

A CRISE DA EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE PODER: REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

SANTOS¹, Maria Eduarda Silva; KIRCHNER², Cássia Sales.

<https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n24-593>

RESUMO

O trabalho discute as crises enfrentadas pela escola ao longo da história, ligadas à sua organização, ao currículo e à formação docente, destacando que a educação perde sua função quando reduzida a um valor privado e de mercado, em vez de transmitir legados simbólicos. Nesse sentido, o currículo adquire um caráter político, refletindo disputas de poder e, em determinados contextos, a crise educacional se vincula a uma crise política. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2014 e 2018, ocorreu em meio a instabilidade no Ministério da Educação e influenciada por uma agenda neoliberal, que priorizou competências técnicas em detrimento de uma formação crítica. O trabalho, assim, teve como objetivo analisar a implementação da BNCC nesse cenário a partir de revisão bibliográfica, relacionando teorias curriculares ao contexto histórico, identificando a crise vivida pela escola e investigando como a conjuntura política contribuiu para a crise na educação do período.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); currículo escolar; terceiro setor; crise na educação.

ABSTRACT

This paper discusses the crises faced by schools throughout history, linked to their organization, curriculum, and teacher training, highlighting that education loses its function when reduced to a private and market value, rather than transmitting symbolic legacies. In this sense, the curriculum acquires a political character, reflecting power struggles, and in certain contexts, the educational crisis is linked to a political crisis. The development of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) between 2014 and 2018 occurred amid instability in the Ministry of Education and was influenced by a neoliberal agenda that prioritized technical skills over critical education. The paper, therefore, aimed to analyze the implementation of the BNCC in this scenario through a bibliographic review, relating curriculum theories to the historical context, identifying the crisis experienced by schools, and investigating how the political situation contributed to the educational crisis during this period.

Keywords: Brazilian National Common Curriculum (BNCC); school curriculum; third sector; educational crisis.

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de Atibaia. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFAAT. E-mail: mariaeduardasilvasantos.mess@gmail.com

² Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFAAT. Doutora em Educação. E-mail: kirhnercassia@gmail.com

INTRODUÇÃO

A instituição escolar tem enfrentado diversas crises ao longo de sua história, abrangendo aspectos como sua estrutura organizacional hierárquica, a seleção do conteúdo a ser disponibilizado aos alunos, o desenvolvimento profissional dos docentes e suas funções institucionais. Esta instituição é reconhecida como um espaço fundamental para a construção e organização de conhecimentos, os quais são formalizados e estruturados no currículo escolar. Ao selecionar, descartar ou mesmo apagar determinados saberes, a escola mantém o currículo como espaço de poder (Silva, 1999).

Em uma coletânea de ensaios, Arendt (2005) publicou “A crise na educação”, sendo este ensaio considerado, até os dias atuais, uma importante síntese de suas reflexões filosóficas e políticas. Apesar de tratar especificamente das insatisfações dos norte-americanos com o sistema educacional do país, as reflexões ali desenvolvidas vão além da análise sobre um fenômeno local, por estarem diretamente ligadas à crise que abatia o mundo moderno. Para compreender como tais reflexões vão além dessas insatisfações, é preciso retomar a diferenciação feita por Arendt (2005) sobre “natalidade e nascimento”; entre “vida e mundo”. Para ela, o nascer de cada ser humano apresenta sempre uma dupla dimensão: o nascimento traz a natureza biológica ou física, e a natalidade indica que, além de um novo ser humano, é também um novo ser no mundo, que deve ser iniciado no conjunto de tradições históricas, realizações materiais e simbólicas e ainda carrega a esperança de renovação (Carvalho, 2007).

Mesmo leiga em educação, como ela mesma destaca, Hannah Arendt causou certo incômodo à área ao publicar textos relacionados à sua perspectiva sobre o significado político e social da educação. Possivelmente por desenvolver uma observação exterior ao campo cada vez mais tecnicizado da pedagogia, Arendt (2005) destacou em seus textos a necessidade em compreender quais condições imprimem um significado público para a educação. A autora alertou sobre a redução da formação educacional à simples aquisição de um meio circulante, pois ao compreender a educação como compra de uma posição mais elevada na sociedade ou aquisição de um grau mais alto de autoestima, a educação era transformada em um valor privado que, como outro valor qualquer, não passa de um valor de troca (Arendt, 2005).

É certo que a escola, assim como o currículo e os documentos que a regulamentam, são espaços políticos. E historicamente os documentos que legislam os fazeres dentro da escola são desvinculados de sua implementação real, transformando tais documentos em normas a serem cumpridas, colocando em risco uma instituição repleta de potencial, mas que pode se tornar

inútil e deixar a função de iniciar os jovens em um mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais (Carvalho, 2007).

Para a autora, a educação é o processo de acolher os jovens no mundo, preparando-os para entender, valorizar e transformar as tradições públicas que fazem parte da nossa herança simbólica comum. Se fosse apenas uma herança material, os jovens a pegariam de imediato, mas como se trata de algo simbólico e compartilhado, a única forma de acessá-la é através do aprendizado. Ou seja, o acolhimento dos jovens envolve um compromisso duplo e contraditório por parte do professor, o compromisso de garantir a preservação no mundo das heranças simbólicas e, ao mesmo tempo, renovar essa herança pública, que é um direito dos jovens e só pode ser acessada por meio da educação (Arendt, 2005).

A crise na educação, segundo a autora, surge porque o processo de acolhimento e introdução dos jovens ao mundo parece perder seu sentido em uma sociedade que valoriza constantemente o novo e mistura as esferas pública e privada. Isso leva à desresponsabilização da sociedade quanto à continuidade do mundo, algo típico da sociedade moderna, que afeta profundamente as ideias e práticas educacionais.

Ao falar sobre “vida e mundo”, Arendt (2005) indica que o trabalho, essencial para manter a vida e garantir a sobrevivência da espécie, na Idade Moderna ganha outro significado e transforma o mundo em um lugar voltado para a manutenção da vida e do consumo. Por exemplo, as cidades são organizadas para a produção, o fluxo e o consumo de mercadorias, fazendo do trabalho uma forma de “ganhar a vida”, e não mais de criar objetos para o mundo. Isso leva a uma situação em que os jovens são formados como “animais laborantes”³. Dentro dessa lógica, o Estado moderno deixa de buscar o bem comum e volta-se para os interesses privados e em conflito (Arendt, 2005).

