


---

## Base Nacional Comum Curricular e as reformas educacionais da década de 1990: contextos similares


### Common Core State Standards and the Educational Reforms of the 1990s: Similar Contexts

### Base Nacional Común Curricular y las reformas educativas de la década de 1990: contextos similares

Marcus Quintanilha da Silva<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8305-0024>

Danieli D'Aguiar Cruzetta<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4708-7807>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho foi compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma política de padronização curricular imersa a contextos similares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), proposta no curso das reformas educacionais da década de 1990. Para tanto, o caminho metodológico pautou-se em uma perspectiva crítico dialética, proposição metodológica de Behring e Boschetti (2011) e adaptada, neste texto, à análise da política educacional. Em um método de tradição marxista, a compreensão da política pautou-se em um diálogo sob três pontos de vista: histórico, econômico e político educacional, com base em autores como Cassio (2019), Duarte (2010), Gonçalves (2021), Lopes (2019) e Silva (2022). Os resultados indicam que há uma similaridade entre a padronização curricular no contexto das reformas do último decênio do século XX e a BNCC. Em que pese as particularidades da Base, remontam-se os mesmos dogmas neoliberais que embasaram os PCN e o alinhamento deles com os testes padronizados e o economicismo na educação.

**Palavras-chave:** BNCC. Reformas educacionais. Neoliberalismo. Política educacional.

**Abstract:** The objective of this work was to understand the Brazilian Common Core State Standards (known by the acronym *BNCC*) as a curriculum standardization policy immersed in contexts similar to the National Curriculum Guidelines (known by the acronym *PCN*), proposed in the course of the educational reforms of the 1990s. To this end, the methodological path was guided by a critical and dialectical perspective, Behring and Boschetti's (2011) methodological proposition and adapted in this text to the analysis of education policy. In a method of Marxist tradition, the understanding of the policy is guided by a dialogue from three points of view: historical, economic and political and educational, based on authors such as Duarte (2010), Gonçalves (2021),

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Magistério Superior - Faculdade Unina. E-mail: [marcusquintanilha0@gmail.com](mailto:marcusquintanilha0@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: [cruzettadanieli@gmail.com](mailto:cruzettadanieli@gmail.com)

Lopes (2019) e Silva (2022). The results indicate that there is a similarity between curriculum standardization in the context of the reforms of the last decade of the 20th century and the *BNCC*. Despite the particularities of the Common Core, the same neoliberal dogmas that based the *PCN* and their alignment with standardized tests and economism in education are reassembled.

**Keywords:** *BNCC*. Educational reforms. Neoliberalism. Education policy.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo fue comprender la Base Nacional Común Curricular (*BNCC*) como una política de patronización curricular inmersa en contextos similares a los Parámetros Curriculares Nacionales (*PCN*), propuestos en el transcurso de las Reformas Educativas de la década de 1990. Para ello, el camino metodológico fue pautado por una perspectiva crítica dialéctica, propuesta metodológica de Behring y Boschetti (2011) y adaptada, en este texto, al análisis de la política educativa. En un método de tradición marxista, la comprensión de la política fue pautada por un diálogo bajo tres puntos de vista: histórico, económico y político educativo, con base en autores como Cassio (2019), Duarte (2010), Gonçalves (2021), Lopes (2019) y Silva (2022). Los resultados indican que existe similitud entre la patronización curricular en el contexto de las Reformas de la última década del siglo XX y la *BNCC*. A pesar de las particularidades de la Base, se remontan a los mismos dogmas neoliberales que fundamentaron los *PCN* y su alineamiento con los exámenes estandarizados y el economicismo en la educación.

**Palabras clave:** *BNCC*. Reformas Educativas. Neoliberalismo. Política educativa.

## Introdução

A visão inicial assumida por este trabalho da política de centralização dos currículos nacionais intitulada Base Nacional Comum Curricular (*BNCC*) é de que seus princípios não são inovadores. Pelo contrário, parecem, inclusive, dialogar diretamente com os contextos histórico, econômico e político do advento da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990. A proposição deste diálogo pode auxiliar a compreender que não há distanciamento ideológico na tentativa de unificação curricular do período cronológico supracitado com a ação político-educacional atual, mas um remonte neoliberal dos seus pressupostos a partir da Base.

Nesse sentido, este trabalho elenca a *BNCC* como tema, mas busca compreendê-la como uma ação intencional (e, acrescenta-se, ideologicamente fundamentada) e estatal para o atendimento a uma demanda por educação, objeto por excelência do campo de pesquisa em políticas educacionais (SOUZA, 2016). O Estado é compreendido como uma estrutura complexa que envolve governos, as classes e suas frações de classe em uma ossatura material que lhe é própria (POULANTZAS, 2015). As políticas educacionais são reflexo dessa complexidade e estão em constante disputa e, nesse aspecto, a *BNCC* representa um resultado provisório desse certame.

Entendendo a atualidade do tema e a pertinência do debate no âmbito das políticas educacionais e, conseqüentemente, das disputas por projetos educativos no Estado, estabelece-se como objetivo deste trabalho compreender a *BNCC* como uma política de padronização curricular imersa a contextos similares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCN*), proposto no curso das reformas educacionais da década de 1990.

Metodologicamente, este trabalho, de natureza qualitativa/bibliográfica/conceitual, ancora-se na perspectiva crítico-dialética de análise de políticas sociais tecida por Behring e Boschetti (2011). Essa leitura dos fenômenos relacionados à política social, assumidamente de tradição marxista, objetiva interpretar a realidade refutando enfoques unilaterais. Para as autoras proponentes da abordagem, uma política pública não pode ser analisada apenas em sua expressão imediata ou como fato social isolado. Para tanto, a proposta é compreender a ação pública a partir de três pontos de vista: histórico, político e econômico.

Estruturalmente, este artigo tem esta introdução e cinco seções. Na primeira, busca-se compreender quais são os pressupostos da BNCC na visão da normativa e de seus proponentes. Compreendendo a necessidade de ampliar o entendimento da abordagem metodológica utilizada, a seção seguinte constrói a argumentação que embasa a perspectiva e especifica os procedimentos analíticos para este estudo. A reflexão sobre a BNCC e sua similaridade com as reformas educacionais da década de 1990 é trabalhada em três seções: ponto de vista histórico, econômico e político educacional. Por fim, encerra-se este texto com as considerações finais, reconhecendo que, na abordagem escolhida, elas sempre são provisórias.

### **BNCC: pressupostos e críticas**

Cassio (2019) analisa que, ao longo do ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC) vinha festejando a aprovação da BNCC como um projeto educacional de transformação da educação brasileira. Isso é somado à gama de analistas, consultores e demais sujeitos ligados a instituições empresariais e à imprensa que, na avaliação do autor, não só visualizavam o futuro a partir da Base como tinham pela política de centralização curricular elogios em demasia, sobretudo em análises ligadas aos cadernos de mercado. Essa crença está ligada aos argumentos tecidos pelos defensores da política ligados ao movimento pela Base Nacional Comum, coordenado pela Fundação Lehmann<sup>3</sup>, resultando, inclusive, no provimento de cargos de vários de seus membros no MEC durante a consolidação da BNCC. A prática de influenciar na formulação de políticas (*advocacy*) bem como na alocação de recursos realizada por esses grupos é facilitada pelo acesso aos veículos da mídia e dos recursos financeiros.

