

**A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE CONFORMIDADE: BNCC, ESCOLA SEM PARTIDO E O CONTROLE DOCENTE**

EDUCATION AS A TOOL FOR COMPLIANCE: BNCC, SCHOOL WITHOUT PARTY AND TEACHER CONTROL

LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL COMPLIANCE: BNCC, ESCUELA SIN PARTIDO Y CONTROL DOCENTE

Eduardo Gomes Neto<sup>1</sup> 0000-0002-0714-4467

Fernanda Lopes Braga<sup>2</sup> 0009-0005-7083-3926

Lucilia Augusta Lino<sup>3</sup> 0000-0003-4219-1450

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; edunetobtos@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; fernandalopesbraga@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, prof.lucilia.uerj@gmail.com

**RESUMO:**

Este artigo discute o impacto da ascensão da extrema direita no Brasil sobre a educação, com ênfase nas reformas educacionais de cunho neoliberal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores. Argumenta-se que, sob a influência dos organismos multilaterais, a educação brasileira tem sido progressivamente moldada para atender às demandas do mercado em detrimento de uma formação crítica e cidadã. O avanço das forças conservadoras produziu movimentos, entre eles o *Escola Sem Partido*, que contribuíram para silenciar debates sobre temas sociais importantes, como gênero e diversidade, sob o pretexto de evitar "doutrinação ideológica". A análise aborda a crescente privatização do sistema educacional, destacando o papel de fundações e corporações na definição das diretrizes curriculares e na formação docente. Portanto, essas reformas, ao priorizarem competências socioemocionais e técnicas, condizentes ao alinhamento ao mercado, limitam a autonomia pedagógica e comprometem o desenvolvimento de uma educação inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Escola Sem Partido; neoliberalismo; privatização da educação; BNCC; formação docente.

**ABSTRACT:**

This article discusses the impact of the rise of the far right in Brazil on education, with an emphasis on neoliberal educational reforms such as the National Common Core Curriculum (BNCC) and the national teacher training guidelines. It is argued that, under the influence of multilateral organizations, Brazilian education has been progressively shaped to meet market demands, to the detriment of critical and civic education. The advance of conservative forces has produced movements like *Escola Sem Partido* (Nonpartisan School), which have contributed to silencing debates on important social issues, such as gender and diversity, under the pretext of avoiding "ideological indoctrination." The analysis addresses the growing privatization of the educational system, highlighting the role of foundations and corporations

in shaping curricular guidelines and teacher training. Therefore, these reforms, by prioritizing socio-emotional and technical skills aligned with the market, limit pedagogical autonomy and compromise the development of an inclusive and democratic education.

**Keywords:** Escola Sem Partido; Neoliberalism; Privatization of education; BNCC; Teacher training.

### RESUMEN:

Este artículo discute el impacto del ascenso de la extrema derecha en Brasil sobre la educación, con énfasis en las reformas educativas de corte neoliberal como la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y las directrices curriculares nacionales para la formación de profesores. Se argumenta que, bajo la influencia de los organismos multilaterales, la educación brasileña ha sido progresivamente moldeada para atender a las demandas del mercado, en detrimento de una formación crítica y ciudadana. El avance de las fuerzas conservadoras ha producido movimientos como el Escuela Sin Partido, que han contribuido a silenciar debates sobre temas sociales importantes, como género y diversidad, bajo el pretexto de evitar la "adoctrinación ideológica". El análisis aborda la creciente privatización del sistema educativo, destacando el papel de fundaciones y corporaciones en la definición de las directrices curriculares y en la formación docente. Por lo tanto, estas reformas, al priorizar competencias socioemocionales y técnicas, alineadas con el mercado, limitan la autonomía pedagógica y comprometen el desarrollo de una educación inclusiva y democrática.

**Palabras clave:** Escuela Sin Partido; Neoliberalismo; Privatización de la educación; BNCC; formación docente

## Introdução

Nos últimos anos, o cenário político brasileiro foi profundamente marcado pela ascensão de governos de extrema direita, cujas políticas combinam neoliberalismo econômico com conservadorismo moral. Essa articulação tem impactado diretamente o campo educacional, transformando a educação em uma arena de disputas ideológicas. Um exemplo concreto dessa disputa ocorreu no município de Nova Iguaçu (RJ), onde foi aprovada a Lei nº 4.576/2016, a qual proíbe o uso de materiais pedagógicos sobre diversidade sexual nas escolas públicas. Segundo Silva e Teixeira (2024), a medida foi impulsionada por grupos religiosos e conservadores e acabou gerando práticas de censura nas escolas, afetando diretamente o trabalho pedagógico com temas relacionados à diversidade.

A imposição de uma reforma educacional calcada no ideário neoliberal, em conformidade com as determinações de organismos multilaterais, materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em diretrizes curriculares voltadas para a formação de professores, tornou-se o principal instrumento de um projeto que busca alinhar a educação às demandas do mercado e reduzir o papel crítico da escola na formação cidadã.

A BNCC consolidou uma orientação tecnicista, priorizando competências socioemocionais alinhadas ao mercado de trabalho, enquanto desvaloriza uma educação

voltada para o desenvolvimento crítico e inclusivo. Paralelamente, movimentos como o *Escola Sem Partido* intensificaram o controle sobre o conteúdo curricular, silenciando debates sobre questões tais como gênero, diversidade e justiça social, sob o pretexto de evitar uma suposta “doutrinação ideológica” nas escolas.

Neste artigo será analisado como essas forças conservadoras e neoliberais influenciaram a última versão da BNCC e a formação docente no Brasil, evidenciando os retrocessos impostos ao campo educacional. Será discutido também como essas iniciativas buscam moldar um sistema educacional que, ao invés de promover a emancipação social, prioriza a conformação dos sujeitos para a preparação para um mercado de trabalho reconfigurado pelas crises do capital em detrimento da cidadania crítica. Para resistir a esse cenário, é defendida a necessidade de uma educação democrática e inclusiva, que forme sujeitos capazes de questionar as dinâmicas de poder e lutar por uma sociedade mais justa.

Metodologicamente, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, cuja análise se concentrou em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, além de uma seleção de literatura crítica nacional e internacional produzida entre 2013 e 2023. A escolha dos autores baseou-se na relevância teórica e no diálogo com os temas de privatização da educação, controle docente, tecnicismo e formação crítica, com destaque para Apple (2003), Ball (2013), Freitas (2023), Sahlberg (2015), entre outros. As categorias de análise priorizaram a inter-relação entre neoliberalismo, neoconservadorismo e os efeitos dessas políticas no currículo e na formação docente.

## **A educação na agenda ultraliberal e neoconservadora**

O processo de instrumentalização da educação por governos de extrema direita é um fenômeno mundial, o qual envolve a implementação de políticas que promovem uma agenda ultraliberal, caracterizada pela redução do papel do Estado na provisão de serviços educacionais, e uma agenda neoconservadora, que busca restaurar e preservar valores ditos tradicionais. Conforme Apple (2003, p. 10) destaca, “as instituições educacionais têm ocupado um lugar central nas críticas direitistas” em diversos países. Nesse sentido, essas agendas se manifestam em diversas reformas no sistema de ensino, como a promoção de escolas cívico-militares, a privatização de setores da educação e a flexibilização do currículo escolar.