Se a “essência da educação seria a natalidade” (Arendt, 2005), compreendida como o acolhimento dos jovens ao mundo simbólico comum, essa ordem social pautada em interesses particulares em conflito coloca também em conflito os critérios que pautam a escolha do currículo de formação numa sociedade cada vez mais fragmentada. Estudiosos do currículo escolar, como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Herbert Marcuse, tecem críticas

³ O termo “animal laborans” aparece pela primeira vez na obra publicada de Hannah Arendt no texto “Ideologia e terror” (1953), incorporado à segunda edição da obra “As origens do totalitarismo” em 1958, mesmo ano de publicação de “A condição humana”, na qual o conceito é claramente decisivo. A era moderna tem em seu cerne, pensa Arendt, a vitória do animal laborans. Historicamente, essa vitória deveu-se à promoção do trabalho decorrente do advento do social, que pode ser mais remotamente remetido à Idade Média e aos primórdios do feudalismo, quando o antigo abismo entre o restrito domínio do lar e o elevado domínio político foi progressivamente preenchido por uma “organização pública do processo vital” (Correia, 2013).

aos currículos hegemônicos enfatizando a importância de uma pedagogia crítica em defesa de uma educação que promova a libertação e a autonomia (Silva, 1999) e promova a apropriação do conjunto de tradições históricas, realizações materiais e simbólicas pelos jovens.

A compreensão de que existe uma crise que afeta a escola exigiu uma tomada de decisão, e nas últimas décadas ocorreu o surgimento de uma agenda neoliberal que afeta a educação, levando diferentes países a reformar seus sistemas educacionais, tornando-os alinhados ao mercado e com características muito semelhantes (Caetano, 2020, p. 50). No Brasil, movimentos neoliberais, políticos, sociais interferem e influenciam na construção de documentos permeados de intencionalidade política. A interferência mais recente nesse sentido ocorreu na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo em sua versão final um documento que propõe uma formação pautada em competências tecnocráticas defendidas mais pelos institutos, empresas e fundações do que pelos profissionais diretamente ligados às instituições escolares.

Em meio às propostas de solucionar os desafios enfrentados na educação, “problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais” (Libâneo, 1994, p. 21). Quando documentos elaborados dessa forma, fruto da conjunção de muitos sujeitos além dos muros da escola, chegam às salas de aula, geralmente ficam descolados da realidade do estudante e do professor.

Entre os atores que não atuam diretamente no ambiente escolar e tiveram atuação decisiva na elaboração da BNCC, encontra-se o Movimento pela Base⁴, que obteve papel determinante no processo de elaboração e aprovação do texto que foi homologado em 2017. O movimento teve grande influência no documento que normatiza a educação no país a partir de interesses privados e interfere diretamente na escola sem estar dentro dela.

Por ser um terreno de disputas e poder, a escola, em especial o currículo escolar, sofre por estar no “meio do fogo cruzado”. Ao longo da história, houve a manifestação de documentos reguladores fortemente atrelados à agenda mercadológica, atualmente a dimensão política desse embate encontra amparo nas avaliações externas que regulam a prática docente com as demandas normatizadas pela BNCC. Desse modo, o currículo pode ser identificado como um bem:

⁴ O Movimento Pela Base (MPB) é uma organização brasileira que defendeu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no país. No site do MPB consta: “somos um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O Movimento promove debates, produz estudos e pesquisas, investiga casos de sucesso em vários países e entrevista inúmeros alunos e professores” Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

[...] finito, limitado, desejável útil - que tem suas regras de aparecimento e suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão de poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma política (Foucault, 2008, p. 136 -137).

Foucault (2008), ao analisar as relações de poder presentes em um objeto fruto de luta, destaca que suas regras de uso já estão implícitas. No contexto deste trabalho, entende-se que a construção da BNCC ficou sob a influência de grupos que se apropriaram dela utilizando o discurso de que havia uma crise na educação a ser combatida. A educação brasileira sempre foi marcada por disputas ideológicas e econômicas que impactaram diretamente a implementação da BNCC, que foi fortemente influenciada por atores externos, como o terceiro setor⁵, e exige atualmente que escolas adaptem as demandas curriculares às suas realidades.

Somando-se às disputas ideológicas e econômicas, o período de implantação da BNCC ocorreu em um período de instabilidade política no Ministério da Educação, resultado das disputas ocorridas no campo entre 2014 e 2016. Nesse período o Ministério da Educação (MEC) passou por três ministros diferentes. Desse modo, a primeira versão da BNCC foi acompanhada por Renato Janine Ribeiro entre abril e setembro de 2015. A segunda versão, sob atuação de Aloísio Mercadante, entre outubro de 2015 e maio de 2016, e a terceira versão produzida sob responsabilidade de José Mendonça Filho entre os períodos de maio de 2016 e abril de 2018 (Andrade *et al.*, 2017). Ou seja, o processo de construção da BNCC se desenvolveu em um contexto tumultuado, considerando tanto as mudanças dentro do próprio Ministério da Educação quanto o contexto geral de crise política.

1 O CAMPO DE DISPUTA DO CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DA BNCC

Em uma perspectiva capitalista neoliberal⁶, o valor e utilidade são discutidos no âmbito da economia, não importando a esfera do assunto a ser tratado. No que se refere à reestruturação da educação, partindo desse lugar econômico, o discurso da crise possui como característica a necessidade de cessar o que não apresenta eficiência e eficácia substituindo-o por algo considerado novo e melhor. Por isso, quando se fala de uma crise na educação, é preciso ficar atento se a crise mencionada faz parte de uma construção de argumentos para gerar uma

⁵ O terceiro setor é composto por organizações da sociedade civil que atuam de forma independente do Estado e do mercado, com o objetivo de promover o bem-estar social, cultural, ambiental e econômico. Essas organizações são geralmente sem fins lucrativos e incluem entidades como ONGs (Organizações Não Governamentais), fundações, associações, movimentos sociais e outras iniciativas comunitárias (Roseberg, 2008).

