

A BNCC e os interesses empresariais: simbioses entre o Público e o Privado na Educação

BNCC and business interests: symbioses between Public and Private in Education

BNCC y los intereses empresariales: simbiosas entre lo Público y Privado en la Educación

Kéli Renata Corrêa de Mattos 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
kelli.mattos@acad.ufsm.br

Micheli Bordoli Amestoy 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
mbamestoy@uepg.br

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
luiz.neto@ufsm.br

Recebido em 26 de março de 2024

Aprovado em 14 de junho de 2024

Publicado em 07 de maio de 2025

RESUMO

A reforma curricular para educação básica brasileira, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem movimentado o mercado educacional. As demandas após a BNCC, configuram-se uma oportunidade para a lucratividade empresarial, acentuando a atuação privada na rede pública de ensino, por meio da venda de soluções educacionais. Diante disso, este artigo tem como objetivo evidenciar as influências do mercado no processo de elaboração e de atuação da BNCC em produções científicas. Para isso, realizou-se a análise de uma revisão bibliográfica de Teses e Dissertações no Catálogo CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As 13 Dissertações e 4 Teses analisadas abordam as relações entre a BNCC, o mercado e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. A análise evidencia as influências do setor privado tanto na idealização/construção da BNCC como em sua atuação e o viés privatista que esses reformadores empresariais agregam ao discurso de qualidade educacional. Além disso, pode-se constatar dois principais objetivos mercantis com a Base: a lucratividade - amplamente discutida e reconhecida diante da vasta comercialização da educação - e o projeto societário - ainda pouco discutido e reconhecido, mas que se configura efetivamente preocupante,

por descaracterizar a formação da identidade dos estudantes, reduzindo-os à capital humano.

Palavras-chave: Mercado educacional; Reformadores empresariais; Soluções educacionais.

ABSTRACT

The curricular reform for Brazilian basic education, through the National Common Curricular Base (BNCC), has shaken up the education market. The demands arising from the BNCC represent an opportunity for business profitability, encouraging private participation in the public education system, through the commercialization of educational solutions. This literature review aims to highlight the influences of the market in the process of elaboration and implementation of the National Curriculum, on an analysis of Thesis and Dissertations from an official database. Thirteen Dissertations and 4 Theses were found that address the relationship between the BNCC and the market. The analysis highlights the influences of the private sector both in the idealization/construction of the BNCC and in its performance and the privatizing bias that these business reformers add to the discourse on educational quality.

Keywords: Educational market; Business reformers; Educational solutions.

RESUMEN

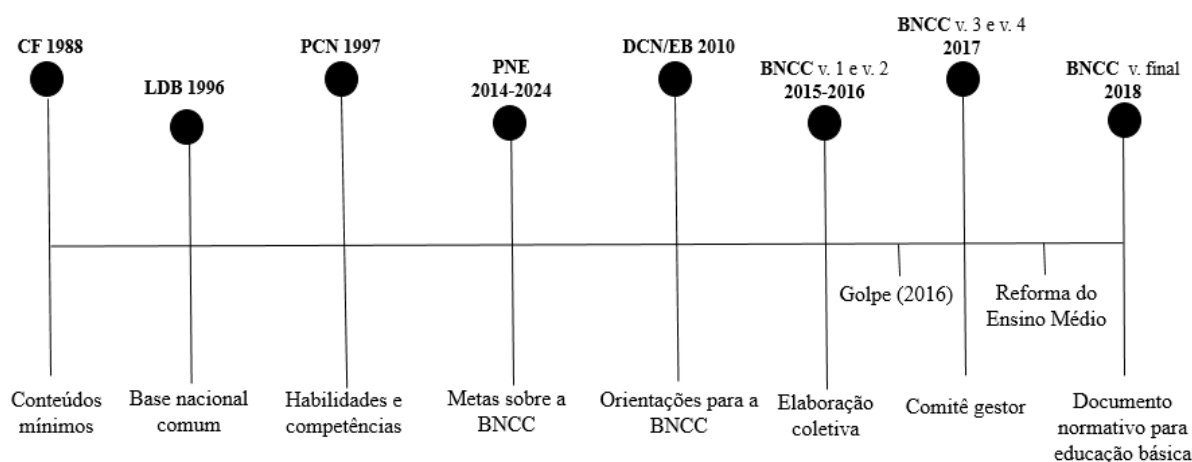
La reforma curricular de la educación básica brasileña, a través de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), movió el mercado educativo. Las demandas después el BNCC establece una oportunidad de rentabilidad empresarial, acentuando la actividad privada en la red de educación pública, a través de la comercialización de soluciones educativas. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo resaltar las influencias del mercado en el proceso de elaboración y actuación del BNCC en las producciones científicas. Para ello, se realizó un análisis de revisión bibliográfica de Tesis y Disertaciones en el Catálogo Capes y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Las 13 Disertaciones y 4 Tesis analizadas abordan las relaciones entre el BNCC, el mercado y el Ciclo Político de Stephen Ball y colaboradores. El análisis destaca las influencias del sector privado tanto en la idealización/construcción del BNCC como en su funcionamiento y el sesgo privatizador que estos reformadores empresariales añaden al discurso sobre la calidad de la educación. Además, con la Base hay dos objetivos comerciales principales: la rentabilidad -ampliamente discutida y reconocida frente a la gran comercialización de proyectos educativos y empresariales- todavía poco discutida y reconocida, pero que sí es preocupante, ya que caracteriza erróneamente la formación de la identidad de los estudiantes, reduciéndolos a capital humano.

Palabras clave: Mercado educativo; Reformadores empresariales; Soluciones educativas.

Considerações iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo das políticas educacionais constituiu-se em uma política de Estado a partir da obrigatoriedade prevista por lei desde a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 2018a; 1988). A proposta de um currículo comum para educação básica brasileira ganhou robustez em leis subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005/2014. Todavia, até a homologação da BNCC, em 2018, o Brasil não tinha um referencial nacional claro e obrigatório nas escolas. Na Figura 1 a seguir, pode-se observar a trajetória de legislações educacionais até a BNCC.

Figura 1 – Políticas públicas da Educação Básica nacional e Formulação da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Autores, 2025.

A carta magna brasileira de 1988 restabeleceu a democracia no país, garantindo os direitos individuais e sociais dos cidadãos. O documento assegura, legalmente, a educação como um direito de todos e, para isso, tornou o Estado responsável pela escolarização obrigatória (4 aos 17 anos). Além de estabelecer

princípios como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a gratuidade do ensino público (Brasil, 1988).

