de monitoramento e avaliação de políticas públicas e auxiliar na proposição de aperfeiçoamentos, a Iniciativa contará com suporte de uma rede de instituições (Observatório) para acompanhamento de sua implantação e para avaliação externa, identificando fatores de sucesso e o impacto do uso de tecnologias na educação. Este Observatório foi constituído e terá o CEIPE/FGV, como empresa âncora, tendo por propósito a prestação de contas à sociedade e geração de aprendizado para o

---

<sup>81</sup> Disponível em: <https://cieb.net.br>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>82</sup> Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES).

aprimoramento das políticas educacionais. (EDUCAÇÃO CONECTADA, 2021. n.p.).

Os estados que aderiram à proposta pelo Cieb foram: Rio Grande do Sul, Tocantins, Paraíba, Sergipe, Bahia e Paraná. Os demais estados estão envolvidos em outros projetos. O alcance do Cieb pode ser visualizado no mapa da Figura 18.

Figura 18 – Estados contemplados pelo Cieb



Fonte: Imagem extraída de Cieb (2020, n.p.).

O projeto tem como objetivo levar tecnologia para as salas de aula, com Internet de qualidade e ferramentas tecnológicas. Para isso, disponibilizou um orçamento, em 2020, especificado na Figura 19. Do total do orçamento, 35% da receita declarada é advinda da parceria com o BNDES.

Figura 19 – Orçamento 2020 do Cieb

RECEITAS E INVESTIMENTOS		\$	%
<b>RECEITAS LÍQUIDAS</b>		<b>R\$ 6.118.392,60</b>	<b>100%</b>
<i>Contribuições dos Associados</i>		R\$ 3.023.760,00	49%
<i>Doação para Projeto - Seleção e Aquisição de Tec. Educacionais</i>		R\$ 743.308,00	12%
<i>Doação para Projeto - Chamada Pública BNDES</i>		R\$ 2.113.778,00	35%
<i>Doação para Projeto - Internacionalização do Guia Edutec /FTV</i>		R\$ 160.209,60	3%
<i>Doação para Projeto - Diretrizes Curriculares</i>		R\$ 35.440,00	1%
<i>Receita Financeira</i>		R\$ 41.897,00	1%
<b>DESPESAS ADMINISTRATIVAS</b>		<b>R\$ 2.207.865,58</b>	<b>100%</b>

Fonte: Imagem extraída de Cieb (2020, n.p.).

O Cieb vivenciou um contexto em que houve uma chamada pública para o setor público (Secretarias de Educação) se candidatar. O dinheiro é recebido e investido no setor privado/filantrópico, que, após realizar suas intervenções, faz a leitura dos resultados. O Cieb também oferece uma plataforma com currículos prontos associados a competências e a habilidades previstas na BNCC. Segundo o Cieb:

A realização de cada uma das práticas sugeridas pressupõe um determinado nível de maturidade das escolas e dos docentes em relação aos usos das TDICs, indicados neste material. Para facilitar a relação entre este Currículo de Referência em Tecnologia e Computação e a BNCC, as habilidades aqui propostas estão diretamente associadas às competências gerais e às habilidades da própria Base. (CIEB, 2021b, n.p.).

É possível discutirmos que o apoio oferecido pelo terceiro setor para a BNCC não ocorre sob a defesa da construção contextual dos currículos; ao contrário, movimenta-se divulgando materiais, planos prontos, programas de informática que são capazes de atender às exigências da BNCC.

Existem outras iniciativas do Cieb relacionadas diretamente à BNCC, por exemplo: outra parceria feita com o MEC em que eles oferecem Itinerário Formativo em Cultura Digital. Nas palavras do Cieb,

[...] está totalmente alinhado às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os conteúdos, previstos para uma grade de 400 horas, estão organizados em unidades compostas por três módulos. Os módulos básico e intermediário são voltados à preparação para o ensino superior e para o trabalho. (CIEB, 2021c, n.p.).

A Fundação Telefônica Vivo intensificou seu interesse pela formação de profissionais da educação e, em parceria com a Undime, abriu vagas para o primeiro ciclo de formações a distância do projeto Escolas Conectadas. A ideia é desenvolver novas competências nos educadores, para que eles possam desenvolvê-las na sala de aula. Segundo dados: “A parceria firmada entre as duas instituições no ano de 2020, promoveu mais de 21 mil inscrições, em dois ciclos de formação, possibilitando aos educadores a escolha entre 16 cursos de diferentes temáticas” (UNDIME; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021). As competências são alinhadas à BNCC.

A Fundação Vivo também apoiou o movimento “Profissão Docente”<sup>83</sup>. Mantido pela Fundação Telefônica Vivo, junto à Fundação Lemann, ao Itaú Social, ao Instituto Natura, ao Instituto Península e ao Instituto Unibanco, o movimento reúne professores, gestores e especialistas, a fim de impulsionar a política educacional. “[...] a iniciativa pauta sua atuação

---

<sup>83</sup> Disponível em: [www.profissaodocente.org.br](http://www.profissaodocente.org.br). Acesso em: 17 nov. 2021.

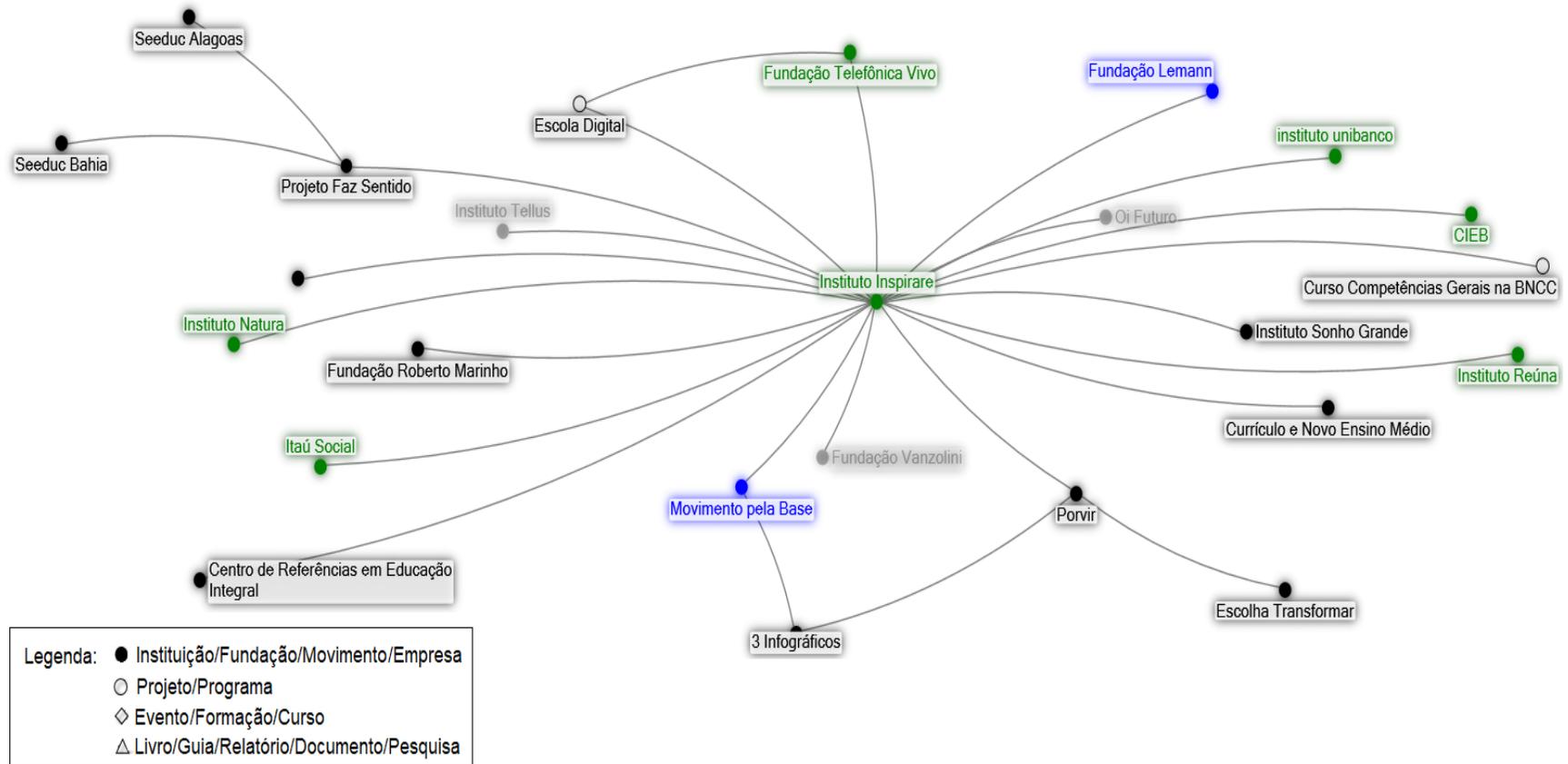
em pesquisas nacionais e internacionais para transformar as políticas de atratividade, formação e carreira docente” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021c, n.p.).

Nesse item, houve uma tentativa de apresentarmos os investimentos do Cieb e da Fundação Telefônica Vivo em parcerias com as Secretarias de Educação. Seus projetos envolvem o atendimento direto às redes de ensino e atuam em um campo de incentivo à tecnologia nas escolas. A tecnologia é um dos temas de destaque no documento da BNCC e não está diretamente vinculado ao acesso à Internet ou a uma boa rede de transmissão de dados, mas, sim, ao acesso à tecnologia presente no conhecimento. Ainda assim, as instituições usam de uma fragilidade das escolas públicas em oferecer acesso à Internet para vincular ao tema tecnologia e expandir seus projetos.

### 3.3.6 Instituto Inspirare/Porvir: investimento em ensino e aprendizagem

O Instituto Inspirare (ver Rede na Figura 20 a seguir) foi o único instituto dos que promovem diretamente a BNCC que não disponibiliza relatório anual desde 2016. Foi anunciado pelo Instituto Inspirare que, desde maio de 2019, ele deixou de investir em projetos próprios. “[...] o Inspirare deixou de investir em projetos próprios para oferecer apoio técnico a iniciativas lideradas por secretarias de educação e outras organizações da sociedade civil” (INSTITUTO INSPIRARE, 2019, n.p.). O Instituto Inspirare, desde 2019, está atuando somente por meio da plataforma Porvir.

Figura 20 – Rede Instituto Inspirare



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

Nesse processo, o Porvir também cresce em termos de produção e, segundo informações: “O Porvir ensaia seus primeiros passos rumo à autonomia em busca de se tornar uma instituição independente, ainda que preservando o seu caráter de interesse público e o seu foco no impacto social” (INSTITUTO INSPIRARE, 2019, n.p.). Assim, a exploração das suas últimas ações foi feita com base em informações coletadas das páginas do Porvir<sup>84</sup> e dos seus parceiros.

O Instituto Inspirare, há algum tempo, tem sido responsável pelo Projeto Faz Sentido, e as Secretarias de Educação da Bahia e de Alagoas aderiram ao projeto nas suas redes de ensino. Ele tem auxílio da Agência Tellus, apoio financeiro do Instituto Unibanco e consultoria do *Center for Public Research and Leadership*, da Universidade de Columbia, EUA, para expandir suas ações. Essas instituições reúnem-se para criar ferramentas e ações para disseminar o projeto pelo país. O projeto foi criado para auxiliar na implementação dos itinerários formativos, propostos para a organização curricular do Ensino Médio. A plataforma, apesar de ser gratuita, só pode ser acessada mediante cadastro prévio. Isso faz com que o Instituto reúna dados das escolas e dos docentes.

O projeto “Currículo e Novo Ensino Médio” oferece apoio às Secretarias de Educação para a elaboração dos currículos vinculados ao Novo Ensino Médio. Esse apoio ocorre via disponibilização de pessoas/técnicos nos assuntos relacionados à formação dos currículos nas escolas.

A plataforma Porvir empenhou-se em descobrir o que os jovens esperam das escolas, por meio de uma pesquisa realizada com eles intitulada “A escola que os jovens querem”. A plataforma incentiva e explica às escolas como realizar a pesquisa entre os estudantes e, para isso, oferece um *kit* com orientações, inclusive sobre como discutir e avaliar os resultados<sup>85</sup>. Entre os infográficos estão: Visão geral das mudanças; Itinerários formativos; e Implementação<sup>86</sup>. Os infográficos são uma espécie de panfleto resumindo o conteúdo a respeito dos temas.

O Porvir mantém sua página atualizada diariamente com notícias sobre suas ações e as dos seus parceiros. Investiu nos últimos tempos em recursos multimídias sobre competências socioemocionais, tecnologia, participação dos estudantes. Além dos investimentos em palestras, oficinas e eventos.

---

<sup>84</sup> Disponível em: [www.inspirare.org.br](http://www.inspirare.org.br) e [www.porvir.org.br](http://www.porvir.org.br). Acesso em: 22 jul. 2021.

<sup>85</sup> Ver o *kit* em [www.porvir.org/nossaescola](http://www.porvir.org/nossaescola). Acesso em: 22 jul. 2021.

<sup>86</sup> Os três infográficos estão disponíveis em: <https://porvir.org/novo-ensino-medio-serie-de-infograficos-explicam-as-mudancas/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Criou o Diário de Inovações, em que educadores que estão nas escolas são convidados a publicar sobre suas práticas a fim de socializar suas experiências. Algumas das experiências também estão no Prêmio Educador Nota 10, que são publicadas uma vez por ano e ficam socializadas na página <<https://porvir.org/diario-de-inovacoes/>>.

O Instituto Inspirare/Porvir tem, ultimamente, como principal campo de atuação, a divulgação *online* das suas pesquisas e de seus parceiros. Com as mudanças nos últimos anos, deixou de investir em projetos próprios para ficar como parceiro das instituições que já vêm estabelecendo parceria ao longo dos últimos anos.

### 3.3.7 Instituto Ayrton Senna e Fundação Bradesco: investimento em competências socioemocionais

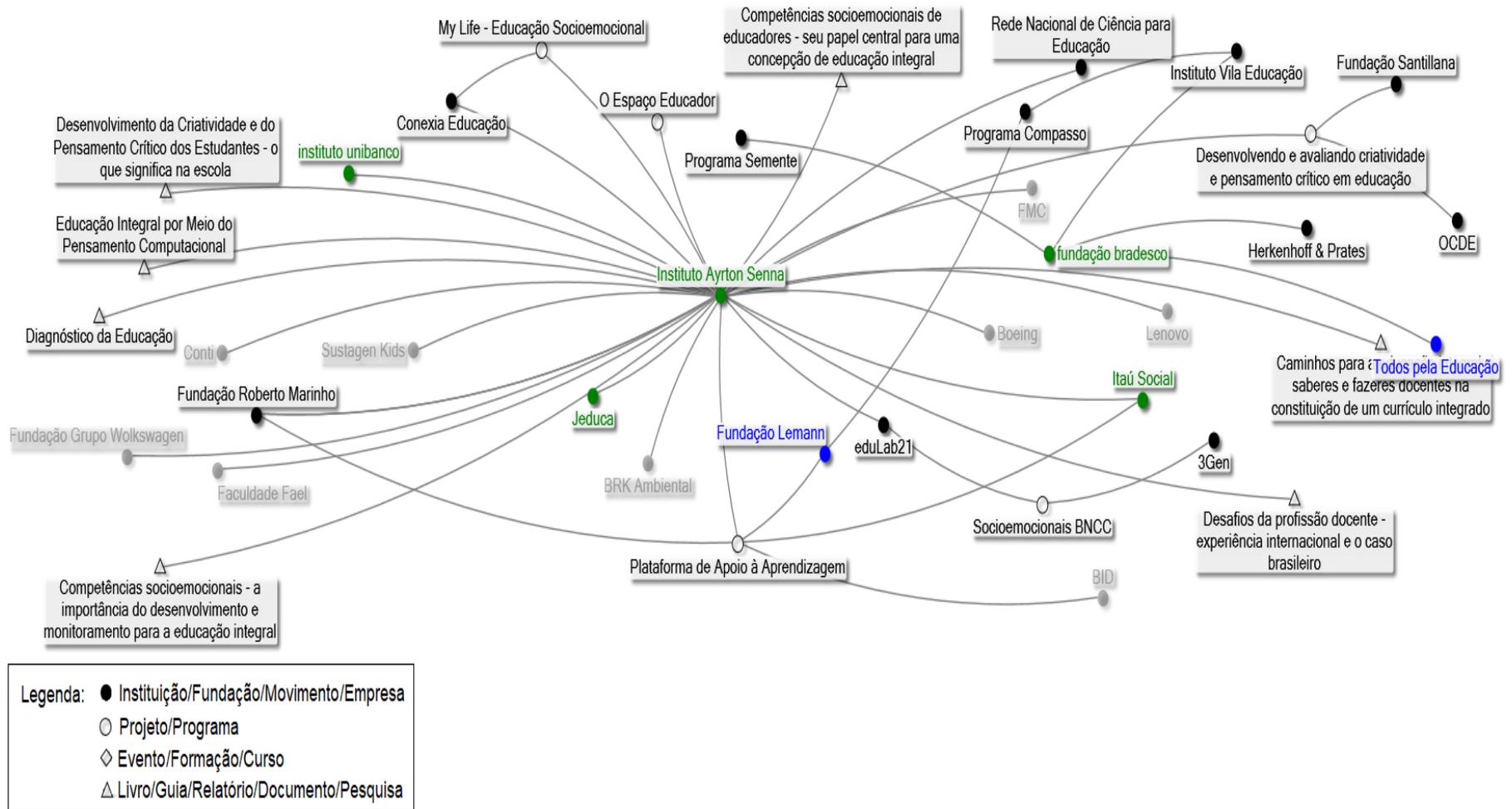
O Instituto Ayrton Senna é um importante ponto articulador na propagação da BNCC e, também, tem trabalhado com a esfera pública (ver Rede na Figura 21 a seguir). O Instituto surgiu em 1994, e desde então investe na educação e em outras causas sociais.

O Consed convidou o Instituto para lançar um programa voltado às competências socioemocionais na formação de professores e entre os estudantes. Foram organizados, assim, encontros formativos e *lives* propostas pela instituição, a fim de capacitar os profissionais. A tese de doutorado de Gigante (2021) explorou com detalhes a Educação Integral na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e evidenciou a atuação do Instituto Ayrton Senna nesse processo de consolidação e defesa de uma Educação Integral.

