



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, A NOVA GESTÃO PÚBLICA E OS DESAFIOS AO TRABALHO DAS(OS) PEDAGOGAS(OS)

Karla Kristiny Rocha Belarmino [*]; João Francisco Lopes de Lima [**]

Francisca do Nascimento Pereira Filha [***]

RESUMO

Este artigo analisa o percurso histórico das políticas educacionais que subsidiaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a influência neoliberal e seu impacto no processo educativo e no trabalho das(os) pedagogas(os) na escola. Utiliza-se a análise documental e bibliográfica como aportes metodológicos. O texto está organizado em três partes: inicialmente, evidencia-se o contexto de influências das políticas educacionais, seguido das políticas que serviram de base para a criação do documento, o seu processo de construção e a influência neoliberal em seu conteúdo. Por fim, discute-se o impacto desta na educação escolar e no trabalho das(os) pedagogas(os). O estudo identifica que a BNCC visa formar sujeitos voltados para o mundo do trabalho e, para tal, instrumentaliza o currículo com a inserção de termos do mercado econômico. Impacta o trabalho das(os) pedagogas(os) que precisam cumprir a legislação e lidar com a prescritividade de um currículo que limita a autonomia pedagógica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Política Curricular. BNCC. Nova Gestão Pública.

THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE, THE NEW PUBLIC MANAGEMENT AND THE CHALLENGES TO THE WORK OF PEDAGOGUES

ABSTRACT

This article analyzes the historical path of the educational policies that supported the National Common Curricular Base (BNCC), the neoliberal influence and its impact on the educational process and the work of pedagogues in schools. Documentary analysis and bibliographical review are used as methodological contributions. The text is organized into three parts: first, the context of influences of educational policies is highlighted, followed by the policies that served as a basis for the creation of the document, its construction process and the neoliberal influence on its



content. Finally, the impact on schooling and the work of pedagogues is discussed. The study identifies that the BNCC aims to form subjects oriented to the world of work and, to this end, it instrumentalizes the curriculum by inserting terms from the economic market. It impacts the work of pedagogues who need to comply with the legislation and deal with the prescriptiveness of a curriculum that limits pedagogical autonomy.

Keywords: Educational Policies. Curricular Policy. BNCC. New Public Managementy.

LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN, LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y LOS RETOS PARA EL TRABAJO DE LAS(LOS) PEDAGOGAS(OS)

RESUMEN

Este artículo analiza la trayectoria histórica de las políticas educativas que sustentaron la Base Curricular Nacional Común (BNCC), la influencia neoliberal y su impacto en el proceso educativo y en el trabajo de las(los) pedagogas(os) en la escuela. Como aportes metodológicos se utilizan el análisis de documentos y el estudio bibliográfico. El texto está organizado en tres partes: inicialmente se destaca el contexto de influencias de las políticas educativas, seguido de las políticas que sirvieron de base para la creación del documento, su proceso de construcción y la influencia neoliberal en su contenido. Finalmente, se discute el impacto de esto en la educación escolar y en el trabajo de las(los) pedagogas(os). El estudio identifica que la BNCC tiene como objetivo formar sujetos orientados al mundo del trabajo y, para ello, dota al currículo con la inserción de términos del mercado económico. Además, afecta el trabajo de las(los) pedagogas(os) que necesitan cumplir con la legislación y lidiar con la naturaleza prescriptiva de un currículo que limita la autonomía pedagógica.

Palabras clave: Políticas Educativas. Política Curricular. BNCC. Nueva Gestão Pública.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a demanda por um currículo nacional não é recente e pode ser facilmente demonstrada através da história das políticas educacionais. Durante o Governo de Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1945, surgem medidas mais robustas de organização de um sistema de ensino nacionalmente estruturado. A criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, é



um exemplo demarcador. A partir dele são instituídas reformas educacionais de modo a assegurar, progressivamente, uma padronização no sistema de ensino.

Desde o Período Imperial brasileiro (1822-1889) existe um modelo educacional descentralizado, ao encargo das províncias. Após a Proclamação da República, em 1889, a autonomia local de gestão das políticas educacionais persiste ao encargo dos estados. A expectativa dos republicanos é otimista em relação aos benefícios de expandir a oferta educacional e colocar a sociedade brasileira em condições de colaborar para o progresso do país. A organização do sistema de Grupos Escolares, modelo de oferta do ensino primário que perdura até a década de 1970, ilustra essa questão. Além disso, na década de 1920, inúmeras reformas educacionais ocorrem em diferentes estados e são conduzidas por lideranças que se tornam expoentes da educação nos anos seguintes, tais como Anísio Teixeira (Reforma na Bahia), Sampaio Dória (Reforma em São Paulo), Lourenço Filho (Reforma no Ceará), Carneiro Leão (Reforma no Distrito Federal e depois em Pernambuco), Francisco Campos (Reforma em Minas Gerais), entre outros (Lemme, 2005).

Francisco Campos, que havia conduzido uma reforma educacional em Minas Gerais, assume como Ministro da Educação e da Saúde Pública na pasta recém-criada, em 1930. De início, Campos demarca medidas como a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), reorganiza o ensino secundário, que na época não era obrigatório, e o ensino superior. A partir da criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como órgão centralizador da educação nacional, passa-se a adotar uma série de medidas para a organização de um sistema nacional até então inexistente.