---

<sup>3</sup> Apesar de autodenominar-se como uma organização de filantropia familiar, a Fundação, financiada pelo bilionário Jorge Paulo Lehmann, tem se caracterizado por uma atuação incisiva na busca por maior influência nas políticas educacionais, sobretudo no que tange à participação dos setores privados na educação pública (BRITO; MARINS, 2020).

Gonçalves (2021) discorre que a BNCC parte da visão conceitual de currículo como um conjunto de diretrizes e de pressupostos que visam a delinear um intencional percurso cognitivo para que os profissionais do magistério e os estudantes construam conhecimentos formais em espaços escolares. O próprio documento autodeclara-se como uma normatização que “[...] seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7). Trata-se, portanto, de uma política de centralização curricular com todos os vícios inerentes a uma ação pública dessa natureza já aplicada nos demais entes federados, mas com uma diferença: a nacionalização da política radicaliza esse aspecto.

A ênfase curricular da Base está no desenvolvimento de competências, enfoque dado por conhecidos organismos internacionais que, desde a década de 1990, influenciam políticas e reformas educativas no Brasil, como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Gonçalves (2021) interpreta que o conceito de competência utilizado na BNCC evidencia que, para o documento, o norte da política curricular é construir condições para que os estudantes possam utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes, postulando com interesses socioeconômicos que, no limite, visam manter uma educação para a adaptação do sujeito à sociedade e, conseqüentemente, a conservação da estratificação social. A noção de conjunto de aprendizagens essenciais no próprio documento reforça tal percepção:

BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017a, p. 5).

Nessa vertente, Filipe, Silva e Costa (2021) analisam que a ideia de “Necessidades Básicas de Aprendizagem” na Base tem como objetivo disponibilizar aos que da escola pública usufruírem um rol mínimo de conhecimentos necessários à adaptação ao capitalismo atual, restringindo o direito à educação a um conhecimento propedêutico menos ampliado.

Outro sentido dado à Base é o de educação integral. Gonçalves (2021) analisa que a BNCC aborda esse item no entendimento de que o estudante desenvolverá capacidades e habilidades de comunicação, criatividade e um espírito analítico crítico, produtivo, participativo e responsável. O “aprender a aprender”, buscando lidar com a informação disponível, visa a conduzir o sujeito a discernir com responsabilidade as informações, resolver os problemas cotidianos e desenvolver a autonomia para decidir e buscar soluções.

Nesse viés, pode-se inferir tais aspectos às noções de individualismo defendidas pela ideologia neoliberal. Lazzarato (2011) compreende que o Estado norteado por essa ideologia busca conduzir a política e as relações sociais e de trabalho para a constituição do “sujeito empresa”, de tal modo que a lógica de mercado seja incorporada ao individualismo do cidadão, em que, estando imerso a um capitalismo concorrencial com as pessoas, esteja em franca competição e entregue à sorte de seu próprio mérito na resolução de problemas e na melhoria da sua qualidade de vida, perspectiva que não parece contribuir com a diminuição das iniquidades educacionais/sociais historicamente construídas no Brasil. Na perspectiva da BNCC, não se trata da educação integral que visa à construção de um sujeito humanizado, mas a adaptação deste à divisão social do trabalho. Assim, a inferência inicial é de que, mesmo que o texto da política indique que é uma ação pública para todos, ela é potencialmente excludente por considerar que o sucesso escolar depende somente da ação individual.

A proposta pedagógica da Base oferece o acesso ao básico, necessário para a formação de mão de obra nos países em desenvolvimento, em contraposição a uma perspectiva de desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Na avaliação de Filipe, Silva e Costa (2021), o discurso de formação autônoma e autodidata, o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escolha de itinerários formativos, entre outros pressupostos, incorpora um argumento demagógico de incentivo à educação a distância e outras modalidades que sirvam apenas como requisito à empregabilidade.

Ao retomarem o histórico de construção da Base, Cassio (2019) e Gonçalves (2021) compreendem que a proposta original de uma base comum tinha como viés princípios democratizantes que buscavam garantir uma matriz curricular independentemente das desigualdades regionais. A partir da segunda versão, sobretudo da terceira (no governo de Michel Temer), a BNCC inicial foi substituída por uma concepção gerencial, orientada por uma pedagogia de competências, com similaridades aos PCN construídos na segunda metade da década de 1990 (BRASIL, 1997). A influência política de setores conservadores da sociedade no governo Temer teve forte influência nesse processo, fragilizando questões de debate importantes na atualidade com os direitos humanos. Nesse tom, especialmente a partir de 2017, a BNCC passou ao papel de protagonista como a política educativa central do Governo Federal, reduzindo e, em certa medida, se sobrepondo ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Alguns argumentos têm sido utilizados pelo Governo Federal e pelas organizações da sociedade que apoiam a BNCC para buscar legitimação da pretensa revolução educacional que a Base promoveria. Cassio (2019) denomina três senhas enganosas comumente acionadas para esse fim:

- Primeiro engano: é falso que a Base é pautada em ampla participação social. Efetivamente, a pesquisa de Cassio (2019) indica que a participação divulgada pelo MEC e a disponibilizada pela lei de acesso à informação são amplamente divergentes.

- Segundo engano: o mecanismo promotor de igualdade educacional e consagrador ao direito a educação é substituído pelo “direito à aprendizagem”, noção que, na avaliação do autor, é vaga, podendo ser adaptada para a satisfação de diversas agendas educacionais. Os referidos direitos abordados na BNCC tendem a transferir para as escolas a responsabilização pelos fracassos escolares, visto que o enfoque das políticas educacionais em termos curriculares é o “suficiente” para a resolução dos problemas educativos.
- Terceiro engano: a Base não supera a fragmentação das políticas educacionais pelo seu viés centralizador. Tampouco ela contribui para o fortalecimento do regime de colaboração. Apesar do reconhecimento de que a política em voga já estivesse em construção, é a partir do governo Temer que ela se tornou o epicentro da política educativa nacional, deslocando o PNE do seu protagonismo inicial.

Há uma disputa em jogo. De um lado, o direito à educação, imperativo constitucional desde 1988; de outro, as expectativas de aprendizagem focadas nos resultados de testes de larga escala, limitadas a um rol de conhecimentos previamente selecionados, padronizados e limitados para o atendimento às demandas da divisão social do trabalho. Entre as melhorias de condições de oferta da Educação Básica (trabalho docente, infraestrutura, participação da comunidade nos processos decisórios da escola, número de alunos por turma adequado, ampliação de recursos etc.) e o aumento de produtividade (competição, mensuração da qualidade por testes padronizados, criatividade com os poucos recursos disponíveis, ranqueamento e responsabilização), a BNCC parece estar alocada na segunda perspectiva.

Em vias de compreender o objeto de análise deste artigo na perspectiva crítico-dialética, a próxima seção dedica-se a delinear essa abordagem de forma mais explícita, expondo suas matrizes e seus tópicos a serem abordados nas seções seguintes.