O documento apresentou algumas propostas iniciais para o futuro da educação, como a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Esse artigo não se referia e nem justificava a BNCC que se tem atualmente, porém serve de referencial quando se trata de alinhamento/direcionamento das políticas públicas para um currículo base nacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu Art, 26, sanciona que:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 propõem um novo viés de currículo, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 1997). Os Parâmetros foram bem aceitos pelos docentes, provavelmente por seu caráter sugestivo, já que suas orientações não se configuraram como lei e, portanto, não eram obrigatórias.

Na LDBEN (1996) foi sancionada a elaboração periódica do Plano Nacional da Educação (PNE). Especificamente no 9º artigo, em que estão elencadas as incumbências da União, define-se a elaboração do “Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, art. 9, I). O primeiro PNE foi elaborado em 2001 e esteve em vigor até 2010 - Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), o plano passou a definir diretrizes, metas e estratégias educacionais para o decênio.

O PNE vigente (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, reforçou o compromisso de tornar realidade o currículo comum em quatro das 20 metas do Plano. As metas elencadas estão atreladas à universalização da educação básica (meta 2 e 3), ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (meta 7) e à formação de professores (meta 15) (Brasil, 2014). As estratégias relacionadas à BNCC em cada

meta são, respectivamente:

Quadro 1 – Metas do PNE relacionadas a BNCC

Meta	Estratégia	
2	2.2	Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular do ensino fundamental.
3	3.3	Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.
7	7.1	Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos , com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.
15	15.6	Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Lei 13005/2014.

Juntamente ao PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN/EB) antecedem a publicação da primeira versão da Base e preparam terreno para sua chegada. Destaca-se que, com a chegada das DCN em 2010 (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), os PCN deixaram de ser o principal referencial curricular para as escolas. As Diretrizes, especialmente em seu 14º artigo, fortalecem a ideia de uma Base Nacional Comum para toda a educação básica, tanto que, atualmente, BNCC e DCN coexistem. As DCN tiveram sua última atualização em 2018 (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018) e seguem em vigência,

mesmo com a chegada da BNCC (Brasil, 2010; 2013; 2018b).

O documento político da BNCC passou por cinco versões, com mudanças substanciais em suas propostas, sendo a mais marcante a que se refere à inserção das competências e habilidades a partir da terceira versão (Mattos, Amestoy, Tolentino-Neto, 2022). Em 2015, entre a construção da primeira e segunda versão da Base, houve uma consulta pública *on-line* sobre o documento, promovida pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com o MEC, as contribuições chegaram a um total de 12 milhões, todavia a inclusão ou não dessas contribuições não foram esclarecidas, abrindo margem para questionamentos sobre a real democratização do processo (Micarello, 2016; Oliveira, 2018).

Além disso, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a então presidenta Dilma Rousseff, as equipes que trabalhavam na construção do documento foram desfeitas. Nesse ínterim, a Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016, instituiu um Comitê Gestor¹ formado por 'especialistas' para elaborar uma nova versão da Base e também dar início à reforma do Ensino Médio (Marsiglia *et al*, 2017; Marcondes, 2018).

Em 2017, apresentaram-se duas versões dos documentos, com uma proposta de ensino distinta das versões anteriores, sendo que, a partir da terceira versão, a Base assumiu uma perspectiva de ensino baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. O processo torna-se ainda mais tenso, quando as vozes de pesquisadores da área educacional e da comunidade escolar foram negligenciadas e silenciadas. Associações relevantes da área² emitiram diversos posicionamentos se manifestando contra o texto da Base, buscando estabelecer um diálogo e não tiveram qualquer tipo de acolhida e/ou retorno (Flôr; Trópia, 2018).

Enquanto a participação dos principais envolvidos com a educação era dificultada e ignorada, movimentos como o Todos pela Educação (TPE), liderado e constituído, predominantemente, pelo setor privado, ocuparam espaço de protagonismo na construção da política curricular nacional (Martins, 2016). A idealização e a homologação da BNCC representam tanto o impacto do discurso neoliberal nas políticas públicas, quanto a acentuação da (re)organização do aparelho estatal. O TPE e o chamado Movimento Pela Base Nacional (MPBN) são exemplos de organizações do Terceiro Setor que se engajaram e participaram efetivamente da

construção da BNCC (Mattos, Amestoy, Tolentino-Neto, 2023).

A homologação da BNCC em 2018 para todas as etapas da educação básica, caracteriza-se como a maior reforma curricular brasileira em período democrático. Compreende-se que a Base é resultado de uma agenda global a ser cumprida localmente, uma vez que essa política repercute nos currículos escolares de todos os estados e municípios do país (Hypolito, 2019). Os efeitos da política não se esgotam na construção/adequação de currículos, mas se estendem para a formação de professores, produção de material didático e sistemas de avaliações. Esse cenário garante um terreno fértil para a inserção do setor privado nas escolas públicas, por meio da venda de soluções educacionais (Gentili; Silva, 2015; Laval, 2019).

Assim, tornou-se crescente a discussão no meio acadêmico de que o modelo de currículo proposto pela BNCC representa o avanço de um projeto hegemônico para a educação brasileira, estabelecido pela atuação de diferentes atores sociais em governança em redes, que, por sua vez, é representada majoritariamente pelo setor empresarial (Ball, 2014; Avelar; Ball, 2017; Freitas, 2018). Diante do exposto, este estudo se articula tendo como motor a identificação e análise de produções científicas (teses e dissertações) que abordem as relações entre a BNCC e o setor privado. Desse modo, este artigo tem como objetivo evidenciar as influências de mercado no processo de elaboração e de atuação da BNCC.

Percurso metodológico

Este texto é a análise de um esforço de revisão bibliográfica (Gil, 2002), registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob número CAAE 29692620.4.0000.5346. Realizou-se uma busca de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

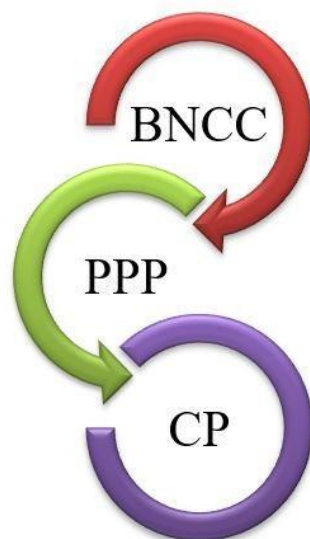
Utilizou-se, em ambas as buscas, os descritores “*Base Nacional Comum Curricular*” e “*Parcerias Público-privadas*”, com auxílio do operador booleano *AND*. O recorte temporal definido foi de 2015 a 2022 e se deve ao início do período de

construção da BNCC e ao término das buscas de produções, em junho de 2022. Optou-se pela busca avançada em ambas as plataformas, foram considerados todos os campos, como título, assunto e resumo, os filtros utilizados referem-se a delimitação da área de conhecimento em *educação* e *ensino*. A busca foi realizada no mês de junho de 2022, em computadores conectados à rede de internet da UFSM.

