

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O VELHO REFORMADO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): OLD THINGS MADE OVER

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): EL VIEJO RENOVADO

Exedito Vital Marinho Junior¹ 0000-0002-7429-588X

José Deribaldo Gomes dos Santos² 0000-0001-7915-0885

Layslândia de Souza Santos³ 0000-0002-1941-8461

¹ Universidade Vale do Acaraú – Sobral, Ceará, Brasil; junior_bs1@yahoo.com.br

² Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, Ceará, Brasil; deribaldo.santos@uece.br

³ Universidade Estadual do Ceará – Quixadá, Ceará, Brasil; sousalays7@gmail.com

RESUMO:

O estudo investiga a formação de professores no Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de documentos que se ramificam dela como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Objetiva analisar como a BNCC afeta a educação escolar com foco sobre as diretrizes estabelecidas para a formação docente. Os desdobramentos disso na formação estudantil também são considerados, tendo em vista que, embora apresentada como uma inovação, a BNCC perpetua antigos problemas educacionais. Para tanto, foi necessário identificar os interesses atendidos por essa normativa curricular, além de analisar criticamente os documentos relacionados à formação inicial e continuada de professores. Realizou-se uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental com base no materialismo histórico-dialético. Com efeito, verificou-se que a BNCC e a BNC-Formação refletem interesses econômicos e políticos que perpetuam a influência de modelos internacionais. Esses resultados permitem a conclusão de que as políticas educacionais reafirmam velhas diretrizes ao invés de promoverem novas práticas educativas.

Palavras-chave: BNCC; currículo; formação de professores.

ABSTRACT:

The paper is an investigation on how teacher training in Brazil has been conducted based on *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* and documents that branch off from it, such as *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. It aims at analyzing how BNCC affects school education, focusing on the guidelines established for teacher training. The implications it has for the education of students are also considered, given that, even though BNCC is presented as an innovation, it perpetuates old educational problems. Thus, identifying BNCC agenda was necessary as well as critically analyzing the documents related to initial and continuing teacher training. A theoretical-bibliographical and documentary research was carried out based on historical-dialectical materialism. It was indeed found that BNCC and BNC-Formação reflect economic and political interests that perpetuate the influence of international models. These results allow us to conclude that educational policies reaffirm old guidelines instead of promoting new educational practices.

Keywords: BNCC; curriculum; teacher training.

RESUMEN:

El estudio investiga cómo se ha llevado a cabo la formación de maestros en Brasil a partir de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) y de documentos que se derivan de ella, como la *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC-Formação). Se pretende analizar cómo la BNCC afecta la educación escolar, centrándose en las directrices establecidas para la formación de maestros. También se consideran las implicaciones que tiene para la formación de los estudiantes, dado que, aunque la BNCC se presenta como una innovación, perpetúa viejos problemas educativos. Por lo tanto, fue necesario identificar la agenda de la BNCC, así como analizar críticamente los documentos relacionados con la formación inicial y continua de los maestros. Se realizó una investigación teórico-bibliográfica y documental basada en el materialismo histórico-dialéctico. De hecho, se encontró que la BNCC y la BNC-Formação reflejan intereses económicos y políticos que perpetúan la influencia de los modelos internacionales. Estos resultados permiten concluir que las políticas educativas reafirman viejas directrices en lugar de promover nuevas prácticas educativas.

Palabras clave: BNCC; currículo; formación de maestros.

Introdução

No poema que trata do Velho disfarçado de Novo, Bertolt Brecht (2006, p. 217) apresenta uma crítica contundente ao discurso de renovação que, na verdade, oculta a perpetuação de velhas práticas. Ele afirma: “Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo”. Essa metáfora é emblemática para compreendermos o cenário atual da formação de professores no Brasil, especialmente quando analisamos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como uma inovação, mas esconde, sob o discurso da inovação, a repetição de problemas antigos.

Brecht (2006, p. 217) continua: "Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho". Observamos, de maneira aproximativa, que a BNCC, apesar de ser alardeada como um avanço na educação brasileira, carrega consigo antigos modelos pedagógicos e políticas educacionais que, ao invés de promoverem uma transformação efetiva, acabam por reafirmar diretrizes já conhecidas e pouco eficazes para a realidade do ensino.

O presente estudo analisou a BNCC e os seus impactos na formação de estudantes e professores da rede pública da Educação Básica no Brasil. A Base define o perfil desejado para os estudantes oriundos desse nível de ensino, influenciando diretamente as competências e habilidades exigidas dos professores.

O objetivo geral do estudo foi analisar como a BNCC afeta a educação escolar, com

foco nas diretrizes estabelecidas para a formação docente. Não se pode deixar de examinar também a consequência disso no processo de formação dos estudantes da Educação Básica pública no Brasil. Além disso, pretendeu-se identificar quais interesses são atendidos por essa normativa curricular, considerando as diretrizes estabelecidas.