Gustavo Capanema Filho assume, em 1934, como Ministro da Educação do Governo Vargas e lidera a pasta até 1945. As chamadas Leis Orgânicas do Ensino são publicadas a partir de 1942 (de acordo com o quadro 1). Essas políticas possibilitam a normatização do sistema de ensino, composto pelo Ensino Primário e pelo Ensino Secundário e que inclui o Curso Ginásial e o Curso Colegial. A legislação alcança, ainda, a Educação Profissional, que pode ser ofertada como equivalente ao Curso Ginásial (Cursos de 1º Ciclo) e como correspondente ao Curso Colegial (Cursos de 2º Ciclo).

As Leis Orgânicas do Ensino representam a primeira sistematização ordenada que alcança todo o sistema educacional básico. Elas indicam os requisitos formais quanto à duração de cada etapa de ensino, formas de acesso, critérios de matrícula e de oferta por parte das instituições de



ensino. Além disso, manifestam um alinhamento didático com as metodologias ativas defendidas no Movimento pela Escola Nova e, claro, o projeto idealizado por Vargas, de uma nação patriótica, disciplinada e capaz de se integrar ao mundo do trabalho de modo produtivo. A formação profissional abrange todos os setores da economia e a preparação dos professores para o ensino primário, realizada no Curso Normal.

QUADRO 1 – Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946)

ETAPAS DE ENSINO			ANO
Lei Orgânica do Ensino Primário			1946
Lei Orgânica do Ensino Secundário	Curso Ginásial		1943
	Curso Colegial	Clássico	
		Científico	
Educação Profissional	Lei Orgânica do Ensino Industrial		1942
	Lei Orgânica do Ensino Comercial		1943
	Lei Orgânica do Ensino Agrícola		1946
	Lei Orgânica do Ensino Normal		1946

Fonte: Belarmino; Lima; Pereira Filha (2026)

A sociedade em mudança, com o avanço da indústria e da vida urbana, também requer trabalhadores com maior instrução e alguma formação profissional. A oferta de formação profissional ocorre como equivalente ao Ensino Secundário, tanto na etapa do Curso Ginásial como no Curso Colegial. Essa forma de organizar a Educação Profissional oficializa o modelo dual de oferta educacional: uma formação profissionalizante ocupada majoritariamente por filhos de trabalhadores. A escola propedêutica, representada pelo Curso Ginásial e Colegial, é ocupada principalmente pelos(as) filhos(as) de famílias com maior suporte econômico. Esse percurso escolar oferece mais chances de acesso ao restrito ensino superior da época, resultado deste modelo dual de organização escolar (Lima; Lima, 2023).

Uma política educacional que impacta a organização curricular é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ela mantém a estrutura e as disposições gerais das Leis Orgânicas e traz especificações quanto ao seu



funcionamento, como número de disciplinas, critérios de matrícula e de aprovação para a oferta de cursos (Brasil, 1961).

Posteriormente, temos a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que ocorre durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), com a publicação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O texto legal promove a unificação do Curso Primário e do Curso Ginásial, que passa a ser chamado de Curso de 1º Grau, obrigatórios dos 7 aos 14 anos. Nesse contexto, estende-se para oito anos a obrigatoriedade escolar, que antes era de apenas quatro anos (Brasil, 1971). O Curso Colegial, que tem duas vertentes, o Clássico e o Científico, passa a ser chamado de Curso de 2º Grau, destinado exclusivamente à qualificação profissional.

Neste caso, pela primeira vez, ocorre a unificação do modelo escolar dual, pois essa etapa de ensino passou a ser unicamente profissionalizante, entendendo a cidadania como a integração social e produtiva das pessoas no mundo do trabalho. A ideia de qualificação para o trabalho como prioridade do Curso de 2º Grau só é revista com a publicação da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. A nova legislação altera a premissa legal de “qualificação” para “preparação” para o trabalho, tornando a oferta de habilitação profissional opcional (Brasil, 1982). Com essa Reforma, observa-se uma determinação que atinge o desenho estrutural da organização curricular e as normas de sua composição. A legislação indica elementos obrigatórios e opcionais, fornece objetivos e princípios, mas não há uma especificação da sua composição interna, quanto aos programas de ensino.

Com a redemocratização do Brasil, após a Ditadura Militar (1964-1985), temos a promulgação da atual Constituição Federal, publicada em 5 de outubro de 1988, a chamada Constituição Cidadã. Posteriormente, ocorre a publicação da atual LDBEN, levada a efeito pela Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esses documentos oficializam o discurso de que se construa uma base comum, de alcance nacional, para os currículos escolares, para além do aspecto meramente organizacional de sua estrutura.

O texto legal da Constituição Federal de 1988 informa que “*Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*” (Brasil, 1988, Art. 210 – grifo nosso). Essa providência é referendada no texto da nova LDBEN. A nova legislação indica que deverão ser definidas as “[...] *competências e diretrizes* para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, *que nortearão*



os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar *formação básica comum* [...] (Brasil, 1996, Art. 9º, Inciso IV - grifos nossos).