⁶ Capitalismo neoliberal, segundo Santos e Souza (2023, p.37), é definido como “financeirização de todas as instâncias da vida social, com destaque para redução/destruição de inúmeras atividades na órbita estatal.”

reestruturação com interesses que não atendam diretamente à escola.

O conceito de crise apresentado por Hannah Arendt (2005) critica a transformação da educação, transformando-a em um valor calculado, voltado para interesses privados, e denuncia a perda de um compromisso social com a preservação e renovação das heranças simbólicas coletivas. Arendt (2005) destaca que, ao reduzir a educação a um meio para ascensão social ou autoestima, perde-se o papel transformador da educação, que deveria preparar os jovens para compreender, valorizar e transformar o mundo público e suas tradições. A autora também alerta para a fragmentação da sociedade moderna, onde o currículo escolar se torna um reflexo de interesses privados.

Quando aqueles que detêm o poder passam a difundir um discurso de que a escola como instituição está em crise, a preocupação não é a mesma apontada pela autora, mas a de criar oportunidades para implementar uma reestruturação que atenda a interesses específicos. Nessa perspectiva, as propostas para resolver os problemas da escola são apresentados por lógicas externas, desconsiderando necessidades e propostas dos profissionais da educação.

Essa intervenção externa e a trajetória histórica da construção e implementação dos documentos curriculares afetam a identidade da escola, que recebe e precisa ressignificar documentos que propõem identidades que não são suas e o uso de práticas “alienígenas” para obter resultados que pouco lhe servem.

1.1 Os documentos curriculares: um campo em disputa

Para compreender o campo de disputas em que foi construída a BNCC, é preciso fazer um recorte temporal mais amplo; para esse trabalho o recorte inicia em 1988 com a promulgação da Constituição de 1988, documento que marca a história do país. A Constituição de 1988 traz importantes conquistas para a educação:

[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; atendimento em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos; [...] valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; [...] plano nacional de educação visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país (Aranha, 1996, p. 223-224).

Parte do processo de redemocratização do país após o período de Ditadura Militar, a Constituição Federal, além de todas as tensões naturalmente envolvidas nos diferentes campos, destaca a importância de fortalecer o ensino público e a qualidade da educação no Brasil. Em

seu artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, indicando a importância da construção de uma base comum. Também sinaliza a necessidade de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) esteja alinhada às concepções de educação voltadas para a emancipação dos estudantes em busca de uma sociedade mais igualitária.

Contudo, a influência externa na construção de documentos que norteiam a educação no Brasil fica evidente em acordos estabelecidos na década de 1990. Cabe ressaltar “a Conferência de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, ao ser aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos” (Aranha, 1996, p. 223), que fixou as diretrizes para a organização da educação de todos os países participantes. Essa declaração gera movimentações no Brasil para atender às demandas presentes em acordos articulados a interesses externos à escola, um modo de garantir recursos financeiros e consequentemente gerar uma dívida com os financiadores da educação. Libâneo (2016, p.42) alerta que as “[...] agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento”.

Em substituição à LDB 5692/71, foi aprovada, em dezembro de 1996, a LDB 9394/96, que indica em seu artigo 26 o termo “base nacional comum” para a construção e implementação de currículos escolares. Esse documento foi marcado pelo caráter de urgência ao indicar que o modelo educacional precisa ser substituído, ou melhor, superado (Saviani, 2020, p. 64). As iniciativas para atender à legislação vigente no período viabilizam a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental em 1997 com o intuito de ser:

[...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. [...] Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, p.10, 1997).

Mesmo com a intenção de ser um referencial para a melhoria e desenvolvimento da educação e não um documento prescritivo, “[...] os PCNs ressoavam com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (Galian, p. 651, 2014), gerando consequências como as apontadas por Silva (1999):

Certamente as normas, leis e regulamentos constrangem aquilo que pode ser pensado e feito, fazem parte daquilo que Thomaz Popkewitz chama de “epistemologia social”, mas não esgotam seu domínio. Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo (Silva, 1999, p. 9).

Entre os constrangimentos e processos intermediários, cabe ressaltar a participação de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) na construção desses documentos (Galian, 2014, p. 653).

A discussão em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que a construção de políticas educacionais no Brasil não ocorre de forma neutra, mas permeada por tensões entre as demandas sociais e a agenda mercadológica. Essas tensões reaparecem no debate sobre a BNCC, especialmente quando se observa que sua institucionalização exigiu alinhamento de visões divergentes sobre o papel da escola na sociedade. Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 já sinalizava um desafio fundamental.

O desafio colocava-se em compreender essa realidade educacional e propor indicações para a concepção e a organização da Educação Básica como um sistema, pautado em três dimensões centrais: a organicidade, a sequência dos processos formativos e a articulação entre suas etapas. Orientar a definição da formação básica nacional de modo integrado à parte diversificada, bem como à preparação para o trabalho e para as práticas sociais, significava, portanto, estabelecer princípios que sustentassem uma outra lógica de diretrizes curriculares — uma lógica que reconhecesse a formação integral de sujeitos reais, inseridos em um ambiente específico, em um determinado contexto histórico e sociocultural, e que possuem características físicas, emocionais e intelectuais próprias.

Ao recuperar esse trecho, torna-se evidente que o debate curricular, mais do que definir conteúdos, envolve a defesa de um projeto de educação que reconheça a complexidade da vida social e as múltiplas dimensões formativas dos sujeitos. A disputa em torno da BNCC, portanto, insere-se nesse cenário em que de um lado encontram-se propostas que buscam organizar o currículo apenas por competências mensuráveis; de outro, a perspectiva anunciada pelas DCNs, que reivindica uma formação integral, articulada às condições concretas de existência dos estudantes e às práticas sociais que dão sentido ao conhecimento escolar.