Apple (2003) identifica quatro grupos os quais se alinham com que ele chama de

*aliança conservadora:*

O primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto ‘opção individual’. O segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários — fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da nova classe média de gerentes e de profissionais qualificados (Apple, 2003, p. 13).

No contexto brasileiro, essa instrumentalização da educação por governos de extrema direita manifestou-se, a partir de 2016, de forma particularmente incisiva no movimento *Escola Sem Partido*, o qual, além de reforçar a agenda conservadora, atuou como uma ferramenta para combater o que seus proponentes chamavam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Ao adotar essa narrativa, o movimento tenta desarticular a capacidade dos professores de promover uma educação crítica e questionadora.

Nesse contexto, a retórica da “neutralidade” educacional tem sido utilizada para ocultar projetos de controle ideológico nas escolas. Um exemplo emblemático dessa prática foi a promulgação da Lei Estadual nº 7.800/2016, conhecida como Lei da Escola Livre, em Alagoas. A norma previa punições a professores por suposta “doutrinação ideológica” em sala de aula e foi posteriormente considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, por violar os princípios da liberdade de cátedra e do pluralismo de ideias (STF, 2020). O caso evidencia como esse discurso tem sido utilizado como instrumento de censura e silenciamento de temas considerados sensíveis por grupos conservadores.

Como argumenta Apple (2003), a nova direita frequentemente recorre à noção de imparcialidade para legitimar reformas que, na prática, silenciam qualquer forma de resistência ao *status quo*. Segundo ele, “o que parece neutralidade em relação aos valores é, na verdade, o silenciamento de uma agenda cristã engajada e deve ser visto como uma violação do direito à liberdade de expressão” (Apple, 2003, p. 173). O caso demonstra como, sob o pretexto de uma educação neutra, busca-se desarticular o potencial emancipatório da escola, reduzindo o espaço para debates críticos e plurais. Isso significa que, por trás de uma aparente neutralidade, esconde-se a tentativa de controlar o conteúdo educacional e eliminar debates que desafiem os valores tradicionais defendidos por esses grupos conservadores.

A crítica de Apple (2003) evidencia que a educação é moldada por interesses específicos que buscam preservar uma ordem social desigual e conservadora. Paralelamente

ao ultraliberalismo econômico, a extrema direita promove uma agenda neoconservadora voltada à reafirmação controle sobre o conteúdo curricular, principalmente no que diz respeito a questões morais e sociais. Tópicos como educação sexual, direitos LGBTQIAPN+ e discussões sobre gênero e diversidade são sistematicamente atacados por esses governos.

No Brasil, o Ministério da Educação, durante o governo Bolsonaro (2019-2022), por exemplo, se opôs veementemente à inclusão de debates sobre diversidade de gênero no currículo escolar, reforçando uma visão conservadora da educação que promove uma moralidade tradicionalista.

A educação, segundo essa perspectiva, deve reforçar a ideia de uma sociedade hierarquizada, na qual os papéis de gênero e a estrutura familiar tradicional são tratados como inquestionáveis. A formação crítica passa a ser uma das maiores ameaças à hegemonia da extrema direita, que busca moldar indivíduos conformistas e obedientes às normas sociais e econômicas estabelecidas. Esse projeto se materializa por meio de ataques a instituições educacionais e a figuras proeminentes da pedagogia crítica, o que reflete o esforço de governos ultraconservadores de silenciar vozes que promovem o questionamento da realidade. Paulo Freire, um dos maiores defensores da educação como prática da liberdade, tornou-se alvo constante de grupos de extrema direita, que o acusam de ser o mentor de uma suposta “doutrinação marxista” nas escolas. Tais ataques evidenciam a tentativa de erradicar qualquer forma de pensamento crítico e emancipatório do currículo educacional.

A agenda ultraliberal também se manifesta na implementação de políticas que visam reduzir a intervenção estatal na educação e fomentar parcerias público-privadas, sob o argumento de que o mercado seria mais eficiente na gestão educacional.

Essa reconfiguração da educação de base ultraliberal atinge seu ápice com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma reforma idealizada pelo setor empresarial, que manifesta a influência crescente de atores privados no sistema público de ensino. Ao estruturar um currículo que valoriza a flexibilidade e prioriza competências técnicas e socioemocionais, a BNCC busca moldar os estudantes para atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e competitivo, em detrimento de uma formação cidadã crítica. Como aponta Leher (2022, p. 85), “a reconfiguração da educação escolar sob a égide da formação por competências atende aos ditames da nova morfologia do trabalho, profundamente marcada pela instabilidade, intermitência e ausência de direitos”. Nesse sentido, a BNCC contribui para naturalizar a precarização, ao formar sujeitos moldados para se adaptar a contextos de instabilidade, mais do que para transformá-los.

Apple (2003, p. 18) indica que a definição de liberdade foi progressivamente associada ao mercado, influenciada por intelectuais como Friedrich von Hayek e Milton Friedman, teóricos do neoliberalismo. O autor aponta que esses economistas argumentavam que o mercado desregulamentado seria a expressão mais genuína da liberdade individual e, portanto, deveria entrar em todas as esferas da vida, inclusive na educação, sendo importante convencer o público dessa centralidade. Ele conclui: “por que uma sociedade mercantilizada deveria manter as escolas fora desse mercado? Elas também precisam ser ‘libertadas’” (Apple, 2003, p. 18-19).

Já Ball (2013) aponta que a introdução de agentes privados no setor educacional fragmenta a governança pública da educação, promovendo uma “re-agenciação” [*sic*] das políticas educacionais, na qual fundações e corporações influenciam diretamente o currículo e as práticas pedagógicas,

Eles introduzem e validam novos agentes e vozes dentro da própria política e os trazem para os processos de governança. Eles são indicativos de uma ‘re-agenciação’ da política educacional. Um conjunto de cadeias de academias administradas por organizações de caridade e empreendedorismo social foram desenvolvidas (Ball, 2013, p. 10-11).

Esse fenômeno desarticula a educação pública e facilita a inserção de uma lógica de mercado que prioriza o controle social e econômico.

Sahlberg (2015) destaca que muitas reformas educacionais globais seguem o que ele chama de “GERM” (Global Education Reform Movement), promovido por corporações multinacionais e fundações privadas. Essas reformas levam à padronização e à competitividade entre escolas, priorizando resultados de mercado em vez do bem-estar dos alunos. Sahlberg (2015, p. 133) adverte que “os governos muitas vezes utilizam modelos de gestão corporativa desatualizados e ineficazes, como a competição entre escolas, a padronização do ensino e da aprendizagem, a responsabilização punitiva baseada em testes”.

Esse enfoque ignora as especificidades da educação, tratando-a como um produto gerido por lógicas de mercado, o que frequentemente se mostra ineficaz para promover uma formação de qualidade e inclusiva, ou seja, aplica-se à educação pública modelos de gestão oriundos do mundo empresarial, sem considerar as complexidades do processo educativo.