No ano seguinte, 1997, o Governo Federal traz a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa proposição vem para viabilizar o cumprimento do Art. 9º da LDBEN de 1996 e reforça a “[...] necessidade de se *propiciar a todos a formação básica comum*, o que pressupõe a formulação de um conjunto de *diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos* [...] (Brasil, 1998, p. 14 - grifos nossos). Esses documentos, no entanto, não denotam um caráter prescritivo. Segundo o próprio texto legal, “Por sua natureza aberta, [os PCN] configuram uma proposta flexível [...] *Não configuram*, portanto, *um modelo curricular homogêneo e impositivo*, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios [...]” (Brasil, 1998, p. 13 - grifo nosso).

Nesse caminho discursivo, as proposições do Plano Nacional de Educação (PNE), iniciado em 2014, contemplam metas e estratégias para a melhoria da qualidade geral da educação brasileira, nos seus diferentes níveis e etapas. No documento, encontramos a seguinte indicação: “[...] *estabelecer e implantar*, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e *a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das(os) estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (Brasil, 2014, Meta 7, Estratégia 7.1 - grifos nossos).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é anunciada com base no princípio da equidade e no compromisso com uma educação de qualidade. Em seu texto de apresentação, explicita que essa política visa a “[...] *garantir o conjunto de aprendizagens essenciais* aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral *por meio das dez competências gerais para a Educação Básica*, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 5 - grifo nosso).

A dinâmica que envolve a construção dos currículos não é neutra, inocente e nem desinteressada (Moreira; Silva, 2002). Neste contexto temático, o presente artigo pretende analisar e discutir criticamente os fundamentos neoliberais do discurso pedagógico presente na BNCC, finalizando com o enfrentamento, por parte das(os) pedagogas(os) escolares, da implementação nas escolas da chamada pedagogia de competências e habilidades. Para tal, utilizou-se como aportes metodológicos a análise documental e o estudo bibliográfico para construir uma trajetória



discursiva estruturada em três seções: (a) as políticas educacionais e seu contexto de influências; (b) o percurso histórico-político para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, por fim, (c) os desafios das(os) pedagogas(os) escolares frente à necessidade de implementar nas escolas a chamada pedagogia de habilidades e competências.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEU CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS

Ao longo dos séculos XIX e XX, o capitalismo gradualmente ganha expressividade na sociedade, consolidando-se como sistema econômico global. A distribuição de multinacionais por todo o mundo na segunda metade do século XX consolida o sistema industrial, amplia a produção e instala definitivamente a sociedade de consumo. Regiões outrora apartadas do consumo de produtos modernos, passam a ser consideradas “economias em desenvolvimento” a partir da aceleração econômica promovida pela substituição de importações em seus territórios, a partir da instalação das chamadas empresas multinacionais.

Esse processo se desenvolve fortemente no Brasil especialmente a partir do Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) e nos governos da Ditadura Militar (1964-1985). Isso impacta as reformas do ensino na década de 1970, tanto a Reforma Universitária, em 1968, como a Reforma do 1º e 2º Graus, de 1971. Desta forma, o sistema capitalista consolida sua hegemonia nas sociedades conquistando espaço de participação e intervenção nas ações do governo (Tauile; Faria, 1999).

O avanço das ideias neoliberais se desdobra no Brasil após o final da Ditadura Militar, encerrada em 1985. A redemocratização do país restabelece, em 1989, as eleições diretas para Presidente da República. Fernando Collor de Mello, em 1989, é o primeiro Presidente que resulta de eleições gerais diretas desde 1960. No contexto imediato após o término da Ditadura Militar, diante de um cenário de elevada inflação, o Ministério da Economia adota medidas focadas na melhoria das condições do mercado financeiro,

[...] baseadas na alta dos juros, na restrição ao crédito, no corte de gastos públicos, na liberalização da área financeira e na renegociação da dívida externa, estas últimas medidas visando favorecer a entrada de capitais e a melhora das relações financeiras com o mercado internacional (Maciel, 2011, p. 103).



Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ocorre por dois mandatos, entre 1995 e 2003, as medidas de reorganização da gestão pública adquirem mais nitidez. O Governo de FHC dá andamento a uma ampla reforma do sistema de gestão pública baseada na lógica de eficácia do sistema de gestão privado sobre as condutas do Estado, consideradas ineficientes e com alto custo. A necessidade de modernização da “gestão pública” exige reformas amplas, que motivam a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Esse Ministério surge para promover a reforma do Estado numa perspectiva gerencial, modernizar a administração pública e aumentar a sua eficiência (melhoria dos processos de gestão pública) e sua eficácia (melhoria dos resultados da gestão pública).

No âmbito educacional, sob a condução do economista Paulo Renato de Souza, o MEC implementa uma série de processos de regulação do sistema de ensino, dispositivos de avaliação de larga escala, entre outras providências, tendo em vista o ajuste do sistema educacional ao ambiente social, que aponta para a ineficácia dos serviços públicos e seus altos custos, coerente com o pensamento neoliberal. Surgem, neste contexto, medidas e termos como flexibilização, eficiência e eficácia que se tornam recorrentes no repertório do sistema educacional do país.

Essa perspectiva fica conhecida como Nova Gestão Pública (NGP). Ela se consubstancia em inúmeras práticas como a desregulamentação das relações do trabalho (contratações flexíveis e salário proporcional ao desempenho) e ocorre a introdução de conceitos como gestão, autonomia administrativa, descentralização, responsabilização (Moraes, 2001).

