**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: vinculações com as reformas neoliberais e as avaliações em larga escala**

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é discutir as vinculações da BNCC com as avaliações em larga escala. Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfica. Para este estudo contamos com a contribuição de diversos estudiosos do campo da educação com pesquisas voltadas para o campo das políticas de currículo e de avaliação. Assim, contamos com as contribuições de Silva (2016), Gadelha Costa (2009), Lopes e Macedo (2011), Ball e Bowie (1992), Ravitch (2011) Rosa e Ferreira (2018), Avelar e Ball (2019), Ball (2014), Schneider (2013), Lavinas (2021), Dias e Lopes (2003), dentre outros. Concluímos que a BNCC foi desenvolvida estrategicamente para responder ao controle dos sistemas nacionais de avaliação, contribuindo para a consolidação de uma concepção de educação performática e competitiva.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Avaliações em larga escala. Reformas neoliberais.

**ABSTRACT**

The objective of this article is to discuss the links between the BNCC and large-scale assessments. Methodologically, this research is qualitative and bibliographic in nature. For this study, we count on the contribution of several scholars in the field of education with research focused on the field of curriculum and assessment policies. Thus, we count on the contributions of Silva (2016), Gadelha Costa (2009), Lopes and Macedo (2011), Ball and Bowie (1992), Ravitch (2011) Rosa and Ferreira (2018), Avelar and Ball (2019), Ball (2014), Schneider (2013), Lavinas (2021), Dias and Lopes (2003), among others. We conclude that the BNCC was strategically developed to respond to the control of national assessment systems, contributing to the consolidation of a performative and competitive conception of education.

**Keywords:** National Common Curricular Base. Large-scale assessments. Neoliberal reforms.

**1 INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular é uma política educacional que possui grande relevância para o sistema educacional brasileiro, pois traz um conjunto de diretrizes que norteiam não apenas a construção de referenciais curriculares dos entes federados, mas também a formação de professores e os projetos pedagógicos escolares. Além de ser uma diretriz importante para o funcionamento da educação nacional, faz parte de um conjunto de políticas nacionais que vêm ocorrendo na educação brasileira desde o fim da década de 1980: as reformas educacionais neoliberais.

Esta política constitui uma ação que completa a política de avaliação em larga escala que vem sendo adotada no Brasil desde a década de 1990, pois visa a implementação de um currículo nacional integrado aos descritores de tais avaliações. Uma das principais finalidades que envolvem a construção de um currículo nacional é viabilizar o alargamento das avaliações nacionais e internacionais nos processos de ensino e aprendizagem. Corroborando com Lopes e López (2010), as políticas curriculares, nesse contexto, estão cada vez mais centralizadas pelos sistemas de avaliação em larga escala. Tal fenômeno ocorre em virtude que, com os reflexos da globalização, houve o desenvolvimento de uma cultura performática, onde é preciso avaliar e "ranquear" as melhores instituições escolares e estudantes.

Com a homologação e implementação das diretrizes da BNCC, os sistemas de ensino passaram a reformular os seus referenciais curriculares que incorporaram toda a educação básica e todos os componentes curriculares havendo, como aponta estudiosos Dourado e Oliveira (2018), a centralidade nas áreas de conhecimento de português, matemática e ciências para a atender as padronizações das avaliações em larga escala.

Assim, o objetivo deste estudo é discutir as vinculações da BNCC no contexto das reformas neoliberais que vêm sendo implementadas no Brasil e seus vínculos com as avaliações em larga escala. Metodologicamente, esta pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfica. Para este estudo contamos com a contribuição de diversos estudiosos do campo da educação com pesquisas voltadas para o campo das políticas de currículo e de avaliação.