Lima e Sena (2020) consideram que as ditas competências atuam como um conjunto de habilidades e conhecimentos demandados pelo mercado, refletindo as transformações da estrutura produtiva e o avanço tecnológico e que, ao serem integradas aos currículos escolares, buscam formar trabalhadores adaptados às exigências da competitividade

empresarial contemporânea. Para Lino e Arruda (2023, p. 93):

A proposta privatizante dos empresários da educação, aliada à projetos de militarização e desescolarização, disputam, nestes últimos anos, a hegemonia no campo educacional brasileiro, conquistando adesões de diversos segmentos, em especial dos gestores educacionais das redes municipais e estaduais, cooptados pelos discursos da eficácia e eficiência.

No contexto brasileiro, movimentos conservadores de extrema direita, aliados ao empresariado ultraneoliberal, passaram a atuar com maior força na educação pública a partir do golpe contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016. Movimentos como o *Escola Sem Partido* (ESP) exerceram uma influência significativa sobre as políticas educacionais brasileiras, incluindo a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, como aponta Silveira (2019, p. 40):

Ainda que não tenha participado do Movimento pela Base, o Movimento escola sem partido passa a ser um dos interlocutores do MEC, logo após o golpe civil parlamentar de 2016, tendo como alvo a (con)formação na infância que se manifesta na terceira versão da BNCC, divulgada em dezembro de 2017.

A retórica do ESP, centrada no combate a uma suposta “doutrinação ideológica”, foi amplamente divulgada com o apoio de setores conservadores da sociedade e de políticos vinculados à extrema-direita, que difundiam a visão equivocada de que a educação brasileira estaria sendo usada como instrumento de manipulação política. Um dos principais focos de pressão do movimento foi a inclusão de debates sobre questões como gênero, sexualidade, diversidade e direitos humanos. Esses temas eram parte das propostas iniciais da BNCC, especialmente nas áreas de ciências humanas e educação básica, que visavam formar cidadãos mais conscientes de questões sociais e culturais. Entretanto, sob coação do ESP, que argumentava que esses temas promoviam uma ideologia de gênero, o texto da terceira versão da BNCC foi alterado.

Assim, por meio da imposição exercida por líderes políticos conservadores, ocorreu a remoção ou reformulação desses temas da BNCC:

Conforme solicitação do MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) não aprovou o tema “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” sob o qual as escolas deveriam “discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida”. No lugar da temática sobre sexualidade, gênero e religião, entra o eixo “princípios e valores éticos” que estabelece como umas das habilidades “reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana” (Silveira, 2019 p. 35).

A retirada do tema "corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas" e sua substituição pelo eixo "princípios e valores éticos" revela uma tentativa de neutralizar discussões críticas sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas. O impacto dessa exclusão tem gerado efeitos concretos nas escolas e sobre os educadores. Um caso emblemático é o do professor Antonio Lima, em Alagoas, que sofreu ameaças e perseguições após promover atividades pedagógicas voltadas à diversidade sexual em sua escola. Segundo a Human Rights Watch (2022), o docente foi alvo de discursos de ódio e intimidações virtuais e presenciais, revelando um ambiente de crescente insegurança e vigilância para os profissionais que abordam temas sensíveis nas redes públicas de ensino.

Essa movimentação, motivada pela intervenção de atores como a bancada evangélica e o movimento *Escola Sem Partido*, reflete uma resistência à inclusão de debates que abordem as diferentes concepções de gênero e sexualidade, especialmente sob uma perspectiva pluralista e inter-religiosa.

Ao substituir um tema que incentivaria o diálogo sobre as diversas expressões de identidade e crença por uma abordagem mais genérica e moralizante, evita-se confrontar questões centrais da sociedade contemporânea, como o respeito à diversidade e a promoção da igualdade. A escolha por "princípios e valores éticos" dilui o debate sobre gênero e sexualidade, ocultando a complexidade dessas temáticas e, assim, perpetuando a invisibilidade e o silenciamento de grupos marginalizados.

Esse recuo representa não apenas uma limitação ao desenvolvimento de uma educação crítica, mas também uma concessão ao conservadorismo, que visa manter a escola como um espaço de conformidade ideológica, em vez de um ambiente de pluralidade e reflexão. Apple (2003 p. 51) nos alerta que “a atração das políticas conservadoras na educação reside, em grande parte, em grandes alterações do nosso senso comum”.

O ESP promove a ideia de que a educação deve ser neutra, o que, na prática, significa desarticular os esforços de formar cidadãos críticos e conscientes. O movimento também promoveu a judicialização de práticas educacionais, com a criminalização de professores acusados de doutrinação ao abordarem temas de cidadania e direitos sociais, entre outros, considerados sensíveis sob a ótica dos ultraconservadores. “A ideia central (...) é controlar o trabalho docente, estabelecendo limites sobre quais conteúdos podem ser abordados, e fragilizando a função crítica da educação” (Silva Júnior; Fargoni, 2018, p. 72).

Nessa perspectiva, o movimento tinha como um de seus objetivos criar um clima de

desconfiança entre professores, alunos e responsáveis, disseminando, como afirma Carvalho (2019, p. 66), uma “cultura da vigilância e do controle sobre o que é dito” nas escolas, que passam a ser ambientes em que “os alunos transformam-se em alcaguetes e delatores” denunciando docentes que abordem temas considerados inadequados por essa perspectiva conservadora. Segundo o fundador do *Escola Sem Partido*, Miguel Nagib, “nenhum pai é obrigado a confiar em um professor. Nenhum pai” (Debate realizado pela GloboNews).

O movimento buscou ainda alinhar a educação com uma agenda neoliberal, que concebe o ensino como um produto a ser consumido, uma mercadoria, e não como um direito social. Essa concepção é explicitada por Miguel Nagib, em audiência pública no Senado Federal, ao afirmar que:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo (Miguel Nagib, em Audiência Pública no Senado Federal realizada 01/09/2016).

A proposta de regular a relação professor-aluno sob a lógica de consumo desqualifica o papel dos professores, colocando em dúvida suas competências profissionais e a confiança social em seu trabalho. Assim, essa proposta desloca a educação de seu papel social para uma perspectiva mercadológica e tecnicista, ou seja, é uma “tentativa de pensar a educação como uma relação de consumo” (Penna, 2017, p. 39), que desconsidera a especificidade do processo educativo, o qual envolve a formação integral dos indivíduos e o desenvolvimento de suas capacidades críticas, indo além de uma simples transmissão de informações.

### **A BNCC e a influência neoliberal-conservadora: trajetória e retrocessos**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três versões até chegar ao documento final, aprovado em um contexto de crise democrática, marcado pela ascensão da extrema-direita ao poder e pela confluência entre neoliberalismo e conservadorismo moral. Essa conjuntura teve repercussões profundas em diversos setores da sociedade, especialmente na educação, que se tornou um campo de intensas disputas ideológicas. É importante salientar que as os dois primeiros documentos da BNCC foram elaborados no governo de Dilma Rousseff, e a versão final foi concluída no governo de Michel Temer.

No Brasil, essa ascensão de movimentos neoconservadores e de políticos de extrema-

direita resultou em uma ofensiva significativa contra iniciativas voltadas para a promoção da igualdade e da diversidade na educação, sobretudo após o golpe político-jurídico de 2016. Projetos que buscavam enfrentar a intolerância e as desigualdades relacionadas a gênero, sexualidade, raça e deficiência tornaram-se alvos prioritários, frequentemente combatidos com discursos moralizantes e alegações de defesa da “família tradicional” como forma de legitimação. Assim, a direita, como Apple (2023) observa, tem se empenhado de maneira eficaz nessa tarefa, promovendo projetos que mascaram e marginalizam identidades diversas.