### **Perspectiva crítico-dialética: pressupostos e delineamentos metodológicos**

No debate sobre potencialidades metodológicas do marxismo contemporâneo, Behring e Boschetti (2011) afirmam que a política social pode ser vista a partir de um viés de compreensão (temporária) da totalidade da ação pública, pois, para as autoras, “[...] o método crítico dialético traz uma solução complexa e inovadora do ponto de vista da relação sujeito-objeto: uma perspectiva relacional, que foge do empiricismo positivista e funcionalista” (BEHRING; BOSCHETTI 2011, p. 36). Nesse aspecto, a análise das políticas sociais é um resultado proveniente de um processo de relações complexas e frequentemente contraditórias no Estado, envolvendo conflitos e lutas de classes, e suas

frações, e a produção e a reprodução do capitalismo. Um enfoque unilateral é insuficiente para resultar em uma compreensão desse cenário.

Dialoga-se com as autoras quando elas ressaltam que as políticas públicas não são iniciativas exclusivas de um grupo político. Todavia, a primeira adaptação faz-se na medida em que Behring e Boschetti (2011) sinalizam que Estado e governo são sinônimos, separando a sociedade civil desse espectro. Na visão assumida pela autoria deste trabalho, Estado é um constructo complexo, uma arena que envolve governos, sociedade civil, classes e frações de classe que disputam constantemente o fundo público e as políticas que são implementadas e executadas pelos governos. A classe trabalhadora, os projetos educacionais e, especialmente para este estudo, de formação da juventude brasileira, estão nesse certame.

A questão central dessa abordagem é que se busca extrair do objeto suas características e determinações, “[...] reconstruindo-o no nível do pensamento como um conjunto rico de determinações que vão além das suas sugestões imediatas” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 38). Em outras palavras, para além da descrição da política ou de seus resultados mensuráveis quantitativamente, os aspectos superficiais tendem a ser postos em análise e confrontados por fatos que possam auxiliar a chegar na essência do fenômeno. Desse modo, “[...] as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 39), mas como uma expressão da realidade com contradições. Situar o fenômeno analisado na realidade em sua totalidade contemporânea a partir da compreensão das suas múltiplas causas e funcionalidades é o princípio estruturante da abordagem. Todavia, ressalta-se que:

Não é captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade. É, sim, uma teoria da realidade e do conhecimento que se tem dela como totalidade concreta. A dialética compreende a realidade como um todo que possui sua própria estrutura (não é caótica), que se desenvolve (não é imutável, nem dada de uma vez por todas); que vai se criando (não é um todo perfeito e acabado, é histórica e social. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 41).

Esse é um viés importante, pois, na tradição marxista, todo conhecimento é analisado dialeticamente, caracterizando-o como provisório pela dinâmica na qual é analisado. Nesse sentido, o concreto, síntese de múltiplas determinações, é reconstruído progressivamente em aproximações sucessivas, objetivando novas sínteses, afastando-se de suposições simplificadoras da realidade do fenômeno. Na visão de Behring e Boschetti (2011), da qual se compartilha neste trabalho, as políticas sociais não são produtos fixos, tampouco a-históricos. Refuta-se, portanto, seu aspecto imediato e aparente.

Na perspectiva das autoras, o estudo das políticas sociais busca a consideração das múltiplas causalidades, conexões internas, externas e suas diversas manifestações. Nesse sentido, Behring e Boschetti (2011, p. 43) utilizam três pontos de vista:

Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem [...]. Do ponto de vista econômico, faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora [...]. Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam.

Os aspectos históricos do surgimento da política relacionam-se às determinações econômicas que, em cada momento histórico, se conectam às configurações do capitalismo. Politicamente, a identificação das posições tomadas do ponto de vista ideológico pelas forças que disputam a política bem como os interesses que permeiam os que disputam os projetos de governo são fundamentais, incorporando o debate histórico e econômico nos posicionamentos analisados.

A pesquisa em política educacional tem como objeto central o estudo da ação do Estado frente a uma demanda social por educação (SOUZA, 2016). Nessa direção, adapta-se, a este estudo, o ponto de vista político trabalhado na metodologia proposta por Behring e Boschetti (2011), incorporando o ponto de vista “político educacional”, tendo em vista o atendimento às particularidades analíticas que são inerentes ao campo de pesquisa. Na consideração às especificidades do campo, que, em certa medida, exige elementos de natureza multidisciplinar para o entendimento de seus objetos, duas questões são relativizadas em âmbito metodológico: a) de certa forma, esses pontos de vista são transversais no debate, constituindo um esforço metodológico isolá-los; e b) o reconhecimento de que o fim de uma pesquisa no âmbito das políticas educacionais é analisar sua ação no atendimento à demanda por educação, a sequência proposta para este texto elencou, nesta ordem, as questões históricas, econômicas e, posteriormente, político-educacionais, pois os dois primeiros aspectos adentram a compreensão do terceiro ponto. Os aspectos considerados para este trabalho foram:

- Do ponto de vista histórico: é preciso relacionar o surgimento da política às expressões da questão social que possuem papel determinante em sua origem (a política não é a-histórica). Nesse ponto, as questões históricas do período de concretização da BNCC são postas em diálogo com as reformas e o surgimento dos PCN em 1997. As condicionantes históricas que permearam as reformas na década de 1990 são postas em diálogo com as mudanças no cenário da política brasileira, que, em grande medida, simbolizam o sentido ideológico da BNCC e as semelhanças com os PCN.



- Do ponto de vista econômico: a relação entre a política educacional e suas condicionantes econômicas neoliberais têm, neste trabalho, como objetos de interesse, o debate das intencionalidades da política curricular em termos de formação da juventude brasileira, o investimento educacional e os aspectos ideológicos que representam a gênese da BNCC. O paralelo com as condicionantes históricas e ideológicas da década de 1990 e da atualidade auxiliam nesse entendimento.
- Do ponto de vista político educacional: entende-se que a preocupação é em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde as ações de regulação do Estado na implementação da política de forma direta ou indireta (legislação, assistência técnica, financeira etc.) e as demais ações que viabilizam (ou não) sua efetividade. O grau de desenvolvimento do capitalismo e as estratégias de acumulação são importantes para compreender questões centrais da efetividade da política, como o viés da unificação curricular, a visão ideológica que norteia a ação pública, o que se compreende como qualidade educacional e os resultados esperados na formação dos estudantes. Trata-se, sobretudo, de analisar os posicionamentos da política com o subsídio dos pontos de vista histórico e econômico.

Nesse viés, este trabalho reconhece que a política educacional, resultado de relações complexas entre a sociedade e suas frações com o poder público, não se esgota ao fim do texto, mas se situa como o resultado de uma reflexão de natureza metodológica proveniente do materialismo histórico-dialético, confrontando a tese, os posicionamentos da política, e suas antíteses, o ideário neoliberal de padronização curricular e as análises provenientes da literatura. Essa síntese, percorrida, principalmente, no ponto de vista político educacional, é provisória, assim como toda a ciência.

Retomando o objetivo deste trabalho, volta-se a compreender o problema a partir da abordagem metodológica delineada. Nesse caminho, as próximas seções dedicam-se a pensar a Base nos três pontos de vista especificados. Considerando que o último ponto supracitado se caracteriza como uma síntese política dos demais pontos, em cada viés, busca-se caracterizar aspectos que, tanto na década de 1990 como na consolidação da Base na atualidade, são similares.