Para tanto, organizamos este artigo em duas seções: na primeira foi realizada a discussão sobre a concepção de educação desenvolvida nas reformas educacionais e seus desdobramentos para as políticas curriculares a partir de contextos internacionais. Esta seção foi construída a partir das contribuições de Silva (2015), Gadelha Costa (2009), Lopes e Macedo (2011), Ball e Bowie (1992), Ravitch (2011) e Dias e Lopes (2003). Na segunda desenvolvemos, a partir das reflexões de diversos autores como Bento (2020), Ségala (2018), Santos (2022), Rosa e Ferreira (2018), Avelar e Ball (2019), Ball (2014), Schneider (2013) e Lavinas (2021), o debate sobre as reformas curriculares no contexto brasileiro com o intuito de evidenciar as disputas em torno do desenvolvimento da BNCC como uma política neoliberal alinhada às avaliações em larga escala. Nas considerações finais, retomamos, de forma conclusiva, algumas discussões que foram centrais para este estudo.

**2 REFORMAS NEOLIBERAIS: contextos, concepção de currículo e vínculos com as avaliações em larga escala**

Para compreendermos a complexidade das reformas curriculares no Brasil é preciso ressaltar que este fenômeno foi influenciado pelas reformas evidenciadas nos contextos sociais britânico e estadunidense. Tais cenários nos apresentam interessantes subsídios, pois houve a transformação do sistema de educação público a partir da inserção das ideias neoliberais, apresentando interessantes peculiaridades.

Analisando as reformas educacionais empreendidas no contexto da Grã-Bretanha, durante o governo da primeira-ministra Margareth Thatcher, as estudiosas Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) avaliam que até o início da década de 1980, o sistema educacional público da Inglaterra buscava atender grande parte da população escolarizada e as Autoridades Locais de Educação (LEA’s em inglês) eram eleitas de forma democrática.

Entretanto, com as alterações políticas introduzidas pelo governo thatcherista, cada instituição passou a ser administrada de forma autônoma, sendo avaliadas e financiadas a partir da quantidade de estudantes matriculados. Como consequência, “A escolha das escolas pelos pais também passa a ser livre e não mais condicionada a critérios coletivos estabelecidos pelas LEAs” (Lopes; Macedo, 2011, p. 240). Segundo as autoras:

As escolas são então escolhidas, na maior parte das vezes, em função dos resultados alcançados pelos alunos, com consequências diretas para seu financiamento. Isso acarreta que as escolas busquem escolher os alunos supostos como mais aptos, sendo essa definição de aptidão cruzada com critérios excludentes de classe social, raça e gênero (Lopes; Macedo, 2011, p. 240).

Para os autores Ball e Bowie (1992), a Lei de Reforma Educacional no contexto inglês (1988) tem como um de seus grandes reflexos a construção de um currículo nacional que tem como áreas do conhecimento como matemática, inglês, ciências, história, geografia, arte, música, educação física e língua estrangeira. Este novo currículo objetivou alargar as avaliações dos estudantes, medindo os seus respectivos desempenhos e, também dos professores, aumentando a inspeção – centralizando as suas responsabilidades.

Outro ponto levantado na reflexão dos autores é o fato de que as políticas nacionais de currículo buscam em seus discursos ideais condições de aplicação em todo o sistema educacional. Dessa forma, por conta de seu caráter homogeneizador, não levam em consideração as assimetrias econômicas e sociais de cada localidade. A partir destes elementos, as políticas apresentam limitações em alcançar as diversificadas realidades escolares.

O ritmo de mudança exigido pelo calendário do governo falha claramente em reconhecer a complexidade da tarefa dos professores ou as exigências envolvidas na resposta completa e coerente ao Currículo Nacional. Os professores sentem uma grande variedade de responsabilidades para com seus alunos. O Currículo Nacional pode, na verdade, abranger alguns deles. O senso de responsabilidade profissional do professor não começa e termina no Currículo Nacional [...] (Ball; Bowie, 1992, p. 109).[[1]](#footnote-0)

Portanto, os autores nos mostram que a instauração do currículo nacional no contexto inglês revela uma série de contradições, pois, além de ser pensado para formar os estudantes para satisfazer as exigências do mercado, houve a falta de recursos e de estrutura de apoio e instalação para que suas orientações fossem estabelecidas. Dessa forma, sobrecarregando ainda mais os professores sendo que muitos se adoeceram, pois suas orientações não dialogavam com a realidade de suas condições de trabalho.