Outro ponto marcante na trajetória da BNCC é o apagamento das questões raciais, que também foram fortemente afetadas pela atuação de movimentos neoconservadores. A narrativa predominante em muitos documentos oficiais tem minimizado a relevância do estudo das relações étnico-raciais, o que é especialmente preocupante em um país com um histórico tão profundo de desigualdade racial. Em vez de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, as diretrizes curriculares têm buscado uma homogeneização que ignora a história e as contribuições das populações negras, indígenas e de outras minorias.

Apple (2003) revela como a definição tradicional de liberdade está profundamente associada a uma noção de independência econômica, historicamente reservada ao homem branco, excluindo mulheres e pessoas racializadas, subalternizadas pelo racismo estrutural.

Toda definição de liberdade baseada em independência econômica traça, por sua própria natureza, uma linha divisória entre aquelas classes de pessoas que têm a independência econômica e aqueles que não a têm. A definição também se baseia em relações de gênero, uma vez que esse ideal de autonomia tem sido historicamente definido como uma característica masculina, sendo a mulher vista como dependente. Além disso, os escravos e pessoas de cor em geral eram vistos como animais ou infantis. (Apple, 2003, p. 17).

É importante destacar a promulgação da Lei Federal Nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ao incluir a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino (Brasil, 2003). Essa legislação representou um marco para a educação antirracista no Brasil, reconhecendo a necessidade de combater o racismo estrutural por meio da educação e valorizando as contribuições históricas e culturais da população negra. Contudo, ao analisar a versão final da BNCC, marcada pela ausência de discussões sobre as relações étnico-raciais e a diversidade-cultural no Brasil, percebe-se uma resistência em incorporar essa pauta de forma significativa.

Como aponta Santos (2022, p.1), “a imposição de uma Base torna a diversidade étnica

e racial problemática neste modelo de currículo homogêneo, mesmo com a Lei Nº 10.639/2003 e o Parecer nº 03/2004”. Dessa forma, embora a lei exija a inclusão dessas temáticas, a BNCC apresenta uma abordagem superficial e fragmentada sobre o racismo estrutural e as relações étnico-raciais, minimizando sua importância e reforçando uma visão limitada e equivocadamente homogênea da formação escolar. Essa omissão contribui para a manutenção de uma estrutura curricular que perpetua a invisibilidade das desigualdades raciais e a exclusão de vozes historicamente marginalizadas. Conforme argumenta Freitas (2023), o projeto neoliberal e conservador que orientou a versão final da BNCC busca homogeneizar o currículo, afastando-se de uma educação crítica que valorize a diversidade cultural e racial do país.

Esse cenário impede que os alunos, especialmente os de grupos historicamente excluídos, desenvolvam uma compreensão crítica das dinâmicas de poder que moldam a sociedade brasileira. A ausência de uma abordagem profunda sobre o racismo nas diretrizes curriculares reforça a percepção de que as questões raciais são secundárias ou irrelevantes, quando, na verdade, são centrais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Freire (2013, p. 47) nos lembra que “a educação deve ser um ato de liberdade e não de opressão”, e essa liberdade está diretamente relacionada à criação de um espaço educacional que valorize a diversidade e combata o racismo onde todas as vozes, especialmente as dos sujeitos historicamente marginalizados, sejam ouvidas e respeitadas. A BNCC, ao omitir discussões fundamentais sobre as desigualdades raciais, limita o potencial transformador da educação e falha em promover a justiça social, um dos pilares que deveria nortear a educação pública brasileira.

A resistência em incluir temas relacionados ao racismo estrutural e institucional na BNCC também contribui para a perpetuação de estigmas e preconceitos. A falta de um currículo que aborde explicitamente as desigualdades raciais e a necessidade de reparação histórica impede os alunos de desenvolver uma compreensão crítica das dinâmicas de poder que moldam suas realidades. Essa ausência reforça a noção de que as questões raciais são irrelevantes ou secundárias, quando, na verdade, são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Silva (2013) expressa sua insatisfação com o currículo universal, argumentando que este não deve ser abordado de maneira burocrática e mecânica, pois atua em contextos que possibilitam a reprodução cultural e social. Nessa perspectiva, o currículo deve valorizar as experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo de maneira subjetiva, promovendo

um processo de negociação em relação aos seus próprios significados sobre o conhecimento.

A omissão tanto das temáticas raciais quanto das de gênero na BNCC não representa apenas uma perda para a educação, mas também contradiz o compromisso com a justiça social. A formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais igualitária, depende de um currículo que reconheça e enfrente as persistentes e diversas desigualdades. Assim, a luta por uma educação que valorize a inclusão social e a diversidade racial deve ser uma prioridade compartilhada por educadores, estudantes e toda a sociedade.

Freitas (2023 p.23) afirma que: “Conservadores e neoliberais têm um projeto e o estão implementando em escala global”. Essa premissa fica clara quando comparamos as três versões da BNCC, desde 2015 até sua última versão em 2017. O Quadro 1 a seguir ilustra as principais mudanças que ocorreram entre as versões do documento, destacando a crescente desvalorização da educação inclusiva e cidadã, em contraste com a priorização de competências técnicas voltadas para o mercado de trabalho.

**Quadro 1** – Comparação das versões da Base Nacional Curricular Comum.

Aspecto	Versão 2015	Versão 2016	Versão 2017
<b>Competências Gerais</b>	Competências amplas e com ênfase em cidadania e desenvolvimento integral	Competências mais técnicas, foco no desenvolvimento de habilidades práticas.	Competências padronizadas com foco no mercado de trabalho e habilidades mensuráveis
<b>Diversidade e inclusão</b>	Forte ênfase na inclusão e diversidade cultural	Diminuição do foco na diversidade e inclusão	Supressão das temáticas da diversidade
<b>Interdisciplinaridade</b>	Alto nível de interdisciplinaridade, incentivo à integração entre disciplinas.	Menor integração interdisciplinar, separação mais clara entre áreas.	Integração interdisciplinar ainda mais reduzida.
<b>Participação Social e Cidadania</b>	Formação de cidadãos críticos e ativos.	Menos ênfase em cidadania crítica, foco maior em habilidades técnicas.	Formação técnica e preparação para o mercado de trabalho são prioridades.
<b>Avaliação e métricas</b>	Avaliação formativa com foco em processos de aprendizagem e desenvolvimento integral.	Maior ênfase na medição de competências mensuráveis, mas ainda acompanhando o progresso do estudante.	Avaliação com foco em resultados e métricas padronizadas para controle de qualidade.
<b>Influência privada</b>	Influências internacionais, mas tentativa de adaptação ao contexto brasileiro	Maior influência do setor privado, com a participação ativa de fundações	Influência privada consolidada, alinhamento com agendas internacionais

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC versão 1, versão 2 e versão 3.