Ao sinalizar a preocupação com “outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto

histórico e sociocultural” (Brasil, 2010, p. 5), o documento sinaliza a autonomia dos estados e municípios e consequentemente a autonomia de educadores na elaboração dos currículos para garantir uma formação humana para “sujeitos concretos”, o que conflita com as determinações presentes nos documentos construídos na sequência.

Após a aprovação do PNE em 2014, ocorreu a Conferência Nacional Extraordinária da Educação (CONAE), um espaço pensado para promover a discussão democrática sobre as necessidades da educação no país. Contudo, nesse ano a Conferência contou com atores que exaltavam a urgência das mudanças a serem feitas no sistema educacional brasileiro. Por toda mobilização ocorrida no evento, essa CONAE se tornou um marco na mobilização para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando inclusive as metas do PNE como argumento decisivo para o estabelecimento da Base Comum.

A exemplo das tensões ocorridas e do uso do PNE para garantir encaminhamentos de interesse comum de alguns grupos, há a Meta 7, que foi tomada como uma justificativa para a produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconsiderando a existência de diretrizes curriculares da Educação Básica já vigentes. Toda a argumentação a partir do uso das metas do PNE indica uma “afiliação teórica antiquada em razão de resultados conhecidos de experiências internacionais, muitas já em processo de revogação, depois de evidenciada a impossibilidade de se produzir melhoria de qualidade da escola” (Oliveira, 2018, p. 56).

Os defensores da construção de uma Base Comum, desde o início, trabalham com um viés conteudista defendendo que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria garantida através de um currículo único para estudantes de todo o país. Essa garantia se daria pelo controle dos conteúdos trabalhados por avaliações de larga escala e material didático padronizado (Oliveira, 2018).

Por meio da Portaria nº 592, foi instituída a Comissão de Especialistas para elaboração da primeira versão da Base para posterior consulta pública promovida pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Inicialmente a comissão foi composta por assessores especializados, professores universitários com experiência em docência, professores e pesquisadores da educação básica. Houve também a representação de secretarias e dos conselhos de educação (Brasil, 2017b).

Nesse contexto, o setor empresarial também se mobilizou, articulando o Movimento pela Base, formado por entidades e empresas como as Fundações Lemann e Gerdau, Roberto Marinho e Itaú Social, além do Instituto Ayrton Senna, com o apoio de movimentos como o

Todos pela Educação, com a intenção de influenciar o rumo das discussões, especialmente sob a ótica do mercado.

A primeira versão da BNCC foi apresentada no mês de setembro de 2015, e a consulta pública sobre o documento foi encerrada em maio de 2016. Após a sistematização das contribuições recebidas, a segunda versão foi disponibilizada no mês de maio do mesmo ano. Estados e municípios organizaram Seminários Estaduais entre junho e agosto para realizar a consulta e receber contribuições de educadores e demais profissionais da educação (Brasil, 2017b).

Uma segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em maio de 2016, após discussões envolvendo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de 9 mil professores, gestores e especialistas. De acordo com o MEC, essa versão foi enviada às unidades escolares para análise e discutida por meio de consulta pública, com o intuito de aprimorar o documento final (Brasil, 2017b).

Em abril de 2017, o MEC apresentou a terceira versão da BNCC para avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com a realização de cinco audiências públicas em diferentes regiões do Brasil. O documento foi aprovado pelo CNE em dezembro e homologado pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Embora os documentos oficiais mencionem três versões da base, apenas as duas últimas estão acessíveis ao público. Alguns especialistas argumentam que a primeira versão era a mais adequada, mas as referências a ela são indiretas, encontradas apenas em citações no portal da base (Trevisan, 2024).

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil é um reflexo das intensas disputas ideológicas que caracterizam a educação no país, um processo que não ocorre isoladamente e é influenciado pelo contexto de crise política. Ao alcançar os debates voltados para a educação, essa crise, conforme o conceito de crise apresentado por Hannah Arendt (2005), demonstra o descompasso entre a função pública da educação e os interesses privados que buscam moldar o currículo aos seus interesses.

Ou seja, para Arendt (2005), a crise da educação surge quando a escola deixa de ser um espaço de transmissão de conhecimentos essenciais para a formação do pensamento crítico e passa a ser vista como uma mera preparação para “ganhar a vida”, levando a uma situação em que os jovens são formados como “animais laborantes”. Nesse sentido, a BNCC reflete essa crise, pois é fortemente influenciada por grandes grupos empresariais, cujos interesses estão

voltados para a construção de uma educação que atenda às necessidades econômicas e ao mercado, em detrimento da formação integral do indivíduo.

No cenário contemporâneo, a terceirização da formação docente e a crescente influência do setor privado sobre as políticas educacionais ampliam a crise da educação, pois reforçam a visão de que a educação é um produto a ser consumido, e não um direito público que visa à formação de crianças e jovens. A lógica empresarial, adotada nas formações para a implementação da BNCC, faz com que o papel do professor seja cada vez mais subordinado às exigências do mercado. Esse modelo, que se baseia na ideia de “empreendedorismo” e “performatividade”, desvia a educação de sua função fundamental, que segundo Arendt (2005) seria iniciar os jovens no conjunto de tradições históricas, realizações materiais e simbólicas, possibilitando renovar a esperança na continuidade do mundo.

Desse modo, o campo de disputas no qual a BNCC foi construída privilegiou os interesses privados, priorizando a formação de competências e habilidades, subordinando a educação aos interesses do mercado. Esse movimento evidencia a tentativa de moldar a educação de acordo com uma lógica capitalista, em que o público e o privado se entrelaçam de forma a comprometer a autonomia da escola e a sua função.

1.2 A atuação das empresas, institutos, fundações e os interesses privados

Como já mencionado, é importante salientar que o currículo é um território político e evidencia as disputas existentes no campo dos interessados em formar as próximas gerações:

O currículo, enquanto um dispositivo de poder, não é apenas um conjunto de conteúdos, mas a própria forma como esses conteúdos são organizados, legitimados e transmitidos, constituindo a identidade dos sujeitos e das instituições. Ele não é neutro, mas sim uma prática social que reflete relações de poder e controle, que estão diretamente ligadas às formas de organização social e política (Silva, 1999, p. 147).