Diversos tipos de cruzamentos de descritores foram realizados, sendo apresentados no texto apenas os frutíferos, ou seja, que geraram produções em potencial para compor a amostra deste estudo. A primeira busca na BDTD, usando os descritores *Base Nacional Comum Curricular* (AND) *Parceria*, gerou 24 resultados e a segunda busca na BDTD com as palavras *Base Nacional Comum Curricular* AND *Público Privado*, resultou em 46 produções. Enquanto nas buscas realizadas no Catálogo CAPES, os descritores que geraram resultados frutíferos, foram: *BNCC* AND *PPP* e *BNCC* AND *Público Privado*. Na primeira busca foram encontrados 117 resultados e na segunda 119. Após a identificação da relação BNCC e PPP nos textos, restaram da busca realizada na BDTD um total de 10 produções e 38 no Catálogo CAPES.

Destaca-se que o termo Parcerias Público Privadas (PPP) foi flexibilizado, sendo analisada a presença de descritores relacionados ao mercado, como: parceria; privado; empresa; mercado; agentes; atores. Além disso, outro critério de inclusão na amostra foi estabelecido durante a busca: a utilização do referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas (CP) educacionais (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994). Essa delimitação tem como objetivo eleger, especificamente, obras que contemplam discussões acerca das influências do mercado nas políticas. Considera-se que as obras que trataram a BNCC e as questões de mercado sob a perspectiva analítica proposta por Ball, trarão resultados potentes tendo em vista o escopo deste estudo.

Figura 2 – Delimitação a partir da tríade relacional BNCC (política) - PPP (mercado) - CP (referencial)



Fonte: Autores, 2023.

Por meio da leitura de resumos, realizou-se uma seleção das obras que, de fato, fundamentam-se nesta tríade. Assim, das 10 produções advindas da BDTD apenas quatro estabelecem a tríade relacional, enquanto das 38 produções provenientes do Catálogo CAPES, 13 abordam a relação referida em seu enredo. Desse modo, 17 produções estabelecem uma correlação entre: BNCC - PPP - CP, e compõem o *corpus* deste estudo.

As produções serão analisadas a partir do referencial teórico que versa a respeito da *mercantilização da educação* (Apple, 2005; Ball, 2014; Frigotto, 2000; Gentili; Silva, 2015; Laval, 2019), dos *reformadores empresariais*, *PPP*, *privatização* (Borghi, 2018; Freitas, 2012; Freitas, 2018; Freitas, 2020; Peroni, 2015; Ravitch, 2011), das perspectivas de *governança em rede* (Adrião; Peroni, 2018; Avelar; Ball, 2017; Ball, 2014; Cossio; Scherer, 2018; Olmedo, 2014; Shiroma; Evangelista, 2014) e do próprio *Ciclo de Políticas* (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball; Junemann, 2012; Ball; Olmedo, 2013; Mainardes, 2018; Mainardes; Amestoy; Tolentino-Neto, 2024). A partir do CP, será abordado, especialmente, o contexto de influência, em que aspectos de disputas de poder e de grupos que influenciam e legitimam o discurso político são centrais.

Caracterização das teses e dissertações

Esta seção dedica-se à caracterização das produções selecionadas como: título da obra, autoria, ano de publicação, região, estado, instituição e programa de pesquisa. No Quadro 2, pode-se observar tanto o código de identificação quanto o tipo da obra (T - Tese ou D – Dissertação) e suas credenciais.

Quadro 2 – Informações das teses e dissertações que compõem o *corpus* desse artigo.

Código	Título	Autor	Ano	PPG	IES
D1	A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e Contexto	SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira;	2020	PPGE	UEPB
D2	A Base Nacional Comum Curricular e as Influências Neoliberais na sua construção	RORIZ, Ernani Oliveira Martins;	2020	PPGE	PUC/GOIÁS
D3	Programa de Residência Pedagógica/CAPEs: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia?	PRADO, Beatriz Martins dos Santos;	2020	PPGE	UNISANTOS
D4	Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica do Texto da Política	SILVA, Vanessa Silva da;	2018	PPGE	UFPEL
D5	Continuidades e Descontinuidades Nas Versões da BNCC para a Educação Infantil	ROSA, Luciane Oliveira da;	2019	PPGE	UNIVALI
D6	Os Contextos de Influência e Produção da Base Nacional Comum Curricular: Um Enfoque na Disciplina Escolar Ciências	COSTA, Jessica Gomes das Mercês;	2021	PPGE	UESB

D7	A Base Nacional Comum Curricular e os Bebês	ESCOBAR, Iria Lopes;	2021	PPGE	UNIVALI
D8	Referencial Curricular Amazonense e a Educação Física: Uma Política em Discussão	PEREIRA, Lorhena Alves;	2021	PPGE	UFAM
D9	Base Nacional Comum Curricular e Produção de Sentidos de Educação Infantil: Entre Contextos, Disputas e Esquecimentos	SOUZA, Daiane Lanes de;	2018	PPGE	UFSM
D10	Onde Tem Base, Tem Movimento” Empresarial: Análise da Atuação dos Atores Privados do Movimento Todos Pela Base nas Redes Públicas Estaduais da Região Sudeste	CÓSTOLA, Andresa;	2021	PPGE	UNESP
D11	Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular	TAKEUTI, Adriana Mitiko do Nascimento;	2021	PPGE	UNB
D12	Parceria Público Privado: Um Estudo sobre o uso de Material Apostilado na Educação Infantil no Município de Irati-PR	CZEKALSKI, Elisandra Aparecida;	2019	PPGE	UNICENTRO
D13	Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os Fios Condutores	ROCHA, Nathália Fernandes Egito;	2016	PPGE	UFPB

T1	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência	GOMES, Fabrício Augusto;	2019	PPGE	PUC/GOIÁS
T2	Disputas Políticas pela Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular	DESTRO, Denise de Souza;	2019	PPGE	UERJ
T3	A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os Conhecimentos Escolares	CORTINAZ, Tiago;	2019	PPGE	UFRGS
T4	Base Nacional Comum Curricular e Docência: Discursos e Significações	ROCHA, Nathália Fernandes Egito;	2019	PPGE	UFPB

Fonte: Autores, 2023. Legenda: D1 a D13 representa o código para Dissertação; T1 a T4 representa o código para Tese; ; PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação; UFPB - Universidade Federal da Paraíba; PUC/GOIÁS – Pontifícia Universidade Católica de Goiás; UNISANTOS – Universidade Católica de Santos; UFPEL – Universidade Federal de Pelotas; UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí; UFAM – Universidade Federal do Amazonas; UFSM – Universidade Federal de Santa Maria; UNESP – Universidade Estadual Paulista; UNB – Universidade de Brasília; UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A partir do Quadro 2 evidencia-se a predominância de dissertações na amostra, representando mais de 75% (13/17), enquanto as teses representam menos de 25% (4/17) da amostra total. Observa-se ainda em relação a autoria a presença de duas obras de Nathália Fernandes Egito Rocha, uma vez que sua pesquisa de mestrado teve seguimento no doutorado e ambas contemplam os critérios estabelecidos para compor a amostra deste estudo. Os anos de publicação das produções demonstram certa oscilação no recorte temporal estabelecido (2015-2022), havendo produções nos anos de 2016 (1 dissertação), 2018 (2 dissertações), 2019 (2 dissertações e 4 teses), 2020 (3 dissertações) e 2021 (5 dissertações).