A análise comparativa apresentada no Quadro 1 revela, o deslocamento da BNCC de uma proposta educativa mais inclusiva e crítica, como delineada na versão de 2015, para uma concepção de educação fortemente instrumentalizada na versão de 2017. O esvaziamento

progressivo de temas como diversidade, interdisciplinaridade e formação cidadã mostra não apenas uma mudança técnica, mas ideológica, articulada com interesses ultraliberais e neoconservadores. A redução da ênfase em competências amplas e sociais e a priorização de habilidades mensuráveis e alinhadas ao mercado de trabalho demonstram a consolidação de uma agenda que vê a educação como ferramenta de conformidade, e não de emancipação. Além disso, o crescimento da influência do setor privado na formulação curricular, culminando na consolidação dessa participação em 2017, explicita a captura do Estado por interesses empresariais na educação. Essa trajetória revela como a BNCC, em sua versão final, passa a operar como instrumento de controle pedagógico e de padronização formativa, enfraquecendo a autonomia docente, a pluralidade cultural e o compromisso com a justiça social. O quadro 1 não apenas sistematiza diferenças técnicas entre as versões, mas também denuncia um projeto político-educacional que visa moldar subjetividades dóceis e produtivas, em detrimento de uma formação crítica e democrática.

Contudo, esse movimento enfrentou resistências significativas por parte de entidades científicas, educacionais e movimentos docentes organizados. Em novembro de 2020, entidades nacionais como ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABdC, SBEM e FORUMDIR divulgaram um manifesto em que denunciam a Resolução CNE/CP nº 02/2019 como um “grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos”, aprovada de forma autoritária e sem diálogo com as instituições formadoras. O documento afirma ainda que a formação docente está sendo conduzida por uma lógica “que oculta sua origem e alinhamento e compromete inexoravelmente a qualidade dos cursos de licenciatura” (ANFOPE, 2020, s/p), reafirmando a necessidade de revogação imediata dessa normativa e o restabelecimento de uma formação plural, crítica e democrática.

Destaca-se ainda, entre as alterações ocorridas de um documento para outro, o alinhamento progressivo ao setor privado, perceptível na última, que registra o apoio explícito ao *Movimento Pela Base*. É importante destacar as fundações que compõem o Conselho Deliberativo desse movimento: Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Vivo e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, além de contar com mais de 27 empresas parceiras. Essa configuração demonstra, de forma clara, que o setor privado está não somente presente na educação pública brasileira, mas vem exercendo e ditando os rumos da educação básica e da formação de professores, especialmente, após o Golpe de 2016. Freitas (2023, p. 24) reforça que:

É por isso que a educação é um campo perigoso na visão de conservadores e liberais e tem que ser acompanhada de perto, sempre que possível colocada fora do controle do Estado e nas mãos de agentes seguros ideologicamente, como os empresários e os sacerdotes.

Nessa perspectiva apresentada por Freitas (2023), conservadores e liberais consideram a educação como um "campo perigoso" pelo seu potencial de promover questionamentos e alicerçar processos de transformações sociais que podem desafiar o *status quo* e os interesses dominantes. Para esses grupos, o controle da educação precisa ser mantido para garantir que ela não se torne uma ferramenta de crítica social ou de empoderamento popular que ameace suas posições de poder.

Portanto, para esses grupos, é importante tirar a educação das mãos do Estado e colocá-la sob o controle de "agentes seguros ideologicamente", como empresários e líderes religiosos. Isso indica que, na visão dos conservadores e liberais, essas figuras representam uma visão de mundo alinhada aos seus interesses, promovendo uma educação que privilegia o controle social, o conformismo e a reprodução de ideologias favoráveis ao sistema econômico e político vigente.

Essa análise trazida por Freitas (2023) corrobora os achados desta pesquisa em relação à BNCC, revelando que cada nova versão marcava a crescente influência de uma agenda voltada para o mercado de trabalho e para a tecnificação da educação, em detrimento de uma concepção mais inclusiva e cidadã.

Com a análise dos documentos, observou-se que as competências gerais, que em 2015 eram amplas e visavam uma formação integral dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento crítico e na cidadania, foram progressivamente reduzidas a um conjunto de habilidades técnicas e a competências socioemocionais. Essa mudança reflete a inserção de uma lógica produtivista, centrada na resolução de problemas práticos e na preparação de indivíduos para as demandas específicas do mercado. A versão final de 2017 consolidou esse viés tecnicista, deixando de lado a perspectiva mais humanista e crítica.

Como afirma Ball (2013, p. 6), “devemos reconhecer a centralidade da educação para projetos maiores de democracia e construção de comunidade”. A educação deve ser parte de um projeto maior de construção democrática, no qual todos os cidadãos tenham voz ativa nos processos decisórios.

Os temas relacionados à diversidade e à inclusão seguiram um caminho semelhante. Na primeira versão, havia um forte compromisso com a promoção da equidade e com o respeito às diferenças culturais, com a inclusão de grupos historicamente marginalizados;

contudo, ele foi enfraquecendo ao longo das revisões. As versões subsequentes mencionam esses temas de forma mais genérica e com menos destaque, refletindo uma priorização de objetivos mais universais e menos adaptados às especificidades culturais e regionais.

A interdisciplinaridade, promovida na versão de 2015, era incentivada por meio da integração entre as disciplinas, buscando promover uma educação mais conectada e holística, também foi reduzida a partir da versão de 2016, em que as áreas de conhecimento começaram a ser tratadas de forma mais compartimentalizada. Essa tendência se consolidou na versão de 2017, em que a separação entre disciplinas se tornou ainda mais marcada, limitando a abordagem integradora.

Outro aspecto relevante diz respeito à participação social e à cidadania, que também sofreu um declínio ao longo das versões. Inicialmente, a BNCC promovia a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar de forma ativa e consciente na sociedade. Com as revisões, esse propósito foi sendo diluído, dando lugar a um ensino mais pragmático e direcionado à formação de trabalhadores. A visão de cidadania foi progressivamente substituída por uma ênfase em competências técnicas, reforçando uma lógica instrumental da educação.

A partir de 2016, o uso de avaliações padronizadas e métricas de desempenho começou a ganhar força, superando o caráter formativo, menos centrado em resultados mensuráveis, presente na primeira versão. Na versão final, a avaliação passou a priorizar a quantificação das aprendizagens, refletindo uma tendência global de controle do processo educacional, centrado em avaliações de larga escala, em que o sucesso é medido por resultados concretos e não pelo desenvolvimento integral do estudante.

Como último ponto da análise, destaca-se o fortalecimento da influência privada. Enquanto a primeira versão da BNCC tentava adaptar diretrizes globais ao contexto brasileiro de forma mais independente, a partir de 2016 observou-se uma participação crescente de fundações privadas, como a Fundação Lemann, no processo de formulação do currículo. Essa influência culminou na versão de 2017, na qual a lógica empresarial se consolidou com a educação voltada para a produtividade e a preparação para o mercado de trabalho.

Em síntese, a BNCC, que regulamenta “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 07, 2018), teve seu documento final, que abrange a educação infantil e o ensino fundamental, oficialmente publicado em 2017. Como Santos (2022, p. 7) enfatiza,

foi resultado das articulações de fundações e institutos privados, como: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Fernando Henrique Cardoso, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, entre outros, além de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM), que ganharam maior espaço com o golpe político-jurídico e midiático em 2016, que culminou com o impeachment da presidenta legitimamente eleita Dilma Rousseff (PT).