As providências derivadas da NGP repercutem na transformação dos serviços educacionais em mercadorias, portanto, em serviços econômicos. O avanço da iniciativa privada na oferta do ensino superior, intensificado a partir do final da década de 1990, decorre disso. Segundo Basso (2022), o plano de expansão neoliberal não se limita só à diminuição da influência do Estado, pois “a globalização econômica é amparada pelo consenso neoliberal, cujos principais componentes são: delimitar a regulação do Estado na economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e a *subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais* [...] (Basso, 2022, p. 75 - grifo nosso).

É sob este cenário de interesses econômicos que estão inscritas as políticas educacionais e principalmente a formação de estudantes a quem se destina a educação escolar. A participação dos



organismos nacionais e internacionais no processo de elaboração das políticas e, neste caso, as curriculares, revelam-se intencionais quando elementos da racionalidade econômica como o ensino baseado nas aprendizagens essenciais e no desenvolvimento de competências e habilidades passam a orientar o documento da BNCC, ora vigente.

O PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE CURRICULAR NACIONAL

A busca por uma política curricular nacional se estabelece desde o processo de redemocratização do país, após a Ditadura Militar. Os movimentos sociais liderados por profissionais da educação, intelectuais e a sociedade civil reivindicavam a favor de uma escola comprometida com a democracia e a universalização. Os princípios dessa educação almejada calcavam-se em um ensino de caráter público, gratuito, democrático e de qualidade. Basso (2022) destaca, no entanto, que o debate trata sobre formular políticas que contemplem os “conteúdos mínimos”, os “currículos básicos”, uma “base comum” ou qualquer outra nomenclatura que se destine a padronizar o currículo escolar adotado no sistema educacional. Com isso, passa a mobilizar os diversos setores da sociedade a fim de tornar orgânica a relação entre educação e economia.

Segundo a análise de Oliveira (2000), os imperativos da economia globalizada demandam a formação de pessoas com um mínimo de conhecimentos para sua plena inserção na sociedade, o que vincula as políticas educacionais posteriores ao movimento do mundo do trabalho e à universalização do acesso à escola. Os órgãos internacionais vinculam os investimentos financeiros nos países “em desenvolvimento” à ampliação dos anos de obrigatoriedade escolar, à demonstração de aumento nas taxas de permanência e aprovação nos sistemas escolares.

A universalização do acesso à escola apresenta-se como uma prioridade para os países que ainda não a alcançaram. A responsabilidade desta ampliação não fica somente à cargo do Estado. A defesa da ampliação da escolarização conta com a parceria de entidades não-governamentais e do setor privado, intensificada neste século, com a justificativa da insuficiência do ente estatal nos requisitos financeiros, humanos e organizacionais (UNESCO, 1990).



Como já destacado, desde o texto da Constituição Federal de 1988, passando pela LDBEN de 1996, e chegando ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, temos um conjunto articulado de políticas que endossam a criação de uma base curricular comum para a organização do sistema educacional no país. Após a aprovação do PNE (2014-2024) é inaugurado, através da Portaria Ministerial n. 592, de 17 de junho de 2015, o processo de elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que conta com a participação de uma comissão com 132 membros. Dentre os presentes, estão professores das universidades com experiência na Educação Básica, professores da Educação Básica indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), especialistas das Secretarias de Educação e assessores e coordenadores indicados pelo MEC (Basso, 2022).

Inicialmente, o grupo de trabalho se organiza por área de conhecimento e se dedica a uma análise das propostas curriculares das Secretarias de Educação dos diversos Estados e Municípios brasileiros, identificando os pontos em comum e os divergentes (Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016). A versão preliminar da Base é lançada em 16 de setembro de 2015 e aberta para consulta pública, tendo o MEC como responsável por recolher as contribuições destes em seu portal institucional.

A primeira versão fica disponível até abril de 2016 e os relatórios de contribuição são analisados visando reelaborar o documento para futuro relançamento (Valladares; Girardi; Novaes; Nunes, 2016). A segunda versão é lançada em 3 de maio de 2016 e, neste mesmo ano, em conferências realizadas pelo CONSED e pela UNDIME, ocorre a apreciação da Base pelos membros (Aguilar, 2018).

A crise política que leva ao *Impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, rompe o movimento orgânico de elaboração da Base que ocorre desde o ano anterior e conta com comissão previamente estabelecida para a formulação do documento. Após o vice-presidente Michel Temer assumir a presidência da República, a elaboração de uma terceira versão do documento é alinhada com o CNE. Porém, uma nova equipe de trabalho é composta e a comissão anterior é substituída (Basso, 2022).

A equipe destituída publica uma nota de esclarecimento que denuncia a participação de grupos e atores que consideravam ilegítimos para a deliberação do documento curricular.



Consideram antidemocrático o processo de descontinuidade do trabalho da equipe anterior, bem como dos princípios assumidos por esta (Micarello *et al*, 2016). Os membros da antiga comissão não haviam pensado, na proposta original, em um currículo normativo. A proposta original propõe parâmetros balizadores que pretendem inspirar os educadores a construírem os currículos com a participação da comunidade escolar, o que seria mais coerente com a perspectiva de autonomia de gestão das escolas, conforme destacam Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016).