A parceria do Instituto Ayrton Senna com a Rede Nacional de Ciência para a Educação, chamada Rede CpE, tem como objetivo contribuir para o diálogo entre pesquisadores, educadores e redes de ensino, apoiando a produção científica no país (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021a). Novamente, há uma tentativa de aproximar o Instituto da rede pública. A parceria com a Rede CpE gerou dois editais de fomento a pesquisas, um direcionado para a revisão da literatura e outro de campo. Por meio das pesquisas, estima-se, pois, ser possível compreender a motivação para a aprendizagem dos alunos. Em parceria com a Fundação Santillana, foi produzido o livro *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes: o que significa na escola* (VINCENT-LANCRIN *et al.*, 2020). O livro também foi apoiado pela OCDE, e o intuito foi identificar consensos na comunidade escolar.

Figura 21 – Rede Instituto Ayrton Senna e Fundação Bradesco

Social media network connections



Fonte: Produzido pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

O desenvolvimento dos projetos do Instituto Ayrton Senna com o setor público aumentou nos últimos anos. Como exemplo, o Instituto tem uma parceria consolidada com o Estado de São Paulo, que, em 2020, esteve envolvido na política de educação integral da rede do estado, por meio de ações técnicas e de formação para gestores e professores. O Instituto expandiu suas ações para toda a rede estadual do Ceará e a rede municipal de Sobral (CE). Em pesquisa, Peroni e Caetano (2012) apresentam a expansão do Instituto Ayrton Senna nas redes públicas de ensino.

De acordo com o Instituto:

Desde sua origem, o Instituto Ayrton Senna promoveu conhecimentos e práticas para ampliar a fronteira da qualidade da educação para todos. De forma concreta, os programas e iniciativas eram levados a escolas por meio de parcerias com redes públicas de ensino (todas as 27 unidades da federação já tiveram alguma parceria com o Instituto em algum momento), além de centenas de municípios ao longo dos anos – ou influenciando na construção de políticas públicas locais e nacionais. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021a, n.p.).

O Instituto Ayrton Senna, como um *expert* no incentivo ao olhar para as competências socioemocionais – e isso é possível visualizar no investimento que há no seu endereço eletrônico<sup>87</sup> –, estabeleceu uma parceria com a Conexia Educação do Grupo Sistema Educacional Brasileiro (SEB) para a criação do “My Life – Educação Socioemocional”<sup>88</sup> (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021a). O programa é um complemento ao currículo escolar em relação às competências socioemocionais. “O My Life é voltado para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O programa está alinhado ao conceito de **educação integral proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021a, n.p., grifo do autor). Segundo o Instituto, a metodologia e a avaliação oferecidas têm embasamento científico, e suas propostas envolvem planos de ação. Além disso, há um conteúdo digital e um acompanhamento individualizado (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021a).

De acordo com o Instituto, as competências socioemocionais são “[...] entendidas como influenciadoras no modo como uma pessoa pensa, sente, decide e age em determinadas situações e contextos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021b, n.p.). O Instituto organizou cinco macrocampos sobre o assunto e eles envolvem: o engajamento com os outros; a amabilidade; a abertura ao novo; a autogestão; e a resiliência emocional.

---

<sup>87</sup> Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/para-educadores/monitoramento-socioemocional.html>. Acesso em: 18 nov. 2021.

<sup>88</sup> Disponível em: <https://mylifesocioemocional.com.br>. Acesso em: 28 nov. 2021.

A empresa 3GEN apoiou o Instituto Ayrton Senna na expansão das formações sobre competências socioemocionais para os municípios de Fortaleza (CE), Mato Grosso (MS) e Teresina (PI).

Na rede estadual do Ceará, a proposta chegou a 642 escolas, de 184 municípios, formando 7.362 educadores, responsáveis pelo desenvolvimento de 246.665 estudantes. E na rede municipal de Sobral, educadores de 34 escolas dos anos iniciais e 28 dos anos finais do Ensino Fundamental foram preparados para o desenvolvimento de 20.411 estudantes. Enquanto na rede municipal de Fortaleza, 142 educadores de 200 escolas foram preparados para apoiar 171.090 estudantes. No estado do Mato Grosso do Sul, 1.211 professores, de 215 escolas, em 69 municípios, foram preparados para formar 97.725 estudantes. Já em Teresina (PI), 124 educadores de 25 escolas foram formados para serem agentes transformadores na vida de 11.380 estudantes. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021c, p. 15).

Além dos encontros presenciais que aconteciam no período anterior à pandemia, o Instituto investiu na formação *online* de educadores. Em “O Espaço Educador”<sup>89</sup>, um ambiente digital de aprendizagem, oferece, por exemplo, cursos gratuitos aos professores de todas as redes de ensino. O eduLab21 é um projeto do Instituto que, ao longo de 2020, desenvolveu o projeto “Socioemocionais BNCC”<sup>90</sup>. No projeto, o Instituto Ayrton Senna atua como mediador entre o que há de produção científica a respeito do tema e o que os educadores demandam. De acordo com as informações disponibilizadas:

A construção de um mundo mais justo e a expansão das fronteiras do conhecimento passam pela ciência e inovação. Nunca foi tão essencial levá-las para todos os espaços, principalmente a educação, uma das maiores ferramentas de transformação da sociedade. Acreditando nisso, somos o laboratório de ciências para a educação do Instituto Ayrton Senna, que há mais de 25 anos está comprometido com o desenvolvimento de estudantes e educadores brasileiros. Somos um centro de pesquisa especialista em produzir e organizar evidências científicas a serviço de uma educação inovadora e transformadora, investigando temas relacionados ao desenvolvimento do potencial humano. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022, n.p.).

Em projeto piloto com as redes municipais de Teresina (PI) e Caruaru (PE), o Instituto Ayrton Senna vem aprimorando seus investimentos em relação ao eduLab21. O Instituto talvez seja um dos que mais atua junto às Secretárias de Educação, porém ele se distânciam um pouco da ideia de um conhecimento científico como necessário a uma educação de qualidade para se aproximar da ideia de que o jovem precisa desenvolver as competências socioemocionais se o objetivo for ter uma educação de qualidade.

Em se tratando da Fundação Bradesco, suas ações também se aproximam da escola pública, ao apoiar dois principais programas: Semente<sup>91</sup> e Compasso<sup>92</sup>. O primeiro está

<sup>89</sup> Os cursos disponíveis podem ser acessados no domínio: [www.iascc.brightspace.com](http://www.iascc.brightspace.com). Acesso em: 19 jul. 2021.

<sup>90</sup> Disponível em: <https://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/edulab21.html>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>91</sup> Disponível em: <https://programasemente.com.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

Disponível em: <https://www.ev.org.br/parcerias/programa-semente>. Acesso em: 16 nov. 2021.

<sup>92</sup> Disponível em: <https://programacompasso.com.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

preocupado com as competências socioemocionais para as equipes de ensino e oferece materiais para auxiliar em uma aprendizagem com foco nas competências socioemocionais.

No Semente, é mencionado:

Convidamos você a uma jornada de degustação, para conhecer nosso conteúdo completo de formação em aprendizagem socioemocional, que envolve formação de professores, foco na aprendizagem do aluno e apoio para as decisões pedagógicas da escola.

O Programa Semente é embasado em estudos científicos sólidos, de vários lugares do mundo, e está totalmente alinhado à **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Foi criado por professores brasileiros com anos de experiência em sala de aula, além de contar com uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, arte-educadores e psiquiatras que, juntos, construíram trilhas de aprendizagem e atividades específicas para o desenvolvimento das competências socioemocionais. (PROGRAMA SEMENTE, 2021, n.p., grifo do autor).

A página do Programa Semente oferece um acesso personalizado para cada perfil: alunos, professores ou gestores. Cada público tem vídeos de apoio e materiais para auxiliá-lo no desenvolvimento das competências. Para relacionar com a BNCC, usam-se o componente Ética e o Projeto de Vida, ambos presentes no projeto da BNCC.

O Programa Compasso é implementado pelo Instituto Vila Educação, sendo mais direcionado às redes de ensino, inicialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Segundo relatório da Fundação Bradesco:

O Programa Compasso é a versão brasileira do norte-americano Second Step, criado pela ONG Committee for Children. Desenvolve habilidades que fortalecem a capacidade dos alunos de aprender, ter empatia, lidar com emoções e resolver problemas, trabalhadas em sala de aula (em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e na interação com a família e a comunidade. (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2018, p. 38-39).

O *Second Step* é um programa norte-americano que tem foco nas aprendizagens socioemocionais por acreditar que é possível, com esse foco, prosperar na aprendizagem. Os formuladores do programa enfatizam que não se trata de uma terapia, nem um substituto para assuntos acadêmicos, mas, sim, um investimento em autonomia, capacidade de tomar decisões, cooperar e comunicar-se. No caso do *Second Step*, as competências socioemocionais são componentes importantes na prevenção ao *bullying*<sup>93</sup>.

O *Committee for Children* é uma iniciativa das universidades norte-americanas como a *Citizen University*, a *University of Washington* e a *Allstate Foundation*, além de outras instituições como *Casel* e *Karanga*, ambas envolvidas na promoção das Aprendizagens Socioemocionais e a *Seesaw* e *Common Sense*, que são plataformas digitais com currículos

<sup>93</sup> Mais informações sobre o Programa podem ser obtidas na sua página oficial, disponível em: <https://www.secondstep.org>. Acesso em: 2 fev. 2022.

gratuitos. Os países parceiros são: Brasil, Lituânia, México e Panamá. Ademais, outros países também se inspiram no modelo *Second Step*, entre eles: Austrália, Finlândia, Alemanha, Japão, Eslováquia e República Checa. Segundo informações da página oficial,

[...] o *Committee for Children* continua na vanguarda de um movimento global para trazer a aprendizagem socioemocional para a estrutura da educação em todo o mundo. Nossos parceiros internacionais são os principais defensores da aprendizagem socioemocional em seus países, fornecendo aos professores o treinamento que desejam e às escolas os recursos necessários para ajudar o mundo a se tornar mais gentil. (COMMITTEE FOR CHILDREN, 2022, n.p., tradução nossa).

No Brasil, o Programa Compasso oferece aulas semanais de 50 minutos desenvolvidas por um professor do segmento em questão para trazer modos de trabalhar os conteúdos da BNCC na direção dos discursos da aprendizagem com foco no desenvolvimento emocional dos estudantes. A estimativa é que o Programa Compasso consiga diminuir o nível de violência nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento humano e o controle das emoções. A justificativa é que a escola deve ser um lugar de aprendizagem e, também, deve valorizar o desenvolvimento emocional dos jovens. Apesar do *Committee for Children* mencionar a importância dessas questões para assuntos referentes ao *bullying* e ao racismo, no Programa Compasso, isso não é diretamente mencionado.

Para entendermos melhor como isso funciona, preenchemos um formulário pedindo mais informações sobre a adesão. Quem retornou foi uma pessoa com endereço de *e-mail* institucional do Instituto Vila Educação. No *e-mail*, ela pedia mais informações e perguntou se representávamos um município, uma escola pública ou particular.

Posteriormente, a Fundação Bradesco contratou a *Herkenhoff & Prates*, considerada uma empresa especialista no monitoramento e na avaliação de programas públicos complexos, para avaliação das competências socioemocionais. O objetivo foi identificar atores sociais e elementos importantes no desempenho do programa. Ademais, a Fundação Bradesco investiu, nos últimos anos, o equivalente a sete bilhões de reais em educação (LAPA, 2020). Com escolas espalhadas pelo país, os números divulgados estimam que elas têm “[...] 90.198 alunos matriculados, somente em 2019, com 1.703 professores e 3.367 funcionários” (LAPA, 2020, p. 87). Além das escolas presenciais, a Fundação investiu na Escola Virtual, a qual oferta cursos gratuitos em um Ensino a Distância (EaD).

A Fundação Bradesco e o Instituto Ayrton Senna, apesar de não terem grandes projetos juntos, compartilham a ideia de que, para desenvolver uma educação de qualidade, é preciso trabalhar nos espaços escolares a dimensão socioemocional. Isso significa dizer que a preocupação com o conhecimento e as estratégias de homogeneização desse conhecimento

não poderão ser garantidos se não houver investimento no desenvolvimento do lado emocional.

### 3.3.8 Fundação Getulio Vargas: formação de professores como foco de atuação

A Fundação Getulio Vargas (FGV) cresceu em termos de participação na política educacional do país, principalmente após a homologação da BNCC. Algumas vezes alimentou o discurso de que, para que a BNCC chegasse às escolas, seria necessário mudar, também, a formação de professores. A FGV é uma universidade privada com sede em São Paulo e no Rio de Janeiro, não possui nenhum curso de licenciatura<sup>94</sup>, mesmo assim, investe esforços para tratar sobre a realidade nas escolas públicas e a formação de professores<sup>95</sup>. Seus cursos têm foco em administração pública e políticas públicas.

A FGV oferece muitos cursos de curta duração para a comunidade. Os cursos oferecidos partem de uma parceria com a *Open Education Global*, da qual a FGV é membro desde 2008. Essa é uma parceria que proporciona à Fundação oferecer cursos diversos, os quais são frequentados, na maioria das vezes, por quem faz Ensino Superior. Entre os cursos sobre BNCC, são oferecidos: Recursos Digitais e o Ensino das Ciências da Natureza à luz da Base Nacional Comum Curricular e Recursos digitais e o ensino de linguagens à luz da Base Nacional Comum Curricular. A rede da Figura 22, a seguir, ilustra algumas das conexões dos últimos anos relacionadas à FGV.

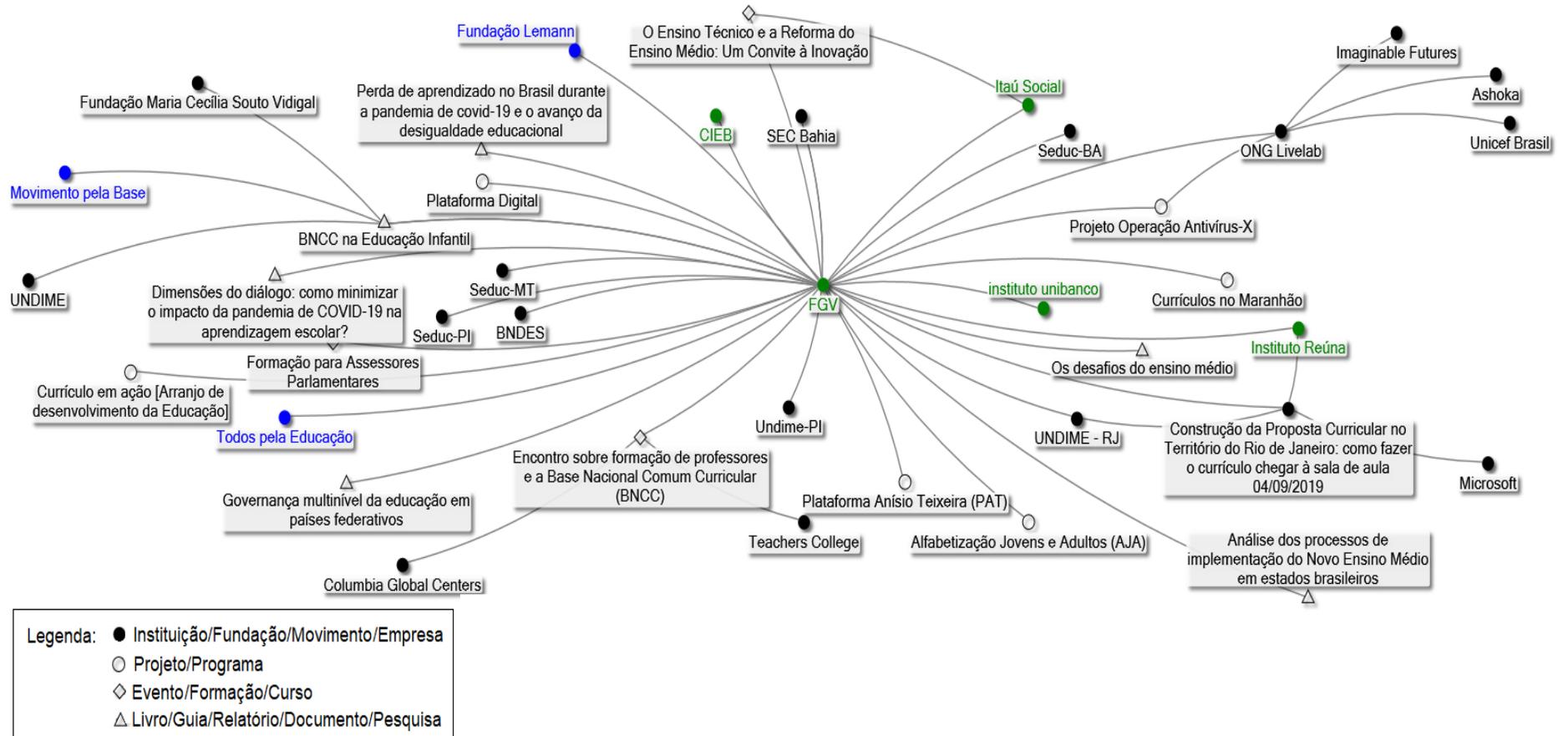
---

<sup>94</sup> Não queremos levar o leitor a entender que universidades que possuem licenciatura são detentoras de um saber sobre a docência e, por isso, estariam autorizadas a realizar discursos legítimos sobre educação. Entretanto, não possuem licenciatura e, mesmo assim, estar preocupado com a formação de professores e a política educacional tem uma intenção diferenciada.

<sup>95</sup> Ver “A Formação de Professores na Educação Infantil em: <https://www.youtube.com/watch?v=i9JnHBa5nvk>; “Formação de professores e a BNCC (Teacher Training & BNCC)” em: <https://www.youtube.com/watch?v=MO3vcNEaew&t=14075s>; “Webinar Desafios para a formação docente” em: <https://www.youtube.com/watch?v=uBlIppy2nmg>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 22 – Rede Fundação Getulio Vargas

Social media network connections



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

A FGV tem interesse em estabelecer parceria com diferentes estados. Em evento no Mato Grosso, Henrique Paim declarou que é interesse da instituição estabelecer parcerias com as Secretarias de Educação, principalmente na oferta de cursos. Segundo a Secretaria de Estado de Educação (SED ou Seduc) do Mato Grosso do Sul (MT): “Com relação a educação, a FGV iniciou uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação para disponibilizar cursos gratuitos online e podem ser acessados na plataforma da própria Fundação” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, n.p.).