Assim, verifica-se uma profunda influência de fundações e institutos privados, bem como de organismos internacionais, na formulação da versão final da BNCC. A presença de entidades como a Fundação Lemann, Itaú Social e organismos como o Banco Mundial na construção desse documento reflete uma agenda neoliberal que prioriza uma educação orientada pelo mercado.

Esse processo de privatização, como indica Santos (2022), foi facilitado pelo enfraquecimento das instâncias democráticas, especialmente após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff. A partir dessas articulações, a BNCC assume um caráter tecnicista, moldando o currículo de acordo com interesses econômicos globais, como o promovido pela OCDE, e deixando de lado uma concepção de educação pautada na pluralidade e na inclusão. Esse processo expõe a captura do sistema educacional brasileiro por atores privados, comprometendo a autonomia pedagógica e o desenvolvimento de uma educação pública crítica comprometida com a cidadania e a transformação social.

Para Apple (2023, p. 45-46) “a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão. Ao transferi-la para o mercado através de planos de financiamento estudantil e de opção por escolas, a educação vai acabar se autorregulamentado...”. Desse modo, ao assumirem papel de liderança nesse processo, essas fundações não apenas promovem uma agenda específica, mas também estabelecem um padrão que pode excluir vozes críticas e alternativas pedagógicas. Esse fenômeno tende a resultar em uma educação que prioriza habilidades mercadológicas e a formação de um capital humano que atenda às demandas do mercado em vez de uma educação que promova a cidadania e o pensamento crítico.

### **A formação de professores: crítica à resolução 2/2019**

A Resolução 2/2019, que estabeleceu diretrizes para a formação de professores no Brasil, refletiu uma influência significativa da direita nas políticas educacionais do país. Este documento foi promovido em um contexto marcado pela ascensão de movimentos neoconservadores e traz uma série de implicações que comprometem a autonomia ea

formação crítica e plural dos educadores.

Ela expressa uma perspectiva alinhada aos princípios neoliberais e à lógica empresarial, também defendidos pela extrema-direita, especialmente no contexto de um governo que promoveu a ascensão de ideais conservadores. Essa visão se manifesta em diversas dimensões do documento, evidenciando um retrocesso em relação a abordagens pedagógicas mais críticas e inclusivas. Essa lógica desconsidera a complexidade da prática docente e a importância de uma formação atenta à realidade social, cultural e histórica dos alunos.

Um dos principais impactos da Resolução 2/2019 é a ênfase em uma formação que privilegia a padronização e a tecnicidade em detrimento de abordagens mais críticas e reflexivas. Essa orientação vai ao encontro de uma visão neoliberal que busca alinhar a educação às demandas do mercado, limitando a formação docente a competências técnicas e habilidades específicas, sem levar em conta a complexidade das relações sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar. Como resultado, os futuros educadores podem ser preparados para atuar de maneira mecânica, em franco processo de alienação, tendo diminuída sua capacidade de questionar e problematizar as realidades que enfrentam.

Destacamos, de início, que o processo de aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum (BNC) da Formação inicial (BNC-Formação), não teve diálogo com a comunidade acadêmica, sendo imposta de maneira autoritária, sem ampla discussão. Apesar da forte reação das entidades nacionais representativas do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) revogou a Resolução nº 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de formação de professores em nível superior, e impôs uma nova diretriz por meio da Resolução nº 02/2019. Segundo Lino e Arruda (2023, p. 95), essa mudança induziu “de forma acelerada e sistematizada, o esvaziamento e a alienação do fazer docente, reforçando históricos processos de desvalorização dos profissionais da educação”. Essa afirmação evidencia que a nova diretriz não apenas substituiu o marco anterior, mas opera uma inflexão política que compromete a autonomia docente e acentua a lógica instrumental da formação.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, repete a lógica da BNCC, à qual se subordina. Para Lino e Arruda (2023, p. 95), essa resolução “traz a marca dessa imposição que desconsidera a pluralidade de projetos e a autonomia das instituições universitárias”. Tal perspectiva evidencia o caráter centralizador da política curricular em vigor, que enfraquece a diversidade

formativa nas instituições superiores e compromete sua capacidade de responder às especificidades dos contextos educacionais locais.

A ausência de participação coletiva na construção das diretrizes representa um grave retrocesso, pois limita a diversidade de perspectivas que poderiam enriquecer a formação de professores.

Ela é reafirmada na própria resolução quando se retira a gestão democrática do texto, ou seja, fica claro que há uma intencionalidade para fragilizar a formação de professores. Freitas (2023) afirma que

O impacto destas concepções de alinhamento já se faz sentir na educação brasileira com a edição das Bases Nacionais Comuns – seja a Curricular, seja a de Formação de Professores com a finalidade de alinhar as escolas e universidades. Têm a finalidade de estabelecer “padrões de cima para baixo” combinados com “metas de desempenho” e avaliação (Freitas 2023, p. 25).

Nesse sentido, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, essa lógica tecnicista avança ainda mais na formação de professores, resultando em uma série de retrocessos. O resultado dessa normativa se reflete na redução da autonomia docente e na priorização de uma formação voltada apenas para o cumprimento de metas mensuráveis, sem espaço para reflexão crítica ou inovação pedagógica. Alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adota uma visão tecnicista e pragmática da formação docente, focada na aquisição de competências específicas e em um currículo padronizado, o que limita a capacidade crítica e reflexiva dos futuros educadores.

Esse movimento tem sido amplamente criticado por pesquisadores e entidades científicas. Cyrino e Grando (2022, p. 6) afirmam que “a arquitetura do processo de formação de professores está submetida à BNCC”, o que compromete a formação crítica e reforça uma lógica tecnicista. De acordo com as autoras, nesse modelo o professor “é entendido como consumidor/implementador de conhecimentos produzidos por outros agentes educacionais” (Cyrino; Grando, 2022, p. 6-7), o que fragiliza sua autonomia intelectual e pedagógica. A percepção crítica desse alinhamento tem sido reiterada em publicações e eventos científicos, mas também em manifestações institucionais, como a Carta de Posição publicada pela Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e pelo Forumdir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras) em 2022, assinada por mais de 390 entidades educacionais e científicas. O documento denuncia que a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Nota Técnica do CNE de 2022 constituem um “ataque à formação de

professores e à autonomia universitária”, afirmando que a formação docente está sendo conduzida por uma lógica regulatória que “oculta sua origem e alinhamento” e que compromete “inexoravelmente a qualidade dos cursos de licenciatura” (Anfope; Forumdir, 2022).

Assim, tanto as DCNs quanto a BNCC se inserem no projeto neoliberal, impondo “maior controle e centralização dos processos educativos e pedagógicos, impossibilitando a adoção/construção de outras propostas curriculares”, na Educação Básica e nos cursos de formação de professores, “desconsiderando a diversidade das redes e escolas” e a autonomia das universidades, “influenciando a formação, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação” (Lino; Arruda, 2023, p. 95). Diante do avanço das políticas centralizadoras como a BNCC e a BNC-Formação, é essencial considerar caminhos que fortaleçam a autonomia curricular nas escolas e universidades, possibilitando a construção de projetos formativos enraizados na realidade dos sujeitos e dos territórios. Freitas (2023, p. 33) defende a revogação dessas normativas e a construção de novas diretrizes “democraticamente com base em um conceito de formação humana alargado e não restrito a competências e habilidades”, reafirmando a centralidade de uma formação docente crítica e plural.