A terceira versão da BNCC elaborada pela nova comissão é entregue ao CNE em abril de 2017 e debatida através de cinco audiências públicas, nas cinco regiões do país. As tessituras resultantes das audiências são recebidas, agrupadas e repassadas ao MEC, que realiza as alterações. Através da Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017, a BNCC é homologada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça de Bezerra Filho. Na análise de Glap e Frasson (2023), ocorre um “aligeiramento” na formulação da terceira versão da Base, se comparada às versões anteriores. Na terceira versão há, ainda, uma particularidade: a ausência da etapa do Ensino Médio, constando orientações somente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A justificativa é a de que o Ensino Médio contaria com reforma específica.

Dois dias após a sua homologação, o CNE divulga a Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada *obrigatoriamente* ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017b, p. 01, grifo nosso). Quanto à etapa do Ensino Médio, em 2 de abril de 2018, o texto da Base para este segmento é entregue ao CNE, que estabeleceu audiências públicas para discutí-lo. Segundo o descrito por Alves e Oliveira (2022), a demanda mobilizou a participação de estudantes, professores, técnicos e gestores através do evento denominado como “Dia D”, que ocorre no dia 2 de agosto do mesmo ano e que visa colher sugestões para o documento através de formulário *online*. Somente em 14 de dezembro de 2018 que a versão completa da BNCC é homologada, contemplando todas as etapas da Educação Básica. No quadro a seguir, apresenta-se uma síntese do processo que culminou na versão final da BNCC, ora em vigor:



QUADRO 2 – Cronologia da elaboração da BNCC

Período	Elaboração da BNCC
16 de setembro de 2015	Lançamento da 1ª versão
3 de maio de 2016	Lançamento da 2ª versão
20 de dezembro de 2017	Lançamento da 3ª versão: com Educação Infantil e Ensino Fundamental
14 de dezembro de 2018	Homologação da BNCC com a etapa do Ensino Médio incluída

Fonte: Belarmino; Lima; Pereira Filha (2026).

A BNCC em vigência é um documento normativo, organizado em 600 páginas, e tem como objetivo demarcar a construção dos currículos nacionais. Estabelecendo um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes durante todo o período de formação, o Documento oferece fundamentos pedagógicos e modos de organização curricular. Destaca princípios éticos, políticos e estéticos que devem conduzir o processo educativo para a formação humana integral e para a diversidade, como finalidades educativas primordiais (Brasil, 2018). O texto da BNCC parece se inteirar dos desafios presentes neste século quando considera a complexidade do processo de formação humana em suas múltiplas dimensões, considerando questões como o respeito à diversidade e às diferenças em uma sociedade plural, destaca Basso (2023).

No texto de apresentação da BNCC, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, destaca que, “Com a Base, vamos garantir o conjunto de *aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros*, seu desenvolvimento integral *por meio das dez competências gerais para a Educação Básica*, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BNCC, 2018, p. 7, grifos nossos). Avançando no texto, no primeiro parágrafo da “Introdução”, define-se que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um *documento de caráter normativo* [grifo nosso] que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* [grifo no original] *que todos os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica*, [grifo nosso] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] (Brasil, 2018, p. 9).



A ideia de estabelecer, com abrangência nacional, as aprendizagens mínimas e essenciais encontra-se na BNCC, mas não é exclusiva dela. Essa inspiração já aparece no discurso da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, resultado da Conferência Mundial da Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia, em 1990. A Declaração posiciona que é importante assegurar:

[...] tanto os *instrumentos essenciais para a aprendizagem* (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os *conteúdos básicos da aprendizagem* (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 69-70, grifos nossos).

A descrição apresentada nos informa algumas premissas que organizam as reformas educacionais em diferentes países, a partir da década de 1990. Temos implícita a ênfase no desenvolvimento de competências, possível a partir do desenvolvimento integrado dos processos de conhecer (dimensão cognitiva), fazer (dimensão procedimental) e de ser (dimensão formativa-pessoal). Desse modo, os estudantes teriam recursos para a solução de problemas da vida cotidiana e para participar do mundo do trabalho. Vivendo numa sociedade dinâmica, as(os) estudantes também devem ser capazes de organizar recursos úteis para realizar futuras e novas aprendizagens. Além de conhecer, implica alcançar a competência conhecida como “aprender a aprender”. Essa competência sublinha a relevância de uma educação que se prolonga por toda a vida, numa sociedade em constante transformação. Para Friedman (2014), um dos principais teóricos do neoliberalismo, uma sociedade só é estável quando há um “grau mínimo” de escolarização dos trabalhadores, que permita a adaptação progressiva e criativa das pessoas frente a novas situações que se apresentam.

A noção de ensino por competências já está presente nos textos dos PCN e em outras políticas acessórias da organização escolar, editados após a publicação da LDBEN de 1996. Encontra espaço de reafirmação e legitimidade com a homologação da BNCC em vigência. A ideia de competência, no entanto, não é restrita à área educacional. Fala-se em competência linguística, como a habilidade de falar e de compreender uma língua. A Psicologia situa a competência como aquilo que uma pessoa possui de capacidade biológica de realizar algo, dada a sua maturação, o que



é diferente de desempenho. Este seria o comportamento observável, que resulta da competência operatória mais ou menos sofisticada que a pessoa mobiliza.