Para atingir o objetivo central do estudo, concentraremos nossa análise em três documentos principais: A BNCC de 2018; a Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, incluindo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, além de tratar da formação continuada; e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Além dos materiais supracitados, consultamos o documento *Learning for All* (Aprendizagem para Todos) redigido pelo Banco Mundial com o intuito de descrever conteúdos, habilidades e atitudes relevantes para a aprendizagem dos estudantes ao redor do globo para a década que se desenhava (2010-2020). As nações que, de alguma maneira, têm no Banco Mundial uma espécie de consultor sobre os assuntos educacionais do país devem seguir suas prescrições com a promessa de alcançar níveis satisfatórios de aprendizagem dos alunos matriculados em seus sistemas de ensino ao final do processo. Com efeito, a BNCC e suas ramificações tomaram essas recomendações como parâmetros para a construção de uma proposta educativa para todo o Brasil, tanto no âmbito discente quanto no docente.

A relevância dessa análise reside no fato de que a BNCC, ao estabelecer o perfil ideal para os estudantes da Educação Básica, também define as expectativas sobre a qualificação docente, determinando as competências necessárias para que os professores possam desempenhar seu papel de maneira eficiente e alinhada às novas diretrizes nacionais e internacionais.

A influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, sobre a política educacional brasileira não pode ser ignorada. Brecht (2006, p. 217) já nos alertava para a aparência de novidade que encobre antigas agendas quando escreve que “o Novo ia preso em ferros e coberto de trapos”; essa passagem ilustra como a verdadeira renovação é sufocada por estruturas que perpetuam o controle. Esse contexto se faz presente nas diretrizes internacionais que, sob o pretexto de modernizar a educação, acabam por implementar políticas que reproduzem velhos padrões.

Nossa metodologia se baseia nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Adotamos uma abordagem teórico-bibliográfica e documental com análise de elementos quantitativos e qualitativos. Como Marx (1996) afirma, a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que o investiga. Dessa forma, o pesquisador direciona sua análise à realidade e dela extrai a teoria, reconhecendo que o objeto está em constante transformação. Essa dinâmica entre objeto e sujeito é essencial para a construção de um conhecimento que reflete a realidade em movimento; optamos, portanto, por essa abordagem, que permite interpretar o objeto de estudo de modo mais profundo e denso.

O materialismo histórico-dialético, enquanto método crítico e teórico, é especialmente relevante para pesquisas educacionais com uma perspectiva emancipatória e contra-hegemônica. Ele é eficaz na criação de estratégias que enfrentam os retrocessos provocados pelas concepções neoliberais e gerencialistas nas políticas públicas, especialmente nas educacionais. Marx e Engels (2007), ao rejeitarem o idealismo, argumentam que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual, estabelecendo que o ser social determina a consciência, e não o contrário. Nesse sentido, o conhecimento verdadeiro perpassa a esfera da aparência. Conhecer implica um movimento para além do que é visível empiricamente, utilizando a razão para identificar os processos subjacentes e construir um conhecimento teórico que transcenda a simples observação.

Nesse contexto, Evangelista (2012) destaca que os materiais produzidos pelo Estado, por organizações multilaterais e agências, assim como pelos intelectuais envolvidos, desempenham um papel mais amplo que a orientação educacional. Esses documentos articulam interesses, projetam políticas e intervêm socialmente, expressando projetos históricos. Por isso, o exame desses materiais é fundamental para compreender seu significado e impacto. Da mesma forma, Evangelista e Shiroma (2019) defendem que a investigação em política educacional deve transcender a simples avaliação de eficácia, focando-se na complexidade das relações e objetivos, explícitos ou implícitos, contidos nos documentos. As autoras destacam que as políticas educacionais não podem ser isoladas de suas condições materiais e das forças que as produzem, pois compreender essas políticas exige uma análise das múltiplas determinações que as cercam.

A integração dialética de elementos quantitativos e qualitativos em nossa pesquisa é essencial devido à complexidade do objeto de estudo. A dialética entre quantidade e qualidade é justificável pela natureza multifacetada do tema. Tal abordagem não só se revela adequada para o desenvolvimento da investigação, como também oferece uma compreensão mais

aprofundada da realidade em questão. Para Lukács (2018), a inter-relação entre quantidade e qualidade é inseparável, tanto na natureza inorgânica quanto na orgânica. Ele argumenta que o *quantum* concreto e as qualidades reais de um objeto são determinações reflexivas que surgem de forma coordenada, sendo indispensáveis para a compreensão dos processos objetivos. Essas determinações influenciam de maneira decisiva o ser e o resultado dos processos, fornecendo uma base sólida para o entendimento da realidade investigada.

A exposição a seguir se estruturou em três partes: inicialmente, fizemos um resgate histórico do papel do Banco Mundial no setor educacional da América Latina (Pereira, 2010; Leher, 1998); em seguida, discutimos as diretrizes que esse organismo multilateral propõe para a educação, com foco na formação de professores (Decker, 2017; Mendes Segundo, 2005; Shiroma e Cunha, 2016; Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017); por fim, examinamos criticamente a BNCC e a BNC-Formação à luz de suas propostas e das leituras de diferentes estudiosos (Aguiar; Dourado, 2018; Nogueira; Borges, 2021; Zank; Malanchen, 2020). À guisa de conclusão, percebemos como a novidade apresentada no tocante à formação de professores, tal como no poema de Brecht (2006), é mais uma versão reformada do “velho”.

A influência do Banco Mundial na política educacional brasileira

A lógica que rege a exploração capitalista faz com que a dependência seja um fator chave desse sistema. O capital nacional dos países dependentes (periféricos) fica sujeito ao estrangeiro e, similar a um esquema piramidal, faz com que os próprios países periféricos explorem aqueles inferiores em produção e progresso econômico-tecnológico. O Banco Mundial aparece nesse cenário como um alcoviteiro necessário ao próprio sistema, materializando a concepção norte-americana de economia política, bem como da ideologia capitalista.