### **Ponto de vista histórico**

Do ponto de vista histórico, o objetivo desta seção é associar o surgimento da BNCC aos aspectos históricos das reformas educativas da década de 1990, especialmente no que tange ao sentido dado pela política em questão e aos PCN (BRASIL, 1997). De início, compreende-se que os fatos históricos não acontecem em circunstâncias inexplicáveis, mas em contextos que, comumente na contemporaneidade do capitalismo, se aliam à maior proximidade da atuação estatal aos interesses do capital ou, em outra perspectiva, à melhoria das condições de vida da população por via do

fortalecimento das políticas sociais. Em ambos os casos, a atuação do Estado, mais distante ou mais próxima das necessidades da classe trabalhadora, não elide a relação com a lucratividade do capital.

Entende-se o Estado como uma estrutura que, na atualidade, tende a legitimar o modo de produção capitalista. Por estar em constante disputa, a leitura abordada por este trabalho é de que se trata de uma estrutura complexa, em constante disputa, mas com uma ossatura material que lhe é própria (POULANTZAS, 2015). Portanto, em que pese a legitimidade do capitalismo dada por governos de perspectivas distintas nas últimas quatro décadas no Brasil, a defesa neoliberal, ideologia que embasou as reformas educativas da década de 1990 e que, em posição assumida neste trabalho, embasa o sentido dado à BNCC, tem um viés reformatório que incorpora no discurso, nas normativas e na prática política a resolução de crises estruturais do capital contemporâneo.

O movimento de reconfiguração do papel do Estado não ocorreu só no Brasil. Na década de 1980, os países da América Latina incorporaram um receituário neoliberal proposto por organismos internacionais ligados ao mercado em que, ao mesmo tempo que construíam um discurso de necessidade de enfrentamento de crises fiscais e sociais, delineavam reformas que visavam adequar a educação pública à lógica capitalista contemporânea (DUARTE, 2010). Com isso, os determinantes internos (aspectos históricos e culturais de cada país) e externos (articulação às políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países latino-americanos que buscavam imprimir certa uniformidade à política educacional da região) delinearam as reformas educativas em cada Estado.

Nesse viés, a caracterização do conjunto de ideias para a Reforma do Estado e sua consequente reconfiguração é essencial para o entendimento histórico reformista:

No ideário da Reforma, buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a construção de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco das mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado, e a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado, principalmente, pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e dos altos índices de fracasso e evasão escolares. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 53).

Nesse sentido, os discursos de crise são frequentemente incorporados aos reformistas, tanto na década de 1990 como para o construto da BNCC. A tensão em torno da reconfiguração do papel do Estado resultou em um processo que Krawczyk e Vieira (2012) caracterizam como centralização/descentralização, em que o Governo Federal centralizou a direção e o controle do sistema educativo e descentralizou o provimento da oferta com os demais entes federados, sobretudo os municípios, e compartilhou as responsabilidades com a sociedade. Essa autonomia regional não teve a inclusão social incorporada, mas, como resultante, um desenvolvimento regional desigual e pautado em interesses diversos, culminando, ao final do decênio supracitado, em índices de analfabetismo, de

evasão escolar, de desigualdade e de exclusão educacional preocupantes no Brasil (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

Duarte (2010, p. 163) aborda que “[...] as execuções e definições das reformas podem diferir de acordo com os contextos nacionais e as tradições históricas, além das negociações e dos acordos que se constroem entre os distintos grupos sociais que participam do processo”, o que de fato aconteceu. Alguns elementos comuns podem ser elencados, como a descentralização dos sistemas públicos e a transferência de responsabilidades de políticas públicas para regiões e províncias. No caso da educação, políticas voltadas a novos modelos de gestão e avaliação de sistemas e de mudanças curriculares constituíram o discurso de combate à crise educacional e à necessidade de melhoria da qualidade educacional.

O próprio Plano Decenal de Educação para Todos do ano de 1993 (BRASIL, 1993), documento construído no Brasil com base nas orientações da Conferência Mundial de Educação de Jomtien, de 1990, já trazia, mesmo antes da Reforma do Estado brasileiro, a incorporação de uma doutrina política de atuação estatal orientada pelo capital internacional. Profundo ajustamento econômico e financeiro, transformações estruturais, desconcentração espacial da economia, entre outras, seriam necessárias para a inserção do Brasil na ordem econômica mundial (GONÇALVES, 2021). As mudanças no modo de produção seriam necessárias, sobretudo para o atendimento de oportunidades educacionais que promovessem a aquisição e o desenvolvimento de competências humanas.

No caso brasileiro, o contexto reformista foi sedimentado a partir de 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso. Seu grupo político, incorporando os preceitos neoliberais ao seu projeto de governo, conduziu a Reforma do Estado, fato histórico significativo para as políticas educativas. Orientado pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial das organizações, pelos valores de eficiência (atingir metas com menor custo possível) na qualidade da prestação dos serviços públicos e pelo alargamento das possibilidades de usufruto do fundo público para a iniciativa privada na oferta das políticas sociais, o discurso neoliberal incorporava a necessidade de desenvolver capacidades para a resolução criativa de problemas. No caso da educação, “[...] essas reformas foram apresentadas à sociedade por meio das leis gerais da educação, planos decenais ou projetos de reforma que não têm caráter de lei, mas que são considerados referências fundamentais para a reorientação da ação educativa” (DUARTE, 2010, p. 163), adequando a educação pública às mudanças contemporâneas de regulação na lógica de mercado.

Como elementos centrais da reforma, destacaram-se: novos parâmetros em relação ao público e ao privado; alterações no que se refere ao direito à educação, entendendo-a como serviço educativo; modificações nos critérios de avaliação da educação, das escolas, dos professores e dos alunos;

constituição de parâmetros curriculares nacionais; proposição de gestão compartilhada entre escola e comunidade; implementação de uma nova estrutura nos sistemas e descentralização da oferta do Ensino Fundamental (DUARTE, 2010). O objetivo dessas ações em movimento operou, sobretudo, como estratégias de diminuir o papel da União na oferta educativa e, ao mesmo tempo, construir mecanismos de responsabilização das instituições educacionais pelos fracassos escolares.

Uma das vertentes das reformas educativas relaciona-se às alterações nos processos pedagógicos e nos conteúdos curriculares. Nesse sentido, Duarte (2010, p. 171) aponta:

Há uma propensão dominante nessas reformas para o reforço de novos modos de controle e de responsabilização das escolas e do seu corpo docente, mediante avaliações centralizadas e sistemas de incentivos aos docentes baseados no desempenho. A operacionalização dessas políticas dá-se por meio de indicadores quantitativos de um acompanhamento rigoroso do desempenho dos alunos, dos professores, das escolas, dos distritos e dos sistemas.

A avaliação da autora tem como embasamento os indicadores fortalecidos pelas avaliações de larga escala e seus resultados que, na crença neoliberal, tem o poder de mensurar a qualidade (ou ausência de) educacional. Essa valorização de estratégias de regulação, tornando o Estado menos provedor e mais controlador e regulador das políticas públicas, não só fortaleceu os sistemas nacionais avaliativos, como promoveu a visibilidade dos resultados, construiu estratégias de responsabilização e produziu acessos diferenciados (especialmente das escolas) aos recursos financeiros. Esse *modus operandi* necessitava de uma forma de induzir os sistemas/as redes de ensino à padronização de procedimentos pedagógicos em um modelo descentralizado de oferta educacional.