Acredita-se que a oscilação de produções ao longo dos anos deve-se a robustez desses textos, que demandam anos de construção. A partir desta visão, é compreensível a ausência de obras em 2015, uma vez que esse foi o ano da homologação da primeira versão da Base, não havendo tempo hábil para a elaboração de qualquer publicação desta magnitude.

Portanto, lacunas podem ocorrer no período em análise, como acredita-se ter ocorrido em 2017 em que não foram identificadas obras na amostra. Posteriormente, observa-se o aumento das produções, expressivamente, em 2019, em que se concentram todas as quatro teses presentes neste estudo. Ressalta-se que esses dados referem-se ao ano de publicação da obra, assim eles corroboram com a determinação do tempo de produção durante o doutorado. Acadêmicos que iniciaram o doutoramento em 2015, finalizaram sua produção somente em 2019.

Em 2021 foram identificadas cinco dissertações, o número mais expressivo desse tipo de publicação em todo o recorte temporal. Em 2018, houve a homologação da versão final da BNCC para o Ensino Médio (EM) e Ensino Fundamental (EF), isto pode ter influenciado o resultado no número de dissertações nos dados em 2021. O conflituoso processo de construção da Base, somado ao tempo de construção de trabalhos de pós-graduação, também explicam a baixa nas produções nos anos de 2018 (2) e 2020 (3). É complexo pensar em um documento como objeto de estudo sem que o próprio documento esteja concluído, como foi o caso da BNCC que passou por uma série de alterações/versões nesse período em questão.

Em relação à distribuição geográfica das produções, a região Sul apresenta o maior número de produções (6) distribuídas entre os três estados que a compõem. Ambas as produções de Santa Catarina (SC), são da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Enquanto as três produções do Rio Grande do Sul (RS), provêm de instituições diferentes, sendo elas a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Complementando a região Sul, o estado do Paraná apresenta uma produção da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

O retrato das produções do Sul revela que, em dois dos estados (RS/PR), instituições públicas têm discutido a temática em pauta neste estudo, com

representações da esfera estadual (UNICENTRO) e federal (UFSM; UFPEL; UFRGS). Em Santa Catarina o estudo foi realizado em uma instituição privada, a UNIVALI. Na sequência surge a região Nordeste com quatro produções, sendo três do estado da Paraíba (PB) e uma do estado da Bahia (BA). As três produções de PB são da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), enquanto a produção da BA procede da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Todas as produções da região Nordeste foram construídas em PPG em Educação em instituições públicas, três produções em instituições federais e uma em estadual.

Posteriormente, observa-se que tanto a região Sudeste, como a Centro-oeste encontramos três produções. Na região Sudeste, elas estão distribuídas entre os estados de São Paulo (SP), com duas produções, e o estado do Rio de Janeiro (RJ), com uma produção. Em SP, as obras foram elaboradas na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), enquanto no RJ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assim, como no caso de SC, em SP, observa-se a presença de instituições privadas como a UNISANTOS, envolvida em discussões sobre a Base e o mercado educacional.

Nas três obras da região Centro-oeste, duas são oriundas do estado de Goiás (GO) e uma de Brasília (DF). No estado de GO, as duas produções são da instituição privada Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e a produção do DF provém da Universidade de Brasília (UnB), uma instituição pública federal. As produções da região Centro-oeste também foram elaboradas no âmbito da área de educação. Embora a amostra aponte para apenas uma produção na região Norte, no estado do Amazonas (AM), pertencente à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), considera-se positivo o fato de haver representações de produções com o escopo deste estudo em todas as regiões do Brasil. O Norte corrobora com o perfil prevalente das produções desta amostra, por ser uma obra proveniente de uma instituição pública federal.

Além disso, destaca-se que todas as produções que ocorreram nas cinco grandes regiões do país, advém de Programas de Pós-graduação em Educação (PPG em Educação), conforme pode-se observar no Quadro 2. Não há, entre as produções selecionadas, trabalhos de programas da área de Ensino.

A legitimação dos interesses privados na elaboração da BNCC: atores filantrópicos ou filantrocapiatalistas?

A atuação do setor privado foi observada desde os primórdios da proposta de reforma curricular, legitimada com a idealização e construção da BNCC. Rosa (2019, p. 26), autora da D5, aponta para o jogo de forças e poder no processo inicial de defesa de uma Base, entre um “grupo empresarial que há anos vem semeando o discurso de educação de qualidade e um grupo de intelectuais críticos que resiste às demandas do mercado e à colonização da educação”. Embora essa disputa tenha equiparado forças por algum tempo, as promessas de modernização da educação e financiamento para o alinhamento das demais políticas à proposta da BNCC, garantiu aos reformadores empresariais mais ganhos nesse processo.

As reformas educacionais tornaram-se uma tendência no mundo todo, promovendo o protagonismo do setor privado como os únicos capazes de gerenciar a educação, de propor soluções e oferecer uma educação de qualidade. Em contexto nacional (apesar do viés transnacional desse setor), são inúmeras as organizações privadas ou do terceiro setor atuando na formulação de políticas educacionais, como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Volkswagen, Fundação Roberto Marinho, Grupo Natura, Gerdau, entre outras (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018; Caetano, 2020; Costa, 2021; Destro, 2019).

Souza (2020), na D1, identifica que o grupo que exerceu maior influência na construção da Base “foi o intitulado de ‘Movimento pela Base’ composto por várias empresas e grupos privados, sendo os principais: Fundação Lemann, Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna” (p. 18). Portanto, conforme aponta Rosa (2019, p. 43), o “campo educacional que já era de disputas, agora agrega disputas explícitas [...] de interesses mercadológicos, envolvendo empresários, políticos e uma rede com interesses na abertura do campo educacional para o mercado”.