O discurso bem ensaiado, propalado e financiado pelo Banco Mundial é resiliente em afirmar que a superação das mais variadas crises que vimos enfrentando pode ser feita com o auxílio imprescindível da esfera educacional, mais precisamente da educação escolar. Ideia que resgata uma visão tecnicista de educação muito forte durante a década de 1970 no Brasil, que teve como principal referência a teoria do Capital Humano de Theodore Schultz. Acreditava-se que o acesso à educação oportunizaria melhores chances de competir no mercado de trabalho. A escola seria responsável por dar chances iguais a todos; cada indivíduo seria o responsável por progredir (ou não) e alcançar sucesso (ou não) através da meritocracia.

Não é por acaso que, do ponto de vista das ideias, essa concepção ganhou força no

período mencionado e, de modo oscilante, vem tomando corpo novamente em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mészáros (2002; 2011) afirma que vivemos uma crise sem precedentes, a qual intitulou crise estrutural do capital. Ela afeta toda sociedade em suas mais diferentes facetas; afinal, o modo como ocorrem as relações na produção refletem como os indivíduos agirão nas demais esferas da totalidade social.

A classe trabalhadora, que mais sofre com os efeitos das crises cíclicas e periódicas, é fator de preocupação e cuidado, pois a pressão derivada da instabilidade e do desequilíbrio produtivo gera insurreições contra o aparato estatal e aqueles responsáveis pela sua administração. A contenção é feita através de concessões que, devido à necessidade de manutenção das taxas de lucro, fazem com que os governos ao redor do globo se mobilizem e se adiantem para reformar o sistema. Sobras de um grande banquete que, como lembrou Marx (2010, p. 56), “[...] significa apenas afirmar que quanto mais depressa o operário aumentar a riqueza alheia, tanto mais gordas serão as migalhas que sobram para ele”.

Durante o contexto de crise econômica dos anos 1960, a pobreza e a segurança emergiram como setores críticos que passaram a demandar maior atenção do Banco Mundial (Leher, 1998). A partir desse período, a política de incentivo aos setores sociais tornou-se uma prioridade para o organismo multilateral, em especial devido ao cenário geopolítico da Guerra Fria (1947-1991), no qual o apoio político e estratégico dos países ditos em desenvolvimento era crucial para o fortalecimento do capitalismo.

Para amenizar os efeitos da crescente miséria global, a educação foi considerada um instrumento essencial, necessitando de investimentos significativos. Grande parte desses recursos veio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do próprio Banco Mundial, que assumiram um papel central na implementação de reformas educacionais em países da América Latina e Caribe. A influência e o poder decisivo dessas instituições sobre as políticas educacionais tornaram-se cada vez mais frequentes.

Durante a gestão de Robert McNamara (1968-1981), o Banco Mundial atingiu seu auge de ingerência, sendo considerado um “apêndice do tesouro norte-americano” (Pereira, 2010). Sua influência política e econômica se expandiu significativamente em todos os países devedores, alcançando um nível de controle sem precedentes. Para McNamara, combater a pobreza e garantir a segurança eram prioridades. Ele compreendeu que a repressão estatal por si só não seria suficiente para manter os países periféricos permanentemente subordinados. Como Gramsci (2007) argumenta, a sociedade política e a civil precisam estar alinhadas para garantir a manutenção do *status quo*, e McNamara aplicou essa lógica à sua gestão.

O ex-presidente do Banco Mundial defendia que os serviços sociais básicos, especialmente a educação, desempenhavam um papel crucial no nível de instrução de uma nação e, portanto, na manutenção da ordem social (McNamara, 1968). Assim, os investimentos desse organismo multilateral aumentaram consideravelmente durante a sua gestão, com operações duplicando ou triplicando em regiões como Ásia, África, América Latina e Caribe.

A educação, em particular, foi uma aliada fundamental no processo de realinhamento dos conflitos que o sistema capitalista enfrentava, especialmente diante da crise econômica que se intensificou na década de 1970. Essa crise trouxe consigo arrocho salarial, altas taxas de desemprego e a necessidade de controlar o descontentamento da classe trabalhadora, cujas condições de vida já eram precárias. A estratégia de acalmar essa classe para manter sua produtividade, no entanto, teve consequências desastrosas, agravando ainda mais a situação.

Ainda que fosse um dos principais protagonistas, senão o principal, por disseminar a política neoliberal mundialmente, o Banco Mundial teve o importante apoio de outros organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹ e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)². Uma união de forças que também contou com a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs) para promover o “negócio do desenvolvimento”³ durante a gestão James Wolfensohn (1995-2005). (Pereira, 2010).

A atuação coadjuvante de boa parte desses Organismos Multilaterais tem como finalidade arbitrar a favor dos interesses político-econômicos do Banco Mundial. Como ele detém o capital para realizar os empréstimos, é dele a decisão final sobre as transações que serão efetivamente realizadas. À UNESCO, a título de exemplo, tem cabido o papel de auxiliar, mediando a efetivação dessa ideologia (Mendes Segundo, 2007). Congressos e eventos com esse objetivo são periodicamente feitos; neles, se veicula o discurso da participação democrática, dando aos envolvidos a ilusão ou a sensação de tomada de decisão. Contudo, é o Banco Mundial que tem o poder de deliberação.