No Brasil, esse debate e essa ação pública estabeleceram-se pelos PCN, detalhados e complexos, com diretrizes pouco flexíveis, critérios avaliativos e conteúdos especificados a todas as áreas de ensino. A partir deles, Krawczyk e Vieira (2012) analisam que, naquele momento histórico, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio foram fundamentais para o projeto de incorporação do aspecto regulatório, norteador da prática política proposta de avaliação e de responsabilização dos sistemas de ensino e escolas pelos resultados de aprendizagem (DUARTE, 2010; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). O próprio documento da BNCC, segundo Filipe, Silva e Costa (2021, p. 792), retoma o paralelo entre as políticas: “A garantia da ‘base-comum’ foi contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas estes não se impuseram como diretrizes obrigatórias. Contrariamente, a BNCC é ‘[...] uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas’ [...]”.

Cassio (2019) analisa que os PCN surgiram como forma de superar os guias curriculares do Governo Militar e outras propostas curriculares descentralizadas, rompendo com a ideia de conteúdos dispostos e propondo uma forma sequenciada de construir conhecimento. De fato, os objetivos mais

gerais poderiam oferecer aos docentes uma prática educativa mais autônoma, diferentemente da BNCC, em que os objetivos são apresentados com maior detalhamento e anualmente. A Base indica ter uma forma mais rígida de controle sobre o que o professor ensina, mas ambos têm o aspecto da padronização curricular como norteador político.

Apesar de a BNCC autodeclarar-se como uma política de padronização obrigatória, os PCN não apresentavam caráter obrigatório, mas se alinhavam às referências cobradas pelas avaliações de larga escala e a uma cultura de monitoramento e de responsabilização, o que acabou norteando o remodelamento dos currículos. Na avaliação de Duarte (2010), esse movimento pautou-se em uma espécie de concepção determinista, pois, no pressuposto adotado, os sistemas sociais, bem como a aprendizagem, são reguláveis e controláveis por critérios racionais que, se bem executados, seriam eficientes aos objetivos propostos pelo poder central. Nas palavras de Gonçalves (2021), a padronização curricular não esteve e, considerando a contemporaneidade da BNCC, não está descolada do contexto histórico das políticas educativas. O enfoque em capacidades e habilidades como estratégia de resolução de problemas educacionais e formação de mão de obra visando apenas a apreensão de conteúdos essenciais para tal já tinha suas raízes no viés ideológico de concepção de Estado e de educação da década de 1990.

O fato é que a BNCC (BRASIL, 2017a, 2018), a Reforma do Ensino Médio – Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) – e outras formas de padronização curricular que compõem a pauta de uma agenda neoliberal de Estado e de educação, formam, com os PCN, a fé neoliberal que esse alinhamento produz melhores resultados nos testes de larga escala e evolui a qualidade educacional. Os reformadores, tanto na década de 1990 como neste momento histórico, priorizam a produção de indicadores, em detrimento à efetividade social das políticas educativas. A implementação de um currículo obrigatório, baseada em modelos de *common core* de outros sistemas educativos, são vinculados a esses testes (CASSIO, 2019).

Há, tanto na BNCC como nos PCNs [sic], um estímulo ao ensino que possa ser avaliado por um sistema de avaliação, estimulando a competição entre as escolas, pois nele se sugere a classificação das escolas, a partir de “[...] seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos. [...] ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema educacional”. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 285).

Na compreensão histórica da atualidade, a partir do ano de 2016, as modificações no contexto histórico brasileiro são importantes para o entendimento da gênese ideológica da BNCC e a constituição dessa similaridade com os PCN e o momento em que eles foram propostos. O fato histórico inicial é, inegavelmente, a destituição da Presidente Dilma Vana Rousseff sem a comprovação

de crime de responsabilidade. A partir do mês de agosto do ano de 2016, seu substituto modificou substancialmente a agenda política, simbolizada por várias ações por parte de um novo grupo político que passou a constituir a equipe de governo do palácio do Planalto. A limitação de despesas relativas às políticas sociais, o rearranjo econômico e a ordenação de prioridades, deixando o investimento em educação em um rol de preocupações secundárias, tenham, talvez, como maior símbolo, a sanção da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (SILVA, 2022).

O retrocesso das conquistas sociais da década anterior a esse momento histórico foi ampliada pela reforma trabalhista – Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017c) – e pelo seu sucessor, Jair Messias Bolsonaro, que, desde o ano de 2019, aprofundou a precarização laboral, exemplificada em ações como a “[...] isenção de controle de ponto dos funcionários de empresas com até 20 funcionários, a extinção de garantia de folga aos domingos e a abertura para não quitação de direitos trabalhistas, estes dois últimos apontamentos para trabalhadores de 18 a 29 anos” (SILVA, 2022, p. 9). Em uma pauta política ultraliberal<sup>4</sup>, o visível despreparo de Bolsonaro foi amparado pelo mercado com a nomeação de um Ministro para a pasta da economia fomentado pela Escola de Chicago, defensora dos preceitos neoliberais. Desde então, a destruição dos serviços públicos e a adoção de um receituário que não preconiza a solidariedade acentuam as desigualdades, tentam impor uma agenda conservadora (em matéria educacional, inclusive) e têm como viés norteador o alinhamento das políticas sociais e da forma de convivência social à lógica de mercado.

Nesse sentido, a atualidade caracteriza-se como um cenário de mudança estrutural na agenda política brasileira, alinhado ao neoliberalismo e em evidente ruptura ideológica de um grupo político que, pelo menos até 2015, teve governabilidade para enfrentar o problema da desigualdade estrutural brasileira e ampliar as condições de oferta da educação como um direito (SILVA, 2022).

Nessa compreensão de momentos históricos distintos, mas ideologicamente aproximados, Cassio (2019) entende que, a despeito de toda evidência empírica, a BNCC volta ao começo: centralizar currículo, avaliar de forma censitária, uniformizar materiais didáticos e homogeneizar a prática docente, como se todo estudante e todo contexto local fossem idênticos. A reformulação curricular é parte da agenda neoliberal na qual o Brasil esteve e, neste momento, se mantém submetido.

Portanto, pode-se inferir que, em ambas as agendas, o neoliberalismo é norteador da formulação da política e uma justificativa aos acontecimentos de ambos os contextos. Os fatos históricos da década de 1990, em um Estado convergente aos dogmas neoliberais, dialogam com a

---

<sup>4</sup> Entende-se por ultraliberalismo uma adoção dos preceitos neoliberais, mas com escassos traços de solidariedade. Para aprofundamento, ver Antunes (2020).

adoção de um modelo estatal similar desde o ano de 2016, convergindo para um contexto histórico similar de construção de políticas de centralização curricular debatidas nesta seção.

### **Ponto de vista econômico**

O ponto de vista econômico converge para os contextos históricos e fomenta-se desses fatos. Na visão economicista da educação, a busca de parâmetros comuns para os resultados de avaliações externas, tendo na padronização curricular uma política educacional que opera na resolução dos problemas educativos, é um elemento central, pois denota a eficiência como lógica de mercado que permeia a política educativa em viés neoliberal. Todavia, esta seção propõe-se a subsidiar esse debate e aprofundá-lo na seção seguinte, por entender que o ponto de vista político educacional é a síntese provisória do problema proposto neste trabalho. Por isso, esta seção dedica-se a compreender o dogma neoliberal de que a reforma curricular é suficientemente potente para não exigir novos investimentos em educação e que o projeto de formação de mão de obra com limitações intelectuais é o cerne da BNCC para o atendimento à demanda mercantil.