Um dos principais retrocessos está na centralização das diretrizes curriculares em torno de competências, desconsiderando a importância de uma formação mais ampla e crítica. Como apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020 p. 365),

A análise evidencia o alinhamento das atuais diretrizes com a Base Nacional Comum Curricular; a assunção da noção de competências para a construção dos currículos das licenciaturas; o silenciamento com relação às discussões da formação continuada e da valorização profissional.

A priorização de uma formação técnica e utilitarista tem produzido efeitos concretos nas práticas docentes, como apontam Albino, Rodrigues e Dutra-Pereira (2024), que afirmam que a formação docente, sob a lógica da Resolução CNE/CP nº 2/2019, tem enfatizado a aplicação de métodos padronizados e resultados mensuráveis, limitando a autonomia dos professores e esvaziando sua capacidade crítica. Para os autores, “essa tendência limita a autonomia e a criatividade dos/as professores/as, impedindo que desenvolvam práticas pedagógicas contextualizadas” (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p. 9). Como consequência, a docência passa a ser percebida como uma prática instrumental, desvinculada das dimensões éticas, políticas e culturais do processo educativo, o que compromete a construção de uma educação democrática e emancipatória.

Outro aspecto que destacamos é a negligência em relação à formação continuada e à valorização profissional dos professores. O CNE desvincula a formação inicial da formação continuada ao instituir duas DCNs distintas: a Resolução 2/2019, que foca exclusivamente na formação inicial, e a Resolução 01/2020, que institui a BNC-Formação Continuada, desconsiderando não somente a importância do desenvolvimento contínuo dos docentes ao longo de suas carreiras, mas também o fato de que esse processo deve se dar de forma articulada, e preferencialmente, a cargo das Universidades. Isso reforça a ideia ultrapassada de que a formação inicial é suficiente para suprir todas as demandas futuras da prática docente, responsabilizando o professor pela sua própria formação. Assim, ao atribuir à iniciativa individual do docente, com seus poucos recursos, a responsabilidade por sua atualização e aperfeiçoamento constantes, desvaloriza-se esse processo como direito, delegando à iniciativa privada sua oferta, fomentando a privatização e a mercantilização da formação continuada.

A redução da formação docente a um conjunto de competências técnicas está em consonância com um projeto de educação que visa atender às demandas do mercado, promovendo a padronização do ensino e o controle do trabalho docente. Como apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020 p. 360) “as atuais DCN representam um retrocesso para a formação de professores, privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente”.

Esse controle se manifesta na redução da autonomia dos professores, que passam a ser vistos apenas como executores de políticas educacionais previamente definidas, sem espaço para inovação pedagógica ou adaptação às necessidades de seus alunos. Conforme Milani, Gomes e Souza (2021, p. 5) apresentam, “a BNCC propõe a formação docente a partir de competências e habilidades, configuradas em um caráter tecnocrático/tecnicista”, ou seja, o professor como um executor de conteúdos previamente determinados. Corroborando, Moreira, Silva, Silva e Cunha (2022 p. 358) elucidam que a organização curricular imposta pela Base “empobrece o processo formativo e conseqüentemente as relações de ensino e aprendizagem”, priorizando competências mercadológicas.

Dentre os vários retrocessos que a Resolução 2/2019 trouxe para o campo da formação de professores, destaca-se a imposição da carga horária das licenciaturas: das 3.200 horas, 1.600 são destinadas exclusivamente ao estudo dos conteúdos da BNCC, deixando menos espaço para a abordagem teórica e reflexiva. Essa divisão curricular, “fragmenta a formação de professores e pedagogos”, segundo Sant’Ana e Pinto (2023, p. 56), impede uma visão mais integrada do ensino, transformando professores em executores de modelos predefinidos, sem

espaço para a inovação pedagógica ou a reflexão crítica.

Ao comparar as resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, é possível identificar mudanças significativas nas diretrizes da formação docente, especialmente no que diz respeito à articulação com a BNCC e à concepção de docência que cada documento promove. Enquanto a resolução de 2015 se ancora em uma formação crítica, emancipatória e contínua, a resolução de 2019 introduz a BNC-Formação, vinculando rigidamente o processo formativo à lógica de competências e resultados mensuráveis. O Quadro 2, a seguir, sintetiza essas transformações e destaca os contrastes centrais entre as duas normativas.

**Quadro 2** – Formação de professores nas resoluções 2/15 e 2/19 vinculando a BNCC.

Ano	Tema	Citação da resolução	Foco
2015	Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Professores.	"A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente..."	Foco na emancipação e processo permanente, abordagem abrangente sobre o desenvolvimento educacional e social.
2019	BNCC e Formação de Professores	"Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)."	Institucionalização da BNC-Formação, conexão explícita entre BNCC e formação docente, foco no desenvolvimento de competências específicas e engajamento profissional.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na resolução CNE nº 2/2015 e nº 2/2019.

Como evidenciado no Quadro 2, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 concebe a formação docente como um processo amplo, permanente e centrado na emancipação dos sujeitos, com forte valorização da articulação entre teoria e prática e da gestão democrática. Já a Resolução nº 2/2019 rompe com essa perspectiva ao instituir a BNC-Formação, que padroniza os currículos e subordina a formação à BNCC, priorizando competências específicas e o engajamento profissional em moldes pragmáticos. Essa mudança revela uma reconfiguração da identidade docente, em que o educador é compreendido menos como sujeito crítico e mais como executor de políticas educacionais previamente definidas. Ao alinhar a formação inicial à lógica da BNCC, o novo modelo esvazia a autonomia das universidades e desvaloriza as especificidades regionais e socioculturais dos contextos escolares. Além disso, o foco restrito no saber técnico e operacional limita o potencial formativo das licenciaturas, comprometendo a construção de uma prática pedagógica sensível às demandas sociais e comprometida com a transformação da realidade educacional brasileira.

Na Resolução de 2015, a formação docente é descrita como um processo emancipatório, centrado no desenvolvimento integral do educador, com uma forte articulação

entre a formação inicial e continuada e, como apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364), “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente”.

O foco aqui é valorizar a profissão docente e promover uma educação de qualidade, embasada em princípios democráticos e na diversidade de sujeitos e culturas. Nesse sentido, a formação se apoia na interdisciplinaridade e na gestão democrática das escolas, promovendo a participação ativa de toda a comunidade educacional.

Em 2019, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, há um avanço no alinhamento com a BNCC, formalizando a chamada BNC-Formação, que define a formação inicial de professores em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essa mudança introduz uma visão mais técnica e pragmática da formação, priorizando o “saber fazer” e o desenvolvimento de competências específicas, com menos ênfase na reflexão crítica e nas teorias educacionais. Conforme indicado no artigo, essa abordagem é vista como um retrocesso por muitos estudiosos da área e pelas entidades nacionais do campo educacional, uma vez que diminui a autonomia docente e estreita o papel da universidade na formação de educadores.