Em 2021, essa parceria foi anunciada pela Seduc-MT:

Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) vai garantir melhor preparação dos alunos do Ensino Médio, da rede estadual de ensino, para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por meio de testes e simulados que serão realizados de forma on line.

O convênio de cooperação técnica entre Seduc-MT e FGV terá duração de dois anos, sem custos para o Estado, e prevê o acesso a sete simulados anuais que reproduzem o modelo de prova do Enem. (HOLLAND, 2021, n.p.).

Essa parceria é apresentada como algo que vai demandar custos para o Estado. A FGV vai disponibilizar os recursos da plataforma FGV/Ensino Médio para avaliação dos alunos, prepará-los para a prova do Enem. “O objetivo é que o aluno tenha condição de se preparar para o Enem, use a ferramenta para testar como está o nível de aprendizado e se acostume com esse modelo de prova. As avaliações serão corrigidas na hora” (HOLLAND, 2021, n.p.).

No Piauí, a FGV também firmou uma parceria, em 2021, para alfabetização. O programa Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) Piauí tem como meta alfabetizar 200 mil jovens e adultos entre 2021 e 2022. No Piauí, os consultores da FGV e os gestores da Seduc tiveram encontros para implementação do programa AJA. O objetivo é alfabetizar 200 mil jovens e adultos. A parceria estendeu-se para a educação tecnológica de professores, resultando em um *webinar*, fruto da parceria entre Undime-PI e Seduc-PI. Como representante da FGV, aparece Mirna Araújo e, no *webinar*, ela é coordenadora de Projeto de Formação no FGV DGPE. Mirna Araújo também atua, desde 2019, como secretária de educação do Distrito Federal. E entre 2011 e 2019, atuou como coordenadora de Formação Continuada de Professores no MEC.

Quando Ball, Maguire e Braun (2016) mencionam que a política é prescritiva e até mesmo autoritária como texto, não significa que isso impeça a disputa pelo seu significado. Os atores sociais que atuam a partir da política homologada o fazem do seu contexto, das suas relações, tendo como referência suas próprias experiências. A leitura a partir das suas demandas coloca a política em uma posição de disputa, em que a atuação e a posição dos

palestrantes constroem uma certa verdade sobre os professores. Nesse caso, os professores não são tecnológicos, mas necessitam ser.

A principal fonte de diálogo entre a FGV e a comunidade durante a pandemia foi seu canal do YouTube. Lá, foram disponibilizados diversos webnários. Em relação à BNCC, teve: “BNCC e currículo”; “Recursos digitais e o ensino de Matemática à luz da BNCC”; “BNCC e a Reforma do Ensino Médio”; “Recursos digitais e o ensino de Linguagens à luz da BNCC”; “BNCC e a Reforma do Ensino Médio parte 2”; Recursos digitais e o ensino de Ciências da natureza à luz da BNCC”; “FGV Action: o papel da formação em ação na elaboração do currículo alinhado à BNCC”; “Recursos digitais e o ensino de Ciências Humanas à luz da BNCC”; “O Novo Ensino Médio e os itinerários formativos”; “Caminhos da Educação Básica em virtude do COVID-19”; “Criatividade na educação”; “O papel da formação em ação e elaboração do currículo”; “Como melhorar a gestão na sua escola”; “Transformação digital na educação e comunicação do professor”; “Garantindo aprendizagem durante a pandemia”. Esses vídeos podem ser acessados no canal no YouTube da FGV.<sup>96</sup>

Os webnários tratam de diversos assuntos e apostam em um discurso da falta, tanto em relação à aprendizagem quanto à formação. A formação diz respeito aos professores e aos gestores, entendendo que a política necessita de uma articulação sincronizada entre as diferentes esferas. Ao mesmo tempo em que é defendida a ideia de que as escolas são responsáveis por criar os currículos e desenvolver a aprendizagem significativa, também são oferecidos modos desse desenvolvimento acontecer, como no caso do webnário “Criatividade na Educação”<sup>97</sup>.

A FGV Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE), Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o Movimento pela Base também elaboraram o documento “BNCC na Educação Infantil” (FGV EBAPE; FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA VIDIGAL; MOVIMENTO TODOS PELA BASE, 2019). O guia foi criado para orientar gestores municipais sobre a implementação dos currículos. De modo geral, o documento é um resumo dos principais pontos a serem lembrados sobre o projeto político-pedagógico e a criação dos currículos, sem esquecer a importância de considerar o processo de avaliação. No guia, a formação continuada dispõe de temas específicos a serem abordados nas formações, entre eles: Planejamento do professor x intencionalidade pedagógica; Cultura escrita; Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Currículo e rotina;

---

<sup>96</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/c/FGV>. Acesso em: 14 dez. 2021.

<sup>97</sup> O webnário “Criatividade na Educação” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vpp5HmNZOI>. Acesso em: 14 dez. 2021.

Organização do ambiente e materiais utilizados pelas crianças; Documentação pedagógica e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento; Boas experiências de transição: casa-creche; creche-pré-escola; Educação infantil-Ensino Fundamental.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com a FGV e a Prefeitura Municipal de Boa Vista, em consonância com a BNCC, auxiliou na formação dos educadores e na documentação do referencial curricular municipal. A formação realizada foi compilada em uma publicação que pode ser acessada mediante o cadastro na página da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.<sup>98</sup>

Seguindo seu projeto de formação com as secretárias de educação, em 2021, a FGV DGPE, em parceria com Itaú Social, elaborou e coordenou o Programa Currículo em Ação, cujo objetivo era apoiar o desenvolvimento dos currículos para a Educação Básica em consonância com a BNCC e foi pensado para representantes técnicos das Secretarias de Educação.

Em conjunto ao Itaú Social, a FGV apoia a criação dos currículos de nove cidades no estado do Maranhão. Além disso, incentiva metodologia baseada na resolução de problemas, “[...] sendo inovadora e utilizando a ferramenta DICA (descubra, inove, construa e avalie) para nortear as formações – que também possuem mentoria” (FGV, 2020, n.p.).

No dia 31 de outubro de 2019, a FGV e o Itaú BBA ofereceram uma palestra sobre “O Ensino Técnico e a Reforma do Ensino Médio: Um Convite à Inovação”<sup>99</sup>. Foi um evento realizado pelo Ceipe, em parceria com o Itaú BBA, cujo objetivo foi mostrar caminhos para a implementação do itinerário formativo do Ensino Técnico dentro da Reforma do Ensino Médio, trazendo casos nacionais e internacionais.

O programa FGV Ensino Médio incentivou a instituição na produção do livro *Os desafios do Ensino Médio* (FERREIRA; PAIM, 2018). Com isso, a FGV cresceu em termos de produção em referência aos temas educacionais e de política. Em 2021, foi reconhecida por essas produções ao receber o título de terceira *think tank* global que mais influencia no mundo (MCGANN, 2021). O resultado é oriundo de uma pesquisa feita pela Universidade da Pensilvânia, em que foi considerado o poder de influência das instituições na orientação das políticas públicas, tanto no que se refere às respostas como no incentivo a elas. Segundo a FGV (2021), nos últimos 11 anos, a instituição esteve entre os primeiros colocados, sendo nos últimos cinco anos a mais bem administrada do mundo.

---

<sup>98</sup> O documento está disponível em: [www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/construcao-curriculo-educacao-infantil-boa-vista/](http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/construcao-curriculo-educacao-infantil-boa-vista/). Acesso em: 30 jun. 2021.

<sup>99</sup> Disponível em: <https://portal.fgv.br/eventos/ensino-tecnico-e-reforma-ensino-medio-convite-inovacao>. Acesso em: 4 fev. 2020.

A FGV realizou e esteve presente em eventos por meio de seus representantes. Neles, a FGV apoiou a Base, demonstrando interesse na sua implementação<sup>100</sup>, principalmente no Rio de Janeiro. Um dos movimentos das instituições privadas é oferecer materiais que traduzam a proposta em questão. Nesse evento, Kátia Stocco Smole, do Instituto Reúna, trouxe a formação de professores como garantidora de uma boa implementação:

Segundo Kátia Smole: “A formação do educador é o que fará com que o currículo se concretize na sala de aula”, disse Kátia Stocco Smole, diretora do Instituto Reúna durante o evento “Construção da Proposta Curricular no Território do Rio de Janeiro”, da FGV. Ter orientações pedagógicas neste momento é essencial para que o documento seja implementado na prática. “[No entanto], o foco das formações não deve ser pedir pros educadores lerem a Base ou o currículo exaustivamente”, disse Kátia. Para ela, é preciso usar diferentes estratégias ao explorar a transposição do currículo para a prática para que a formação se reverbera na sala de aula. “A publicação ‘Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências’, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, analisou a eficiência da formação continuada. Estão citados os seguintes caminhos: foco no conhecimento pedagógico, participação coletiva, duração prolongada, métodos ativos de aprendizagem e coerência”. (CONVIVA EDUCAÇÃO, 2019, n.p.).

Em entrevista, Claudia Costin (2019) defendeu que não importa o quão a proposta seja “boa”, se não for implementada corretamente pelos professores, não será possível atingir os resultados pretendidos. E é a partir dessas afirmações que a formação de professores é defendida.

Já, no estado da Bahia, foi divulgada a notícia: “SEC firma parceria com Fundação Getulio Vargas para formação de professores na BNCC” (LEIRO; COELHO, 2019, n.p.). Em consonância com o que Costin (2019) defendeu em sua entrevista, a preocupação é da ordem do quanto os professores necessitam de capacitação para as propostas ocorrerem da forma correta. Segundo Leiro e Coelho (2019):

A capacitação dos professores baianos das redes estadual, municipais e privadas para aplicação e adaptação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será feita a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação (SEC), Fundação Getulio Vargas (FGV) e as universidades estaduais. [...]. O secretário de Educação da Bahia, Jerônimo Rodrigues, exaltou a parceria com as entidades e o processo de capacitação. “Os professores que estão aí, que foram formados ao longo dos tempos, não estão com conteúdo atualizado para essa nova base. Então nós temos que preparar os professores para que eles possam adequar o conteúdo ao que a nova BNCC está propensa”, ressaltou Jerônimo ao Bahia Notícias. (LEIRO; COELHO, 2019, n.p.).

Em março de 2018, houve um evento sobre a formação de professores e a BNCC, que foi realizado em parceria com a *Columbia Global Centers, Teachers College da Columbia University* e Ceipe da FGV, intitulado “Encontro sobre formação de professores e a Base

<sup>100</sup> Trata-se do Seminário “Construção da Proposta Curricular no Território do Rio de Janeiro: como fazer o currículo chegar à sala de aula”, que ocorreu no Centro Cultural FGV, no dia 4 de setembro de 2019; do I Encontro Estadual do Programa de Inovação Educação Conectada do Rio de Janeiro, que aconteceu no dia 9 de dezembro de 2019; do Ensino Técnico e a Reforma do Ensino Médio: um convite à inovação, apresentado no dia 31 de outubro de 2019. Todos os eventos ocorreram no centro cultural da FGV. Disponível em: <https://evento.fgv.br/eventos/>. Acesso: 4 fev. 2020.

Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Segundo informações: “Foi uma oportunidade para compartilhar aprendizados, desafios e oportunidades para a implementação da política pública em todas as escolas do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018b, n.p.). A plateia contou com mais de 300 participantes, além de transmissão ao vivo pela Internet. Nesse evento, a FGV anunciou a parceria com o *Teachers College*: “[...] desde 2013 nós apoiamos e colaboramos com o Teachers College, faculdade de educação Universidade Columbia. Nesta quarta-feira, anunciamos nossa nova parceria durante um evento especial sobre ‘Formação de Professores e a Base Nacional Comum Curricular’” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018c, n.p.).

A FGV é uma das instituições que mais possui pessoas que trabalham na empresa e no setor público. Seu campo de atuação é o setor público, e a BNCC foi a política que possibilitou a instituição estreitar laços e oferecer seus serviços de formação. A instituição tenta unir seus campos de ação que são o Ensino Superior, as pesquisas em administração pública, com eventos e formações para os professores, aumentando sua produção em relação à BNCC.

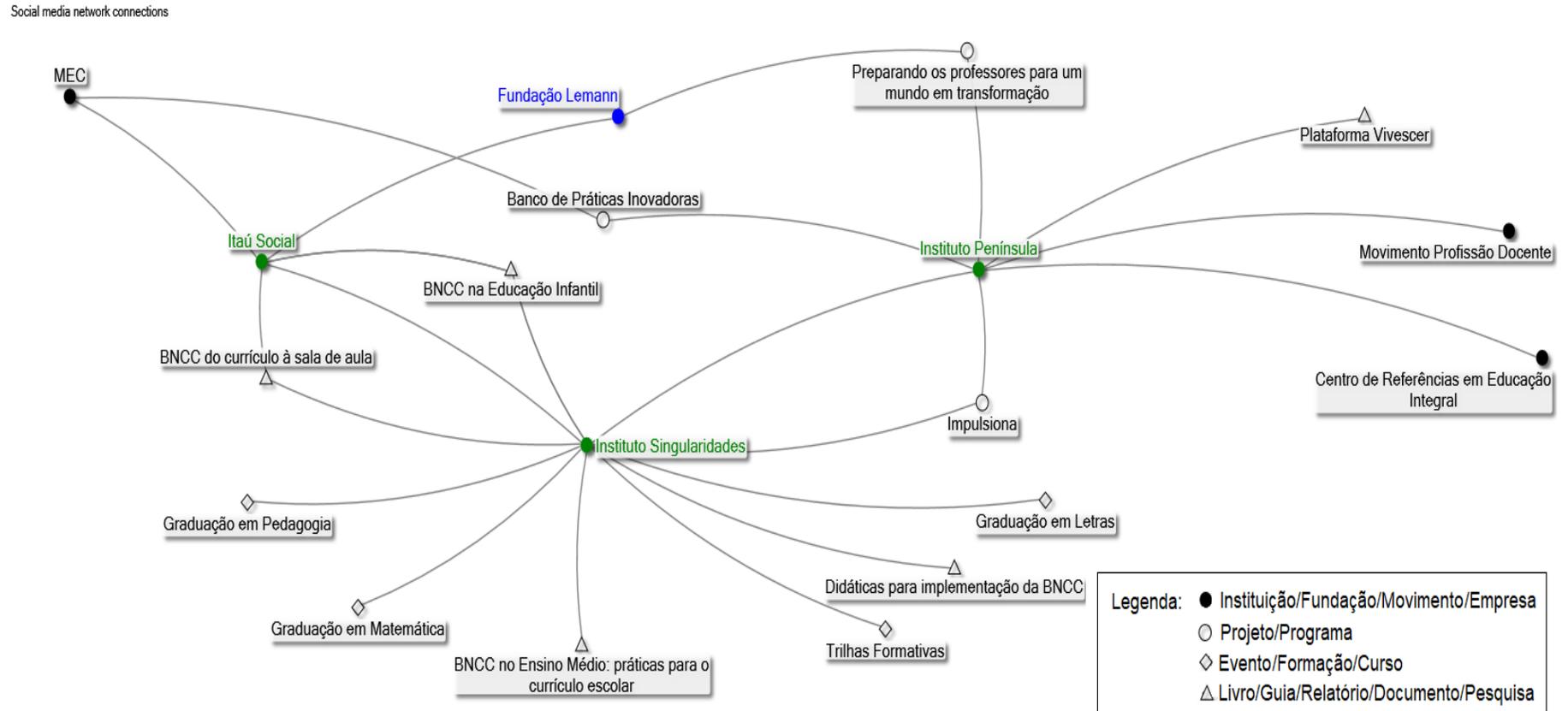
### 3.3.9 Instituto Singularidades e Instituto Península: formação inicial e continuada

O Instituto Singularidades é uma das linhas de ação do Instituto Península, ambos fazem parte dos investimentos da família Abilio Diniz (ver Rede na Figura 23 a seguir). O Singularidades atua em uma linha comercial de formação no nível de Graduação e de Pós-Graduação, com cursos para Ensino Superior em EaD nas especialidades Letras, Matemática e Pedagogia. O Península promove a política, produz materiais gratuitos, apoia os parceiros e promove eventos. Ambos têm parcerias com Secretarias de Educação. Segundo o Instituto Península (2019, p. 11), “[...]o Singularidades se consolidou como umas das melhores faculdades de formação de professores do Brasil e impactou cerca de 50 mil educadores públicos com projetos de consultoria”, vencendo o prêmio Top Educação<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Esse prêmio define as marcas mais lembradas do setor educacional. É uma pesquisa quantitativa, em que todos podem participar votando. Disponível em: [www.premiotopeduacao.com.br](http://www.premiotopeduacao.com.br). Acesso em: 9 jul. 2021.

Figura 23 – Rede Instituto Singularidades e Península



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio do *software* NodeXL.

O Instituto Singularidades também criou a Pós-Graduação *lato sensu* e cursos de extensão universitária, todos com foco na educação, certificados pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo (Isesp). No e-MEC<sup>102</sup>, é possível acessar informações em relação aos cursos marcando essa opção e preenchendo o campo “Nome da Instituição”. Uma das Pós-Graduações chama-se “BNCC no Ensino Médio: práticas para o currículo escolar”, a qual tem duração de 18 meses e um custo de 24 prestações de R\$ 925,00. Aqui vemos mais um exemplo do que Ball (2014) chama de a educação como um negócio. Nesse caso, a aprovação da BNCC gerou a demanda por cursos a serem vendidos sobre o seu conteúdo e/ou a sua aplicabilidade.

Com uma Pós-Graduação *online* chamada “Didáticas para implementação da BNCC”, o instituto declara: “O presente curso se propõe a esclarecer sentidos, debater alternativas de procedimentos e dar elementos para apoiar professores e gestores para atuar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular” (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2021, p. 5). O curso é composto por um corpo docente diferenciado, o qual consideramos importante trazer para uma melhor compreensão da permeabilidade das redes que constituem a BNCC.