A partir da década de 1970, a noção de competência aparece associada à ideia de qualificação profissional, entendida na amplitude das habilidades e na capacidade de desempenho da pessoa, em distintas funções do trabalho. Quanto maior a flexibilidade, maior a possibilidade de empregabilidade. O modelo de gestão toyotista, oriundo do Japão, opera nessa compreensão de capacidade flexível de produção. É distinto do modelo fordista, em que cada pessoa tem uma função específica, em linha de montagem, e que destaca como foco a agilidade e redução de perdas na operação (Dias, 2010). Os modelos educacionais são alterados em decorrência das demandas da economia, visando formar não somente para atender às demandas do mercado, mas expandi-las (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021).

Na área educacional se estabelece uma visão que articula condições operatórias da pessoa e sua capacidade de mobilizar recursos (conhecimentos, experiências, por exemplo) para resolver um problema ou situação que se apresenta e para o qual não encontra resposta ou solução imediata. Essa inteligência em ação é capaz de solucionar problemas e de ampliar a capacidade da pessoa de compreender ou resolver uma situação.

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, tem grande difusão no Brasil a partir do final da década de 1990, após a implementação da LDBEN de 1996. Ele situa as competências ligadas ao processo de aprender e as ligadas ao processo de ensinar. Para o autor, a competência de aprender, a ser desenvolvida pelas(os) estudantes, pode ser entendida como a capacidade operacional de, em uma situação específica, mobilizar recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para resolver problemas e realizar tarefas (Perrenoud, 1999). Já a competência de ensinar, a ser desenvolvida pelos professores, apresenta-se como a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem e assegurar a sua progressão, promover situações de diferenciação do ensino, administrar a própria formação contínua, entre outros atributos que se situam no plano da mobilização de recursos para a aplicação em situação concreta (Perrenoud, 2000).

A lógica que se inscreve na BNCC é a que vê a escola como prestadora de serviços na preparação de pessoas capazes de se integrar socialmente pelo trabalho, com capacidade de adaptação a processos em constante transformação, cada vez menos estáveis. Torna-se, portanto,



um instrumento de alavancagem para a produtividade econômica. Este é o imperativo do capitalismo, que, ao mercantilizar a educação, restringe sua função precípua de bem social.

A BNCC afirma a noção de competência como organizadora do processo educativo, sendo definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

A concepção do ensino baseado em aprendizagens essenciais está centrada, na BNCC, no desenvolvimento de dez competências gerais que apresentamos agrupadas nas seguintes dimensões, por nós categorizadas:

QUADRO 3 - As dez competências gerais da BNCC

Categorias	Competências específicas
Competências Cognitivo- racionais	Conhecimento útil e repertório cultural, pensamento científico, crítico e criativo, capacidade de argumentação.
Competências Comunicacionais	Domínio e uso de múltiplas linguagens, domínio da cultura digital.
Competências Pessoais	Capacidade de autocuidado e autoconhecimento.
Competências Sociais	Capacidade de empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

Fonte: Elaborado por Belarmino, Lima e Pereira Filha (2026), a partir de Brasil (2018).

Os fundamentos da BNCC alinham-se com os preceitos ideológicos neoliberais, próprios do capitalismo tardio. Esses pressupostos neoliberais transformam a escola em uma fábrica de competências (Laval, 2019) e o processo educativo é reduzido à formação de pessoas úteis ao que demanda o mercado de trabalho. Inaugura-se nestes indivíduos uma nova *episteme* baseada na racionalidade instrumental, com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades.

Essa compreensão se inscreve nos preceitos da Teoria do Capital Humano, que adquire reconhecimento através de Theodore William Schultz (1902-1998), a partir da década de 1960. Schultz, um professor de economia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, defende em sua obra “O capital humano” o vínculo entre economia e educação, baseando-se na tese de que os trabalhadores se transformam em capitalistas não quando adquirem bens materiais, mas quando se dotam de bens simbólicos, isto é, quando tornam-se proprietários dos conhecimentos úteis para o mercado de trabalho (Ferreira Junior; Bittar, 2008). Nessa perspectiva, o melhoramento da



educação pessoal e um maior número de anos de escolaridade transformam-se em ativos pessoais que ampliam a empregabilidade. Esse raciocínio não é recente nas políticas educacionais. Vigora na década de 1970, quando ocorre a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), conforme já destacamos.

Nota-se, ainda, a constante referência a agentes nacionais e internacionais no conteúdo da BNCC. Além disso, ocorre o uso de termos próprios da racionalidade que eles defendem, revelando a “parceria” entre o que é de domínio público e as entidades privadas. A relação entre Estado e as empresas privadas no âmbito da educação pode ser observada na BNCC, do contexto macro, que se refere às entidades internacionais, ao micro, relacionando-a com as entidades nacionais. Segundo Glap e Frasson (2023), no contexto macro, os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) são os principais agentes que influenciam na elaboração políticas curriculares no Brasil. Em escala nacional, a participação do denominado grupo de reformadores empresariais e também criadores do movimento “Todos pela Educação” é expressiva. Elenca-se neste rol: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e Itaú Social (Ortega; Militão, 2022).