Nesse viés, Escobar (2021), autora da D7, entende que o Movimento pela Base atuou como o grupo pensante nas últimas versões do documento, passando de apoiador para administrador e financiador da política curricular. Com isso, entende

que a política assumiu um papel coerente com os ideais dos reformadores, por ser antidemocrática e injusta quanto aos direitos sociais basilares dos estudantes (Escobar, 2021; Rosa, 2019). Na D10, Cóstola (2021), aponta que o Movimento pela Base se apresenta como salvacionista da educação, com iniciativas inovadoras e empreendedoras. Todavia, quando realizou uma análise da identidade dos atores do grupo, identificou que a maioria não tem qualquer envolvimento com a educação para além dos interesses econômicos, não são docentes, gestores ou pesquisadores da área.

Ao compreender quais concepções educacionais esses grupos buscavam difundir no currículo escolar, a autora aponta para a intenção de estabelecer “um currículo tecnicista baseado em objetivos de aprendizagem que serão avaliados por mecanismos de avaliações em larga escala” (Souza, 2020, p. 18). Segundo a D6, de Costa (2021, p. 144), a BNCC promove um projeto hegemônico, em que “é possível perceber um aumento na visibilização dos discursos de eficiência, excelência e qualidade em detrimento dos discursos sobre as culturas”.

Além disso, Rocha (2016), autora da D13, aponta que emerge desses reformadores empresariais um discurso permeado de ativismo social, que acaba manobrando a opinião popular a favor do *marketing* instaurado em torno da almejada qualidade da educação. A diluição das fronteiras entre o público e o privado são o foco desses ‘filantropos’, ‘filantrocapiastas’ ou ainda ‘filantropos de risco’ (Aguiar, 2018; Ball; Olmedo, 2013; Cortinaz, 2019), que se valem de um discurso altruísta para:

reduzir a ideia do público a duas categorias: a dos consumidores e a dos empregados. O estudo revela os perigos da apropriação do discurso da democracia participativa por propostas que não significam mais do que a sua redução a categorias de mercantilização (Rocha, 2016, p. 62).

Destro (2019), autora da T2, com base em Avelar e Ball (2017), denomina essas atuações como uma Nova Filantropia, que estabelece novos modos de governança (relações), gerando novas articulações e arranjos políticos, com diferentes meios de atuação e responsabilidades. Reforça-se a ideia de que “o setor privado é o modelo a ser emulado e o setor público deve ser “empreendedorizado” à sua imagem” (Ball, 2010, p. 486). Além disso, “os ‘novos’ filantropos querem ver

impactos claros e mensuráveis e resultados de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro” (Ball; Olmedo, 2013, p. 33-34). Diferentemente da filantropia tradicional que prima pelo altruísmo e não pela recompensa da benevolência realizada, o que se chama de ‘filantropia 3.0’ trata-se de uma caridade lucrativa (Ball; Olmedo, 2013).

A ação do setor privado paralelo (ou sobreposto, concomitante) na elaboração da Base é evidente neste e em diversos estudos, porém os interesses destes grupos ainda são pouco discutidos. Inicialmente, percebe-se a incorporação de aspectos ideológicos que se chocam com os ideais educacionais até então disseminados, conforme Roriz (2020) aponta: a concepção de currículo dos atores corporativos detém-se a uma “lista de objetivos conteudistas e comportamentais e o conceito de educação restrito à aprendizagem escolar” (Roriz, 2020, p. 106).

Roriz (2020), autor da D2, questiona a influência dos organismos internacionais e da ascensão neoliberal na educação básica. De acordo com Souza (2018), autora da D9, os padrões estabelecidos pelos organismos internacionais impactam diretamente as políticas públicas educacionais de uma nação, independentemente das alterações serem condizentes com a realidade local. Após análise documental de políticas de currículo internacionais e da BNCC, a autora assegura que esses organismos atuam na manutenção do capital e propagam esse ideal para diversos países (Souza, 2018).

Tendo conhecimento deste contexto de influência em torno da BNCC, o processo de produção do texto da política também evidencia preferências tanto nas participações, como na determinação do modelo curricular. Estudos recentes indicam significativas falhas na democratização da elaboração da Base, que não priorizou a participação de sindicatos, pesquisadores e docentes (Mattos, 2021), o que evidencia o enviesamento e a verticalização da política.

Para Silva (2018), autora da D4, fica evidente a contradição entre o “documento e o princípio da democracia, ao desconsiderar o pluralismo de ideias e os fundamentos da gestão democrática, participação e transparência, amparadas pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)” (Silva, 2018, p. 9). Na D11, a autora Takeuti (2021) reforça a crítica de que alguns grupos teriam sido priorizados no processo de escuta

para a elaboração da Base, enquanto outros teriam sido desconsiderados e silenciados.

A este respeito, a autora da T2, Destro (2019) apresenta importantes considerações sobre essas lacunas do processo de elaboração da Base. Apoia-se na pesquisa de Stankevecz e Castilho (2018), que, por meio de matérias do jornal Folha de São Paulo, identificam que, nesse processo, prevaleceram os discursos de instituições e fundações privadas, especialistas internacionais defensores do documento e ONGs. Constata-se, assim, que, nessa disputa, por influência e poder:

tem-se o MEC juntamente com institutos e fundações empresariais que celebram a participação da população brasileira, entendendo esse momento como democrático e, de outro lado, a ANPED e a ABdC, por exemplo, que questionam essa participação, tanto pela falta de diálogo com as escolas quanto pela ausência das discussões que se pretendeu democrática, respectivamente (Destro, 2019, p. 110, grifo nosso).

A pretensão de diálogo se encerrou com a realização de uma consulta popular que registrou 12 milhões de contribuições (segundo o MEC), sem resultar em qualquer esclarecimento sobre a inserção dessas considerações no texto da Base. Nem mesmo uma série de notas de repúdio e a promoção de espaços de discussão em eventos acadêmicos foram capazes de frear o avanço da BNCC. Diante disso, percebe-se que não havia a intenção de diálogo, mas de estabelecer para professores, gestores e estudantes “uma política de centralidade curricular normativa, que tende a sistematizar e controlar o fazer pedagógico do professor” (Destro, 2019, p. 9), com severas consequências para as instituições escolares e para a formação das crianças e jovens brasileiras e brasileiros (Mattos; Amestoy; Tolentino-Neto, 2021).

Com isso, entende-se que os interesses do setor privado ao influenciar o currículo nacional estão totalmente atrelados ao projeto societário desses reformadores empresariais (Peroni, 2020). Ao conceber o currículo como poder, o modelo de currículo adotado diz muito a respeito da formação de uma geração (Silva, 2009). Dessa forma, construir um currículo obrigatório fundamentado em habilidades e competências, contribui para uma perspectiva:

ideológica mercantil de educação que busca o sucesso escolar na perspectiva da qualidade total, passível de ser mensurado quantitativamente através de avaliações externas, em detrimento do sucesso educativo de qualidade social e propulsora da emancipação dos sujeitos” (Silva, 2018, p. 9).