Em um primeiro olhar do ponto de vista econômico da Base, Cassio (2019) discorre que ela não está descolada de suas intencionalidades ideológicas, mas embasada em um conjunto de sentidos que se aliam aos dogmas neoliberais. Dentre eles, um é importante a esse debate: há recursos suficientes para as políticas sociais, bastando serem mais bem geridos. A falta de fundamento desse argumento dá-se, sobretudo, porque os países que têm melhores desempenhos educacionais medidos em testes padronizados (visão neoliberal) e/ou são reconhecidos internacionalmente por uma educação de qualidade investem em educação em proporção significativamente superior ao Brasil. Contudo, a priorização da Base como política educacional, mesmo que seja contraproducente em termos de ampliação do direito à educação, é economicamente viável, haja vista que a implantação e a execução da BNCC podem gerar despesas, principalmente dos estados com a implantação do Novo Ensino Médio, mas não “onera” obrigatoriamente o orçamento da União.

Em análises que buscam fundamentar os pressupostos de política econômica da década de 1990 e retomados após o ano de 2016 (FREITAS, 2018; LIMA; GANDIN, 2017), a Nova Gestão Pública (NGP) aparece como uma doutrina de administração pública que explica parcialmente as ações dos governos nos respectivos tempos históricos. Nesta, há várias características que auxiliam a entender o gerencialismo (ideologia) e a gerencialização nas ações governamentais (NEWMAN; CLARKE, 2012), mas que, para este caso, o reconhecimento de que os recursos financeiros são suficientes é um viés do pensamento neoliberal e que, em certa medida, embasa as padronizações curriculares. A visão economicista expande-se para a possibilidade de abertura à presença da iniciativa privada na venda de

seus pacotes eficientes ao setor público, modelo operativo que também é defendido pela NGP. Cassio (2019) compreende que essa abertura é naturalizada na Base e pelos seus formuladores, elencando o setor privado como salvador do ensino público.

No que tange à formação proposta pela Base, a ideia central é embasada na teoria do capital humano: “A ideia de capital humano é uma quantidade, ou um grau de educação e qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras de capacidade de trabalho e de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44). Nessa teoria, o volume de conhecimentos é calculado racionalmente, desenvolvendo habilidades e capacidades suficientemente necessárias para a formação do trabalhador produtivo, criativo e capaz de resolver problemas por si, em uma relação flexível e intelectualmente limitada com seu empregador. Essa racionalidade, que vai além do investimento, envolve conceitos de flexibilidade, de liberdade e de autonomia, comumente utilizados por reformadores das relações de trabalho. Um trabalhador flexível, limitado pelos conhecimentos apreendidos, é interpretado como um sujeito que está à mercê de toda e qualquer possibilidade empregatícia, em constante competitividade com outros indivíduos de mesmo perfil. Nesse cenário, qualquer trabalho, independentemente da presença ou da ausência de direitos trabalhistas, não é somente útil, mas necessário à sua (sobre)vivência.

A flexibilidade é um termo bastante presente no vocabulário neoliberal e na educação não deve ser entendida de forma diferente do que representa para outros campos, como nas relações de trabalho. Ao permitir diferentes arranjos, mas não garantir a oferta de forma igualitária a todos, a escola torna-se, também, um espaço de conformação do sujeito flexível, necessário à dinâmica econômica e social. Flexibilidade é um eufemismo para a autossuficiência coletiva que é vital aos trabalhadores, pois os princípios do neoliberalismo, como a competição individual e a mercantilização, se fossem seguidos à risca, levariam o sistema ao colapso (LOPES, 2019).

Tais elementos são, conforme já citado anteriormente, alinhados aos ditames das organizações internacionais. Fundações e institutos empresariais ligados à educação enxergam na BNCC (assim como nos PCN e na Reforma do Estado na década de 1990) uma possibilidade de propor um projeto educacional que satisfaça seus interesses e, como uma espécie de bônus, ter espaço para usufruir de parcela do fundo público com a venda de seus pacotes mercadológicos (ROGGERO; SILVA, 2021).

As propostas educativas que decorrem da Base estão alinhadas às demandas do capital na conjuntura neoliberal em todos os pontos abordados até aqui. No sentido dado por Gonçalves (2021), a estrutura central da formação volta-se ao desenvolvimento de capital produtivo, de modo a prevalecer a perspectiva economicista como vínculo direto na relação entre educação e mercado de trabalho. Nesse sentido, Lopes (2019) complementa essa visão ao discorrer que a igualdade como uma questão de garantia legal e de participação no regramento coletivo é substituída pela ideia de um direito



igual de competir em um mundo onde há sempre vencedores e perdedores. A redução da educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades minimalistas renuncia o desenvolvimento das capacidades dos estudantes, elencando em uma padronização de currículos apenas o necessário para a sua sobrevivência em uma sociedade marcada por estratificação social.

### **Ponto de vista político-educacional**

Na abordagem metodológica proposta por este trabalho, esta seção é especialmente importante, pois é nela que se sintetizam os pontos de vista histórico e econômico em uma leitura da política educacional. Se o ponto de partida de estudos em políticas educacionais tem como cerne de análise, seja qual for seu objeto, a ação (ou não) do Estado no atendimento de uma demanda social por educação (SOUZA, 2016), os posicionamentos que remetem aos efeitos da ação pública em matéria de educação são de interesse do campo.

O ponto de vista político educacional da BNCC tem várias entradas para o debate. Todavia, segue-se a fidelidade ao aspecto metodológico proposto por este trabalho e, nesse sentido, os pontos históricos e econômicos contextualizados nas seções anteriores precisam dialogar com os pressupostos desta seção. Isso posto, prioriza-se uma disputa entre a descrição da política em confronto com os impactos da política educacional na perspectiva crítico-dialética proposta, enfatizando os seguintes aspectos: a) embasamento legal; b) projeto de formação humana e suas condicionantes históricas, econômicas e sociais; c) críticas sobre o impacto da política educacional.

A estratégia 7.1 do PNE (2014-2024) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) – tem como previsão uma base nacional comum dos currículos. O que aqui é importante e se relaciona com os demais pontos de vista é que ela se situa justamente como estratégia da Meta 7, voltada aos resultados de aprendizagem aferidos em testes, a dizer, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), bem como as aferições que o envolvem, as proficiências providas pela Prova Brasil e as taxas de rendimento (fluxo escolar). Mesmo que o texto da BNCC considere o respeito à diversidade regional, estadual e local, a base comum é, evidentemente, uma estratégia de unificar as práticas pedagógicas para a melhoria do Ideb.

Mudanças contemporâneas na principal lei de educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, também são importantes de serem citadas. Especialmente no que tange ao conteúdo positivado da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) e da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), a mudança no texto do Art. 26 é emblemática:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e da sociedade, da cultura e da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, n.p.).

Com isso, a questão curricular rompe com as fronteiras da orientação e parece estar atrelada a um viés de obrigatoriedade, como consta no próprio documento norteador da Base.