É nessa conjuntura que o Banco Mundial se tornou consultor e interventor dos países que lhe são devedores. As prescrições soam infalíveis quando conduzidas de acordo com o seu receituário. Há também um cuidado para que os comandos se assemelhem mais a conselhos bem fundamentados sobre como deslanchar aspectos socioeconômicos – responsáveis por

¹ Em inglês: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

² Em inglês: United Nations International Children's Emergency Fund.

³ Cf.: WOLFENSOHN, James. New Directions and New Partnerships. Washington, address to the Board of Governors, October, 10, 1995.

entravar o desenvolvimento das nações envolvidas – que imposições. No tocante ao nosso objeto de análise (o complexo educacional), Shiroma e Cunha (2016, p. 136) resumem bem essa abordagem:

[...] uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

Ao atribuir à educação a responsabilidade de resolver problemas como a pobreza e outras mazelas decorrentes do capitalismo, o Banco Mundial ignora a complexidade do problema, focando apenas nos sintomas e distorcendo a realidade concreta. Essa abordagem alimenta a ilusão de que a educação, por si só, pode solucionar essas questões, sem considerar a verdadeira essência do problema. Ao tratá-la como uma solução direta para obstáculos estruturais como a pobreza, o organismo multilateral recorre a uma visão limitada e idealista, que, em função de tal limitação, não reconhece o caráter incerto da educação em relação à transformação social.

O que encontramos em documentos como o Aprendizagem para Todos (*Learning for All*), redigido pelo Banco Mundial com metas para a década de 2010 a 2020 e endereçado aos países “em desenvolvimento”, é um discurso irreal, que se equivoca ao administrar a educação como remédio para os problemas enfrentados contemporaneamente. Não se pode negar, contudo, que “**a educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento**” (Banco Mundial, 2011, p. 1 – **grifo no original**)⁴ dos cidadão e, por conseguinte, de uma nação; Isto é, não se pode negar que o complexo educacional é parte integrante da totalidade social. Não obstante, o Banco insiste em reafirmar que a mente humana é capaz de modificações concretas inimagináveis, “[...] desde avanços médicos e inovação na agricultura, até mesmo no setor de construções [...]” (idem, *ibid.*, p. 1)⁵. Tudo isso feito via o conhecimento (gnosilogia) disponível no estoque de ideias globais a serviço da mente humana; “E não há melhor ferramenta para fazer isso que a educação” (idem, *ibid.*, p. 1)⁶. A aprendizagem, sob esse tipo de idealismo, se torna pedra angular para

⁴ Tradução livre do autor para: “**Education is fundamental to development and growth.**” (World Bank, 2011, p. 1 – originally in bold).

⁵ Tradução livre do autor para: “[...] from health advances and agricultural innovation to infrastructure construction [...]” (World Bank, 2011, p. 1).

⁶ Tradução livre do autor para: “And there is no better tool for doing so than education” (World Bank, 2011, p. 1).

A nova estratégia do Banco para [em] dez anos procura[r] alcançar este objetivo amplo de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (Banco Mundial, 2011, p. 1)⁷.

O antigo slogan *Educação para Todos* já não é capaz de se sustentar devido à própria essência do complexo educacional. Em resposta, o Banco Mundial ajusta sua estratégia, focalizando, desta vez, na aprendizagem. Ao estreitar o escopo de sua proposta, passa a enfatizar o treinamento voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências que atendem aos interesses do mercado capitalista, que se encontra em crise. Vale lembrar, como exemplo, que na Didática Magna, publicada no século XVII, Comenius (1997) já expressava a esperança, própria do idealismo classista, de ensinar tudo a todos. O Banco Mundial, no entanto, ressignifica essa esperança, adaptando-a aos seus objetivos contemporâneos.

Os professores e a suas respectivas formações acadêmicas são um dos, senão os principais, alvos do Banco Mundial. Trinchês (2016) classifica esses profissionais como superdocentes. Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia (2017) explicam que a formação docente é caracterizada pela fragmentação e pela pragmática, com ênfase no saber fazer. É essa metodologia que ganha a centralidade durante o processo formativo.

O professor aprendiz tem que saber fazer o aluno aprender, estranhamente sem a mediação do ensino. Na esteira do Relatório da Comissão da Educação para o século XXI presidido por [Jack] Delors⁸, a perspectiva aqui denunciada reduz o professor a “facilitador” de aprendizagens relativas à vida cotidiana, a acompanhante do aluno que é tomado como um solista. Reforça-se a noção de que o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar. A intervenção docente fica, neste enfoque, reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos. (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 28).

Apesar da romantização promovida pelo Banco Mundial em relação ao processo de aprendizagem, os resultados ao final da década de 2010 mostraram-se ineficazes. Isso ocorre porque a relação aprendizagem-ensino, decorrente das dinâmicas complexas do contexto educacional, não é assegurada apenas pela adesão rígida a determinados passos e/ou metodologias.