Nessa distorção do papel social emancipatório da educação, a Base apresenta-se como um currículo pragmático, tecnocrático e utilitarista, reduzindo a formação humana dos cidadãos a uma lista de habilidades essenciais para que sejam aceitos no mercado de trabalho (Silva, 2018). Gomes (2019), na T1, evidencia que a reforma curricular se alinha “aos interesses do capital financeiro privado e impõem ao ensino médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender as demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho” (p. 8).

Limitar e regular o processo de escolarização à produção de mão de obra representa um dos maiores avanços da era neoliberal e um dos maiores retrocessos educacionais (Macedo, 2014). Na D5, obra de Rosa (2019, p. 8), seus achados evidenciam “uma rede de interesses econômicos e políticos em torno da BNCC [...] as descontinuidades apontadas mostram uma proposta curricular alinhada ao projeto de sociedade capitalista, com a subjetividade enunciada para a criança como empreendedora de si”.

Mesmo diante da recusa e das manifestações contrárias ao documento, a BNCC foi homologada em 2017 para o Ensino Fundamental, e em 2018, para o Ensino Médio. Ainda em 2017, o processo de atuação do documento no país avançava, especialmente após a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC. No Guia de Implementação da Base a governança em rede se mostra como articuladora entre o setor público e privado, visando a adequação de currículos estaduais e municipais, de avaliações e de formação de professores. Para o atendimento dessas novas demandas após a BNCC, o Guia é claro ao indicar o estabelecimento de PPP como solução para a construção das novas políticas alinhadas à Base (Brasil, 2020).

Os atores privados, por sua vez, ofereceram consultorias e materiais para as escolas, que corriam contra os curtos prazos para o entendimento das propostas da

Base e para adequação dos seus currículos. Os mesmos agentes privados envolvidos na elaboração do documento passaram a lucrar com formações, materiais de apoio e consultorias para as redes de ensino de todo o país. Esses fatos revelam a ascensão do setor empresarial, tanto em relação à lucratividade, quanto ao estabelecimento de seus ideais mercantis (Apple, 2005; Freitas, 2014; 2018; Takeuti, 2021).

De acordo com Rocha (2019, p. 119), os efeitos desse domínio podem ser percebidos:

no âmbito macro – novos papéis do Estado, isto é, mínimo sob a perspectiva de oferta de políticas públicas sociais e máximo no sentido da regulação. E no âmbito micro, surgem novas formas no plano das práticas e da organização do trabalho das escolas e nas subjetividades dos atores envolvidos em contextos locais.

Em um cenário em que o Estado passa de prestador de serviços para gestor, seu papel combina “regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviços públicos” (Ball, 2014, p. 73). O repasse de verba e de poder do público para o privado não foi fruto de uma necessidade, mas de um projeto articulado há anos para legitimação dos interesses empresariais e da lucratividade com a educação. Tanto que, antes mesmo da última versão da BNCC, o MEC contratou a Fundação Vanzolini, uma instituição privada, por R\$19 milhões para prestar serviços voltados à atuação da Base (Antunes, 2017; Rosa, 2019). A atuação de instituições financiadas por grupos privados está associada tanto a reforma empresarial da educação (Freitas, 2014), quanto a uma modernização neoliberal conservadora da educação (Apple, 2003), que reconfigura os papéis do público e do privado, direcionando a novas formas de gerenciamento e de responsabilização em prol de uma suposta resolução de problemas educacionais (Takeuti, 2021).

Diante do exposto, nota-se a legitimação dos interesses privados nas políticas públicas, especialmente na BNCC, que foi utilizada como artefato de controle, expropriando a autonomia docente e o real protagonismo estudantil. Ademais, a distorção de filantropia gerada pelos reformadores empresariais, evidencia que os interesses em torno da educação não são em benefício social, mas a serviço da manutenção do capital. Os filantropocapitalistas financiaram a Base e seguem lucrando com a sua atuação, porém o lucro referido não se resume apenas a dinheiro, mas

também aos resultados almejados com a formação técnica e instrumentalizada fomentada. Na seção a seguir, serão apresentados os rumos da educação após a BNCC, bem como algumas evidências do projeto de sociedade arquitetado pelo setor corporativo.

A ascensão das relações público-privadas após a BNCC: o projeto societário e a lucratividade imediata

O processo de idealização da BNCC, conforme discutido na seção anterior, não é recente, porém ganhou força na iniciativa privada em meados de 2013, assumindo um forte discurso mercadológico, fundamentado na descaracterização do setor público e na supervalorização do setor privado (Gomes, 2019; Souza, 2020). Diante dessa lógica neoliberal, as instituições privadas ganham espaço com seus discursos salvacionistas para a educação pública, gerando espaço para o que Ball (2014, p. 120) denomina como microespaços de política, que são “configurações sociais preeminentes e eventos de falas e de trocas onde a confiança é construída, e os compromissos e os negócios são feitos”.

Rocha (2019), na T4, pontua que o princípio desse modelo gerencial apoia-se na ideia de que “pacotes de gestão, currículo, formação de professores e tecnologias, baseadas na lógica da qualidade total e da eficiência, podem solucionar problemas educacionais” (p. 119). Nessa perspectiva, Costa (2021, p. 103) na D6, aponta para a construção de “discursos que produzem uma imagem da escola pública cada vez mais fracassada, onde professores e alunos se tornam os responsáveis pelo insucesso, dessa forma, há uma abertura para as soluções propostas pelo mercado econômico”.

As ações de valorização da iniciativa privada e de desmerecimento da educação pública deságuam em uma mudança de valores da opinião pública - explicada pela teoria da *Janela de Overton* em Amestoy e Tolentino-Neto (2020). Segundo os autores, tais deslocamentos são orquestrados pelos reformistas e incluem institutos de pesquisa, lobistas, imprensa, influenciadores digitais, dentre outros. Nesse universo neoliberal, de acordo com Tolentino-Neto (2023 p. 35),

outorgam-se às fundações o mérito e o bônus, mantendo no colo do Estado os fracassos e os ônus.

Todavia, é evidente que:

o Estado continua responsável, em grande maioria, pelo acesso educacional, entretanto, o conteúdo pedagógico, a formação dos professores, os materiais usados no ambiente escolar, *estes estão cada vez mais determinados por instituições empresariais, que introduzem a lógica mercantil*, focando nos resultados em detrimento do processo democrático, com a desculpa de estarem contribuindo para a qualidade da educação pública (Cóstola, 2021, p. 269, grifo nosso).

As novas redefinições do público e do privado modificam as relações entre o estado e o mercado. A reforma curricular, legitimada com a Base, potencializa novas relações comerciais e ameaça os direitos coletivos em função da competição e da responsabilização individual (Gomes, 2019; Roriz, 2020). Não se trata mais de uma formação cidadã para o bem comum, o intuito recai em treinar os estudantes para a selvageria do livre mercado (Gentili, 2015; Rocha, 2016).