Os autores concluem que o currículo nacional inglês foi pensado de maneira equivocada, pois, além de supor que as escolas tivessem as mesmas condições de promover as prescrições do documento nacional, buscou-se controlar as atuações dos professores. Por conta desse fator, estes profissionais resistiram diante destas medidas autoritárias atribuindo novos significados e práticas em seus ambientes de trabalho.

No que se refere ao contexto norte-americano, Diane Ravitch (2011) destaca que a reforma curricular do sistema educacional nos EUA foi marcada pela intensificação de políticas de avaliação de desempenho em larga escala, sendo a mais famosa delas a NCLB, *No Child Left Behind*, lançada em 2002. Segundo a estudiosa, este programa trouxe profundas modificações nas escolas públicas estadunidenses, pois tornou

[...] os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. O que faltava no NCLB era qualquer referência ao que os estudantes deveriam aprender; isso era deixado para cada Estado determinar (Ravitch, 2011, p. 33).

Em sua análise, à medida que esta política ia sendo implementada, exigia um novo modelo de currículo que contribuísse para a elevação das pontuações nos testes realizados. Segundo Ravitch (2011, p.33), os currículos escolares deveriam ignorar "[...] estudos importantes como história, educação cívica, literatura, ciências, artes e geografia". A partir destas mudanças, podemos perceber que a reforma educacional no contexto norte-americano estava muito mais interessada em garantir o ranqueamento, a responsabilização e a punição das instituições escolares, deixando de lado a importância do conhecimento para a humanização do indivíduo.

O NCLB foi bem recebido pelos políticos das vertentes democrata e republicana e proporcionou o desenvolvimento de um modelo escolar competitivo, desregulado e meritocrático. Por conta destes aspectos a estudiosa constata que a educação norte-americana foi "sequestrada", tornando-se refém da testagem e do regime de responsabilização e trazendo consequências graves para a construção da dimensão política, social e cultural dos estudantes norte-americanos por conta do esvaziamento de disciplinas voltadas para a ciências humanas.

Os departamentos estaduais de educação eram avessos a controvérsias. A maior parte dos Estados conformou-se com “referências” que eram genéricas e vagas para evitar batalhas sobre o que os estudantes deveriam aprender. Os reformadores da educação nos Estados e no governo federal endossaram os testes de habilidades básicas como o único terreno comum possível na educação. O objetivo da testagem era scores mais altos, sem se importar se os estudantes adquiriram qualquer conhecimento de história, ciências, literatura, geografia, artes e outros tópicos que não eram importantes para propósitos de responsabilização (Ravitch, 2011, p. 47).

Dialogando com a exposição de Ravitch (2011), Lopes e Macedo (2011), a partir das contribuições dos estudos de Stephen Ball, compreendem que as políticas curriculares adquiriram uma perspectiva mais instrumental de formação de sujeitos, pois visam “[...] garantir aprendizagem permanente capaz de coincidir com as exigências profissionais para os novos modelos de produção pós-fordistas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 249).

Nessa perspectiva, é preciso entender os currículos como documentos que são objeto de disputas de atores tanto da esfera estatal como da sociedade civil. E no Brasil, desde a década 1990, tendem a atender as exigências da reestruturação produtiva, onde os princípios mercadológicos tornaram-se basilares para a formação cultural dos estudantes.

Dialogando com os posicionamentos dos estudiosos acima, Dias e Lopes (2003) destacam que as reformas curriculares instauraram o desenvolvimento do modelo de ensino por competências nas políticas de currículo. Dessa forma, contribuindo para o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas e mobilizando "[...] conhecimentos em favor do saber técnico de como desenvolver a atividade de ensino na escola a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência" (Dias; Lopes, 2003, p. 1170-71) e instaurando um modelo de educação padronizada, performática e ranqueada por conta de suas vinculações com as avaliações nacionais e internacionais, influenciando diversos sistemas nacionais de ensino, inclusive o brasileiro.