Nesse contexto, construção dos currículos reserva muitos desafios e é caracterizada por disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias. Quando esses desafios estão em pauta, surgem perguntas: Quais influências a escola sofre? Quais influências a escola deveria receber?

Nos documentos que relatam o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é evidente a presença de empresas, institutos e fundações e a circulação de seus representantes no setor público e privado. Por meio do Movimento pela Base, esses atores estabelecem espaços de discussão, formação, elaboração de documentos e campanhas em apoio

à construção e implementação da BNCC, o que demonstra uma sobreposição dos interesses públicos com agendas de caráter mercantil.

As empresas envolvidas na construção da BNCC, como Natura, Itaú/Unibanco, Rede Globo e Burger King, junto a fundações como Lemann, Itaú e Roberto Marinho, e institutos como o Ayrton Senna e Natura, são claras evidências de como interesses privados influenciam a educação pública. Além disso, algumas dessas figuras atuam simultaneamente em espaços públicos, gerando uma confusão entre o público e o privado (Dávila e Lima, 2020).

Exemplos de figuras que transitam entre o público e o privado, como Mozart Neves Ramos, representante do Instituto Ayrton Senna, e Claudia Costin, representante do Banco Mundial, mostram como a educação pública é influenciada por interesses mercantis. Ramos foi membro do Conselho Nacional de Educação e secretário de Educação de Pernambuco, enquanto Costin ocupou cargos públicos significativos antes de atuar em organismos privados (Dávila e Lima, 2020).

Esses dados indicam que a filantropia e a preocupação com a educação pública, presentes na BNCC, na verdade, disfarçam um objetivo de empreender através de políticas públicas. O Estado abre espaço para instituições privadas, vendendo a ideia de uma educação de qualidade, mas transformando-a em um mercado de produtos, como cursos, materiais e sistemas pedagógicos.

Em 2017, o Movimento Pela Base disponibilizou um guia com ações e iniciativas para orientar o trabalho das secretarias de educação. O guia propunha frentes como Comunicação para engajamento, Criação/adaptação de currículos locais, Formação de professores e Alinhamento de avaliações (Movimento pela Base, 2017). No final do guia, é destacada a participação da Comunidade Educativa - CEDAC, hoje Roda Educativa, na formação técnica do documento. A Roda Educativa conta com parcerias de grandes empresas e instituições, como Eletrobras, FTD Educação, Fundação Santillana, Moderna, UNICEF, entre outras.

O Movimento Pela Base se tornou porta-voz de cada etapa da construção da BNCC, defendendo seus interesses e viabilizando ferramentas ao longo do processo (Caetano, 2019). Isso demonstra como a organização movimenta uma rede ampla de atores com objetivo de garantir a implementação da BNCC de acordo com suas agendas. No site do Movimento, é possível ver a sua atuação focada em três eixos principais: Articulação e Advocacy; Engajamento e Mobilização; e Monitoramento e Transparência. Essas ações são orientadas por métricas de impacto, reforçando a sua influência e presença no cenário educacional.

O Movimento destaca suas “conquistas”, como a ampliação da discussão sobre os direitos de aprendizagem dos alunos e a expansão da capacidade das redes de educação em discutir políticas pedagógicas. Também se fala no fortalecimento do regime de colaboração entre estados e municípios e o maior envolvimento dos Conselhos de Educação nas discussões sobre políticas pedagógicas.

Contudo, essas “conquistas” e dados apresentados pelo Movimento, embora possam parecer positivas, ocultam o caráter mercadológico por trás da construção e implementação da BNCC. A atuação decisiva do Movimento Pela Base evidencia os interesses privados de instituições empresariais que, por trás do discurso de filantropia, estão transformando a educação pública em um produto para o mercado.

O Movimento Pela Base, ao vincular suas ações ao poder, recursos financeiros e boa propaganda, criou a imagem de uma educação de qualidade para todos. No entanto, a sua abordagem enfatiza as demandas de mercado, sem trazer uma reflexão crítica sobre o papel da escola e dos profissionais da educação na formação cidadã.

É possível identificar uma aproximação da pedagogia tecnicista como a abordagem educacional que visa à obtenção de resultados mensuráveis, dessa forma, o processo educativo precisa tornar-se mais eficiente e produtivo, transformando o professor em executor. Individualidades são deixadas de lado e a criticidade não é desenvolvida, já que a padronização e o controle são as chaves para que o objetivo final seja alcançado (Libâneo, 1994).

Em seu discurso, o Movimento pela Base afirma que a BNCC oportuniza o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania. No entanto, na prática, esse discurso muitas vezes desconsidera a realidade da escola pública, cujas características culturais e sociais são deixadas de lado em nome de uma padronização.

Apesar da promessa de uma educação integral para todos até 2026, conforme o Movimento Pela Base afirma, a realidade é que a identidade da escola está sendo substituída por demandas monetárias. A reestruturação do currículo brasileiro, focada em competências e habilidades, responde a uma demanda global que está mais alinhada com o mercado de trabalho do que com uma formação integral do estudante.

Trabalhamos para que, ao final de 2026, as escolas tenham práticas pedagógicas alinhadas à BNCC que promovam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes com qualidade. Nossa grande sonho é que todas as crianças, adolescentes e jovens estejam na escola com educação integral, conforme previsto na BNCC, contando com apoio efetivo para seu desenvolvimento pleno e preparo para o exercício da cidadania (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2017).

A escolha de organizar o currículo em torno de competências e habilidades, em resposta a avaliações de larga escala, reflete a prioridade dada ao mundo do trabalho. Isso desumaniza o processo educativo e transforma a educação em um meio para inserir os alunos em um mercado globalizado, em detrimento do seu desenvolvimento integral.

Nesse cenário, a educação deixa de ser um compromisso com o bem comum para se tornar um terreno fértil para a privatização. O esvaziamento de seu papel social leva ao enfraquecimento da sua presença na esfera pública, tornando a escola um espaço voltado para a formação de trabalhadores, o “animal laborans” treinado para “ganhar a vida”.