O setor privado busca uma nova reconfiguração da escola pública, de modo a transformá-la em um mecanismo de propagação das pautas de interesse da classe dominante. Nota-se a subordinação das escolas diante de aspectos, como:

as avaliações em larga escala em busca de indicadores educacionais balizados pelos organismos multilaterais internacionais, bem como de ações descentralizadas em parcerias público-privadas na elaboração de material didático, de currículos e de formação de professores, além da gestão de sistemas e escolas através de consultorias externas (Roriz, 2020, p. 116).

Segundo Silva (2018), autora na D4, os atores do terceiro setor e do setor privado facilitam a “abertura do Estado às parcerias público-privadas no quadro do neoliberalismo globalizado e as mudanças na gestão pública”. A autora da D12, Czekalski (2019, p. 30), entende que a iniciativa privada vê no setor público uma “oportunidade de ouro para aquecer seus lucros. [...] passando a influenciar ativamente as decisões das políticas públicas, uma vez que é por meio das brechas nas políticas que seu mercado prevê lucratividade”. Nesse sentido, destaca-se que a atuação do setor privado ocorre em:

diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em

particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas (Ball, 2014, p. 181).

No processo de atuação da Base, nota-se a intenção de lucratividade por meio das PPP, entretanto, no sentido das concepções educacionais os interesses privados aparecem de forma velada com o discurso ardiloso de empreendedorismo e autonomia. A partir da valorização de experiências exemplares, atores privados ligados a empresas, fundações, órgãos governamentais e organismos internacionais, disseminam o que chamam de voluntariado educativo e boas práticas (Peroni, 2015; Ravitch, 2011). Na T3, Cortinaz (2019, p. 34) pondera que o objetivo dessa articulação seria de “promover reformas educacionais alinhadas com os modelos dos países desenvolvidos e que resultam na privatização e na mercadificação da educação brasileira assim como ocorreu nesses países”, visto que as “parcerias interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos” (Peroni; Caetano; Lima, 2018, p. 421).

O processo de globalização, sustentado por organismos internacionais, promove grandes reformas em vários países e em diversas áreas, sendo as reformas educacionais no Brasil consideradas um mercado próspero, talvez ‘a última grande fonte’ tendo em vista sua proporção continental e influência regional. Segundo Silva, (2018, p. 63), a partir desta atuação, que são construídas e fortalecidas as “estruturas responsáveis por manter os lucros e a rentabilidade do sistema capitalista vigente, engendrando, junto às grandes empresas transnacionais e corporações, o acúmulo de riqueza das nações mais influentes e poderosas do globo”. Por consequência, a educação passa a ser subjugada pela lógica capitalista e manipulada para atingir os objetivos de uma formação neoliberal (Branco, 2017; Destro, 2019).

O interesse privado na educação tem, pelo menos, dois significativos e preocupantes objetivos:

em curto prazo, o próprio mercado, pois vender educação é lucrativo, ainda mais neste contexto em que mecanismos internacionais se articulam em grandes projetos, como da BNCC, diante da produção de materiais didáticos

direcionado a determinadas etapas da escolarização, bem como a conteúdos específicos direcionados à preparação para os próprios testes padronizados, em escala municipal, estadual ou nacionalmente estabelecidos. *E a finalidade em longo prazo centra-se na formação de mão de obra e de consumidores* (Silva, 2018, p. 145, grifo nosso).

Portanto, tanto a *lucratividade imediata* como a consolidação de um *projeto societário* (Peroni, 2020) são o foco das reformas nas atuais políticas educacionais. No processo de atuação da BNCC, o interesse de lucratividade a curto prazo tornou-se evidente. Diante do vasto mercado de soluções educacionais, os empresários atuam em diferentes frentes, como na produção de material didático, consultorias e formações (Caetano, 2020). Tolentino-Neto (2023) acrescenta a esta lista as avaliações em larga escala. A BNCC instaurou um modelo que passou a ser cobrado pelas avaliações, passando a definir “[...] quais conteúdos serão abordados pelos professores em sala, pelos cursos de licenciatura nas universidades e faculdades (BNC-Formação), pelos materiais didáticos comprados pelos governos para as instituições públicas escolares (PNLD); entre outros fatores” (Cóstola, 2021, p. 50).

Diante das demandas após a BNCC, mais do que soluções educacionais isoladas, as empresas têm vendido às escolas públicas um sistema, composto por pacotes completos. Essa atuação não leva somente ao estreitamento curricular com apostilas “mas acarreta também na obtenção de serviços de gestão, visto que há acompanhamento e supervisão das atividades docentes, assim como estão incluídos neste sistema, processos de avaliação” (Czekalski, 2019, p. 29).

Nesse viés, a autora da D7, Escobar (2021, p. 71), expressa que esse modelo favorece o mercado editorial, em que “especialistas oferecem técnicas milagrosas com cursos e formações diversas. O mercado agiliza produtos que se alinhem ao documento oficial que rege a educação”. Além disso, como subsídio para a formação de professores, foram elaboradas novas políticas, derivadas da BNCC como: a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2019; 2020).

Na D3, Prado (2020) compreende que as proposições de formação inicial de professores atendem às expectativas da proposta da Base, detendo-se apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades pré-estabelecidas. Esses moldes formativos demonstram que a “precarização da formação de professores e do ensino público é um projeto de governo para a supressão da educação pública e para a expansão do ensino privado” (Prado, 2020, p. 49).

Essa problemática torna-se ainda mais latente, uma vez que a maior parte das formações provém do setor privado, corroborando com a afirmação de Ball (2011) de que grande parte da “parafernália da qualidade é tomada de empréstimo do setor privado” (p. 27). Essa transferência descolada da realidade social contribui “para a reprodução das desigualdades sociais, especificamente para a formação de professores e fortalece a desvalorização do trabalho docente” (Prado, 2020, p. 50).

Isto porque a mercantilização negocia a própria política educacional, a educação passa a se comportar como as *commodities* (Tolentino-Neto, 2023, p. 24) e ser “comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas” (Ball, 2014, p. 222). Ball e Youdell (2007, p. 10) destacam que essas ideias fluem por meio de “aconselhamento, consulta, investigação, avaliações e formas de influência [...] o setor privado e as ONGs estão cada vez mais envolvidas tanto no desenvolvimento quanto na implementação de políticas”.

Soma-se a isso, o fato de que esses materiais padronizados e replicáveis não alcançam a realidade do contexto escolar, proporcionando a “alienação do trabalho docente, que passa a ser apenas um reproduzidor dos materiais já prontos e não mais um intelectual que produz conhecimento” (Cóstola, 2021, p. 271). O alinhamento “à linguagem redutora da aprendizagem nos moldes de agências multilaterais provoca essa desconexão com “o chão da escola” e com os sujeitos concretos que demandam muitas vezes de condições básicas de trabalho e de estudo” (Jesus; Ribeiro, 2023, p. 5).