**3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: um mecanismo de controle dos sistemas nacionais de avaliação na educação brasileira**

No contexto brasileiro, a discussão em torno da construção de uma Base Nacional Comum não é algo inédito, vem desde o fim da década de 1980. O estabelecimento de Diretrizes Curriculares de âmbito Nacional, historicamente, é subsidiado por marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Apesar destas diretrizes educacionais e trazerem discursos de adequação com as realidades locais de cada território, evidenciando os aspectos históricos, artísticos e culturais e de orientação de “conteúdos mínimos” que cada indivíduo brasileiro deverá abstrair para a formação da cidadania, é a concepção de formação por competências que compõe a espinha dorsal da BNCC. Este aspecto manifesta o caráter reformador deste documento curricular.

Com a aprovação de sua versão definitiva, foi estabelecido o caráter homogeneizador que pouco contextualiza sobre os problemas que assolam as realidades socioeducacionais do país, prescrevendo que os estudantes devem aprender os mesmos conteúdos. Internamente, a elaboração da versão inaugural da BNCC foi marcada por tensões e conflitos que fragilizaram o governo da então presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016.

Dialogando com a exposição de Lavinas (2021), a BNCC foi projetada em contextos distintos de tensões entre diferentes atores sociais que, em determinado momento, eram favoráveis ou contrários a este documento. O desfecho deste processo resultou na aprovação de uma política que visa atender aos interesses de grupos privados, deixando de lado as lutas de professores e intelectuais da educação. Assim, tornando estes sujeitos meros reprodutores de conteúdos e não agentes transformadores de realidades.

Não é fácil dividir os que são a favor e os que são contra a formulação e implantação das BNCCs, visto que, em ambos os grupos, há componentes que são totalmente e parcialmente contra o documento ao mesmo tempo que o contrário também existe nos dois grupos. Isso significa que os grupos “a favor” e “contra” à BNCC são heterogêneos principalmente no que diz respeito a sua composição, relativo ao que deve conter e o que não deve fazer parte da formação estrutural da Base. Essa situação, transpassada pelos interesses políticos e econômicos podem ser uma das explicações de termos chegado às três versões do documento por nós estudado, o que evidencia as intensas tensões, internas e externas em relação à sua formação. Numa frase, a BNCC foi feita sobre e imersa em solavancos e tensões (Lavinas, 2021, p. 88-89).

A autora conclui que a BNCC engendra uma lógica neoliberal com a retórica de que é uma política que apresenta o mínimo de saberes que garantem a formação do cidadão para o mercado de trabalho, mas que na prática representa a diminuição da atuação do Estado na redução das desigualdades sociais. Em suas palavras: “Ao Estado, compete oferecer uma Educação suficiente para o cidadão comum, aquele que é financeiramente mais vulnerável, sujeito/subordinado que irá se tornar mão-de-obra barata, e não de oferecer uma Educação de excelência que o possibilite ascender socialmente” (Lavinas, 2021, p. 92).

Para compreendermos a BNCC como uma política que legitima a lógica neoliberal em seu escopo, como apontado por Lavinas (2021), é importante destacar a sua articulação com as avaliações nacionais em larga escala. Contribuindo para esta discussão, Schneider (2013) compreende que a avaliação, ao longo das reformas educacionais, é um mecanismo do Estado com o intuito de centralizar os currículos escolares e divulgar informações sobre um determinado sistema educacional. No contexto brasileiro, as avaliações em larga escala foram inseridas no sistema educacional a partir de mudanças "[...] arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação" (Schneider, 2013, p. 18).