Outra instituição nacional atuante no processo de construção do documento é o “Movimento pela Base Nacional Comum” (MBNC) que, segundo a aba “Quem somos” de seu *site*, define-se como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base Nacional Comum, 2018). Rosa e Ferreira (2018) esclarecem que a presença destas instituições resulta na inclusão das aprendizagens essenciais e competências gerais como eixos norteadores da elaboração da BNCC.

Desse modo, entende-se que esses elementos não estão presentes no texto por acaso, mas inserem-se no quadro de medidas do neoliberalismo global, que visa manter a hegemonia da classe dominante, cooptando o processo educativo em favor da continuidade dos mecanismos de reprodução do capital.



OS DESAFIOS DAS ESCOLAS E DAS(OS) PEDAGOGAS(OS) NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Desde que foi homologada, a BNCC tem trazido repercussões práticas para as escolas brasileiras e, de modo específico, para as equipes pedagógicas, tratando-se de uma política educacional de abrangência nacional e de caráter normativo. Portanto, não pode ser considerada apenas como um parâmetro ou opção. Deve ser implementada, executada em todos os níveis de ensino, sendo que a repercussão de maior porte está nos ajustes curriculares requeridos ao segmento do Ensino Médio.

A versão implementada não é considerada pelos educadores como portadora da legitimidade necessária para atender aos requisitos constitucionais da gestão democrática, conforme disposto no Inciso VI do Artigo 206 da atual Constituição Federal, portanto um imperativo constitucional (Brasil, 1988). A expressão “gestão democrática” não é mencionada uma única vez nas 600 páginas da BNCC.

Mendonça (2018) considera que a versão traz inconsistências na forma como foi encaminhada até ser aprovada. Aponta, ainda, lacunas de conteúdo, como o fato de ter sido aprovada em 2017 sem contemplar o Ensino Médio, além de não dimensionar as diferentes modalidades de ensino previstas na LDBEN de 1996. Mesmo consideradas essas questões, o fato é que se trata de uma política educacional de cunho normativo. Nesse sentido, destaca o autor que, se, de um lado, a implantação da BNCC deve ser respeitada, não podemos esquecer que “[...] os sistemas de ensino continuam a gozar de autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas [...]” (Mendonça, 2018, p. 37).

O Projeto Pedagógico das escolas é o documento que sistematiza a projeção de finalidades educativas e os meios de sua operacionalização em um contexto específico, construído sob a liderança das equipes gestoras das unidades escolares. Nesse contexto, ganha relevo a liderança das(os) pedagogas(as) escolares, profissionais da educação graduadas(os) em Pedagogia e com o conhecimento teórico-prático necessário à coordenação do trabalho pedagógico realizado pelos professores.



O trabalho pedagógico não se limita às práticas específicas do trabalho didático explicitadas nos processos de ensino, embora alcance-os. O trabalho pedagógico corresponde a uma “[...] categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição”, como ensinam Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p. 564). Desse modo, implica uma compreensão abrangente do processo educativo. Trata-se de compreender o trabalho dos professores na escola, que transita entre as concepções imbricadas no projeto pedagógico individual, em contínuo diálogo com o projeto pedagógico institucional (Ferreira, 2018).

O trabalho pedagógico realizado na escola é afetado por múltiplos fatores que transitam entre concepções pessoais e aquelas consensuadas institucionalmente. Essa dinâmica, por sua vez, é afetada por uma política educacional, no caso específico, as demandas oriundas da BNCC, que sustenta concepções pedagógicas que não necessariamente são compatíveis com os contextos específicos. Trata-se, no entanto, de uma oportunidade para que a reflexão pedagógica possa ser levada a efeito, sob a liderança de pedagogas(os) escolares capazes de articular o diálogo produtivo junto à comunidade escolar. É o momento oportuno de levar em conta o pressuposto constitucional que assegura a gestão democrática das escolas e, portanto, pautar o estabelecimento de processos críticos adequados para a mediação diante das demandas legais que se apresentam.

Essa mediação traz alguns requerimentos às(aos) pedagogas(os) escolares, entre eles a capacidade de decodificação e compreensão dos pressupostos teórico-filosóficos presentes no texto da BNCC, em contrapartida aos equivalentes pressupostos presentes na Proposta Pedagógica institucional. Deste modo, podem propor as formas adequadas de discussão junto às equipes de professores, considerando que esses também possuem as suas especificidades em termos de compreensão teórico-prática do processo educativo. Trata-se, portanto, de uma complexa tarefa na direção de alcançar a produtividade mediadora destes distintos aportes que assegurem o cumprimento da premissa legal, quanto aos seus aspectos formais, sem abdicar dos pressupostos que são relevantes em cada escola.

Podemos considerar, ainda, um sentido mais amplo de currículo. Existe o currículo pensado nas políticas educacionais e nos projetos pedagógicos. Existe, no entanto, o inescapável currículo em ação, que é aquele que se efetiva no trabalho pedagógico realizado pelos professores.



Nem tudo que é demandado na vida prática ao processo educativo das escolas foi ou pode ser alcançado pelo planejamento educacional. Diante de novas demandas formais, como é o caso da implementação de uma política curricular, trata-se de enfrentar uma releitura crítica do currículo formal da BNCC que ocorre por ocasião de sua implementação. As escolas sabem disso e já realizaram esse processo em outros momentos históricos já relatados neste texto.