⁷ Tradução livre do autor para: “The Bank’s new 10-year strategy seeks to achieve this broader ‘Learning for All’ objective by promoting country-level reforms of education systems and building a global knowledge base powerful enough to guide those reforms.” (World Bank, 2011, p. 1).

⁸ Economista francês, é influente na economia política mundial. Foi presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO (1992-1996). Encabeçou a escrita do relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, em que se configura a tese dos 4 pilares para a educação.

Ainda assim, o problema nunca é tomado de forma radical, indo a raiz dele. O organismo multilateral entende que suas prescrições não são falhas; o equívoco se encontra nos professores e nas professoras, assim como na gestão escolar – responsáveis por aplicar o receituário. Crê que o sistema educacional da América Latina e Caribe não é atrativo para pessoas de elevado calibre, ou seja, com alta formação técnica. Ademais, atribui ao professorado a limitação para o progresso desejado na aprendizagem do alunado; concluindo, pois, que os estudantes dessas regiões não se equiparam ao nível global desejável. “Trata-se de uma ofensiva feroz aos professores, dado que é imputada a eles a má qualidade da educação na região” (Decker, 2017, p. 96).

Essa conclusão equivocada reduz o processo de aprendizagem à aptidão ou não dos docentes para ensinar, limitando-o à sala de aula. Restringe a educação ao ensino formal (escolar) que tem seu fim na assimilação de conteúdos previamente idealizados e considerados valiosos de serem aprendidos e capazes de serem mensurados através de exames pré-elaborados. “[...] a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (Lopes, 2018, p. 29). Concepção que remete à ideia de educação tecnicista⁹, forte no Brasil durante a década de 1970.

A exposição chegou a um momento em que se faz necessário analisar um objeto concreto para prosseguir com seu curso. A BNCC foi tomada como instrumento para esse exame porque materializa, na atualidade, as ilações que o artigo trouxe até aqui. A próxima seção procurou refletir e destacar as características que compõe as diretrizes para formação docente no Brasil a partir da BNCC e de outros documentos ramificados dela como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação).

A BNCC e a formação de professores no Brasil: considerações preliminares sobre a influência do mercado na padronização curricular

Em 2 de julho de 2019, foi publicada a Resolução n. 1 (Brasil, 2019a), que aborda a formação de professores no Brasil. Esse documento leva em consideração as habilidades e competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como essenciais para os egressos da Educação Básica, orientando assim os conteúdos e as técnicas que devem ser

⁹ Tendência pedagógica forte durante o regime empresarial-civil-militar. As escolas do país foram regidas sob a premissa de que a eficiência educativa aconteceria à luz do modelo empresarial, da pedagogia comportamentalista (Skinner) e da abordagem sistêmica de ensino (Libâneo, 2013).

aprendidos pelos futuros docentes. Complementar a essa diretriz, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), estabelece as normas para a construção da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), também fundamentada nos princípios da BNCC.

A Resolução n. 2/2019 (Brasil, 2019b) centraliza seu foco em habilidades de gerenciamento e avaliação, que devem compor o currículo dos futuros docentes. Essa mudança, de um currículo tradicionalmente propedêutico para um modelo mais enxuto e pragmático, visa preparar os profissionais para enfrentar um sistema educacional em crise. As competências esperadas desses novos professores incluem: “ter interesse e buscar qualificação; ser tolerante, flexível e adaptável às mudanças; ter espírito investigativo e criatividade; respeitar as diferenças; ser protagonista e autorresponsabilizar-se” (Triches, 2016, p. 259). Nesse contexto, a primeira responsabilidade da União, conforme estipulado, será a revisão da formação inicial e continuada dos docentes, a fim de alinhá-la aos parâmetros da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

A BNCC foi alvo de intensos debates desde sua concepção, em meados de 2014, até sua homologação em 2017. O processo de tramitação do documento gerou críticas dentro da comunidade acadêmica, sobretudo devido à rapidez com que as etapas finais ocorreram após o golpe parlamentar de 2016, que resultou na destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff. Aguiar e Dourado (2018) destacam que a BNCC representou mais uma política de governo que de Estado, apontando para significativas perdas democráticas e populares ao longo de sua acelerada aprovação.

As duas primeiras versões da BNCC (2015 e 2016, respectivamente) foram debatidas e contaram com significativa participação popular. Órgãos como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), além de especialistas nacionais e internacionais, estiveram envolvidos no processo. O documento também foi disponibilizado para consulta pública pela internet. No entanto, a terceira versão, reelaborada e publicada durante o governo Temer (2016-2018), enfrentou maior resistência devido à falta de consenso sobre pautas que exigiam mais tempo de maturação e debate.

Aguiar (2018) ressalta que a versão aprovada e homologada da BNCC em 22 de dezembro de 2017 ignorou a voz popular. Embora consultas tenham sido realizadas após a elaboração da primeira versão, o Ministério da Educação (MEC) filtrou e sistematizou o que considerou relevante, moldando a segunda versão de acordo com seus próprios critérios – fortemente influenciados pela vontade empresarial. A metodologia utilizada pelo MEC reflete

práticas de controle ideológico semelhantes às de instituições como o Banco Mundial, como já discutido. Ao analisar o processo de formulação da BNCC, Aguiar (2018, p. 16) reforça a crítica, apontando que “usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como ‘receitas’, a serem reproduzidos nas escolas, serão ‘remédio’ infalível para os ‘males’ da educação”.