Schneider aponta que a primeira experiência promovida por avaliações de larga escala no Brasil foi a partir da promulgação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) no ano de 1987. Em sua avaliação, este processo foi um ponto de partida para a ampliação dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento de crianças e jovens. Já o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 a partir do SAEP "[...] sob a égide de uma política de regulação do fluxo escolar" (Schneider, 2013, p. 23).

O SAEB é uma política inspirada no "Programme for International Student Assessment" (PISA), que é um teste internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sob a influência do Banco Mundial (BM). Segundo Schneider, a OCDE e o Banco Mundial recomendam que haja entre

[...] os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional (Schneider, 2013, p. 23).

No ano de 2005 o SAEB passou por reformulações, tornando-se um sistema de avaliação contendo dois exames: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (popularmente conhecido como a Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). De acordo com a autora:

A Prova Brasil possui a mesma metodologia de realização do SAEB, assemelhando-se a ele em vários aspectos. É bianual e avalia as mesmas áreas de conhecimento do SAEB, porém sua abrangência é censitária, ou seja, permite uma análise mais detalhada do município e da escola por oferecer dados por escola. Para isso, a prova destina-se a todos os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública urbana (Schneider, 2013, p. 24).

Esta avaliação é uma das mais expressivas por conta que delimita os indicadores da educação básica no país. Dessa forma, os resultados desta prova subsidiam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com a finalidade de medir a qualidade das "[...] das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União" (Schneider, 2013, p. 24).

Por fim, além destas avaliações citadas anteriormente, há o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta política foi criada em 1998 e até os dias atuais é o maior exame realizado por estudantes no país. O ENEM possui duas funções: 1) avaliar o rendimento dos estudantes do ensino médio no país e 2) garantir a estes discentes o acesso ao Ensino Superior.

A partir destes vastos instrumentos de avaliação da Educação Básica brasileira a autora sinaliza:

Como podemos constatar, existe uma vasta produção de instrumentos de avaliação e aferição do desempenho de estudantes em diferentes etapas da escolarização. Esses instrumentos, apesar de suas especificidades, aproximam-se em termos de seus objetivos e de suas funções: regular o trabalho da escola e de seus professores de modo a assegurar certos padrões de qualidade educacional (Schneider, 2013, p. 25).

A autora tem como uma de suas principais premissas que a elaboração de um currículo nacional é uma ação estratégica para responder ao controle exercido pelos sistemas nacionais de avaliação, viabilizando um modelo educacional performático para a obtenção de melhores resultados nos *rankings*. Em suas palavras,

Mais preocupante ainda é a estratégia que focaliza a ideia de um currículo nacional com base no desempenho dos estudantes. Apesar de desconfiarem da capacidade desses exames refletir a qualidade de ensino ou impulsionar a melhoria da educação, os docentes não ficam indiferentes aos seus resultados. As classificações obtidas por seus alunos são tomados como importantes fontes de informação e de construção da sua relação com o trabalho pedagógico e da imagem como professores, fazendo emergir o que Ball (2005) denomina de “a cultura da performatividade (Schneider, 2013, p. 27).

A partir da ideia de performatividade, a autora nos mostra que são os resultados das avaliações que norteiam o planejamento das aulas, o desenvolvimento de suas práticas e a realização das atividades com os estudantes. A partir destes impactos gerados por estas políticas a autora constata que há um controle dos testes sobre o trabalho da escola e dos professores. Assim, “A consequência mais provável será a de termos um currículo cada vez mais planejado e focado em competências medidas por testes padronizados” (Schneider, 2013, p. 28).

Para compreendermos com mais profundidade as contradições que a BNCC manifesta na educação brasileira, recorremos a Ball(2014), que demonstra que a política educacional está se tornando cada vez mais globalizada por conta das articulações de diversos grupos privados que são os "[...] *think tanks* neoliberais e fundações filantrópicas internacionais e negócios" (Ball, 2014, p. 19). Segundo o autor, são estes atores que vão formar as redes políticas. No contexto brasileiro, várias organizações privadas se articulam para o desenvolvimento da BNCC: o movimento Todos Pela Educação, o Movimento pela Base Nacional Cumume a Fundação Lemann.