O coordenador do curso é Luis Carlos de Menezes, o qual atua como consultor da Unesco para propostas curriculares, é ex-assessor do MEC para a elaboração da BNCC e, anteriormente, dos PCN na área de Ciências da Natureza. O corpo docente do curso é constituído por Beatriz Ferraz, Chico Soares, Lilian Bacich e Valéria de Souza. Beatriz Ferraz é professora e atua como consultora de Projetos Educacionais do investimento social do Banco Itaú BBA e do Banco Mundial, é membro do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, participa da produção de materiais de apoio para a implementação da BNCC e, também, é consultora da Fundação Lemann em projetos específicos para BNCC da Educação Infantil. Chico Soares, em 2012, recebeu o prêmio Bunge pelas suas contribuições na área de avaliação educacional, foi presidente do Inep de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016 e, atualmente, é membro do Conselho, foi consultor do BID e da OECD para questões de avaliação educacional. Lilian Bacich atuou por 28 anos na Educação Básica (professora e coordenadora), atuou na equipe de gestão do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, uma parceria entre a Fundação Lemann e o Instituto Península. Na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atuou na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) como coordenadora (2008 a 2010) e (2016 a 2017), órgão responsável pela gestão, pelo currículo e pelas políticas de formação das equipes escolares. Por fim, Valéria de Souza, professora de

---

<sup>102</sup> Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

formação continuada de cerca de 270 mil profissionais que atuam no sistema educacional paulista. Entre 2017 e 2018, ela atuou na assessoria pedagógica do Gabinete do Secretário da Educação e, dentre suas atribuições, fez parte do comitê de planejamento de ações visando à implementação da BNCC no Estado de São Paulo.<sup>103</sup> Todos os professores citados têm uma passagem pelo setor público e pelo setor privado/filantrópico, são referências em avaliação e currículo e apoiam a BNCC.

O Instituto Península tem um papel ativo na promoção da BNCC, com foco no professor. Também tem um núcleo de estudos e de pesquisas sobre o professor e faz parte do Movimento Profissão Docente<sup>104</sup> (INSTITUTO PENÍNSULA, 2018), assumindo a secretaria executiva do movimento que contribuiu para as Diretrizes Nacionais Curriculares realizado pelo CNE.

Uma parceria entre o Instituto Península e o MEC gerou a construção do Banco de Práticas Inovadoras<sup>105</sup>, com a proposição de práticas vinculadas às competências da BNCC, realizadas por professores nas redes públicas de ensino. As práticas escolhidas foram realizadas por professores que concorreram ao Prêmio Professores do Brasil<sup>106</sup>. O último prêmio foi oferecido em 2018; após, foi lançada uma nota dizendo que seria reformulado em 2020, mas, desde então, segue suspenso, provavelmente por conta da pandemia.

Outra ação do Instituto Península foi a tradução, em parceria com a FL, do livro *Preparando os professores para um mundo em transformação* (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019), a fim de contribuir para a construção de políticas de formação de professores no Brasil. No livro, os escritores são: Linda Darling-Hammond<sup>107</sup>, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, e John Bransford<sup>108</sup>, professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Seattle. Linda tem como foco teórico a qualidade da educação e sua garantia via políticas públicas. Já John investe na aprendizagem, na memória, na resolução de problemas, na cognição e na tecnologia.

No livro é defendido um regime de colaboração para a educação e de responsabilização dos docentes sobre as aprendizagens. Nele, a concepção de docência está

---

<sup>103</sup> Informações foram retiradas da emenda do curso de Pós-Graduação *online* “Didáticas para implementação da BNCC”. Disponível em: <https://portaleducacao.lpages.co/instituto-singularidades/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

<sup>104</sup> Ver o Movimento em [www.profissaodocente.org.br](http://www.profissaodocente.org.br). Acesso em: 16 nov. 2021.

<sup>105</sup> Sobre as Práticas Inovadoras ver [www.plataformaintegrada.mec.gov.br/colecao?id=3](http://www.plataformaintegrada.mec.gov.br/colecao?id=3). Acesso em: 5 jul. 2021.

<sup>106</sup> Mais informações sobre o projeto em <https://www.youtube.com/watch?v=ceJywQbZSM8>. Acesso em: 8 jul. 2021.

<sup>107</sup> Algumas das suas produções incluem: Darling-Hammond (2016, 2017) e Immordino-Yang, Darling-Hammond e Krone (2019).

<sup>108</sup> Seus três últimos livros: Bransford, Brown e Cocking (2000), Bransford e Darling-Hammond (2005) e Bransford e Donovan (2005).

associada como profissão, com domínio de conteúdo, conhecimentos e competências específicas, necessitando ser constantemente aperfeiçoada, razão pela qual os cursos de formação continuada devem contribuir para apoiar os professores. Essas são demandas que passam pela avaliação do desempenho docente (DIAS, 2021), como caráter regulador da política e dos professores, uma vez que esses seriam os responsáveis pelo sucesso das reformas curriculares.

O Instituto Península também tem a plataforma Vivescer<sup>109</sup>. Foi criada em 2020 e, nela, já há, segundo informações da página, 10 mil professores inscritos. A plataforma contém mais de 120 vídeos criados por especialistas que elegem práticas e as citam como referências das escolas públicas e particulares. Todo material só é disponibilizado mediante a cadastro na página. Além disso, em parceria com o Centro de Referências em Educação Integral, o Instituto Península participou da formação de representantes das equipes técnicas das Secretarias de Educação de São Paulo, em um total de 170 profissionais em diálogo com a BNCC. O projeto Vivescer proporcionou ao Instituto Península estabelecer parceria com 24 estados. Os certificados dos cursos são fornecidos pelo Instituto Singularidades.

O Impulsiona, programa também gerido pelo Instituto Península, tem foco na educação esportiva, e está envolvido em projetos com os municípios. Foi lançado em 2017, em parceria com o MEC, e tem como destaque as trilhas/os cursos pedagógicos “BNCC na prática: como planejar as aulas de Educação Física”<sup>110</sup>. Nessas trilhas, são discutidos a relação da Educação Física com as demais disciplinas e o modo como trabalhar de acordo com a BNCC. O curso foi desenvolvido com o apoio de Luís Vasquinho, consultor do ProBNCC. O “BNCC na prática: do currículo à sala de aula”<sup>111</sup> foi produzido com a colaboração de Isabel Filgueiras, doutora em educação pela USP e consultora de Educação Física na elaboração da BNCC. O conteúdo traz sugestões de atividades para a BNCC. Outro curso é o “Movimento paralímpico: fundamentos básicos do esporte”<sup>112</sup>. Nele, há uma tentativa de trabalhar empatia, por meio do esporte e da experimentação de se colocar em situações no qual uma pessoa com deficiência poderia enfrentar. O certificado do curso é emitido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esses cursos têm, respectivamente, 20 horas, 20 horas e 46 horas, são de curta duração e acontecem por meio de videoaula e de fóruns.

---

<sup>109</sup> Mais informações disponíveis em: [www.vivescer.org.br](http://www.vivescer.org.br). Acesso em: 9 set. 2021.

<sup>110</sup> Ver sobre o programa em <https://impulsiona.org.br/bncc-na-pratica-como-planejar-as-aulas-de-educacao-fisica/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

<sup>111</sup> Sobre o curso ver <https://impulsiona.org.br/bncc-na-pratica/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

<sup>112</sup> Sobre o curso ver <https://impulsiona.org.br/esporte-paralimpico/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

O Instituto Singularidades investiu no projeto Trilha Formativa em Ensino Híbrido e, em 2021, fez parceria com os estados do Rio de Janeiro, de São Paulo e do Mato Grosso, a fim de oferecer formação para professores e gestores da rede pública. A Trilha Formativa é constituída por cursos, e a aplicação de ferramentas digitais foi uma demanda que se acentuou no momento em que o ensino precisou ser a distância. Toda a formação foi *online*, dividida em sete módulos e durou um período de seis meses, em um total de 110 horas. Os módulos foram divididos em:

1. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação (40h).
2. BNCC: Práticas e Culturas Digitais (10h).
3. Metodologias Ativas de Aprendizagem: princípios, práticas e tecnologias (20h).
4. Jogos e cultura digital na educação (10h).
5. Narrativas em vídeo na educação (10h).
6. Podcast e educação: a produção de mídia na escola (10h).
7. Narrativas gráficas para educadores (10h). (A VOZ DA SERRA, 2021, n.p.).

No Rio de Janeiro, as Trilhas Formativas são um investimento também nos rumos que o terceiro setor tem dado para a aprendizagem. No Mato Grosso, vale mencionarmos que, segundo o secretário de Educação Alan Porto, o curso oferecido pelas Trilhas Formativas não terá custos para o Estado (HOLLAND, 2021). Em São Paulo, sede do Instituto Singularidades, as Trilhas Formativas possibilitaram a expansão do projeto para a implantação da clínica pedagógica. O acordo de cooperação assinado entre o Instituto Singularidades e a Secretária de Educação do município garante inclusive bolsa de estudos para os professores que realizarem as formações futuras.

As ações de estágio vão funcionar no modelo de clínica pedagógica, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja aplicação obrigatória ocorre em 2023. Elas preveem interações mais práticas do universitário dentro da sala de aula, acompanhado por seu professor mentor garantindo uma formação profissional mais completa e o desenvolvimento de competências e habilidades que façam mais sentido com a realidade da carreira. As atividades terão início no próximo ano com os ingressantes dos cursos de pedagogia e letras. A expectativa é de que, inicialmente, 110 universitários façam seus estágios em escolas vinculadas à Diretoria Regional de Educação (DRE) Ipiranga e Butantã. (SÃO PAULO, 2021, n.p.).

Nesse caso, começa a ficar um pouco mais em evidência o quanto as formações iniciais podem incentivar e promover mudanças na formação inicial dos professores.

### 3.3.10 Instituto Natura: as trilhas formativas pelas escolas públicas

Ao seguirmos a lógica de menção às instituições que se preocupam em organizar projetos relacionados à BNCC e possuem parceria com o setor público, foi encontrado o

Instituto Natura. Este tem como principal projeto as Trilhas Formativas. Carvalho (2020) investigou, em sua tese, o projeto e o assumiu como envolvido nas novas lógicas de governança, em que a política educacional vem sendo gerenciada pelos institutos. Como a autora menciona, há um reconhecimento do MEC referente à importância do Projeto Trilhas, sendo considerado, inclusive, uma política pública brasileira (CARVALHO, 2020). Na pesquisa, Carvalho (2020) defende que há uma disputa pelo que significa ser professor, que, de modo ambivalente, performa diferentes significações.

O Projeto Trilhas tem como foco a formação continuada de professores alfabetizadores (INSTITUTO NATURA, 2017). São oferecidos cursos curtos que também fazem parte das Trilhas. O Portal Trilhas<sup>113</sup> reúne materiais para equipe pedagógica, professores e estudantes de Ensino Superior em Pedagogia preocupados com a alfabetização. Segundo Cossio e Scherer (2018), no Rio Grande do Sul, o Projeto Trilhas é o principal responsável pela parceria entre o Instituto Natura e os municípios do estado.

O Instituto Natura atuou em regime de colaboração com o estado do Ceará e, a fim de incentivar esse regime, divulgou o documento “Regime de Colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo” (ABRUCIO; SEGGATTO; PEREIRA, 2020). O texto traz dados para comprovar que, nessa parceria, foi possível melhorar os resultados educacionais do estado. O estudo reforça a governança educacional como uma estratégia para o engajamento dos profissionais da educação na incorporação de projetos e de programas propostos pelo terceiro setor.

O Instituto Natura também tem participação no Conviva Educação – apesar de ser uma iniciativa da Undime em parceria com outros 13 institutos e fundações – e conta com o apoio do Consed e da Undime. A página do Conviva Educação<sup>114</sup> é domínio do Instituto Natura desde 2013. Além disso, seus investimentos são em cursos sobre gestão escolar. Há, também, disponibilização de um espaço para fóruns, o qual só pode ser acessado por quem trabalha nas Secretarias de Educação. Seus parceiros são: Undime, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Natura, TPE, Instituto humanize, Instituto Votorantim, Porticus. Inclusive essas instituições também oferecem cursos sobre gestão, cujo *link* está na página.

O Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), iniciativa do Instituto Natura, Fundação Lemann e Associação Bem Comum, com apoio da B3 Social,

---

<sup>113</sup> Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>114</sup> Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

reúne um conjunto de propostas para colaborar com a aprendizagem e garantir a alfabetização das crianças até os 7 anos de idade. A B3 Social faz investimento social privado e voluntariado, com foco na melhoria estrutural da educação pública brasileira, pois entende que é um dos fatores que contribuem para a diminuição das desigualdades sociais.

O Instituto Natura também tem como foco de ação a ampliação do ensino para o tempo integral e realiza formações a respeito desse assunto. Em 2021, realizou formação com as equipes gestoras e escolares no estado do Amazonas e de Minas Gerais. Segundo o Instituto Natura (2021, n.p.), “[...] houve a participação de aproximadamente 580 profissionais no AM e 1.420 profissionais em MG”.

Em tempos de pandemia, o Instituto Natura também se aproximou da FGV para realização do webinar “Boas práticas do ensino remoto e recomendações para o ensino híbrido”<sup>115</sup>. Nele, a pandemia foi entendida como um momento que desvelou problemas históricos, inclusive a diferença de acesso à Internet, a materiais e a estrutura econômica de modo geral. Na apresentação, estavam Claudia Costin, representando a FGV e com experiência na esfera pública, por já ter sido secretária de Educação, e David Saad, diretor-presidente do Instituto Natura, que fez uma fala motivacional sobre a importância de retornar ao ensino presencial.

A Escola Digital também surgiu como uma iniciativa do Instituto Natura, do Instituto Inspirare e da Fundação Telefônica Vivo, com apoio da Fundação Lemann e da Fundação Vanzolini, tendo sido adotada por 30 Secretarias de Educação. Ainda que não tenha uma relação específica com a BNCC, projetos como o Escola Digital têm um caráter de governança, pois dispensa a política específica e criam seus próprios investimentos.

O Instituto Natura tem uma ampla atuação na esfera pública. Talvez seja um dos que mais atua no setor público e menos invista na atuação legislativa. Apesar de oferecer seu apoio e constituir o Movimento pela Base, é na parceria direta com as Secretarias de Educação e as escolas públicas que seu trabalho cresceu nos últimos anos.

### 3.3.11 Outras parcerias

Algumas parcerias podem ter menos poder de influência em relação à BNCC, mas estão envolvidas de algum modo com a política em questão e, por isso, são mencionadas

---

<sup>115</sup> Sobre o webinar ver <https://portal.fgv.br/eventos/webinar-boas-praticas-ensino-remoto-e-recomendacoes-ensino-hibrido>. Acesso em: 17 nov. 2021.

brevemente aqui, principalmente por acreditarmos que, nos próximos anos, elas podem crescer em termos de envolvimento em demais projetos.

O Ensina Brasil, por exemplo, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público sem fins lucrativos (Oscip)<sup>116</sup> que desenvolve seu programa de formação com o apoio de instituições importantes e do governo. Nele, pessoas são recrutadas para participar por dois anos em uma escola parceira. Segundo informações do Ensina Brasil, em cinco anos, houve quase 60 mil inscrições para ser “ensina” (ENSINA BRASIL, 2022). O foco do programa está em professores de diferentes áreas que terminaram sua Graduação recentemente, só assim haverá uma mudança generalizada no sistema. Segundo a organização: “Buscamos jovens talentos de diversas carreiras que queiram trabalhar com um propósito e direcionar seus talentos e esforços para os problemas mais complexos do país” (ENSINA BRASIL, 2021).

O Instituto Sonho Grande<sup>117</sup>, próximo do setor público e do terceiro setor, tenta, por meio das suas ações, melhorar a qualidade do ensino das redes públicas e defende a expansão do Ensino Médio em tempo integral. O Instituto investe na formação de professores e de equipes pedagógicas para adoção de metodologias de gestão escolar. Também realiza pesquisas sobre os resultados diretos e indiretos do Ensino Médio em tempo integral.

Outra atuação com o setor público está relacionada à Fundação Lucia & Pelerson Penido (FLUPP)<sup>118</sup>, a qual tem apoiado projetos com as escolas públicas de São Paulo. Em parceria com a Parceiros da Educação, apoia cinco escolas da Rede Municipal de Campos do Jordão.

A Fundação Roberto Marinho, ponto importante de associação com outras instituições, é um dos braços da rede de televisão Globo, também criadora do canal Futura. Apesar desse vínculo direto, eles assumem ser mantidos pelo Itaú Social, Fundação Bradesco, Globo, Sesi, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e Senai. Apesar de a Fundação Roberto Marinho ter um histórico de vínculo com a área educacional e ser uma importante apoiadora dos cursos a distância, como o Telecurso 2000, sua atuação em relação à BNCC não era algo materializado até a criação das matrizes curriculares em parceria com o Instituto Reúna.

---

<sup>116</sup> Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2021.

<sup>117</sup> Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/l/pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

<sup>118</sup> “A FLUPP foi criada em 2011 por Rosa Penido Dalla Vecchia, é uma fundação familiar com a missão de colaborar na construção de uma sociedade mais justa. O nome também é uma homenagem a Lucia Marcondes Machado e Pelerson Soares Penido, casados, eram donos do Grupo Rocador, especialista em gado e plantio de soja na região do Mato Grosso. Disponível em: <https://www.flupp.org.br/quemsomos/sobrenos>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Disponibilizadas em 2020, as matrizes curriculares podem ser acessadas<sup>119</sup> por quem tiver interesse. Para fazer *download* do material, basta fazer um cadastro na página da Fundação. Em Linguagens, por exemplo, trata-se de uma matriz com 220 páginas. São exploradas as competências de cada área e há sugestões das possíveis aplicabilidades para cada tema a ser trabalhado em sala de aula. Cada área possui o seu material próprio para ser acessado.

Na página Tamu Junto Sempre<sup>120</sup>, domínio da Fundação Roberto Marinho, em parceria com outras instituições, há disseminação de propostas de ações e os conteúdos com ênfase na evasão escolar. O projeto “Vamos Aprender”<sup>121</sup>, fonte iniciativa da Fundação Roberto Marinho, Cieb, Undime e Consed, tornou-se uma ferramenta para professores que buscam vídeos para exibir em sala de aula. Neles, foram disponibilizados 320 episódios para divulgação a fim de oferecer apoio pedagógico especializado.