Em termos de embasamento legal, mesmo que a política seja objeto de crítica acadêmica, há legitimidade positivada, principalmente pelas mudanças recentes na legislação brasileira. Nesse aspecto, Silva (2020) analisa que a própria LDB parece central nesse amparo, estabelecendo a necessidade de diretrizes e de conteúdos mínimos pela União, o que inclui, desde a década de 1990, alterações nas reformas educativas que embasaram condições objetivas de efetivação dos PCN para o Ensino Fundamental, resoluções nacionais para essa etapa e para o Ensino Médio, bem como, neste momento histórico, reformas educativas como a BNCC.

O projeto de educação da BNCC tem embasamento ideológico e uma expectativa futura de resultados. Sobre esse aspecto, Gonçalves (2021) evidencia que, em uma das dimensões da Base, a aquisição de competências e de habilidades, há uma evidente busca de imposição de uma matriz curricular, relacionando currículo e avaliação por resultados. Com uma alcinha de ampliar o direito à aprendizagem, a BNCC alinha-se às crenças neoliberais que não só reduzem a expectativa de resultados da prática educativa a conteúdos mínimos e a mensurações progressivas nos testes em larga escala, como estimulam a autoescolarização, a sobreposição das competências em detrimento da construção do conhecimento, reduzindo as responsabilidades estatais nos processos de ensino e de aprendizagem ofertados pela escola pública.

Esse alinhamento às políticas educacionais de cunho neoliberal, com intencionalidades similares às políticas educativas da década de 1990, vem ao encontro de um cenário político educacional do período histórico citado: a consolidação das avaliações de larga escala. Nesse sentido, os índices a serem atingidos, sobretudo o Ideb, estão incorporados na política, seja pela explícita prioridade dada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, principalmente se considerada a Reforma do Ensino Médio, a conseqüente redução da importância dos demais componentes, a sobreposição dos itinerários formativos no Ensino Médio em relação à base comum, bem como o sentido dado aos direitos e aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, que deverão ser submetidos à aferição por via de indicadores quantitativos.

Outro aspecto fundamental ao entendimento da BNCC como política educacional se refere aos termos igualdade e equidade, que, no âmbito do documento que a embasa, são tratados como sinônimos (GONÇALVES, 2021). Nessa perspectiva, proporcionar o bem coletivo sem distinção dá

um tom da política que considera a sociedade como composta por sujeitos em igualdade de condições e de oportunidades.

Logo, Gonçalves (2021) analisa que há uma desconsideração da escola como um espaço complexo, multicultural e plural, descaracterizando a diversidade de docentes e estudantes em prol da padronização proposta, oferecida, vendida e defendida pelo setor empresarial. Há várias aprendizagens possíveis que, com certa frequência, não estão inscritas nos currículos, sendo uma desvalorização do processo educativo reduzir, por exemplo, a alfabetização a uma base comum.

[...] o princípio educativo neoliberal adquiriu maior força na concepção das opções curriculares pós 1990, gerando uma crise de sentido para a escola pública, com isso, os projetos curriculares foram concebidos por meio de relações de poder desfavoráveis, mediante uma tradição de seletividade que priorizou a inclusão hierarquizada de certos conteúdos e valores (próprios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), aos quais desqualifica ou ignora: é aí que o princípio educativo opera, enquanto vontade cultural que se impõe em virtude de certa violência simbólica, de modo criativo e destrutivo (SILVA, 2020, p. 129).

O princípio de promoção do mérito individual e a igualdade não podem ser compreendidos como direito igual, isto é, uma sociedade que é formada por indivíduos desiguais promove equidade e não igualdade. Para sintetizar o pensamento: não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a lógica da desigualdade é perpetuada. Nessa lógica, a BNCC enfatiza a pactuação da igualdade no âmbito nacional, e, conseqüentemente, a equidade será efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das secretarias (CASSIO, 2019; GONÇALVES, 2021; SILVA, 2020).

O viés supracitado da política alinha-se ao neoliberalismo, pois, para esse preposto ideológico, o *modus operandi* da sociedade é embasado na individualidade e no mérito, considerando que todos os sujeitos são iguais; e, na ausência de condições sociais, econômicas e culturais de usufruto das oportunidades, precisam utilizar de sua criatividade para acessar e usufruir delas. Essa visão, similar à concepção defendida no curso da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, busca culpabilizar o indivíduo pelo seu fracasso escolar/econômico, distanciando os governos da responsabilidade social de prover uma educação pública de qualidade que considere a dívida social para com sua população, principalmente as que se encontram em condições de vulnerabilidade. As competências como enfoque de desenvolvimento humano previsto na BNCC complementam essa leitura.

Em que pese os impactos esperados e suas críticas de natureza político-educacional, os reflexos econômicos na formação da juventude brasileira dialogam diretamente com esses efeitos. Para Cassio (2019) e Gonçalves (2021), a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, rica em potencialidades e emancipadora é uma imposição formativa. A política de padronização de conteúdos

para uma formação mínima tem como viés metodologias que auxiliem na formação da mão de obra, em contraposição a uma educação emancipadora que possa criticar a sociedade e sua própria condição de subserviência ao capital. Essa estratégia de reprodução do modo de produção capitalista, formando um trabalhador polivalente e “flexível” às demandas do mercado de trabalho, mantém e amplia a visão de que a classe trabalhadora não tem uma alternativa que não seja se manter, de forma alienada, explorada pelos detentores do grande capital.

Os impactos da BNCC também tendem a implicar o cotidiano pedagógico da escola, em aspectos como: redução curricular; currículo voltado ao trabalhador como forma de adaptá-lo à sociedade de classes e suas frações; reforço às desigualdades por meio das avaliações e a responsabilização da escola por seus resultados; redução da autonomia docente; formação de professores voltada à lógica de mercado; privatizações, incluindo a venda de pacotes didáticos prontos formatados para a BNCC, entre outros (CASSIO, 2019).

Tais elementos impactam diretamente o direito à educação. A Base está inserida em um contexto político-econômico mundial neoliberal; por isso, recebe investimentos advindos da Unesco e do Banco Mundial, que privilegiam a padronização de conteúdo, o estabelecimento de metas e os padrões de aprendizagem, conforme analisado em alguns pontos deste trabalho. Nesse sentido, a visão da autoria deste artigo é de que a BNCC não garante os direitos de aprendizagem nem de qualidade para educação, como promete, porque, para isso, são necessários vários fatores como investimento na formação de professores, infraestrutura das escolas, materiais didáticos, merenda escolar, transporte escolar, entre outros.

Em diálogo com o sentido da política dado por Cassio (2019), a resolução dos problemas educacionais sem financiamento adequado encontra na BNCC uma solução “fácil” a partir da lógica de mercado. Nessa perspectiva, a padronização curricular em um sentido neoliberal de impactar positivamente os indicadores educacionais não considera outras ações da política educacional, que, se não resolvem os problemas educativos, melhoram as condições para tal, como infraestrutura escolar, condições de trabalho e carreira docente, formação inicial e continuada qualificadas, ampliação do alcance da política pública, entre outros.