O Todos Pela Educação é uma organização não-governamental criada em 2006, que tem em seu conselho de fundadores nomes como: Jorge Gerdau Johannpeter, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Jayme Sirotsky, Luis Norberto Pascoal, Milú Villela, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan, ou seja, é um grupo composto por empresários, gestores culturais, proprietários de conglomerados de mídia e filantropos, que possui a finalidade de elevar a qualidade da educação brasileira (Todos Pela Educação, 2014). Conforme aponta Ségala (2018, p.19), trata-se de

[...] um movimento comandado primordialmente pela classe empresarial, por importantes grupos detentores de força midiática para desenvolver a ideologia neoliberal na educação e minoritariamente por algumas parcelas da classe trabalhadora. Com forte influência do gerencialismo do setor privado, procura-se instituir na educação pública programas de metas, com a promessa de melhorar a qualidade da educação.

Esta organização influenciou na elaboração da BNCC contribuindo na inserção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sendo “resguardadas as características individuais” (Ségala, 2018, p. 97). Dessa forma, este documento normativo desconsidera em seu conteúdo questões voltadas para o campo socioeconômico e sociopolítico como parâmetros de ensino e avaliação. Portanto, “A BNCC busca articular uma proposta de uma educação que focaliza o indivíduo, e, para tanto, desconsidera a totalidade e as contradições que ela está inserida, que resultam na própria debilidade da política educacional” (Ségala, 2018, p. 97).

Um outro movimento similar ao TPE, o Movimento Pela Base Nacional Comumé uma rede não governamental, constituída em 2013, composta por vários atores como profissionais da educação, pesquisadores, políticos, filantropos e empresários com a finalidade de “apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2018). Esta rede possui como apoio institucional as seguintes organizações: Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime e Vozes da Educação (Movimento Pela Base Nacional Comum, 2018).

Este movimento teve uma atuação estratégica para a construção do conteúdo da BNCC. Um aspecto marcante em todo este processo foi o fato de que, no início, esta mobilização contou com agentes públicos e privados, mas, os grupos que tiveram maior influência na produção do texto final desta proposta curricular foram os setores privados.

De acordo com Avelar e Ball (2019), uma entre as estratégias que foram centrais para o fortalecimento do Movimento Pela Base Nacional Comum foram os encontros organizados por fundações, onde participaram membros do congresso nacional, secretários das redes estaduais e municipais de ensino e funcionários de agências. Segundo os autores, “O grupo brasileiro ouviu palestras de professores de Yale, administradores escolares, formuladores de políticas e defensores da reforma que fizeram parte do desenvolvimento e promoção do Common Core Curriculum nos Estados Unidos” (Avelar; Ball, 2019, p. 68, tradução nossa).[[2]](#footnote-1)

Nesse contexto, a fundação Lemann teve uma participação central para a promoção destes eventos, pois reuniu grupos empresariais e filantrópicos com os servidores públicos e políticos das esferas nacional, estadual e municipal do país, contribuindo para a elaboração de diretrizes curriculares padronizadas, normatizadas a partir do modelo norte-americano *common core* (Avelar; Ball, 2019). Nesse processo, a Fundação Lemann “[...]tem exportado políticas e conduzido ideias para oferecer soluções neoliberais para a educação brasileira” (Rosa; Ferreira, 2018, p. 123).

Portanto, apontamos que a partir da inserção das reformas educacionais, estamos presenciando profundas mudanças na forma de governança. Estas transformações revelam o indício de que a educação pública está sendo cada vez mais ameaçada a partir de um novo conjunto de relações entre diferentes atores políticos influenciados a partir do "imaginário neoliberal". Na perspectiva de Ball (2014), o imaginário neoliberal é uma ideologia que estabelece que os mercados devem atuar sobre o Estado, visando estabelecer uma organização social baseada na individualidade e competitividade. Dessa forma, o Estado deve reduzir sua intervenção na vida social, cabendo ao setor privado cumprir tal função, sobretudo, na educação.