O Prêmio Educador Nota 10, proposto pela Fundação Victor Civita, pede, em seus critérios de seleção, que seja considerada a BNCC na submissão do projeto que concorre a um prêmio em dinheiro para os primeiros dez colocados. Apesar de a Fundação Victor Civita ser parceira de outras instituições, em sua página, só consta o Prêmio Educador Nota 10, e ela não vende pacotes e cursos.

O Instituto Cyrela também vem estabelecendo parceria com as Secretarias de Educação, atualmente com São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Seu relatório estima um gasto de R\$ 4.024 milhões somente no ano de 2020 (INSTITUTO CYRELA, 2020). Nem sempre isso significa investimento direto em projetos educacionais, pois o Instituto Cyrela, ao detalhar parte desse investimento, assume que ele é destinado à pesquisa para analisar os cenários da Educação Infantil, “[...] com o objetivo de propor melhorias nas políticas públicas do setor” (INSTITUTO CYRELA, 2020, p. 5).

Em relação às parcerias com o setor público, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (Cenpec) tem firmado parcerias com o MEC e as Secretarias de Educação. Na sua página<sup>122</sup>, consta que o Cenpec está presente em 99% dos municípios. Em números mais específicos, trata-se de 1 milhão e 580 mil professores; 384 mil gestores escolares; 44 milhões de estudantes; 27 estados da federação e 41% das escolas públicas (ABE, 2021).

---

<sup>119</sup> Disponível em: [www.frm.org.br/sem-categoria/matrizes-curriculares-para-ensino-medio-e-fundamental-anos-finais/](http://www.frm.org.br/sem-categoria/matrizes-curriculares-para-ensino-medio-e-fundamental-anos-finais/). Acesso em: 11 jul. 2021.

<sup>120</sup> Disponível em: [tmjsempre.org.br](http://tmjsempre.org.br). Acesso em: 20 jul. 2021.

<sup>121</sup> Disponível em: <https://vamosaprender.tv.br/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

<sup>122</sup> Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

Há diversos projetos em curso, mas, em relação à BNCC, o Cenpec dedicou suas reportagens a discutir a importância de certos assuntos constituírem a Base. Atua mais na promoção de notícias e em parcerias do que em projetos autorais. Em relação a sua atuação com os estados e municípios, é mencionado:

O **CENPEC Educação** é responsável por produzir materiais formativos para os itinerários do curso para os estados e para os municípios, além de organizar conteúdos entregues por outros produtores.

O curso **Busca Ativa Escolar na Prática – Municípios**, no ar há cerca de um ano, é voltado para os cinco perfis de atuação na estratégia nesse âmbito: Gestor(a) político(a), Coordenador(a) operacional, Supervisor(a) institucional, Técnico(a) verificador e Agente comunitário(a). (ABE, 2021, n.p.).

O Cenpec tem um histórico de preocupação com a formação docente e atua desde antes da BNCC. Segundo relatório de prestação de contas do ano de 2020, a Seduc-Pará pagou R\$ 45.354 para o Cenpec para auxiliar no Projeto Desenvolvimento Integral junto à Fundação Carlos Alberto Vanzolini Médio (CENPEC, 2020). O objetivo foi o aprimoramento e a consolidação das políticas e das práticas de educação integral para o Ensino Médio (CENPEC, 2020).

### 3.4 **Relações cada vez mais borradas entre as esferas pública e privada**

Uma das características mais marcantes da rede política em torno da BNCC apresentada anteriormente é a estreita relação entre as esferas pública e privada. São cada vez mais borradas essas fronteiras, não apenas pela circulação de investimentos de uma esfera para outra, mas pela circulação de pessoas que ora ocupam cargos em uma esfera, ora em outra, por vezes atuam nas duas ao mesmo tempo. Se, em antigas análises estruturais, se lutava pela separação entre o público e o privado, hoje, parece ser cada vez mais aceito que a política se faça dessa forma, seja por concordância com essa forma de atuar politicamente, seja porque se considera inevitável operar dessa maneira. Todavia, consideramos que essa questão exige adensamento da discussão sobre disputa política. Alguns debates contribuíram para esse estreitamento, entre eles: a igualdade via escolarização; a defesa por uma educação (*advocacy*); a globalização e a tentativa de construir um mundo em harmonia; e a marginalização da crítica.

Verger (2012, 2019) aponta que os empreendedores de políticas recorrem a falácias, atalhos argumentativos, um modo de simplificação do social, a fim de transformá-lo em algo “solucionável” mediante suas propostas. Talvez, todas as instituições citadas neste estudo façam isso. A Fundação Lemann, por exemplo, quando desenvolveu o Guia de Ação

Avaliativa, mencionou, em relação à BNCC, que ela concretiza os direitos de aprendizagem e visa garantir equidade na aprendizagem de todos os estudantes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). O Instituto Península, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Unibanco apoiam o movimento Profissão Docente que usa o *slogan* “Há muitos planos para transformar a educação. Todos passam pelo professor”<sup>123</sup>. Reduzir a transformação da educação apenas ao professor é um exemplo de generalização que exclui os diversos problemas que assolam o campo educacional.

Pereda (2019), ao analisar a influência de fundações nas políticas do Uruguai, aponta algo que pode ser uma questão também para o Brasil: as fundações aparecem como especialistas diante das incertezas do Estado. Mesmo após diagnósticos, constatações da ineficiência do ensino, as políticas seguem reiterando o que já foi mencionado em políticas anteriores. Isso abre espaço para que um discurso de “falta de eficiência em resolver os problemas educacionais” possa ser instituído, favorecendo aqueles que desejam vender as soluções para tais problemas. De certa forma, é nesse contexto que surge a ascensão do apoio das instituições privadas à educação.

Michetti (2020) analisou o contexto social no qual a BNCC foi definida e concluiu que o Movimento pela Base, o TPE e as instituições filantrópicas e privadas como a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann, a Fundação SM, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, o Gerdau e o Itaú BBA (MICHETTI, 2020), por terem parceria direta com a Undime e o Consed, adentram com facilidade o setor público e substanciam a disputa ao investir em “estratégias de consensualização”. As instituições quiseram criar um espaço de valorização de uma realidade técnica e democrática, apoiaram-se na defesa das competências e da avaliação. Os agentes privados e filantrópicos queriam tornar a política legítima e recorreram a um histórico de ausência de proposição do ensino no Brasil.

A criação de todo esse mecanismo de persuasão não foi suficiente, era preciso conquistar a comunidade escolar e social. Assim, durante a defesa da BNCC, foi defendido, pelos Institutos aqui mencionados, que os conhecimentos contribuem para “[...] garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (BRASIL, 2018b, p. 463), e serão garantidores de promessas como a qualidade da educação, a equidade, a garantia do direito à educação, de forma participativa, plural e democrática. Inicialmente, essas afirmações têm em comum a

---

<sup>123</sup> Disponível em: [www.profissaodocente.org.br](http://www.profissaodocente.org.br). Acesso em: 14 fev. 2022.

harmonia e a coerência entre elas, sem espaço para debater os motivos pelos quais, ao longo dos anos, elas seguem em debate sem conseguir ser atingidas.

Retomemos Mouffe (2015) que traz ao debate os espaços e as formas legítimas de crítica. A questão, para a autora, é como construir e legitimar as relações antagônicas no espaço social. Para que a crítica seja problematizada, é preciso trazê-la a esses espaços, muitas vezes espaços institucionais. Os espaços não são locais físicos, mas espaços discursivos, em que se constrói e legitima determinados debates. As formas legítimas de críticas são aquelas nas quais são propagadas por quem discursivamente tem o poder em determinado contexto sobre determinado assunto.

Na BNCC, a tentativa de levar a política ao consenso acontece, principalmente, via defesa de direitos, aos quais ninguém se contrapõe, como a qualidade da educação. A via para chegar a essa qualidade passa pela igualdade, objeto de luta na política social e que parece ganhar força com a retomada dos seus argumentos. Inclusive, o discurso que parece conectar a esfera pública e a privada é um discurso que passa pela defesa da igualdade.

Não se trata de abandonarmos o desejo pela igualdade, mas de entendermos que ela é um ponto de chegada impossível. A igualdade pressupõe uma sociedade conciliada em que todos estão em condições de competir pelas mesmas oportunidades, capazes de expressar, de modo completo, a sua identidade. Laclau (2011, p. 29) explica “[...] que só se sustenta sobre a demonstração de que há um abismo que torna qualquer objetividade social, em última análise, impossível”. Em uma sociedade tomada pelas relações de poder (FOUCAULT, 2014), o desejo por um sistema econômico capaz de oferecer o mesmo poder de compra para todos, uma educação capaz de ensinar a todos de um mesmo modo, são demandas que se cristalizam nos últimos anos porque conseguem se inserir no sistema como uma falta (LACLAU, 2011).

Ao aceitar a igualdade como uma demanda da ordem do impossível (LACLAU; MOUFFE, 2015), é provável que o debate exista para que se caminhe constantemente na tentativa de um sistema o mais democrático possível (MOUFFE, 2015). Dessa forma, a igualdade é um horizonte que não precisa ser abandonado, mas negociado. A negociação envolve a articulação entre elementos que diferem, são antagônicos, mas, em nome da política, conseguem ser negociados (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Outras ações que vão adensando a participação das instituições privadas no setor público podem ser exemplificadas com o *advocacy* da educação, um enunciado popularizado nos últimos tempos por diversas organizações do terceiro setor. A rede Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) e o TPE, ambos compostos por empresas que investem no terceiro setor, têm como parte dos seus objetivos contribuir para as ações de *advocacy*. Ao

procurarmos uma definição mais específica para o que seria essa contribuição nas mais diferentes instituições, encontramos: “Ações de *advocacy* ou incidência pública são aquelas voltadas a identificar, adotar e promover uma causa junto ao poder público (no âmbito do legislativo, executivo ou judiciário) ou via percepção pública desta causa” (ARIDA, 2021, p. 3). É uma espécie de tornar a reclamação uma ação, é o resultado das organizações e das pessoas que atuam em parceria com o poder público em favor de uma causa. Inclui, assim, desde o trabalho de base até o Parlamento brasileiro. No evento da 1º Conferência Nacional de *Advocacy*, foi mencionada a importância da atuação em rede para a execução das ações (GIFE, 2019). Isso traz sentido para o motivo pelo qual, nos últimos anos, crescem essas conexões, a sensação de positividade via redes políticas.

Inclusive, quando as circunstâncias mudam, como no caso da necessidade de fechar as escolas em nome da pandemia causada pela Covid-19, as instituições seguiram adequando seus serviços para esse momento. Macedo (2021) chama atenção para as atuações das instituições filantrópicas nesse período, pois, rapidamente, mobilizaram esforços para dar um sentido ao afastamento social. Outras organizações, como o Banco Mundial, também se articularam lançando uma nota sobre o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo (BANCO MUNDIAL, 2020). Essa sobreposição de experiências, como se fosse possível dentro de um contexto político comparar experiências internacionais com as nacionais, traz a dimensão dos organismos internacionais, também criando uma rede política de apoio aos mesmos projetos dos demais países.

Um exemplo desses projetos aconteceu, em 2018, quando o Banco Mundial lançou o documento “Emprego e crescimento: a agenda da produtividade” (BANCO MUNDIAL, 2015). Nele consta a relevância de ter introduzido um currículo por competências e a ampliação da escola em tempo integral para aumentar o protagonismo das empresas e garantir que os trabalhadores sejam suficientemente qualificados. O Banco Mundial está defendendo a necessidade de a educação estabelecer parceria com as empresas (BANCO MUNDIAL, 2015). É a partir dessas propostas internacionais que o Brasil hibridiza suas ações e desenvolve políticas curriculares. As instituições filantrópicas e privadas terminam por incorporar os discursos do Banco Mundial nas suas ações locais.

Atualmente, outros organismos internacionais também estão sendo identificados. Macedo (2019) pesquisou o protagonismo da OCDE na política educacional do Brasil, a qual se baseia na comparação e legitima sua importância por meio da criação de metas globais para a educação. Nesse trabalho, Macedo (2019) aproxima-se de autores que fazem uma analogia com o *Global Education Reform Movement* (GERM) – Movimento de Reforma Educacional

Global. No inglês, a palavra *germ* é trazida para o português como germe, o que a autora chamou de “o germe da comparação”. A OCDE defende que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Acontece que essas comparações sempre reiteram parte de um todo dificilmente mensurável.

A complexa rede política de atuação que busca exercer governança sobre as políticas educacionais e a escola parece, nos últimos anos, ter aberto caminhos para que o público e o privado dialoguem de modo conjunto e sincronizado. Além dessas instituições estarem espalhadas pelo Brasil, estabelecendo parcerias com o setor público, há uma crescente transição entre pessoas que ora estão empregadas no setor público, ora estão no setor privado. Como Macedo (2021) já discutiu, há uma ausência de debate público sobre o Estado como consumidor desse modelo de negócios que paira sobre a educação. Em alguns momentos, parece haver, inclusive, um consenso, uma falta de ação do Estado em relação a essa atuação; entretanto, parte desse consenso não é ao acaso, mas constituído por uma dispersão, um vai e vem dos dirigentes no que se refere aos cargos ocupados.

A discussão aqui proposta não visa julgar essa transitividade em uma dicotomia entre o bom e o mau, a transitividade acontece e muitas vezes expressa inclusive o comprometimento desses atores sociais com a educação. A crença de que ocupando esses espaços de disputa estarão mais próximos de garantir as mudanças educacionais almejadas.

De acordo com Cóssio e Scherer (2018), as parcerias público-privadas intensificaram-se nos últimos anos, devendo ser melhor investigadas. Em relação às parcerias até então mencionadas, adensamos que a transitividade dos atores sociais entre o público e o privado são motivo de atenção. Desse modo, explicitaremos, a seguir, alguns desses atores sociais e a sua transitividade.

Inicialmente, temos atores sociais que atuam no setor público e, posteriormente, no setor privado (ou vice-versa). Temos consultores do MEC que trabalham nas instituições privadas e filantrópicas. Os mesmos que oferecem cursos para solucionar os problemas educacionais são os que estão atuando na promoção de cursos e de *lives* a respeito da importância da BNCC. Isso gera uma sensação de consenso, porque são os mesmos atores sociais em espaços e tempos diferentes, em cargos políticos, públicos ou privados. Ball e Junemann (2012) também apontam para isso em sua pesquisa, visto que os autores afirmam que os jogadores privados são, geralmente, os defensores e os prestadores de serviços.

No decorrer da produção da BNCC, tivemos cargos políticos que foram abandonados, como o caso do presidente da Comissão da BNCC, César Callegari, em 2018. Ele já ocupou cargos públicos em diversas Secretarias de Educação e, também, é membro do Conselho de

Governança do Movimento Todos pela Educação. Em 2021, ele também pode ser encontrado dando seu parecer no atual documento “Uma proposta suprapartidária de estratégia para Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”, lançado pelo TPE no movimento Educação Já (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Esses atores sociais foram significativos no início do processo da BNCC e mobilizaram/envolveram outras instituições. Com o apoio deles, a BNCC foi tratada como prioridade, uma emergência para a resolução da falta de qualidade na educação. Esses movimentos e essas instituições mobilizaram outras tantas instituições e atores sociais, complexificando o processo de significação da BNCC.

José Henrique Paim é outro ator importante. Foi Ministro da Educação no governo Dilma Rousseff durante um ano (fevereiro de 2014 e janeiro de 2015). Anteriormente a isso, foi presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Fundeb e, também, foi secretário-executivo do MEC. Em relação à BNCC, ele desenvolveu o Plano de Ações Articuladas da BNCC. Atualmente, exerce o cargo de diretor e de professor na FGV EBAPE, além de ser consultor do BID.

Outro ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho, após deixar o cargo público, passou a ser consultor da Fundação Lemann. Nas palavras dessa Fundação, ele “[...] usará sua experiência de 30 anos no Legislativo e no Executivo, nas esferas federal e estadual, para apoiar o trabalho da Fundação Lemann em prol de uma educação pública de qualidade” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019b, n.p.). Ademais, a Fundação Lemann também recrutou Alexandre Schneider, ex-secretário municipal de Educação de São Paulo, para atuar como consultor sênior da instituição.

A capilaridade da atuação da Fundação Lemann pode ser vista também no investimento a cursos no exterior. Teresa Pontual é um exemplo, pois ela fez Mestrado em Harvard, financiado pela instituição e, após voltar ao Brasil, trabalhou na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. A Fundação Lemann ainda conta com apoio da Cleuza Repulho (ex-secretária municipal de Educação e ex-presidente da Undime, que apoia a mobilização pela BNCC em redes públicas de ensino em todo o país). Atualmente, é consultora Sênior de Institutos e Fundações, trabalha de forma autônoma e constitui o Movimento pela Base.

O ex-prefeito de Sobral, Clodoveu Arruda, atualmente é líder do programa de apoio à melhoria da aprendizagem em Redes Municipais de Educação e consultor da Fundação Lemann. Sua trajetória no município de Sobral ficou conhecida pelos resultados positivos em relação à educação. Em evento, Clodoveu Arruda mencionou:

O programa Educar Pra Valer nasceu de um desafio que o Jorge Paulo Lemann nos fez. Seríamos capazes de colaborar com redes escolares em municípios, cujos prefeitos quisessem pra valer, de verdade, garantir a aprendizagem de seus alunos, a parte da experiência de Sobral? É isso o que estamos nos esforçando para fazer: construindo com os prefeitos, secretários, diretores, professores dos municípios que participam do Educar Pra Valer novos caminhos, novas estratégias que assegurem com o protagonismo das suas redes, a efetiva aprendizagem dos seus alunos e alunas, a partir da sua alfabetização na idade certa”, disse Veveu Arruda. (SOBRAL, 2019, n.p.).

Retrata-se parte do que está sendo identificado nos últimos tempos: o aproveitamento de pessoas que ocuparam cargos públicos para, hoje, estarem ocupando outros espaços, propondo outras melhorias para a educação. Além do mais, utilizam-se de experiências e de contatos anteriores para tentar reproduzi-las em outros lugares.

Outro cargo é o da ex-secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, Claudia Costin. Atualmente, ela trabalha como professora na FGV e, também, realiza mentoria para secretários de Educação. Com foco na formação de professores, ela lidera todos os eventos que a FGV promove em relação à BNCC e à formação de professores.