O que se destaca neste texto, não como um aspecto normativo, antes propositivo, é o desafio reflexivo que apresenta-se às(aos) pedagogas(os) escolares de conduzirem com consistência teórica suficiente para ajudar as equipes escolares a deslindar os elementos subjacentes do texto da BNCC, sem renunciar ao que é primordial no trabalho pedagógico da unidade escolar. Uma potencialidade deste processo está em prover o estudo do texto da Base com um cotejamento de concepções encontradas no texto legal e as que sustentam os projetos individuais e o projeto institucional. Conceitos como competência, aprendizagem, cidadania, mundo do trabalho, entre outros, como sabemos, são polissêmicos. Deste modo, podem ser cotejados e ressignificados em contexto. Cumpre-se a lei em seus aspectos formais, sem jamais abdicar-se dos fundamentos que organizam e sustentam o trabalho pedagógico dos professores na escola, ainda que possam ser multifacetados e que precisem, portanto, continuamente ser revisitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identifica-se que o caminho histórico construído pelas políticas educacionais nacionais e internacionais, na adoção de um discurso que privilegia a construção de um documento base para o currículo nacional, recebe influência direta da doutrina econômica neoliberal. Neste sentido, a educação volta-se para atender aos objetivos do mercado e distancia-se cada vez mais de sua função precípua de formação humana ao tornar-se subserviente à lógica do capital.

A BNCC revela-se, então, um exemplo de como os ideais do neoliberalismo articulam-se com a estrutura de poder do Estado, de modo a convergirem para seu favor. Há um impacto importante na elaboração das políticas educacionais e que repercute, por fim, no trabalho pedagógico dos professores na escola. O projeto formativo tensionado pela BNCC fica evidente quando elementos vinculados à Teoria do Capital Humano e uma noção de conhecimento aplicado



passam a servir de fundamentação para a formação educacional. Essa perspectiva privilegia uma compreensão do processo educativo que privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades direcionadas a um comportamento flexível e adaptado à resolução de situações práticas, em detrimento de uma formação que valorize o humano em suas dimensões ética, estética, afetiva, emocional e cognitiva, que o encaminham para a emancipação.

O processo de implementação da BNCC alcança as escolas e convida as(os) pedagogas(os) das instituições educacionais a uma liderança que mobilize estratégias de diálogo crítico e construtivo. O necessário estudo dos fundamentos pedagógicos e políticos do texto pode ser compatibilizado com as concepções educacionais dos próprios professores e com o que sustenta o projeto pedagógico de cada escola. Deste debate crítico podem surgir alternativas que possibilitem a ressignificação dos conceitos no sentido de buscar a necessária compreensão de suas implicações e organizar as estratégias que orientarão o trabalho pedagógico dos professores na escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. **A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana: reflexões sobre seus fundamentos**. 2022. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. BNCC, educação e formação humana. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20383>. Acesso em: 3 fev. 2026.



BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF, 2017b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 04 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htmL. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: 1998.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14,



n. 1, p. 73-78, Jan./Jun. 2010. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831008>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/>. Acesso em: 11 fev. 2026.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. Ligia Figueiras. São Paulo: LTC, 2014.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez., 2013.

GLAP, Lucimara; FRASSON, Antônio Carlos. As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 419-441, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1050>. Acesso em: 11 fev. 2026.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luíza Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/81/83>. Acesso em: 11 fev. 2026.

LIMA, Érica dos Santos; LIMA, João Francisco Lopes de. Educação e dualismo no Brasil da Era Vargas e as Leis Orgânicas do Ensino. In: Ednilson Ramalho (Org.). **Temas de Ciências da Educação**. Vol. 4. Belém: Home Editora, 2023, p. 19-39.

MACIEL, David. O Governo Collor e o Neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, vol. 13, n. 11, p. 98-108, dez. 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes de. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Marcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:



<https://files.comunidades.net/profemarli/BNCCVERSAOFINAL1031.pdf#page=35>. Acesso em 20 jan. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva et al. **Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em https://media.wix.com/ugd/9b0c06_53447e9689134b049943c76ab0255732.pdf. Acesso em: 10 dez 2024.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31–44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em: 4 mar. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Educação em Foco**, Belo Horizonte; Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. e27030, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334>. Acesso em: 11 fev. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUEM SOMOS. **Movimento pela Base Nacional Comum**. 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 14/11/2024.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45581>. Acesso em: 11 fev. 2026.

TAUILE, José Ricardo; FARIA, Luiz Augusto Estrella. As transformações do capitalismo contemporâneo e sua natureza na análise de Marx. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.



19, n. 1 (73), p. 171–196, jan./mar. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rep/a/N5nCiN5cw97TyJsr5QTKczH/?format=pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa; GIRARDI, Gisele; NOVAES, Inia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1253>. Acesso em: 11 fev. 2026.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20483>. Acesso em: 11 fev. 2026

SOBRE A AUTORIA:

[*] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre

ORCID: 0009-0007-7429-5541 - E-mail: karla.belarmino@sou.ufac.br

[**] Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria

ORCID: 0000-0002-0188-2354 – E-mail: joao-francisco.lima@ufsm.br

[***] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre

ORCID: 0000-0002-7102-4814 - E-mail: francisca.filha@ufac.br

Submetido em: outubro de 2025

Aprovado em: junho de 2026

Publicado em: agosto de 2026