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

 Neste estudo, constatamos que ao longo da trajetória das reformas educacionais em vários países do mundo, sobretudo no Brasil, o currículo sempre foi/será um território marcado por intensas disputas políticas, culturais e ideológicas, onde perpassam a tentativa de legitimar memórias e, principalmente, de construir novos projetos de formação de sociedade, proporcionando sérios desdobramentos para a educação como um todo.

 Como vimos, a BNCC é uma política curricular que possui fortes contradições, pois muitos profissionais e estudiosos do campo da educação que atuaram na construção da primeira versão foram duramente criticados pelo fato de que este exemplar apresentava inovações nos estudos de componentes direcionados para as ciências humanas. Ao ser homologada, esta versão foi considerada por diversos políticos e grupos mais conservadores de ser um documento “subversivo” e que não contemplava os valores fundamentais para a formação da cidadania.

Além destas limitações que foram evidenciadas no campo de conhecimento da história, concluímos que a BNCC possui fortes vínculos com as reformas neoliberais, pois o processo de construção desta política foi marcada por fortes mobilizações de organizações não-governamentais e privadas que apresentaram “novas soluções” para superar os problemas da educação pública brasileira. Sendo uma política neoliberal, a BNCC foi desenvolvida estrategicamente para responder ao controle dos sistemas nacionais de avaliação, contribuindo para a consolidação de uma concepção de educação performática e competitiva, visando o alcance obtenção de melhores pontuações em *rankings.* Assim, tornando a educação brasileira refém dos imperativos do mercado.

**REFERÊNCIAS**

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In. AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes Dourado (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, n. 64, p. 65–73, 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. BOWIE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues, **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n.2, p.97-115, 1992.

BENTO, Jacyelle Karinne. **O discurso da Base Nacional Comum Curricular:** “educação é a base”. Maceió, 2020, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020. 132 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_publicacao. pdf. >Acesso em: 6 set. 2024.

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

BRASIL. Lei n° 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O QUE (NÃO) HÁ DE NOVO. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

GADELHA COSTA, Sylvio de S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v.3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299> Acesso em: 24 set. 2024.

LAVINAS, Carla Cristina da Silva. **A BNCC e a definição de um currículo para a disciplina história:** análise das três versões da BNCC e a história a ser ensinada nos anos finais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. 101f.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**. v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2018. Disponível em:

<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/ >Acesso em: 20 mar. 2023.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. -- Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Rev**. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História da Base Nacional Comum Curricular. Curitiba, 2020. 273f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, Nathaly Maria dos. **A reestruturação do ensino de história em função da BNCC.** Nazaré da Mata, 2022. 117f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Ensino de História, Nazaré da Mata, 2022.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan./abr. 2013.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação Básica brasileira:** do empresariamento ao controle ideológico. Viçosa, MG, 2018. 137f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199 - 223, jan./jun. 2015.

TPE. Todos Pela Educação. **Relatório de atividades do Todos Pela Educação 2014**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2014.

1. Tradução livre de Ball; Bowie (1992, p. 109): The pace of change required by the government timetable clearly fails to recognize the complexity of the teachers' task or the demands involved in making a thorough and coherent response to the National Curriculum. Teachers feel a whole variety of responsibilities to their students. The National Curriculum may actually cut across some of these. The teacher's sense of professional responsibility does not begin and endwith the National Curriculum [...]. [↑](#footnote-ref-0)
2. Tradução livre de Avellar; Ball, 2019, p. 68: “The Brazilian group heard talks from Yale faculty, school administrators, policymakers, and reform advocates who had been part of the development and promotion of the Common Core Curriculum in the United States”. [↑](#footnote-ref-1)