1.3 A BNCC e a formação de professores: interferência disfarçada de filantropia

Através da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, o MEC apresentou a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. O documento foi organizado em três eixos principais: conhecimento, prática e engajamento; a Resolução orienta tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes em todo o país (Brasil, 2019a).

O eixo do conhecimento é voltado para o domínio dos conteúdos a serem ensinados, compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, reconhecimento dos diferentes contextos educacionais e familiaridade com a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. O eixo relacionado à prática dedica-se ao planejamento de ações pedagógicas eficazes, implementação de ambientes de aprendizagem, avaliação apropriada da aprendizagem do ensino e condução de práticas pedagógicas conforme os objetos do conhecimento, competências e habilidades delineadas no currículo. O eixo do engajamento está relacionado ao compromisso do professor com o seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos alunos e com o princípio de que todos são capazes de aprender (Brasil, 2019a).

A Resolução, além de orientar a formação continuada, sugere alterações nos cursos de Pedagogia, propondo que a formação seja mais voltada para a prática docente, sugerindo que, em geral, os cursos apresentam um excesso de conteúdo teórico e uma escassez de prática, além de uma formação insuficiente nas áreas de educação infantil, alfabetização e anos iniciais. O MEC defende uma formação inserida em um regime de colaboração entre a União, os sistemas de ensino e as instituições formadoras, com uma abordagem sistêmica que privilegie a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a contextualização, tendo a BNCC como diretriz central (Brasil, 2019a).

Embora a qualificação dos docentes tenha avançado na última década, ainda não se

atingiram as metas estabelecidas. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, 41,7% dos professores realizaram algum tipo de formação continuada, em comparação com 30,6% em 2013. O Plano Nacional de Educação traçou como meta que 100% dos profissionais da educação básica passassem por cursos de formação continuada até 2024, visando melhorar a qualidade do ensino no país.

Atentos às metas do PNE, as instituições privadas envolvidas na elaboração e implementação da BNCC, utilizando o argumento de que havia uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, utilizando uma postura filantrópica e negando a existência de um projeto neoliberal para reconfigurar a educação pública à sua imagem (Oliveira, 2018), já haviam disponibilizado o Guia com ações e iniciativas para orientar o trabalho das secretarias de educação antes mesmo de o documento da BNCC estar homologado:

Responsáveis por colocar os currículos em prática na sala de aula, os professores são interlocutores indispensáveis. Por isso, é importante que façam parte do processo desde já, em todas as ações e discussões relacionadas aos desdobramentos da BNCC na rede (Movimento pela Base, 2017).

Apesar do discurso filantrópico e participativo, corporações e fundações exercem tal influência devido ao poder econômico e relações estabelecidas. Ao projetarem discurso técnico em defesa da eficiência no investimento dos recursos públicos, que convence setores do governo, conseguem disseminar a ideia de um Estado mínimo como possibilidade de melhoria na prestação de serviço, afetando diretamente o setor público.

Uma das investidas mais ostensivas dos institutos e fundações ocorreu nas propostas de formação docente fundamentadas na visão pragmática e tecnocrática da BNCC. Essa visão reduz a complexidade da prática docente a uma simples transmissão de conteúdo e padronização de propostas, ignorando as especificidades e os desafios locais que os professores enfrentam. Essa instrumentalização da formação docente, ao se alinhar com interesses econômicos, desconsidera a necessidade de uma educação que desenvolva a autonomia crítica dos professores e alunos, transformando a escola em um espaço voltado para o treinamento e controle da aprendizagem (Oliveira, 2018).

O processo de terceirização da formação docente revela como o setor privado e as organizações do terceiro setor têm se envolvido na implementação da BNCC. Organizações parceiras do Movimento pela Base, como institutos e ONGs, produzem materiais e oferecem cursos de formação para professores, muitas vezes com o objetivo de formar os docentes de acordo com a agenda da BNCC e suas competências exigidas. Embora muitos desses recursos sejam oferecidos gratuitamente, o paradoxo da gratuidade levanta questões sobre os interesses

mercadológicos por trás dessas iniciativas.

Ou seja, apesar de não obterem um lucro direto, ajudam a formar professores mais “capacitados”, que, por sua vez, educarão alunos mais preparados para atender às demandas do mercado. Este modelo não só transfere a responsabilidade pela formação do professor para a esfera privada, mas também reconfigura a escola e o currículo como um produto que deve ser moldado para favorecer determinados interesses econômicos (Wanderer *et al.*, 2022).

O conceito de “animal laborans”, presente na obra “A condição humana”, de Arendt (2005), refere-se à figura do ser humano reduzido à sua função de trabalho, voltado exclusivamente para a produtividade e para a satisfação das necessidades imediatas por consequência de uma formação técnica e utilitária, em detrimento da reflexão crítica e do desenvolvimento pleno do ser humano. No contexto brasileiro, a formação de professores se aproxima dessa concepção de “animal laborans”, onde o papel dos educadores é muitas vezes visto como o de meros transmissores de conteúdo ou facilitadores de processos que visam à adaptação dos alunos às propostas que almejam o desenvolvimento de habilidades e competências.

1.4 A BNCC e o material didático: entre a padronização e o lucro

O material didático composto por diferentes recursos é um elemento fundamental na rotina da sala de aula, sendo essencial para a prática pedagógica dos professores. Mesmo com o avanço das tecnologias digitais, o material didático no suporte físico, como apostilas e livros didáticos, ainda ocupa um papel de destaque, funcionando como suporte indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Sua produção e escolha devem estar em conformidade com as diretrizes e legislações estabelecidas pelos documentos curriculares, de modo a garantir que sejam adequados à legislação educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Movimento Pela Base (MPB), desde o período de elaboração da BNCC, tem proposto e produzido a adequação dos materiais didáticos. Um exemplo claro dessa atuação é o guia “Materiais sobre educação infantil alinhados à BNCC: Curadoria de obras para ajudar professores e gestores a planejarem e refletir sobre a prática”, produzido em parceria com a UNDIME e Escola de Educadores.