O Ministério da Educação publicou no Diário Oficial de 3 de junho de 2024 a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Embora essa resolução não seja abordada em detalhes neste artigo, mas é importante destacar que entidades como a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) criticam o processo de elaboração e aprovação do novo parecer, ressaltando a falta de diálogo e transparência, além da ausência de uma consulta pública adequada com a sociedade civil.

## Considerações finais

Apesar do cenário de retrocesso, diversas estratégias de resistência têm sido articuladas por educadores, movimentos sociais e entidades acadêmicas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por exemplo, vêm se posicionando criticamente frente à BNCC e à Resolução nº 2/2019, defendendo a valorização da autonomia docente e o fortalecimento da formação crítica.

Além disso, eventos como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) têm se

constituído como espaços importantes de debate e formulação de propostas educacionais democráticas e inclusivas. No âmbito local, algumas redes municipais, como Niterói (RJ) e Curitiba (PR), vêm promovendo processos participativos de construção curricular que envolvem comunidades escolares, professores e especialistas. Tais experiências demonstram que é possível construir uma educação pública pautada pela pluralidade, autonomia e justiça social.

No cenário internacional, países como a Finlândia têm demonstrado a viabilidade de diretrizes curriculares baseadas no diálogo com a sociedade civil, com forte participação de professores e comunidades locais na elaboração dos currículos escolares. Essas experiências reforçam que a construção democrática do currículo é essencial para uma educação verdadeiramente emancipadora.

### Referências

ALAGOAS. **Lei nº 7.800, de 5 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”. Maceió: Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 2016. Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ALBINO, Ângela Cristina Aalves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Revista Educação e Formação**, v. 9, p. e14103, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e14103. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota de repúdio – contra a homologação pelo MEC do Parecer 04/2024**. Brasília, DF: ANFOPE, 28 maio 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/?s=parecer+04%2F2024>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Posição da ANFOPE e FORUMDIR sobre a “Nota Técnica de Esclarecimento” relativa à Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Brasília, DF, 8 jul. 2022. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-forumdir-e-mais-trinta-entidades-se-posicionam-contr-a-nota-tecnica-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cne-cp-no-2-2019-publicada-pelo-cne-em-06-de-julho-de-2022>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 outubro 2020**. Brasília, DF, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/manifesto-em-repudio-a-homologacao-da-resolucao-cne-cp-no-1-de-27-10-2020/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. Revisão Técnica: José Eustáquio Romão. São Paulo:

Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen J. **Education, Justice and Democracy: the struggle over ignorance and opportunity. policy paper.** London: Institute of Education, University of London, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: versão preliminar.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão Revisada.** Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão Final.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP n. 003, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 8–12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

CYRINO, Márcia Cristina da Costa Trindade; GRANDO, Regina Célia. (Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas criativamente. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, v. 19, Ed. Especial, e022003, p. 1–25, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/remat/article/view/57853>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. **Formação em Movimento**, v. 5, Especial, n. 10, p. 15-36, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n.10.15-36>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.

**Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379. 2020. Disponível em:

<https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 12 abr. 2025.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. **Human Rights Watch**, 12 maio 2022.

Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78–

102, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321174063005>. Acesso

em: 12 abr. 2025.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada

para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In.*: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza

(Orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

LINO, Lucília A.; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. **Caderno Cedes**, v. 43, n. 121, p. 90-100, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC269803>. Acesso em:

12 abr. 2025.

MILANI, Michael Flores; GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. O atual cenário da formação docente no Brasil: os desdobramentos da BNCC nos cursos de licenciatura. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5007/2175-

8042.2021.e79829. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79829>. Acesso em: 31 jul.

2025.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; SILVA, Divane Oliveira de Moura; SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva

discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019. *In.*: JORNADA IBERO-

AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS

INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO, 6., 2022, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF:

[s. n.], 2022. Disponível em: [https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/](https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168/185)

[article/view/168/185](https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168/185). Acesso em: 12 abr. 2025.

NOVA IGUAÇU. **Lei nº 4.576, de 15 de fevereiro de 2016**. Veda a distribuição, exposição e divulgação de material didático contendo orientações sobre a diversidade sexual nos

estabelecimentos de ensino da rede pública de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, RJ: Câmara

Municipal, 2016. Disponível em: [https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/nova-iguacu/lei-](https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/nova-iguacu/lei-ordinaria/2016/458/4576/lei-ordinaria-n-4576-2016-veda-a-distribuicao-exposicao-e-divulgacao-de-material-didatico-contendo-orientacoes-sobre-a-diversidade-sexual-nos-estabelecimentos-de-ensino-da-rede-publica-de-nova-iguacu)

[ordinaria/2016/458/4576/lei-ordinaria-n-4576-2016-veda-a-distribuicao-exposicao-e-](https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/nova-iguacu/lei-ordinaria/2016/458/4576/lei-ordinaria-n-4576-2016-veda-a-distribuicao-exposicao-e-divulgacao-de-material-didatico-contendo-orientacoes-sobre-a-diversidade-sexual-nos-estabelecimentos-de-ensino-da-rede-publica-de-nova-iguacu)

[divulgacao-de-material-didatico-contendo-orientacoes-sobre-a-diversidade-sexual-nos-](https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/nova-iguacu/lei-ordinaria/2016/458/4576/lei-ordinaria-n-4576-2016-veda-a-distribuicao-exposicao-e-divulgacao-de-material-didatico-contendo-orientacoes-sobre-a-diversidade-sexual-nos-estabelecimentos-de-ensino-da-rede-publica-de-nova-iguacu)

[estabelecimentos-de-ensino-da-rede-publica-de-nova-iguacu](https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/nova-iguacu/lei-ordinaria/2016/458/4576/lei-ordinaria-n-4576-2016-veda-a-distribuicao-exposicao-e-divulgacao-de-material-didatico-contendo-orientacoes-sobre-a-diversidade-sexual-nos-estabelecimentos-de-ensino-da-rede-publica-de-nova-iguacu). Acesso em: 12 abr. 2025.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In.*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 36-48.

SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular? **EccoS – Revista Científica**, n. 60, p. 1-11, e21730, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/21730>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** 2 ed. New York: Teachers College Press, 2015.

SANT'ANA, Wallace Pereira; PINTO, Umberto de Andrade. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 3, p. 50-69, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74209>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, Allan do Carmo; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. Diversidade sexual censurada nas escolas públicas: investidas conservadoras pelo controle moral na Educação. **REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 7, e16048, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rebeh.v7.16048>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição, 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton Henrique. E. Escola sem partido: a inquisição da educação no Brasil. *In.*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 69-96.

SILVEIRA, Zuleide Simas. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. *In.*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 17-48.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Eduardo Gomes Neto**. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079006905572168>

**Fernanda Lopes Braga**. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Rede Municipal de Niterói. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2173078297025906>

**Lucilia Augusta Lino**. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6864986517265595>

#### **Como citar**

GOMES NETO, Eduardo, BRAGA, Fernanda Lopes, LINO, Lucilia Augusta. A Educação como ferramenta de conformidade: BNCC, Escola sem partido e o controle docente. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 2, p. e71626, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i2.71626.