Em outros movimentos, o empresário Jorge Gerdau compõe o Grupo Gerdau, um dos fundadores do TPE, e, também, exerceu cargo público, como assessor da presidente Dilma Rousseff. “O empresário Jorge Gerdau oficializou neste sábado a sua participação no governo de Dilma Rousseff. Ele será o coordenador da Câmara de Gestão e Planejamento e trabalhará ao lado da presidente no Palácio do Planalto” (AGÊNCIA ESTADO, 2011, n.p.).

A parceria entre o público e o privado também vem chamando atenção de Verger (2019), porque faz parte das mudanças dos últimos tempos e alimenta um espírito de trabalho mútuo e parceiro. Apesar de o público e o privado terem demandas opostas, eles encontram, em comum, a vontade de tornar os serviços públicos mais eficientes, com respostas às exigências nacionais e internacionais.

Desde a Lei Nº 11.107, de 6 de abril de 2005, houve a regulamentação da contratação de consórcios públicos (BRASIL, 2005). De alguma forma, essa iniciativa abriu espaço para uma série de parcerias que foram se estabelecendo ao longo dos últimos anos, também para as políticas educacionais. Miranda, Cunha e Pereira (2020) pesquisaram como isso ocorreu no território da Bahia, em consonância com as redes de governança e os preceitos da Nova Gestão Pública. Os autores consideram uma estratégia das empresas para usufruir dos fundos públicos a fim de servir aos interesses empresariais. Independentemente dos possíveis motivos, a regularização dessas transações alimenta a demanda por pessoas que conheçam o setor público e que estejam familiarizadas com as necessidades lá presentes.

As conexões intensificam as redes políticas na medida em que transitam em diferentes esferas. Há, assim, interferência do privado no público. Para Peroni e Caetano (2016, p. 416):

“As redes globais constroem relações articulando governos, instituições do terceiro setor e empresas privadas, envolvendo projetos empresariais e sociais no âmbito da gestão”.

Os nomes mencionados representam parte desse movimento de permeabilidade entre o público e o privado, para sugerir que a permeabilidade entre o público e o privado é ocasionada pela transitividade dos atores sociais e tem sido uma estratégia do setor privado e filantrópico para interagir com maior facilidade e liberdade na esfera pública.

#### 3.4.1 Os discursos que legitimam e buscam tornar a BNCC inevitável

Na ousada tentativa de organizar os discursos, identificamos três preocupações na política educacional e curricular proposta pela rede política investigada. Tais preocupações estão interligadas e atuam como justificativas umas para as outras. São elas: a formação de professores e de gestores, indispensável para que os alunos se desenvolvam emocionalmente e consigam aprender o que está previsto – adquiram os conhecimentos e as competências; a defesa do conhecimento e das competências, considerados indispensáveis do ponto de vista da qualificação; e a avaliação, ainda considerada o único instrumento capaz de mensurar se a formação e o conhecimento estão conforme a expectativa da política. A avaliação também é um discurso constantemente alimentado porque é usada como estratégia para que os alunos expressem positivamente o que está sendo ensinado e aprendido. Esses discursos impulsionam o investimento em materiais didáticos/guias/planos de aula/videoaulas, em formação para professores e gestores, e a intensificação das parcerias entre as Secretarias de Educação e as empresas/os institutos/os movimentos/as fundações. Os investimentos são sempre discursivos, o que implica dizer que envolvem não apenas a difusão de textos falados e escritos, mas a organização de práticas, nas quais também se incluem as práticas de financiamento. Esses discursos estabelecem-se com base na justificativa de que o Brasil precisa se desenvolver, melhorar a vida das pessoas, e isso deve ocorrer via competências, pois seguimos não conseguindo responder positivamente às avaliações e às métricas por resultados.

A FGV fez isso constantemente nos últimos tempos. Ela produziu, no seu canal do *YouTube* e na sua página oficial, diversos materiais que vêm insistentemente reiterando a incapacidade de a escola pública mudar sua atuação. Quando o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Bradesco e a Fundação Telefônica Vivo trazem as competências socioemocionais como um fator que até o momento não foi valorizado pela educação pública, também é uma tentativa de justificar o motivo pelo qual as políticas educacionais, até o presente momento,

não conseguiram resolver os problemas da educação – problemas que são construídos com base em evidências das avaliações internas e externas ao país. O investimento na mudança da prática escolar, no que pode ser mensurado, é uma tendência geral. Uma das constatações é que, dependendo do instituto/do movimento/da fundação/da empresa que está sendo analisado/a, a justificativa dada para problemática da falta de aprendizagem dos alunos é diferente.

No ponto de vista do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Telefônica Vivo e da Fundação Bradesco, as competências socioemocionais são tão importantes quanto os conteúdos em si, e, por não serem trabalhadas, há maior dificuldade em atingir melhores patamares nos resultados educativos.

O Cieb, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Reúna pensam na importância de oferecer recursos físicos, tecnológicos e didáticos para as escolas, pois escolas mal equipadas não conseguem oferecer um ensino de qualidade e com foco na aprendizagem. Já o Movimento Colabora, o Porvir, o Instituto Península e o Instituto Natura tentam chegar à escola via projetos e programas para, mais incisivamente, trazerem contribuições para a formação de professores e mudanças pedagógicas. Em se tratando do Instituto Singularidades e da FGV, eles são exemplos de instituições que investem esforços para mudar a formação de professores, pois, para eles, é mudando quem ensina os alunos que a aprendizagem estará garantida.

Os campos de atuação estão resumidos no Quadro 2, a fim de auxiliar o leitor. São alguns destaques, mas que não representam uma totalidade de atuação. Na sequência, trazemos os motivos pelos quais esses focos de atuação foram identificados.

Quadro 2 – Redes e seus campos de atuação

<b>Rede política</b>	<b>Maior foco de atuação</b>	<b>Principais Projetos</b>
Rede Movimento pela Base	Currículo da Educação Básica.	Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.
Rede Todos pela Educação	Planos para a educação.	Educação Já!
Rede Fundação Lemann	Educação Pública; lideranças.	Programa de Formação de Lideranças Educacionais; Revista Nova Escola; Parceria Stanford.
Rede Movimento Colabora	Gestão; Sistema Nacional de Educação.	Regime de colaboração público-privado; ferramenta de diagnóstico de regime de Colaboração.
Rede Itaú Social	Ensino Médio; ensino; aprendizagem; formação.	Melhoria da Educação; ambiente Polo.
Rede Instituto Reúna	Ensino Médio; aprendizagem; incentivo à política.	Mapas de Foco da BNCC.

Rede Instituto Telefônica Vivo	Tecnologia; cultura digital.	Escola Digital; Profissão Docente; Escolas Conectadas.
Rede Instituto Inspirare	Educação Integral; Ensino Médio.	Projeto Faz Sentido.
Rede Instituto Ayrton Senna	Ciência para Educação; competências socioemocionais.	Plataforma de Apoio à Aprendizagem; eduLab21.
Rede Fundação Getulio Vargas	Formação de professores; formação de líderes para o setor público.	Projeto Operação Antivírus-X; Formação para assessores parlamentares; Currículo em Ação.
Rede Instituto Singularidades	Cursos; qualificação; formação de professores.	Banco de Práticas Inovadoras; Cursos de ensino superior e pós-graduação.
Rede Instituto Península	Planos; formação de professores e gestores.	Movimento Profissão Docente; Plataforma Vivescer.
Rede Fundação Bradesco	Competências socioemocionais; aprendizagem.	Programa Semente; Programa Compasso.
Rede Instituto Unibanco	Formação continuada.	Observatório Unibanco.
Rede Instituto Natura	Formação de professores.	Trilhas Formativas.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Esperamos, com as redes políticas, ter demonstrado que, apesar de alguns institutos priorizarem um campo de atuação, nunca é só isso. Mas a organização acima visa expressar atuações predominantes das instituições. A seguir, alguns exemplos dessa predominância de atuação.

Na apresentação do Instituto Ayrton Senna, aponta-se que

[...] o Instituto Ayrton Senna tem como missão promover o desenvolvimento das novas gerações por meio da **educação integral**. Essa visão de educação, que se atualiza em sua trajetória, agrega ao processo de ensino e aprendizagem um trabalho intencional para o desenvolvimento de competências socioemocionais que, integrado com o cognitivo e outras dimensões, tem como objetivo **oferecer oportunidades qualificadas para que toda criança e todo jovem tenham condições futuras equitativas de escolhas pessoais e profissionais para o convívio em sociedade**. Essa mesma perspectiva de educação é contemplada e promovida pela Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**), a referência de todos os currículos do País. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021d, n.p., grifos do autor).

As competências socioemocionais só são importantes porque são capazes de agregar nos processos cognitivos, oferecendo, assim, oportunidades mais justas. O eduLab21, projeto do Instituto Ayrton Senna, atua em três frentes: organização de conhecimentos sobre competências para vida, mediação entre cientistas e educadores e a customização de conhecimento para as iniciativas educacionais. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2021d, n.p.): “Acreditamos que todo estudante tem potencial e é capaz de se desenvolver plenamente, desde que seja estimulado a acreditar em si mesmo, se sinta motivado por uma aprendizagem significativa, e conte com oportunidades educativas engajadoras”.

O Programa Semente do Instituto Bradesco também investe em competências socioemocionais, sendo denominadas, pelo Instituto, de aprendizagem socioemocional. Eles afirmam que as competências auxiliam na melhoria dos resultados acadêmicos, sendo seu

slogan “Solução completa em aprendizagem” ao se referirem à aprendizagem socioemocional. A aprendizagem é, então, interpretada como processo que tem como produto final não somente o conhecimento, pois este já não é suficiente, mas também é preciso investir em outras dimensões do estudante para que ele tenha um desenvolvimento humano global.

A Fundação Telefônica Vivo, assim como a FGV, também investiu em formação de professores como sendo uma das carências do ensino público. A sua produção está no desenvolvimento de atividades de formação. A plataforma Escolas Conectadas traz uma referência em relação a esse investimento: “O projeto, iniciado em 2015, promove a inclusão na cultura digital e incentiva o desenvolvimento de aprendizados do século XXI com aplicação de metodologias inovadoras” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2021d). As metodologias inovadoras são demandas incentivadas pelo terceiro setor para acompanhar as mudanças causadas pela inserção das novas tecnologias nos últimos tempos.

Em um webinar recente, sobre “Como anda a implementação da BNCC no Brasil?”, a BNCC é tratada como uma política importante para “promover a equidade do aprendizado” (BIZZOTTO, 2021, n.p.). Surgiram perguntas como: “O que conseguimos ensinar durante a pandemia?” (BIZZOTTO, 2021, n.p.). Para isso, aposta-se em uma avaliação diagnóstica, para a qual o referencial será a BNCC e a formação continuada de professores.

A avaliação diagnóstica tem sido usada no Brasil por instituições como a FGV, o Movimento Colabora, o CAEd, a Fundação Lemann e a Fundação Bradesco, que foram alguns exemplos citados durante a análise das redes políticas. O Instituto Reúna segue uma linha similar e, com seus mapas de foco, reúne informações sobre a necessidade de investir em avaliações. Biesta (2007) fala que a gestão baseada em evidências desenvolve o argumento do quanto as redes escolares utilizam relatórios periódicos para acompanhar a aprendizagem e, também, o engajamento na política.

O Movimento Colabora e o Instituto Unibanco trouxeram diversos dados, focaram de diferentes formas em infográficos, os quais acompanham a educação constantemente e reforçam os discursos que reduzem a educação à métrica de resultados, para reforçar seu argumento de que necessitamos de um SNE.

O TPE como movimento que criou o Movimento Colabora junto a outras instituições, em suas publicações, dá ênfase às competências e ao modo como elas podem ser desenvolvidas – algumas vezes resumindo-as; outras, trazendo propostas. Há uma preocupação com a disponibilidade de planos de aula “que dão certo”<sup>124</sup>. Além disso,

---

<sup>124</sup> Disponível em: [https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/?utm\\_source=site&utm\\_id=botão](https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/?utm_source=site&utm_id=botão). Acesso em: 10 dez. 2021.

valoriza-se o monitoramento de índices, em parceria com a Editora Moderna, que desenvolveu o Anuário da Educação Básica. Segundo o TPE,

[...] o Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma das principais referências quando o assunto é monitoramento da Educação. O material é uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam compreender melhor o cenário do ensino no Brasil. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021e, n. p.).

Outro foco de investimento do TPE é o movimento “Educação Já”, que contribui para a tentativa de atingir melhores resultados. A partir dele, investiu-se em trazer práticas pedagógicas, como se elas fossem possíveis de serem reproduzidas.

O Instituto Natura e a Fundação Telefônica Vivo, com apoio do Instituto Península e o Instituto Ayrton Senna, investiram na necessidade de intervir na formação de professores. No Projeto Trilhas, do Instituto Natura, é ofertada formação para os professores em diversos municípios do Brasil, por meio de parcerias com as Secretarias de Educação. “Ele [Projeto Trilhas] ajuda na formação dos docentes e alfabetização dos alunos, possibilitando novas práticas de leitura e escrita” (INSTITUTO NATURA, 2017, n.p.). O Projeto Trilhas cresceu significativamente após o MEC reconhecer o uso do material na rede pública<sup>125</sup>, servindo, assim, como política pública. A partir disso, o Instituto Natura passou a investir em cursos a distância para os professores e os gestores.

O Instituto Península investiu na formação de professores por intermédio da criação de um banco de práticas inovadoras, reforçando a ideia de que é preciso não só ter uma BNCC, mas também um delineamento específico sobre o que vem sendo considerado inovador em relação à produção de conhecimento. Em síntese: “O objetivo é promover uma reflexão mais ampla sobre o papel dos professores, inspirar os docentes a desenvolverem práticas inovadoras e ajudá-los na implementação da Base em suas realidades” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021, n.p.).

Por fim, o Movimento pela Base, o TPE, o Instituto Singularidades e o Porvir destacam-se na produção de materiais didáticos, visando explicitar os detalhes da política. Esses movimentos elaboram, principalmente, guias e materiais produzidos a partir da política e das notícias sobre a emergência de debates sobre as mudanças curriculares.

Os campos de atuação das instituições apresentam características multifacetadas, as quais Ball (2014) trouxe ao analisar as redes do Reino Unido. No Brasil, os institutos, as fundações, as instituições públicas e privadas articularam-se para trazer soluções às demandas criadas pela política homologada da BNCC. Com as formações, os cursos, os materiais

---

<sup>125</sup> Ver notícia no Portal do MEC disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/projeto-trilhas>. Acesso em: 13 fev. 2022.

encontrados durante esta pesquisa, procuramos demonstrar o quanto as instituições se aproximam da BNCC a partir das suas especificidades e tentam, a partir do que está delimitado na política, apresentar suas soluções. Talvez essa capacidade de ter soluções esteja associada ao fato de que as instituições já estavam presentes durante a disputa pelo que estaria homologado na versão final da BNCC.

## CONCLUSÃO

Nesta tese, buscamos responder: Como redes políticas se formam na tentativa de garantir que políticas curriculares de centralização curricular, como a expressa pela BNCC, sejam implementadas? Para aproximarmos-nos de uma resposta a essa questão, dedicamo-nos a apresentar a formação de um consenso via redes políticas de governança na luta pela política educacional e curricular, nesse caso, expressa pela BNCC. Apesar de termos nos dedicado a entender os processos de controle, vinculados aos atores sociais e às instituições, que movem esforços para tornar a BNCC uma política prioritária na agenda brasileira, tentamos também nos aproximar das mudanças epistemológicas que vêm trazendo, para o campo dos estudos das políticas educacionais e curriculares, novos modos de compreender as noções que passam por essa realidade.

No Brasil, o despertar para a educação baseada em evidência veio, em parte, dos movimentos de globalização dos últimos tempos, em que cada vez mais países são comparados e querem demonstrar, internacionalmente, sua capacidade de desenvolver uma educação de qualidade. Os movimentos globais e as agências multilaterais encontraram no setor privado e na filantropia, movida por movimentos e por fundações, os articuladores que tornam constantemente acesa a necessidade de mudanças curriculares.

As pesquisas produzidas pelas instituições filantrópicas e privadas que se dedicam à educação também produziram identificações na educação brasileira. Também, por isso, consideramos importante mencionar que nossa posição é de que a política educacional deve, sim, garantir uma educação de qualidade, o atendimento aos diferentes públicos e o acesso a todos os níveis de escolarização que o indivíduo desejar. A política educacional deve estar comprometida, portanto, em oferecer os recursos físicos, pedagógicos e sociais para os alunos. O afastamento deste trabalho em relação à BNCC dá-se por não acreditarmos que isso possa ser garantido via uma política de centralização curricular. Isso não significa desqualificarmos o conhecimento ou a ciência, mas dizermos que ele, por si só, não é capaz de lidar com as diferenças no âmbito da educação e não pode ser concebido como a única referência ou registro de saber. Tão pouco dizer que a atuação do Terceiro Setor representa um mau a ser combatido, ainda que com ressalvas, muitas demandas as quais nós reivindicamos são apoiadas pelas instituições/movimentos/empresas aqui citadas. A crítica a essa atuação se dá porque muitas vezes, impede uma construção curricular pelos atores que constituem o contexto escolar.

O campo do currículo, no Brasil, não é algo homogêneo, e há muitas linhas de defesa em relação ao que deve ser o projeto educacional e curricular ou a ausência dele. A ênfase que se dá ao conhecimento como precursor de uma sociedade melhor não é um privilégio dos dias de hoje. Como colocam Lopes e Macedo (2011), o debate sobre o conhecimento é um dos maiores na história do currículo. Nos materiais analisados neste trabalho, o conhecimento valorizado aproxima-se das competências, o que Lopes e Macedo (2011, p. 74) traduziram como “[...] o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola”. Uma das consequências é a tentativa de melhorar o desempenho em avaliações, acometendo a educação brasileira por discursos de fracasso escolar. A governança exercida pelas instituições constituintes deste trabalho, por exemplo, subjetiva e negocia com os profissionais da educação, com a sociedade como um todo e com os próprios estudantes, e encontra, nos diferentes níveis, demandas para negociar. O neoliberalismo, nesse sentido, é um discurso articulador e reconfigurador, capaz de oferecer, ainda que levemente, um mundo sem fronteiras.