Há três adendos que, na visão deste trabalho, são importantes para a construção de uma (provisória) síntese sobre os impactos esperados da BNCC em operação como epicentro da política educacional brasileira. Em diálogo com Cassio (2019), entende-se:

- A BNCC é fortemente embasada no receituário neoliberal, o que atinge diretamente a construção da matriz formativa que orientará o trabalho pedagógico e a escolha de quais direitos serão atendidos na aprendizagem. Os próprios itinerários formativos, tidos como uma

inovação para auxiliar a desenvolver o direito de escolha do estudante no Ensino Médio, não são obrigatórios em sua completude da oferta por parte dos sistemas de ensino.

- O direito à educação reduzido aos direitos de aprendizagem indica que há uma redução do processo a uma escolarização. O projeto coletivo educativo tende a ser fragmentado e transformado em responsabilização individual.
- A Constituição Federal de 1988 é reconhecida como a Carta Magna que ampliou a inscrição de direitos para a sociedade brasileira, dedicando um capítulo exclusivo para a educação e reconhecendo-a como um direito social (BRASIL, 1988). Todavia, mesmo que esse direito positivado já tenha mais de três décadas, a letra constitucional não o garante sem as políticas públicas que o efetivem. A crença de que a BNCC efetivará os direitos educacionais por via de uma padronização curricular registrada em documento não considera que a política educacional precisa de investimentos em instrumentos e mecanismos que operem na melhoria de condições de oferta para que a qualidade da educação supere a visão de que apenas testes de larga escala em dois ou três componentes curriculares são suficientemente sólidos para a mensurar. No limite, pensar a política dessa forma é o mesmo que afirmar que o direito à educação no Brasil é efetivado por estar na Constituição.

O silenciamento das diferenças, o multiculturalismo e outros debates inclusivos na construção das matrizes curriculares não são um acaso. Alinha-se à visão neoliberal já citada neste trabalho de que as diferenças que geram desvantagens – isto é, o debate das desigualdades (DUBET, 2014) –, precisam ser superadas com o esforço e o mérito individual. A homogeneização conteudista proposta pela BNCC, apagando as condições de sua produção (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021), desfavorece a equidade e, conseqüentemente, o reconhecimento das diferenças individuais e dos grupos culturais e socioeconômicos.

Desde os PCN até a Base, a ligação com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) impõe uma indução pela União à construção dos currículos. Apesar de a BNCC proclamar questões como os princípios de objetividade, os direitos de aprendizagem, a justiça distributiva e a democracia, a qualidade educacional está intimamente ligada à eficiência, reduzindo o direito à educação a serviços públicos prestados (pelo Estado ou por concessão dele) mensurados por indicadores. Aliar a qualidade educativa aos resultados numéricos agradam ao MEC (em conjuntura neoliberal) e os agentes econômicos que praticam a *advocacy* da BNCC, mas, em contrapartida, oficializa a desigualdade educacional como projeto de governo e de Estado. Os aspectos relativos às condicionantes históricas e econômicas alinham-se ao espectro conjuntural da década de 1990 para a promoção das reformas, mas, neste momento histórico, parece apresentar uma conjuntura política

com maior solidez para a diminuição do sentido do direito à educação positivado na Carta Magna brasileira. Essa conjuntura caracteriza-se por elementos ideológicos neoliberais econômicos e de conduta da sociabilidade brasileira (flexibilização das relações de trabalho, diminuição de direitos, individualismo, oferta de bens públicos condicionada à assistência social, redução dos investimentos públicos, entre outros) que embasam a conduta política do Governo Federal, mas que, na atualidade histórica, são aprofundadas por um tom mais agressivo à classe trabalhadora, definindo, paulatinamente, o sentido da justiça social das políticas educativas brasileiras.

### **Considerações finais**

A BNCC é apresentada como a solução dos problemas educativos brasileiros em um contexto histórico, econômico e político educacional similar às reformas educacionais da década de 1990. É similar, pois, em que pese a centralidade das crenças neoliberais como base ideológica para a proposição da política (assim como os PCN), há, neste momento histórico, uma conjuntura política mais agressiva em termos de acentuação da desigualdade e de retirada dos direitos da classe trabalhadora, sobretudo pela ausência de solidariedade na ação pública do atual grupo político que ocupa o Palácio do Planalto.

Desde a década de 1990, o comprovado avanço do capital em vários setores da Educação Básica compromete o fortalecimento da escola pública, a garantia do direito à educação e, conseqüentemente, o combate às iniquidades educacionais. O neoliberalismo não só lê a desigualdade como algo natural, mas, sobretudo, a fomenta. Os princípios que norteiam a BNCC vêm ao encontro desse fomento, em proposições que têm raízes na história da política educacional brasileira, porém apresenta particularidades, como o nível de detalhamento da Base em relação aos PCN. Do ponto de vista histórico, o neoliberalismo e a conjuntura política nacional e internacional aproximam-se. Do ponto de vista econômico, o imperativo lógico de formação de mão de obra para o mercado, a visão economicista de que os recursos são suficientes e a centralidade da eficiência mensurada pelos testes padronizados embasam as aproximações dos diferentes períodos históricos.

Entretanto, é no ponto de vista político educacional que a síntese proposta pela perspectiva metodológica adotada dá o tom de similaridade da BNCC com as reformas educacionais. A BNCC é um prolongamento de padronização curricular das reformas educacionais na década de 1990, mas não é só isso. Para além da BNCC, incorporada no discurso político como a solução inovadora para a qualidade educacional (similar aos PCN e às DCN), outros frutos de posições políticas adotadas, como a restrição de previsão de recursos suplementares em contexto de forte ajuste fiscal, a responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino operados por resultados de testes padronizados

alinhados com a matriz padronizada de currículo, o afastamento do governo central das responsabilidades educativas em relação à oferta (regulando, controlando e responsabilizando), entre outros aspectos, aproximam o posicionamento político dos formuladores das reformas educacionais da década de 1990 e da BNCC. Em que pese a resistência de movimentos organizados em ambas as épocas (CASSIO, 2019; KRAWCZYK; VIEIRA, 2012), a solução encontrada naquele momento histórico parece ser a mesma para o momento: constituir na sociedade um movimento que culmine em uma mudança de projeto de governo e de Estado por vias eleitorais.

## Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003>. Acesso em: 30 ago. 2022.

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: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

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, [2014]. 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: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017b.

**BRASIL. Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2017c]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 30 ago. 2022.

**BRASIL.** Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRITO, S. H. A.; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77558, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>

CASSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CASSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-40.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M. de.; NASCIMENTO, C. V. do; SANTOS, M. L. dos. (org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 161-182.

DUBET, F. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

FILIFE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da educação**: Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular**: aspectos teóricos e metodológicos. Curitiba: CRV, 2021.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina**: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, e-20239.046, 2022.  
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>



LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. Tradução de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EdUFScar, 2011.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CASSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 45-58.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 12 jan. 2022.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

ROGGERO, R.; SILVA, A. Z. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do Estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-17, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20847>

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>

SILVA, M. Q. Austeridade fiscal no financiamento da educação em Curitiba (2017-2019): uma perspectiva crítico dialética. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27311>

SILVA, O. V. da. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação**: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990. Jundiaí: Pacto Editorial, 2020.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **ReLePe – Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

Recebido em: 28 de março de 2022.

Versão corrigida recebida em: 31 de julho de 2022.

Aceito em: 24 de agosto de 2022.

Publicado online em: 18 de outubro de 2022.