O guia lista um total de 46 materiais, incluindo publicações científicas, coletâneas de textos e vídeos, manuais pedagógicos, livros, cursos e plataformas. Todos eles são recomendados e organizados no documento a partir de 8 grandes temas: Professor: parceiro, mediador e pesquisador; Eixos das práticas pedagógicas: Interações e brincadeira; Direitos de

aprendizagem e desenvolvimento: Brincar, explorar, expressar, conviver, participar, conhecer-se; Campos de experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação; Campos de experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Campos de experiências: Traços, sons, cores e formas; Campos de experiências: Corpo, gestos e movimentos e Campos de experiências: O eu, o outro e o nós.

Uma análise da tabela presente no guia revela informações sobre os materiais, como o nome, autor, tipo de material e a relação com o governo e as OSCs. Destaca-se que, dos 46 materiais listados, 30 não mencionam nenhuma parceria com órgãos governamentais, enquanto 16 fazem referência ao Ministério da Educação (MEC) e outras secretarias de educação. Dentre esses 16, 10 mencionam também a colaboração com OSCs. Ampliando a análise para o conjunto de 33 organizações que integram o MPB, verifica-se que 32 delas produzem materiais para uso em sala de aula e 13 desenvolvem tecnologias educacionais, como aplicativos e sites educativos. Isso evidencia o crescente interesse dessas entidades na prática pedagógica diária e na formação de professores, refletindo uma forte inserção do setor privado na educação pública. Contudo, a atuação dessas organizações, mesmo que frequentemente sem fins lucrativos, gera uma série de questionamentos sobre a autonomia dos docentes e sobre o controle das políticas educacionais. Como observado por Carvalho e Peroni (2019), a atuação decisiva do setor privado, por meio das OSCs, coloca obstáculos à coletivização das decisões educacionais e ao controle dos professores sobre o planejamento e a gestão escolar.

Paulatinamente a dependência dos docentes em relação a esses materiais contribui para a precarização de sua práxis, descaracterizando seu ofício e comprometendo, de forma mascarada, a autonomia do professor. Esse processo, embora sutil e cuidadosamente arquitetado, transforma o profissional em cativo, incapaz de exercer plenamente sua função.

1.5 A BNCC e as avaliações externas: a mensuração da qualidade

A avaliação da Educação Básica no Brasil se consolidou a partir dos anos 1990, embora as políticas públicas de avaliação externa em larga escala tenham se iniciado já na década de 1980. Foi nesse período que a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) marcou o início de uma política nacional que, com o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), permitiu comparações em diferentes perspectivas e deu maior profundidade às avaliações. Esses primeiros passos, embora baseados em esboços de pesquisa e planejamento, resultaram em uma política mais robusta, com impactos significativos no sistema educacional (Verger e Normand, 2015).

A adoção do Saeb e a criação de um sistema nacional de avaliação estão alinhadas à BNCC, que busca usar os resultados das avaliações para melhorar a eficiência dos recursos investidos na educação. Os defensores dessa proposta afirmam que as testagens servem para medir os resultados do trabalho nas escolas e possibilitam o planejamento adequado dos recursos. Verger e Normand (2015) destacam que, apesar das variações nos modelos de reforma educacional em diferentes países, é possível identificar características comuns, como a ênfase na avaliação como ferramenta de gestão.

As avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ocupam um papel estratégico na consolidação das diretrizes propostas pela BNCC, pois permitem monitorar a qualidade do ensino em uma perspectiva nacional. Além de monitorar o desempenho, essas avaliações funcionam como instrumento de ranqueamento da educação nacional, com objetivo de maximizar os resultados da educação no desenvolvimento econômico (Gonçalves *et al.*, 2020).

O Decreto nº 9.342 de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, e a Portaria do Ministério da Educação nº 10 de 2021 estabeleceram as diretrizes do Saeb; uma das principais mudanças propostas nesses documentos é a adoção da BNCC como matriz de referência para a elaboração das avaliações externas que avaliam o desempenho das escolas.

A implementação da BNCC, ao alinhar o currículo às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), busca não apenas padronizar conteúdos, mas também elevar os indicadores de desempenho. No entanto, a eficácia dessas avaliações como instrumento de diagnóstico e intervenção pedagógica ainda levanta questionamentos, especialmente diante das desigualdades regionais e dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, que dificultaram o alinhamento curricular e o alcance dos resultados esperados.

Esses mecanismos de avaliação, com base em indicadores quantitativos, estão alinhados ao modelo gerencialista neoliberal, aprofundando a racionalidade técnica do Estado e promovendo a competitividade entre as escolas. A gestão educacional, descentralizada e focada na eficiência, tem sido moldada desde os anos 1990, que consolidou o neoliberalismo, promovendo a privatização e a ênfase no mercado (Verger e Normand, 2015).

Essa transição do Estado provedor para o Estado avaliador, acompanhada pela descentralização da gestão educacional, gerou uma série de responsabilidades transferidas para entidades como estados, municípios e organizações privadas. Paralelamente, o Saeb e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foram estabelecidos como ferramentas para

medir o desempenho educacional e orientar políticas públicas. Assim, como já mencionado, o Estado passa a ser controlador e avaliador por meio de políticas de avaliação, gerando uma obsessão por resultados e ampliando o controle sobre o processo educacional (Santana e Fonseca, 2024).

As avaliações externas se tornam, portanto, instrumentos para monitorar a qualidade do ensino e para estimular a competitividade entre as escolas. Nesse contexto, a educação é tratada como uma mercadoria, e os estudantes como consumidores. A padronização do currículo, com a implementação da BNCC, é vista como uma forma de alcançar metas quantitativas, com o uso de avaliações estandardizadas para medir os resultados. A competitividade, a responsabilidade e a performatividade ganham destaque no ambiente escolar, moldando as práticas educacionais de acordo com as diretrizes do Estado neoliberal (Santana e Fonseca, 2024).