A gestão pública do nosso tempo encontra, portanto, um setor privado e filantrópico disposto a oferecer seus serviços, por eles vendidos como de excelente qualidade. Não são só questões de cunho técnico, pois a política trabalha com afetos e aspectos morais que, quando entram em disputa, tornam ainda mais complexa a compreensão racional da política. Talvez esse seja o motivo pelo qual um texto, ainda que muito bem escrito, não consiga garantir o sucesso da política e, na tentativa fracassada de culpabilizar alguém, encontra no professor um ótimo alvo.

Quando o assunto envolve os processos educativos vinculados à escola, é preciso entendermos que, para muitos brasileiros, ela será a primeira oportunidade de pensar sobre o que reconhecemos como conhecimento. O modo como somos subjetivados, quando a qualificação é o que importa, gera impasses. Estamos dizendo que o conhecimento científico não é importante? É possível defender um projeto de subjetivação? A socialização diz respeito a algum modo específico de convivência? Todas essas questões perpassam pelo campo do currículo e das políticas educacionais quando criticamos determinados modos de existência de um currículo.

É possível respondermos uma a uma dessas questões orientadas por determinadas teorias; entretanto, o que importa não é uma resposta específica a elas, mas, sim, um desejo de acreditar que os processos educativos precisam ser investimentos radicais em um processo de escolhas e de renúncias. Nunca conseguiremos responder a toda diferença presente na escola,

mas é preciso que, pelo menos, tentemos. É preciso que haja esforços em reconhecermos o professor como um profissional capaz de realizar as suas escolhas, mesmo que dentro de uma BNCC, que sejam produzidos menos materiais que tentem preencher o vazio normativo da BNCC.

A inspiração em Ball (2014) para analisar a política da BNCC, no Brasil, trouxe duas específicas contribuições para as pesquisas que estão preocupadas em se afastar cada vez mais de uma abordagem estrutural: a representação precisa ser questionada e assumida como provisória; e a identificação de atores sociais e de instituições pode ser um potencial caminho teórico-metodológico para as pesquisas em políticas públicas educacionais e curriculares.

Em tempos nos quais a tecnologia vem adentrando cada vez mais a educação, seja por meio de mecanismos de persuasão via materiais didáticos, seja por canais nas plataformas digitais, ou mesmo eventos que nem sequer exigem deslocamento físico, o modo *online* e o remoto de ensino vieram com força total, principalmente com as medidas de saúde pública que exigiram um rígido afastamento social em 2020 e 2021.

Nessa trajetória de identificação e de construção das redes políticas, a etnografia de redes e o *software* NodeXL foram aliados para a sistematização deste estudo. É possível, sim, fazermos uma pesquisa com redes políticas sem *software*, desde que o pesquisador consiga sistematizar as informações e trazer uma certa coerência para as articulações apresentadas.

Neste trabalho, as redes políticas demonstraram uma recorrência constante nas classificações vinculadas à aprendizagem. Os índices são apresentados como verdade sobre o que se apresenta, sem que sejam ao menos expostos os caminhos percorridos e considerados na investigação, pelo menos nesta pesquisa não foi identificado.

Foi possível identificarmos um foco na formação de professores e de gestores, que exigiram investimento mediante o reforço de que o direito à aprendizagem não está sendo garantido porque as competências e as questões emocionais, atreladas às novas tecnologias, não estão sendo trabalhadas. A avaliação e a constante busca por melhoria nos índices são um argumento que recorre a um campo científico que julga ser possível, por meio de avaliações pontuais, verificar se metas estão sendo alcançadas e, assim, julgar se os processos educacionais envolvem subjetivação.

Diante desse cenário, é construído o argumento de que a política assume uma dimensão discursiva em que mais que ela em si, é a sua capacidade de mobilizar e alimentar discursos diferenciados – em atenção ao fato de que a força que emana da repetição constitui também a sua possibilidade de fracasso (BUTLER, 2010, 2013). Os discursos que constituem a política e possibilitam a emergência da BNCC fracassam como solução para os problemas

educacionais e curriculares, por desconsiderarem o que pode ser produzido na escola e os professores como profissionais capacitados para a construção curricular. Um projeto como a BNCC, que se propõe a solucionar os problemas de direito à aprendizagem, de modo a oferecer um ensino para todos, ignora a escola como um espaço produtor/construtor. Também, na tentativa de responder questões relacionadas ao que deve ser ensinado e, conseqüentemente, o sujeito a formar, tem impossibilitado a experiência de estar com o outro (MACEDO, 2017).

As mudanças dos últimos anos no que se refere à esfera de produção da política deram maior visibilidade ao poder de atuação de diferentes setores da sociedade. Nunca se investiu tanto na compreensão da política. Mesmo que isso seja em prol de demandas próprias, é investindo na compreensão da política que se enfatiza a importância de todos os atores sociais envolvidos. O poder pode ser assimétrico, como sensatamente definiu Foucault (1979), e é na assimetria que disputas em relação à significação do que está sendo construído como um projeto educacional são desenvolvidas. Quando rejeitamos algo, sem querer, nós o reiteramos, mas também tencionamos a sua possibilidade de fracasso. Apesar de discursos positivos constituírem a BNCC, eles servem como rota, justificativa para ações que seguem sem conseguir questionar o sistema, reduzindo os problemas à culpabilização dos professores e de quem atua no contexto de intervenção da política.

Estamos diante de um fato: a governança em rede na produção da política educacional. A tendência dos últimos anos expõe um Estado que prefere transferir a responsabilidade para o terceiro setor e negociar questões as quais ele não consegue responder satisfatoriamente. A carência da escola pública em relação à atenção, ao olhar para suas necessidades tem tornado fácil o processo de avanço do terceiro setor.

Por fim, esperamos que este trabalho seja porta de entrada para muitos outros. Ao longo do texto, indicamos alguns pontos que mereciam pesquisas específicas, a saber: as Secretarias de Educação e as suas articulações por meio das parcerias com os estados; a expansão da análise das redes e de seus discursos nas redes de relacionamento; assim como um aprofundamento sobre cada instituição aqui mencionada.

## REFERÊNCIAS

A VOZ DA SERRA. Parceria inédita entre Seeduc e Instituto Singularidades oferece curso de capacitação digital. **Jornal a Voz da Serra**, Rio de Janeiro, 9 jan. 2021. Disponível em: <https://avozdaserra.com.br/noticias/parceria-inedita-entre-seeduc-e-instituto-singularidades-oferece-curso-de-capacitacao>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ABE, S. K. Novo curso ajuda estados a implementar estratégia de combate à exclusão escolar. **Cenpec**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/novo-curso-ajuda-estados-a-implementar-estrategia-de-combate-a-exclusao-escolar>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ABRUCIO, F. L. **Cooperação Intermunicipal: experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil**. Curitiba: Positivo, 2017. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2017/11/Cooperacao-Intermunicipal-livro-virtual.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ABRUCIO, F. L.; SEGGATTO, C. I.; PEREIRA, M. C. G. **Regime de Colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo**. 2020. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-FGV-PAIC.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

AGÊNCIA ESTADO. Jorge Gerdau oficializa participação no governo Dilma. **G1**, [s. l.], 23 abr. 2011. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI227960-16355,00-JORGE+GERDAU+OFICIALIZA+PARTICIPACAO+NO+GOVERNO+DILMA.html>. Acesso em: 1 out. 2021.

APPADURAI, A. Entrevista com Arjun Appadurai. [Entrevista cedida a] Bianca Freire-Medeiros e Mariana Cavalcanti. Berlim, 13 de junho de 2008. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 187-198, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862010000100009>

APPADURAI, A. **Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization**. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1996.

ARAUJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18297.067>

ARIDA, A. L. Aula 2: principais formas de fazer *advocacy*. **Realização Abraosc**, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UBse\\_WZ-bys](https://www.youtube.com/watch?v=UBse_WZ-bys). Acesso em: 25 nov. 2021.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 24, p. 1-15, fev. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards. **Brazil International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 64, p. 64-73, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>

BALL, S. J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>

BALL, S. J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, London, v. 31, n. 5, p. 549-566, 2 set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>

BALL, S. J.; JUNEMANN, C. **Networks, new governance and education**. [S. l.]: The Policy Press, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. [S. l.]: Grupo Banco Mundial. 2015. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018**: aprendizagem para realizar a promessa da educação. 2018a. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Competências e emprego**: uma agenda para a juventude. 2018b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-productivity-skills-jobs-reports>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BANCO MUNDIAL. Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?. **World Bank Group**, [s. l.], 2020. Disponível em:

<https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARBOSA, D. de O. M.; KANASHIRO, D. S. K. A reforma do Ensino Médio nas trilhas neoliberais. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 338-362, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73417>

BIESTA, G. Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

BIZZOTTO, P. (coord.). Como anda a implementação da BNCC no Brasil? **FGV**, 12 ago. 2021. 1 vídeo (2h10min25s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6\\_g6-jV\\_dkY](https://www.youtube.com/watch?v=6_g6-jV_dkY). Acesso em: 22 abr. 2019.

BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **How people learn**: brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

BRANSFORD, J. D.; DARLING-HAMMOND, L. **Preparing teachers for a changing world**: What teachers should learn and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, S. M. **How students learn**: History, Mathematics, and Science in the classroom. Washington, DC: National Academies Press, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.107, de 6 de abril de 2005**. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111107.htm). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto.** Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: [www.pne.mec.gov.br/images/pdf/livro\\_pioneiros\\_final.pdf](http://www.pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf). Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Primeira Versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 114, 6 abr. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, SEB, CNE, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 649, de 22 de março de 2019. Altera dispositivos da Portaria nº 233, de 15 de março de 2018, que institui o Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica do Ministério da Educação - CPACEB. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 57, p. 55, 25 mar. 2019a.

BRASIL. **Guia para Gestores Escolares:** orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília: Ministério da Educação, Consed, Undime, Movimento pela Base Nacional Comum, 2019b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_para\\_gestores\\_escolares\\_pp\\_formacao\\_continuada\\_escola.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Guia Prático Temas Contemporâneos Transversais da BNCC.** Proposta de Práticas de Implementação. Ministério da Educação, 2019c. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Orientações para Revisão dos Projetos Pedagógicos (PPS), à luz dos novos currículos.** Ministério da Educação, 2019d. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes\\_projeto\\_pedagogico.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes_projeto_pedagogico.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 3.165, de 2020.** Dispõe sobre ações emergenciais destinadas à educação básica pública a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1901728](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1901728). Acesso em: 18 abr. 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, J. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. [Entrevista concedida a] Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 161-170, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000100009>

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 22, v. 3, p. 159-179, 2013.

CARVALHO, A. P. P. M. de. **“Trilhas” nas políticas curriculares no contexto brasileiro**: “signo tido como milagre”. 2020. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CENTRO LEMANN. Programa de pesquisa aplicada. **Centro Lemann**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://centrolemann.org.br/programas/programa-de-pesquisa-aplicada/>. Acesso em: 27 fev. 2022.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Relatório Institucional 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-institucional-2020-CENPEC-final-V3-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Relatório Anual 2020. **Cieb**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://relatorios.cieb.net.br/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental. 2021a. Disponível em: [http://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo\\_de\\_Referencia\\_em\\_Tecnologia\\_e\\_Computacao.pdf](http://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo_de_Referencia_em_Tecnologia_e_Computacao.pdf). Acesso em: 19 nov. 2021.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Referências para construção do seu currículo em tecnologia e computação da Educação Básica. **Cieb**, [s. l.], 2021b. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Itinerário Formativo em Cultura Digital. **Cieb**, [s. l.], 2021c. Disponível em: [www.cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/](http://www.cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/). Acesso em: 17 nov. 2021.

COMMITTEE FOR CHILDREN. SEL Across the Globe. **Committee for Children**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.cfchildren.org/about-us/international-reach>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CONVIVA EDUCAÇÃO. Formação continuada para a BNCC. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2282/formacao-continuada-para-a-bncc>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, p. 66-73, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>

CÓSSIO, M. F.; SCHERER, S. S. Governança e redes políticas educacionais: um estudo sobre o Estado do Rio Grande do Sul - RS. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 137-149, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45417>

COSTIN, C. Por que a educação não funciona no Brasil?. **Quero Bolsa**, 2019. 1 vídeo (32min35s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_6GRDpzJrnI&t=640s](https://www.youtube.com/watch?v=_6GRDpzJrnI&t=640s). Acesso em: 9 dez. 2019.

DARLING-HAMMOND, L. Education for sale? **Nation**, [s. l.], v. 304, n. 10, p. 16-20, 2017.

DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 83-91, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DERRIDA, J. **Papel máquina**. Tradução Evando Nascimento. Rio de Janeiro: Editora Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento**. Tradução Piero Eyben. Cerrados, v. 21, n. 33, p. 229-251, 2012.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>.

EDUCAÇÃO CONECTADA. MEC lança edital para apoiar projetos de tecnologias digitais para as escolas públicas. **Educação Conectada**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/todas-noticias/183-mec-lanca-edital-para-apoiar-projetos-de-tecnologias-digitais-para-as-escolas-publicas>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ENSINA BRASIL. Quem buscamos. **Ensina Brasil**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br/seja-ensina-sejatrainee>. Acesso em: 16 dez. 2021.

ENSINA BRASIL. Quem somos. **Ensina Brasil**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br/quemsomos>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ESCOLA DIGITAL. Acesse a Rede do seu Estado. **Escola Digital**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://escoladigital.org.br/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

ESPINOSA, B. R. S. **Redes empresariais na política Educacional**: os casos do Brasil e da Colômbia. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, M. de M.; PAIM, J. H. **Os desafios do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. Disponível em: <https://editora.fgv.br/produto/os-desafios-do-ensino-medio-3239>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. FGV e Itaú Social apoiam desenvolvimento de currículo para educação básica em 9 cidades do Maranhão. **FGV**, 14 maio 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/fgv-e-itaú-social-apoiam-desenvolvimento-curriculo-educacao-basica-9-cidades-maranhao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. FGV é eleita o 3º think tank mais importante do mundo. **FGV**, 1 fevereiro 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/fgv-e-eleita-3o-think-tank-mais-importante-mundo>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FGV DGPE; MOVIMENTO COLABORA; TODOS PELA EDUCAÇÃO. Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas. **Governança Multinível da Educação em Países Federativos**. 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/Governanca\\_Multinivell.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/Governanca_Multinivell.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021

FGV EBAPE; FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA VIDIGAL; MOVIMENTO TODOS PELA BASE. **BNCC na Educação Infantil**: orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas. 2019. Disponível em: [www.fmcsv.org.br/en-US/biblioteca/bncc-educacao-infantil/](http://www.fmcsv.org.br/en-US/biblioteca/bncc-educacao-infantil/). Acesso em: 21 jul. 2021.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. 28. ed. São Paulo: Paz & Terra; Edição, 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos** - Vol. IV. Estratégia Poder-Saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Governmentality. *In*: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (ed.). **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 87-104.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **Relatório de atividades** 2018. [S. l.]: Fundação Bradesco, 2018. Disponível em:

[https://fundacao.bradesco/Content/Documents/Relatorio\\_de\\_atividades\\_2018\\_PT.pdf](https://fundacao.bradesco/Content/Documents/Relatorio_de_atividades_2018_PT.pdf). Acesso em: 16 dez. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. Teacher College, Universidade de Columbia. **Pesquisando o ensino e a aprendizagem**: um imperativo para a equidade na formação de professores – Solicitação de Propostas. 2018a. Disponível em: [https://www.tc.columbia.edu/media/centers/researching-teaching-and-learning/Lemann\\_RFP\\_FINAL\\_P.pdf](https://www.tc.columbia.edu/media/centers/researching-teaching-and-learning/Lemann_RFP_FINAL_P.pdf). Acesso em: 7 dez. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. Encontro sobre formação de professores e a BNCC. **Fundação Lemann**, [s. l.], 13 mar. 2018b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/encontro-sobre-formacao-de-professores-e-a-bncc>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. Nova parceria com o Teachers College. **Fundação Lemann**, [s. l.], 13 mar. 2018c. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/nova-parceria-com-o-teachers-college>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na Sala de Aula**: guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2019a. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/HZ8QNv07QakbmITFFvbc0qblJEPH4mxDjvqXuIcb.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. Fundação Lemann reforça seu time de consultores. **Fundação Lemann**, [s. l.], 2019b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/fundacao-lemann-reforca-seu-time-de-consultores>. Acesso em: 16 dez. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. Ferramentas e ações para fortalecer a aprendizagem remota. **Fundação Lemann**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/ferramentas-e-acoes-para-fortalecer-a-aprendizagem-remota>. Acesso em: 29 set. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Guia da ação avaliativa**: estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas. 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/02/guia-da-av-interativo.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. É a ciência que diz: tá na hora da escola! **Revista Colaboração**, [s. l.], ano 4, n. 8, dez. 2021. Disponível em: [www.institutopositivo.org.br/publicacoes/revista-colaboracao/](http://www.institutopositivo.org.br/publicacoes/revista-colaboracao/). Acesso em: 29 jan. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Escolas municipais de Goiânia recebem equipamentos tecnológicos do Aula Digital. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/escolas-municipais-de-goiania-recebem-equipamentos-tecnologicos-do-aula-digital/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. ProFuturo. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2021a. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/profuturo/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Escola Digital. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2021b. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/parcerias/escola-digital/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Profissão Docente. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2021c. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/parcerias/profissao-docente/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Escolas Conectadas. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2021d. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/escolas-conectadas/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Proposta de Educação. ProFuturo. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2022a. Disponível em: <https://profuturo.education/pt-br/proposta-de-educacao/#:~:text=Por%20isso%2C%20nossa%20proposta%20de,aula%20e%20evitar%20que%20a>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Aula Digital. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 2022b. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/aula-digital-2/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

GIFE. **1ª Conferência Nacional de Advocacy reforça a necessidade e os desafios do trabalho em rede no atual momento brasileiro**. 2019. Disponível em: <https://gife.org.br/1a-conferencia-nacional-de-advocacy-reforca-a-necessidade-e-os-desafios-do-trabalho-em-rede-no-atual-momento-brasileiro/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

GIGANTE, C. **A educação integral na Base Nacional Comum Curricular**. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 53-104.