Barreiros (2017) corrobora a crítica de Aguiar ao afirmar que, apesar do discurso de participação e consulta à comunidade escolar, o que realmente foi incorporado à BNCC refletiu as vontades dos técnicos e especialistas do MEC na época. Diferentemente do ideal inicial, os objetivos da BNCC não representam, ao menos no discurso, os anseios da população que depende da educação pública no Brasil. De acordo com Zank e Malanchen (2020, p. 157), o eixo central da BNCC parece focalizar mais em “moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e criar um nicho de exploração do sistema público pela iniciativa privada, por meio de assessorias pedagógicas, sistemas de apostilamento e kits pedagógicos”.

O modelo final viabilizou, de modo mais eficaz e direto, a vinculação de interesses privados na educação pública, distanciando-se das reais necessidades da população. Registre-se que a BNCC, desde sua origem, flerta com os interesses mercadológicos nacionais e internacionais e, por consequência, com os anseios diretos da iniciativa privada. O documento mantém seu caráter antidemocrático e antipopular mesmo quando encabeçado por um governo de espectro populista de esquerda como é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT).

A BNCC estabelece como objetivos para a Educação Básica o seguinte: “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 39). Embora essas metas sejam apresentadas de forma propositiva, é essencial desromantizá-las e avaliá-las no contexto concreto da realidade escolar brasileira. É crucial que as políticas educacionais considerem e integrem a voz dos educadores que, na prática, transformam ideias em ações concretas nas salas de aula. Limitar os docentes à mera execução das políticas, sem envolvê-los na concepção e elaboração dessas diretrizes, pode comprometer a eficácia e a relevância dos projetos educacionais.

A BNCC fundamenta-se na ideia de que a tecnificação dos conteúdos e das metodologias pode tornar a escola uma instituição neutra. Essa abordagem visa delegar uma suposta neutralidade homogênea à escola e aos conteúdos ensinados. O Banco Mundial, conforme revelado por avaliações padronizadas nacional e internacionalmente, criticou a educação formal escolar por não atingir a eficiência esperada. No entanto, essa visão tecnicista ignora a realidade intrínseca da educação.

A educação não pode ser neutra, pois é realizada por sujeitos concretos e ativos nas ações cotidianas. Saviani (2008a), ao discutir as teorias crítico-reprodutivistas de autores como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Cristian Baudelot e Roger Establet, argumenta que o sistema educativo reproduz as desigualdades sociais. A escola está inserida na luta de classes presente na sociedade e, portanto, a ideia de neutralidade na educação é uma ilusão. A BNCC, ao tentar implementar uma tecnificação que pretende abstrair a subjetividade dos envolvidos, falha em não reconhecer que a educação é um campo de disputa e influência das desigualdades sociais.

O linguajar romântico encontra o limite de sua sedução na realidade objetiva. A “concepção desideologizante” presente na BNCC é posta em xeque quando a produção capitalista exige das novas gerações certo nível de qualificação para atender às demandas produtivas. A BNCC convida a “[...] equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo” (Brasil, 2018, p. 463).

E o que seria o novo?

A BNCC responde: “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação” (Brasil, 2018, p. 465).

O aprendiz do pensamento pós-moderno (Santos, 2017) não é radical, ele é rebelde. A cidadania crítica é sua maior aliada. Ele se preocupa com às demandas cotidianas, uma formação profunda e sólida não vem ao caso. Na sociedade em que “*time is money*”, o sistema produtivo necessita de uma qualificação superficial e aligeirada, padronizada e baseada em competências apropriadas à lógica do (mercado de) trabalho. A BNCC se demonstra alinhada com esse pensamento, pois entende que “É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (Brasil, 2018, p. 473). A fundamentação de viés tecnicista-comportamentalista se torna, não sem contradições, o objetivo final a alcançar na aprendizagem do aluno.

Mais que uma atmosfera neutra e técnica, a educação brasileira carece de um sistema de ensino bem estruturado. Isso, porém, é algo que transpõe o escopo da BNCC ou, ainda, a esfera das políticas públicas capitalistas. O problema é estrutural e não conjuntural. A crise econômica estrutural tem reflexos em todas as esferas da totalidade, e a educação não é exceção. O discurso sedutor vinculado ao pensamento pós-moderno torna o conhecimento científico, responsável

pelo entendimento da realidade em si, algo maleável e subjetivo. Essa “visão de mundo” inverte a primazia ontológica e a subjetividade passa a ter predominância sobre a objetividade.

Ao inverter a posição de predominância, secundarizando o conhecimento objetivo (científico), a BNCC se equivoca quanto aos objetivos que busca para a construção da educação brasileira. A pedagogia regida pelas competências apenas ressuscita uma concepção de educação aparentemente superada que tinha como fundamentação a teoria do capital humano e que, por culpabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, contribui para “[...] a fragmentação, a flexibilização, a polivalência, o aligeiramento, no meio do enorme contingente de ‘novas’ formas de precarizar a formação do trabalhador” (Santos, 2015, p. 107). Em suma, sua função é atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, preparando os indivíduos para as condições instáveis com as quais eventualmente se deparará.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Para cumprir o que está na agenda do empresariado, a BNCC reduz a aprendizagem aos resultados dos testes standardizados. Fato esse reforçado na BNC-formação, em seu quadro de competências específicas referentes às práticas profissionais docentes. Conforme o documento, a garantia do sucesso no processo de ensino acontece quando “planejar as ações de ensino que resultem em **efetivas** aprendizagens” (Brasil, 2019b, p. 13 – **grifo nosso**). O êxito da relação de aprendizagem-ensino, segundo a Base, é concretizado nos bons resultados em testes padronizados.