No entanto, a ênfase nas “aprendizagens essenciais” delineadas pela BNCC, que se tornam o foco da avaliação externa, cria um ciclo fechado e potencialmente problemático. A avaliação, ao se basear em uma matriz de testes padronizados, assume um papel central no direcionamento das políticas educacionais e do trabalho nas escolas. Essa abordagem gera uma falsa sensação de neutralidade, na qual as competências e habilidades definidas pela BNCC se tornam o único objetivo educacional, sem oferecer espaço para questionar quais outras dimensões da aprendizagem são relevantes (Santana e Fonseca, 2024).

Negligenciar a realidade existente na educação brasileira, que apresenta precarização do ensino, a falta de tecnologias, evasão escolar, com avaliações apenas quantitativas aprofunda a crise que há muito acompanhava a educação, deixando de considerar que “[...] a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas em qualquer caso, respostas sob forma de juízos diretos” (Arendt, p. 23, 2005).

Ou seja, é imprescindível avaliar o sistema educacional, seus resultados e processos, para tomar decisões que orientem, com legitimidade técnica e política, os fluxos de problemas e soluções e observar as condições políticas favoráveis. Contudo, é preciso reconhecer que as avaliações pautadas em dados quantitativos são insuficientes para avaliar o trabalho realizado pelas escolas, por alcançar apenas um recorte das dificuldades e potencialidades presentes nas escolas. Além disso, seu formato é incapaz de capturar o processo educativo, deixando de fora aspectos essenciais do trabalho pedagógico em contextos específicos de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as relações entre as crises enfrentadas pela escola e os processos que envolveram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando como essa dinâmica impacta o cotidiano escolar. A reflexão de Hannah Arendt sobre a crise educacional, ao associar a perda de sentido do acolhimento dos jovens ao mundo, se mostra pertinente para entender as tensões que permeiam a educação no Brasil. Arendt propõe uma educação que não se limita à ascensão social, mas que introduz os jovens nas tradições e heranças simbólicas, visando à continuidade da organização social. Esse conceito reflete criticamente as consequências das reformas educacionais neoliberais que influenciam a BNCC, revelando como a crise educacional no país é alimentada por disputas ideológicas e interesses econômicos.

A participação de organizações privadas e de figuras transitando entre espaços públicos e privados, como representantes de empresas e de movimentos de privatização da educação, reforça a tendência de transformar a escola em um campo de negócios, onde as especificidades culturais e sociais das escolas públicas são ignoradas. A reestruturação curricular centrada em competências e habilidades, proposta pela BNCC, direciona a educação para uma perspectiva técnica e mensurável, alinhada aos interesses do mercado, ao mesmo tempo em que enfraquece o papel social da escola.

Além disso, a formação de professores, elemento central no processo educacional, tem sido influenciada por uma abordagem pragmática e utilitarista, que desconsidera as dificuldades estruturais do sistema educacional e promove uma visão de educação voltada apenas para a formação de trabalhadores. A atuação de institutos e fundações privadas na formação docente levanta questionamentos sobre a mercantilização da educação e a padronização do ensino, o que pode aprofundar as desigualdades educacionais já existentes.

Assim, a BNCC e as políticas educacionais a ela associadas refletem uma crise mais ampla da educação brasileira, marcada pela disputa entre interesses privados e públicos e pela busca por um modelo de ensino que, em nome da “qualidade” e “inovação”, acaba desumanizando a educação e a transforma em um valor privado, voltado para o consumo e a ascensão social, em vez de um processo de transmissão de legados simbólicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das.; PICCININI, Cláudia Lino. **Base nacional comum curricular:** disputas ideológicas na educação nacional.

Colemarx, 2017. Disponível em:

<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. 2. ed São Paulo: Moderna, 1996.

ARENKT, Hannah. **A crise na cultura:** sua importância social e política. In: Entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF:

Presidente da República. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394,** Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N°: 7/2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014a.

Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Parecer nº 15 de 21 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes para a Educação Básica**.

<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica: BNC-Formação. 2019a. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/136731-rcp002-15-1/file>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Resultados do IDEB. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-ativacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. *Revista Contrapontos Eletrônica*, v. 19, n. 2, p. 132-141, Itajaí, jan.-dez. 2019. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 30 out. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 36-53, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) e a influência do empresariado na educação básica pública brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 58-79, set./dez. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/261768>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **A crise na educação como crise da modernidade**. *Educação*, n. 4, p. 16-25, 2007. Tradução. Disponível em: [URL]. Acesso em: 05 dez. 2024.

CORREIA, A. Quem é o animal laborans de Hannah Arendt? **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 25, n. 37, p. 199–222, 2013. DOI: 10.7213/aurora.25.037.DS09. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/679>. Acesso em: 5 dez. 2024.

DÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 82, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72608>. Acesso em: 7 dez. 2024.

- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648–669, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2812>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.14018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Acesso em: 12 out. 2024.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. 2017. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/base-e-entregue-ao-conselho-nacional-de-educacao-confira-tudo/>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- OLIVEIRA; Inês Barbosa de. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências**. In: Aguiar, Márcia Angela da S; Dourado, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ROSEBERG, F. **O terceiro setor: a responsabilidade social das organizações**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANTANA, Maria Valquíria Barbosa; FONSECA, Josefa Sônia Pereira. A reforma do sistema de avaliação brasileiro rumo a cruzada da Base Nacional Comum Curricular. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 80–95, 2024. DOI: 10.62236/missoes.v9i2.71. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/71>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- SANTOS, Julia Lima dos; SOUZA, Angelita Matos. Capitalismo neoliberal: além da economia. **GeoTextos**, Salvador, v. 19, n. 1, p. 35-55, jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/54952/29419/218590>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O Problema da Base Nacional Comum Curricular**. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte

de; ORSO, Paulino José (Org). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 01-30.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A política educacional da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um olhar a partir da biopolítica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 35, p. e2024c0103BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675994>. Acesso em: 7 dez. 2024.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>. Acesso em: 10 set. 2024.

WANDERER, F.; VEIGA DE FREITAS, J.; LEIDENS PRATES, M. E. A terceirização da formação de professores para a implementação da BNCC: os caminhos para o endividamento da docência. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, 2022. DOI: 10.22456/2595-4377.124617. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/124617>. Acesso em: 7 dez. 2024.