GOODWIN, M. Which networks matter in educational governance? A reply to Ball's 'new philanthropy, new networks and new governance in education'. **Political Studies**, [s. l.], v. 57, n. 3, p. 608-87, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2009.00804.x>

HAYEK, F. **Law, Legislation, and Liberty, volume 2: The Mirage of Social Justice**. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

HOLLAND, C. Seduc firma parceria com FGV para avaliar alunos do Ensino Médio. **Seduc-MT**, Cuiabá, 23 fev. 2021. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16548532-seduc-firma-parceria-com-fgv-para-avaliar-alunos-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HOOD, C. **Beyond the public bureaucracy state: Public administration in the 1990s.** London: LSE, 1990.

HOOD, C. A public management for all seasons? **Public Administration**, San Diego, v. 69, p. 3-19, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 11,3 milhões de brasileiros acima de 15 anos não alfabetizados. **IBGE Educa**, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

IEDE *et al.* **Excelência com equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas.** 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/2U2OMhzkgfclpEJnBJqthhD1JRIDungrHToGqnc.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DARLING-HAMMOND, L.; KRONE, C. R. Nurturing nature: how brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. **Educational Psychologist**, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 185-204, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>

INSTITUTO AYRTON SENNA. Parceria com a Conexia Educação. **Instituto Ayrton Senna**, [s. l.], 2021a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/my-life-educacao-socioemocional-parceria-pedagogica-exclusiva-com-o-grupo-seb.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. O que são competências socioemocionais?. **Instituto Ayrton Senna**, [s. l.], 2021b. Disponível em: <https://mylifesocioemocional.com.br/>. Acesso em: 30 out. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2020.** 2021c. Disponível em: <https://static.lenovo.com/br/images/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2020.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Gestão para aprendizagem. Conheça essa história! **Instituto Ayrton Senna**, [s. l.], 2021d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/guia-gestao-para-aprendizagem.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. O melhor da ciência para educação. **Instituto Ayrton Senna**, [s. l.], 2021e. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. O que é o EduLab?. **Instituto Ayrton Senna**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/edulab21.html>. Acesso em: 26 abr. 2022.

INSTITUTO CYRELA. **Relatório anual Instituto Cyrela 2020**. 2020. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/d7617e78-1c42-4341-83ae-a1faa8569ca8/c6a35616-b6ac-7a60-043c-d5e030d4cf39?origin=1>. Acesso em: 28 fev. 2022.

INSTITUTO INSPIRARE. **7 anos de inspiração**: os caminhos trilhados pelo Instituto Inspirare na busca por uma educação inovadora. 2019. Disponível em: <http://inspirare.org.br/wp-content/uploads/2019/12/livro-inspirare-7anos-final-2019.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

INSTITUTO NATURA. Projeto Trilhas: a trilha da alfabetização. **Instituto Natura**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/acoes-gestores-projeto-trilhas-alfabetizacao/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

INSTITUTO NATURA. Acompanhe as atualizações dos nossos compromissos com a Educação: Nosso compromisso com o Ensino Médio. **Instituto Natura**, [s. l.], 31 mar. 2021. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/acompanhe-as-atualizacoes-dos-nossos-compromissos-com-a-educacao/>. Acesso em: 14 dez 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de atividades 2018**. 2018. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-atividades.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de atividades 2019**. [S. l.]: Instituto Península, 2019. Disponível em: [www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-anual-2019.pdf](http://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-anual-2019.pdf). Acesso em: 9 jul. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. Banco de práticas. **Instituto Península**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/conteudos/banco-de-praticas/#:~:text=O%20objetivo%20%C3%A9%20promover%20uma,outros%20professores%20extraordin%C3%A1rios%20pelo%20Brasil.> Acesso em: 16 dez 2021

INSTITUTO REÚNA. **Mapas de Foco da BNCC**. 2020a. Disponível em: [www.institutoreuna.org.br/uploads/2020/10/MapaDeFocoBncc\\_CN\\_28102020.pdf](http://www.institutoreuna.org.br/uploads/2020/10/MapaDeFocoBncc_CN_28102020.pdf). Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO REÚNA. **Relatório de Atividades Reúna 2020**. 2020b. Disponível em: [https://apis.institutoreuna.org.br/page/uploads/report/2020/Relatorio\\_de\\_Atividades\\_Reuna\\_2020.pdf](https://apis.institutoreuna.org.br/page/uploads/report/2020/Relatorio_de_Atividades_Reuna_2020.pdf). Acesso em: 16 dez. 2021.

INSTITUTO REÚNA. **Avaliações alinhadas à BNCC**: análises e propostas para o debate versão preliminar. 2020c. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/avaliacoes-alinhadas-a-bncc-relatorio-completo.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO SINGULARIDADES. **Didáticas para implementação da BNCC**. 2021. Disponível em: [www.posonline.institutosingularidades.edu.br/guia\\_Singularidades.pdf](http://www.posonline.institutosingularidades.edu.br/guia_Singularidades.pdf). Acesso em: 22 jul. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. Curso Gestão Escolar e Liderança em Tempos de Crise. **Instituto Unibanco**, [s. l.], 2020a. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/instituto-unibanco-promove-curso-lideranca-e-gestao-escolar-em-tempos-de-cri-se-para-estados-parceiros-do-programa-jovem-de-futuro/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2020**. 2020b. Disponível em:

[https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio\\_atividades\\_ES\\_2020.pdf](https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/02/IU-Relatorio_atividades_ES_2020.pdf). Acesso em: 25 abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO; INSPER. **Perda de aprendizagem na Pandemia**. 2021.

Disponível em:

[https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm\\_source=site&utm\\_campaign=perda\\_aprendizagem\\_pandemia](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia).

Acesso em: 17 nov. 2021.

ITAÚ SOCIAL. **Polo lança cursos que discutem os processos de contratações na**

**pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/polo-lanca-cursos-que-discutem-os-processos-de-contratacoes-na-pandemia/>. Acesso em: 16 dez 2021.

ITAÚ SOCIAL. **Education Policy Outlook Brasil**: com foco em políticas internacionais,

2021a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

ITAÚ SOCIAL. Ferramenta apoia profissionais da educação. **Conviva Educação**, [s. l.], 19

maio 2021b. Disponível em: [https://www.convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/2994](https://www.convivaeducacao.org.br/fique_atento/2994). Acesso em: 29 set. 2021.

ITAÚ SOCIAL. Conheça os municípios e iniciativas de colaboração selecionados no Edital

Melhoria da Educação. **Agência de Notícias**, 15 mar. 2021c. Disponível em:

<https://www.itausocial.org.br/noticias/conheca-os-municipios-e-iniciativas-de-colaboracao-selecionados-no-edital-melhoria-da-educacao/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

JACKSON, M.; HOOD, C. The new public management: a recipe for disaster? **Canberra**

**Bulletin of Public Administration**, [s. l.], n. 64, p. 16-24, maio 1991.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

LACLAU, E. **Razão Populista**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo:

Editora Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política

democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAPA, C. M. F. Fundação Bradesco: hegemonia e o “novo normal” da educação à distância.

*In*: LAMOSA, Rodrigo. (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020. p. 85-96.

LEAL, A. MEC apresenta proposta de base curricular nacional para o ensino médio. **Agência Brasil**, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-09/mec-apresenta-proposta-de-base-curricular-nacional-para-ensino-fundamental>. Acesso em: 6 mar. 2020.

LEIRO, M.; COELHO, J. SEC firma parceria com Fundação Getulio Vargas para formação de professores na BNCC. **Bahia Notícias**, [s. l.], 29 out. 2019. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/240871-sec-firma-parceria-com-fundacao-getulio-vargas-para-formacao-de-professores-na-bncc.html>. Acesso em: 6 mar. 2020.

LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.008>

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **A teria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018a. p. 133-167.

LOPES, A. C. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In*: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018b. p. 83-115.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, n. 109, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4881>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-10, jan./dez. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Introdução. *In*: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021b. p. 11-19.

LOTTA, G. S.; BAUER, M. **Análise dos processos de implementação do Novo Ensino Médio**. Realização Instituto Unibanco, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/analise-dos-processos-de-implementacao-do-novo-ensino-medio-em-estados-brasileiros,e8baf5a2-bd68-44a1-848d-0862a96c5bec>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

MACEDO, E. Giros Butlerianos em Estudos Curriculares. **Giros curriculares**. 2021. 1 vídeo (1h28min25s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Qu\\_PdJip5wU](https://www.youtube.com/watch?v=Qu_PdJip5wU). Acesso em: 22 abr. 2022.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas** - Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. p. 1-37, 2015. DOI: <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.1096.6483>

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

MARQUES, F. C. Regime de Colaboração. **Jornal Nexo**, [s. l.], 22 abr. 2021. [www.pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2021/04/01/Regime-de-colaboracao](http://www.pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2021/04/01/Regime-de-colaboracao). Acesso em: 15 jul. 2021.

MARQUES, F. C.; SANTOS, S. A. dos. A regulamentação do Sistema Nacional de Educação. **Jornal Nexo**, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/A-regulamentacao-do-Sistema-Nacional-de-Educacao>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Engajamento dos estudantes e cursos online gratuitos são temáticas de décima Live da SED. **SED-MT**, Cuiabá, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/engajamento-dos-estudantes-e-cursos-online-gratuitos-sao-tematicas-de-decima-live-da-sed/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MCGANN, J. G. **TTCSP Global Go to Think Tank Index Reports**. 2021. Disponível em: [https://repository.upenn.edu/think\\_tanks/18/](https://repository.upenn.edu/think_tanks/18/). Acesso em: 16 dez. 2021.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica. As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, [s. l.], v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063 out./dez. 2014.

MIRANDA, M. S.; CUNHA, M. C.; PEREIRA, R. S. Arranjos institucionais para a gestão da educação em territórios da Bahia: tensões entre o público e o privado. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70085>

MOUFFE, C. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

MOVIMENTO COLABORA. **Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração entre os entes federados**. 2019. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2019/06/colabora-sne-texto-sobre-lei-complementar-do-sne-2019-06-28.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOVIMENTO COLABORA. **Resumo Executivo da Pesquisa**. Governança Multinível da Educação em Países Federativos. 2021a. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/05/ResumoExecutivo-GovernancaMultinivel.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MOVIMENTO COLABORA. **Sistematização da Política Colaborativa do Maranhão**: Movimento Colabora Educação. 2021b. Disponível em: [www.movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/01/Movimento-Colabora\\_-Sistematizacao-Politica-Colaborativa-do-MA.pdf](http://www.movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2021/01/Movimento-Colabora_-Sistematizacao-Politica-Colaborativa-do-MA.pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Sistematização de Leituras Críticas sobre a BNCCEM**. 2018. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/MPB\\_Sistematizacao\\_Leituras\\_Criticas\\_BNCCEM.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/MPB_Sistematizacao_Leituras_Criticas_BNCCEM.pdf). Acesso em: 29 maio 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento pela Base**, [s. l.], 2020a. Disponível: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Visões e princípios do Movimento pela Base para o alinhamento das avaliações à BNCC e ao Novo Ensino Médio**. 2020b. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/12/mpb-5visoes-principios-doc-principal-interativo.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. Seminário 2 anos da BNCC da Educação Básica. **Movimento pela Base**. 9 dez. 2020c. 1 vídeo (2h32min51s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nLA9YWMBsjM&t=337s>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. 2018. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO. **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. 2021a. Disponível em: [www.observatorio.movimentopelabase.org.br](http://www.observatorio.movimentopelabase.org.br). Acesso em: 10 nov. 2021

MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO. **Conheça os Embaixadores da BNCC**. 2021b. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/conheca-os-embaixadores-da-bncc/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Trabalhando com o Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. Tradução Todos pela Educação. 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil\\_uma-perspectiva-internacional.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. M. D.; COSTA, A. (org.). **Para que(m) se avalia?** Livros didáticos e avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014.

PAGENOTTO, M. L. O desafio da flexibilização curricular. **Itaú Social**, [s. l.], 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/o-desafio-da-flexibilizacao-curricular/#:~:text=A%20ferramenta%20ajuda%20a%20identificar,que%20vai%20ser%20selecionado%2C%20trabalhado>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PEREDA, C. Fundaciones privadas en la educación media pública de Uruguay. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, n. 150, p. 1-27, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3562>

PERONI, V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623653910>

PERONI, V.; CAETANO, M. R. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Neodesenvolvimentismo e parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v21.n38.497>

PETRI, C. M. M. *et al.* (org.). **Transição de gestão em iniciativas de colaboração intermunicipal em educação: panorama e relato de experiências pelo Brasil**. [S. l.]: Itaú Social, 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp->

content/uploads/2021/05/Transicao-de-gestao-em-iniciativas-de-colaboracao-intermunicipal-em-educacao\_2021.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

PROGRAMA SEMENTE. Olá, seja muito bem-vindo(a) ao Programa Semente!. **Programa Semente**, 2021. Disponível em:

<https://programasemente.com.br/degustacao/degustacao.html#/welcome>. Acesso em: 28 fev. 2022.

REDAÇÃO JEDUCA. **Visões sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/visoes-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 26 out. 2021.

RIBEIRO, J. Governança na Educação. [Entrevista cedida a] Teca Pontual. **Globoplay**, 30 mar. 2021. 1 vídeo (12min16s). Disponível em:

<https://globoplay.globo.com/v/9395491/?s=0s>. Acesso em: 26 nov. 2021.

RIVZI, F. Imagination and the globalisation of educational policy research. **Globalisation, Societies and Education**, [s. l.], v. 4, p 193-205, 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1080/14767720600752551>

RIVZI, F.; LINGARD, B. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V. S. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

SÃO PAULO (Município). Parceria inédita entre SME e Singularidades vai permitir que escolas municipais colaborem com formação prática de professores da capital. **Secretária Municipal de Educação**, São Paulo, 15 out. 2021. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/parceria-inedita-entre-sme-e-singularidades-vai-permitir-que-escolas-municipais-colaborem-com-formacao-pratica-de-professores-da-capital/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SEMIS, L. Com apoio de Fundação Lemann e Google, NOVA ESCOLA publicará milhares de planos de aula gratuitos e alinhados à Base Nacional Comum. **Nova Escola**, [s. l.], 22 mar. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4849/com-apoio-de-fundacao-lemann-e-google-nova-escola-publicara-6-mil-planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-a-base-nacional-comum>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SHIROMA, E. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003>

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault: poder e análise das organizações**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

SOBRAL. Política educacional de Sobral é referência para gestores de todo o Brasil. **Secretaria da Educação de Sobral**, Sobral, 11 fev. 2019. Disponível em: <https://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/politica-educacional-de-sobral-e-referencia-para-gestores-de-todo-o-brasil>. Acesso em: 1 out. 2021.

SOUZA, S. B. **Formulação da bonificação por resultados paulistas**: análise de arena e redes políticas. 2018. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

TARLAU, R.; MOELLER, K. ‘Philanthropizing’ consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. **Journal of Education Policy**, London, v. 35, n. 3, p. 337-366, 2019. DOI: 10.1080/02680939.2018.1560504

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação: uma agenda urgente. **Todos pela Educação**, [s. l.], 2011. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-uma-agenda-urgente/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já**. Uma proposta suprapartidária de estratégia para Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 3. ed. [S. l.]: Todos pela Educação, dez. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/09/Grafica-07-02-2020.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que é e para que serve o sistema nacional de educação?. **Todos pela Educação**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/O-que-e-um-sistema-nacional-de-Educacao/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. 2020a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já – Municípios**. Desigualdade entre Escolas nas Redes Municipais de Ensino. 2020b. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Ideb2019\\_Desigualdade-entre-as-escolas\\_TodosPelaEducacao\\_final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Ideb2019_Desigualdade-entre-as-escolas_TodosPelaEducacao_final.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Agenda Legislativa pela Educação**. 2021a. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/04/Agenda\\_Legislativa\\_Pela\\_Educacao\\_2021.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/04/Agenda_Legislativa_Pela_Educacao_2021.pdf). Acesso em: 16 dez 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Já: uma agenda para o Brasil. **Todos pela Educação**, [s. l.], 2021b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/>. Acesso em: 16 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **6º Relatório Bimestral**: Execução Orçamentária do Ministério da Educação. Consolidado do Exercício de 2020. 2021c. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6º-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos pela Educação e FGV organizam a 3ª turma de formação para assessores parlamentares. **Todos pela Educação**, [s. l.], 26 abr. 2021d. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-e-fgv-organizam-a-3a-turma-de-formacao-para-assessores-parlamentares/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário da Educação Básica. **Todos pela Educação**, [s. l.], 2021e. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Advocacy pela educação. **Todos pela Educação**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/#advocacy-pela-educacao>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO; INSTITUTO INSPIRARE. **Juventudes pela educação**. 2013. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/309.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/309.pdf). Acesso em: 16 dez. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; MOVIMENTO COLABORA, FGV DGPE. **Modelos de governança multinível em países federativos**. 2021. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/Governanca\\_Multinivell.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/Governanca_Multinivell.pdf). Acesso em: 26 jan. 2022.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Undime-PI e Seduc-PI, em parceria com a FGV, promovem Webinar voltado para educação tecnológica de professores. **Undime**, [s. l.], 15 maio 2021. Disponível em: <https://pi.undime.org.br/noticia/14-05-2021-13-18-undime-pi-e-seduc-pi-em-parceria-com-a-fgv-promovem-webinar-voltado-para-educacao-tecnologica-de-professores>. Acesso em: 20 abr. 2022.

UNDIME; FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Fundação Telefônica Vivo e Undime abrem inscrições para cursos de formação à distância**. 2021. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/fundacao-telefonica-vivo-e-undime-abrem-inscricoes-para-cursos-de-formacao-a-distancia>. Acesso em: 30 set. 2021.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.001>

VERGER, A. Framing and selling global education policy: the promotion of PPPs in education in low – income countries. **Journal of Education Policy**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 109-130, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242>

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684893>.

VINCENT-LANCRIN, S. *et al.* **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes**: o que significa na escola. Coordenação geral Instituto Ayrton Senna. Tradução Carbajal Traduções. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-documento-ocde-traduzido.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021

YOSHIDA, S. BNCC precisará de dez anos para atingir todo potencial, diz Charles Fadel. **Nova Escola**, [s. l.], 28 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12450/bncc-precisara-de-dez-anos-para-atingir-todo-potencial-diz-charles-fadel>. Acesso em: 21 nov. 2021.