Com efeito, a abordagem curricular da BNCC, que se alinha à perspectiva neotecnicista (Saviani, 2008c), revela-se superficial e incompleta quando o objetivo maior é a humanização do indivíduo. A ênfase na pedagogia baseada em competências, voltada para atender às demandas do mercado capitalista em crise, limita a capacidade do sujeito para refletir criticamente. Em vez de promover o pensamento independente, essa abordagem tende a condicionar os estudantes a responderem automaticamente às exigências do cotidiano caótico. A BNCC afirma que “para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que

favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 479), e que “para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que **todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias**” (Brasil, 2018, p. 465 – **grifo nosso**).

O foco no empreendedorismo dentro da BNCC, especialmente para os estudantes do Ensino Médio, exemplifica a maneira como as escolas e os docentes devem se adaptar para atender à demanda de um “projeto de vida” (Brasil, 2018). A BNCC orienta a criação de uma cultura que desenvolva “atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo, como criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade e liderança” (Brasil, 2018). Essa abordagem reforça a transformação dos estudantes em profissionais adaptáveis e eficazes, mas pode desviar o foco da educação integral e da verdadeira humanização quando prioriza a formação de trabalhadores adequados para o mercado ao invés de cidadãos críticos e reflexivos.

A BNCC transparece que aquilo que precisa ser aprendido está profundamente ligado à vivência cotidiana de cada indivíduo e à busca por respostas para os problemas diários. O exame que realizamos revela que a BNCC representa uma nova tentativa de alinhar a política educacional brasileira às prescrições do Banco Mundial. A ênfase na padronização sugere que a Educação Básica, tanto pública quanto privada, está sendo conduzida por um caminho já trilhado por outros sistemas educacionais como o norte-americano.

Essa tentativa de padronização e alinhamento é emblemática da ideia de um “presságio” para as novas gerações; como Marx (1996) adverte: “a história é a teu respeito” (*De te fabula narratur*). O cenário que se desenha para a educação brasileira a partir da BNCC aponta reflexos de uma repetição histórica.

Embora ainda seja cedo para avaliar plenamente os impactos da BNCC, há indícios de que os resultados para o campo educacional podem ser decepcionantes. Ravitch (2011), ex-secretária adjunta de educação dos EUA, alerta em seu livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação* sobre o fracasso do sistema educacional norte-americano, que priorizou testes padronizados, mas ignorou a complexidade da vida real. Isso levanta preocupações sobre a eficácia de estratégias semelhantes, como as adotadas pela BNCC, baseadas na padronização e tecnificação da educação.

O papel da educação escolar deve ser outro; um que seja mais condizente com a sua premissa ontológica. Saviani (2008b) define que o objetivo dela é promover o acesso dos

conteúdos científico, artístico e filosófico acumulados pela humanidade ao longo dos séculos às novas gerações. A BNCC não é capaz de viabilizar, ao menos em teoria, os meios para isso porque a tese que fundamenta sua elaboração é aquela que o Banco Mundial apontava para as metas de 2010-2020. Coloca a educação como base (o subtítulo da BNCC é “a educação é a base”) e lhe atribui um papel que não lhe compete:

De modo geral o texto aprovado da BNCC alinha-se a as orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) [...], segundo o qual os sistemas educacionais são ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado [...]. Tais situações, para percebimento de financiamento do Grupo BM necessariamente deverão ser monitoras por indicadores de desempenho e de impacto. As orientações resultam ainda de influência de organizações, como pelo Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação). (Adrião; Peroni, 2018, p. 57).

Adrião e Peroni (2018) acrescentam que a BNCC busca, nas parcerias público-privado, os meios para promover a efetivação das metas traçadas para a Educação Básica brasileira. A filantropia e as empresas adeptas desse discurso – entre as quais: Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper, Instituto Fernando Henrique Cardoso, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Inspirare – tornam-se as principais agentes desse processo. Elas encabeçam a reforma para uma educação que atenda às necessidades do mercado, do qual, por acaso, fazem parte.

O discurso de uma educação neutra e utilitarista é expressão da ideologia capitalista. Sua pretensa imparcialidade demonstra uma política neoliberal com caráter negacionista e obscurantista que tem como propósito formar sujeitos adestrados para se ajustar ao sistema de modo participativo e construtivo; nunca rompendo radicalmente com o capitalismo. Como um reflexo da totalidade que molda o complexo educacional, a exaltação feita aos conteúdos comportamentais, ao menos no nível da aparência, deriva desse processo. Eles são, lamentavelmente, rasos e vinculados ao utilitarismo imediato do cotidiano.

Conclusões

De Educação para Todos para Aprendizagem para Todos. Os lemas que antes e agora regem a filosofia do Banco Mundial para os países periféricos do capitalismo, ou ainda ao “negócio da educação”, são um belo cântico para desviar a atenção do verdadeiro problema que

a sociedade adepta ao pensamento (pós) moderno enfrenta: uma crise profunda em sua estrutura. Os apologetas desse organismo multilateral transferem para a esfera educativa uma função que não é sua e garantem que é possível assegurar as condições para uma verdadeira revolução econômico-social nos países “em desenvolvimento” desde que as suas prescrições sejam meticulosamente seguidas.

O ideal de Comenius (1997) de “ensinar tudo a todos” ganha nova vitalidade com o respaldo do Banco Mundial, levando à falácia de que todos poderiam ensinar qualquer coisa a qualquer um. Isso lembra a observação de Brecht (2006, p. 217): “Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho”. Essa retórica é enganosa, pois a atividade de ensino é limitada às possibilidades reais. O aprendizado não é garantido e o sucesso da apropriação do conhecimento pelo aprendiz nunca está assegurado.

A BNCC e a BNC-formação são diversas quanto às habilidades e às competências para a qualificação de estudantes e professores. Ambos os documentos têm mais coisas em comum que a fundamentação teórica. A sua imposição como política pública também merece destaque.

Conforme ressaltam as notas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019a; 2019b) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANPAE, 2019), a BNC-formação tem sido criticada por descontinuar o debate iniciado com a resolução n. 2/2015 (Brasil, 2015). Ruptura agravada pela negligência com pautas importantes como a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério.

Dentre as críticas, ressaltam-se: a desconsideração das políticas educacionais estabelecidas e da produção inovadora no pensamento educacional brasileiro, que supera a pedagogia das competências; a descaracterização dos núcleos formativos, da formação pedagógica e da segunda licenciatura, o que prejudica a autonomia das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; e a relativização da importância dos estágios supervisionados, retrocedendo em relação aos avanços conquistados com a Resolução n. 02/2015. Em razão disso, as associações repudiaram a nova resolução (Nogueira; Borges, 2021, p. 199).

A BNC-formação é mais uma tentativa do grande capital, personificado nas grandes empresas, de adequar as exigências que o grande mercado mundial impõe ao Brasil. O capitalista voraz vê no negócio da educação um produto valioso, digno de ser explorado até nada mais sobrar dele. A promulgação da BNC-formação (Brasil, 2019c), em conjunto com a

BNCC em vigor (Brasil, 2018), demonstra uma investida agressiva no intuito de realizar esse propósito. Para consumir essa bravata, tenta, por meio de mecanismos ideológicos, moldar sujeitos que respondam bem as consequências da barbárie imposta pela crise estrutural do capital, sem as questionar.

O velho travestido de novo tem um aroma peculiar. Ele exala “[...] novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado” (Brecht, 2006, p. 217). A BNCC e suas variantes (BNC-formação, por exemplo) cheiram a novo, porém com uma fragrância mais forte, um odor familiar que anuncia algo já vivido antes. A denúncia de Ravitch (2011) já prediz o seu destino, pois não se trata de novidade alguma, muito menos de uma experiência bem-sucedida em outros países.

Um exame mais profundo do problema, que vá a raiz da questão, verificará que se trata de um deliberado esvaziamento do conhecimento. A crítica que é pertinente não é a que repagina, ressignifica terminologias; ela precisa romper com o sistema, e não o reformar. O novo não pode se contentar com as sobras do banquete capitalista. Ele precisa ir para além, para algo verdadeiramente novo.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios?. *In*: AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p. 54-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p. 08-25. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração**, [página online], 2019a. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de**

Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. [página online], 2019b. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Contra a descaracterização da formação de professores.** Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015, [página online], 2019. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em%20defesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: Reunião Nacional da Anped, 38, 2017, São Luís/MA. **Anais...** São Luís: ANPED, 2017. p. 01-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 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. Brasília, **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão Final. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.** Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, 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. Brasília, 2019c. disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956.** São Paulo: Editora 34, 2006.

COMENIUS. **Didática magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil:** leituras a contrapelo. - 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. p. 85-116. Disponível em: https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Livro-Final-Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. (texto mimeografado).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia. Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-30. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. 25 jul. 2024.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social.** Maceió: Coletivo Veredas, 2018. v. 14.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Editora Nova Cultural LTDA., São

Paulo, 1996.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

McNAMARA, Robert. **A essência da segurança**. São Paulo: Ibrasa, 1968.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. 243fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://www.uece.br/maie/wp-content/uploads/sites/92/2022/06/TESE-DE-DOUTORADO-MARIA-DAS-DORES-MENDES-SEGUNDO.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOGUEIRA, Adrinelle Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2010.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Deribaldo. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 21, p. 79-110, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9587>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do banco

mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. 1 ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016. v. 1, p. 131-149.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. p. 17-58. Disponível em: https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Livro-Final-Formacao_de_Professores_no_Brasil.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 396 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/174912/344842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2024.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington: World Bank, 2011. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neida da Silveira Duarte de.; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.

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

Expedito Vital Marinho Junior. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Docente na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1158861544836950>

José Deribaldo Gomes dos Santos. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Docente na Universidade Estadual do Ceará. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>

Layslândia de Souza Santos. Mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Efetiva da Educação Básica em Quixadá/CE. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1027375323372139>

Como citar

MARINHO JUNIOR, Expedito Vital; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; SANTOS, Layslândia de Souza. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O VELHO REFORMADO. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e71560, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.71560