Na D8, a autora Pereira (2021) aborda a formação continuada dos professores do estado do Amazonas após a BNCC com preocupação, pois a maioria dos cursos ofertados possuem vínculo com instituições do terceiro setor, como a Fundação

Lemann e a Fundação Bradesco. O material dos cursos tem mais foco na “divulgação de materiais dessas instituições privadas, do que como espaço de formação contínua dos docentes da rede pública de ensino do Amazonas” (p. 134).

Nota-se a redução do conceito de educação, que é um direito de todas e todos, a uma mera mercadoria disponível para o consumo, o que descaracteriza completamente seu papel social. A visão gerencialista dos reformadores, pautada nas mensurações de qualidade educacional, a partir de avaliações externas, é contrária a uma educação voltada à formação humana emancipatória. Uma vez que reduzir a educação a resultados em avaliações externas “tende a produzir resultados socialmente injustos, pois focam na melhoria do desempenho, e não no trato das condições desiguais do ensino” (Takeuti, 2021, p. 68).

Além de ignorar diversos problemas enfrentados pelas instituições de ensino, que por vezes não possuem nem mesmo infraestrutura básica para manter os estudantes em sala de aula. Jesus e Ribeiro (2023, p. 5) destacam que “pensar em saneamento básico ou mesmo segurança pública pode ser bem mais impactante na ‘qualidade’ almejada do que padronizar currículos e medir os índices de desempenho”.

No estudo de Cóstola (2021), fica evidente que, a partir da reforma curricular, os principais meios de atuação do setor privado foram a capacitação de professores e a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos, concluindo que a reforma proposta por esse setor “não é só curricular, mas sim política, pois atinge a função social da escola e o direito à educação” (p. 269).

O segundo objetivo de longo prazo do setor privado com essa reforma curricular refere-se ao projeto societário idealizado, que visa a “formação acrítica de mão de obra para o trabalho. Trata-se de uma política de modelo *neotaylorista*, reduzindo o papel da educação escolar a um processo de adaptação passiva do aluno às demandas do mercado” (Silva, 2018, p. 178). Almeja-se uma educação baseada no “conceito de qualidade mercadológica, que destrói o sistema público e converte a educação em uma organização empresarial inserida no livre mercado” (Cóstola, 2021, p. 269).

Assim, segundo Escobar (2021), autora da D7, percebe-se “por meio da BNCC, a intenção de gerenciamento, de regulação, um mecanismo de controle sobre as

instituições e a identidade dos sujeitos” (Escobar, 2021, p. 20). A influência sobre a construção da identidade dos sujeitos é um dos objetivos centrais, pois o que se observa é uma educação predatória, que visa treinar e selecionar estudantes para servirem de mão de obra para manutenção do capital e dos interesses das classes dominantes (Freitas *et al.*, 2012; Freitas, 2018).

Segundo a autora da D10, a BNCC busca criar um padrão educacional que:

Dissemina o individualismo ao valorizar o gerenciamento de si mesmo, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo, reduzindo a função social da educação e da escola ao sentido econômico/lucrativo, em detrimento de um ensino significativo ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Esta, ao produzir uma nova subjetividade, formará um “novo tipo de trabalhador”, “empreendedor” e “flexível” adequado às demandas do capital do século XXI. (Cóstola, 2021, p. 45, grifo nosso).

A perspectiva da educação empreendedora “é hoje um fenômeno global generalizado, conectado pelos textos e políticas governamentais à competitividade internacional da economia do conhecimento” (Ball, 2010, p. 492). Nesse sentido Gomes (2019), na T1, discorre sobre os desafios rumos da educação com esse direcionamento ao mercado, propiciando a “inserção de sistemas de ensino privados nas redes públicas Brasil afora, confrontando interesses individuais e direitos coletivos” (p. 88).

Quando se trata dos efeitos da BNCC na educação dos estudantes, busca-se chamar a atenção para o modelo e conteúdo dessas reformas. Os reformadores empresariais apresentam, por meio deste documento, suas intenções de consolidar um projeto educacional “utilizando as novas tecnologias educativas que giram em volta de meritocracia e privatização, buscando consolidar um projeto neotecnista” (Souza, 2020, p. 72). Assim, o currículo deixa de desempenhar seu papel como artefato social e cultural (Moreira; Silva, 2013) e passa a ser um mecanismo de controle, voltado à produtividade empresarial. A D5, de Rosa (2019), destaca que, embora o discurso seja de que a Base sirva para a:

rede pública e privada e para todos os estudantes brasileiros, é na educação pública que ela será implantada, controlada, avaliada e cobrada. Para aquelas escolas e estudantes que não obtiverem sucesso, cabe a responsabilização pelo fracasso, pela falta de resiliência. Para aqueles que

vencerem os obstáculos e alcançarem os objetivos, a meritocracia, os prêmios e o reconhecimento (Rosa, 2019, p. 50, grifo nosso).

Escobar (2021), na D7, apresenta os impactos da BNCC desde a Educação infantil, reconhecendo que o currículo único e prescrito não contribui para a formação das crianças, mas consumidores(as):

não levando em consideração as especificidades e as diferenças existentes entre elas. Isso favorece o mercado consumidor, para a produção de material que facilite a vida dos docentes. Como se fosse uma receita de bolo, é só seguir as etapas que terá o resultado (Escobar, 2021, p. 46, grifo nosso).

De acordo com Souza (2020, p. 72), o setor privado pretende “tomar a frente no controle ideológico das escolas e no acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, disputas e agenda da Educação”. Diante disso, Rocha (2016, p. 46), autora da D13, aponta para a destituição do sistema educativo, em função da substituição por um “conjunto diversificado orientado para o mercado de livre flutuação, de empresas [escolas], encarregadas pela entrega de produtos [pessoas educadas], com uma mínima especificação de qualidade [Currículo Nacional]”.

O impacto da educação na vida social dos indivíduos é único, por isso, essa área tem sido alvo de tantas disputas, por desempenhar:

forte influência na formação de novas gerações de pessoas, trabalhadores e dirigentes de empresas, em instituições privadas e públicas, inclusive na condução política do País. É, por isso, reprodutora de desigualdades sociais, mas, contraditoriamente, lugar de resistência histórica ao status quo instituído (Gomes, 2019, 254).

Mesmo diante das isoladas e silenciadas tentativas de resistência, observa-se que o currículo formador da identidade (Silva, 2009) dos estudantes tem sido utilizado para formatar os alunos aos moldes da eficiência e da produtividade (Ball, 2014). Costa (2021, p. 78), na D6, compreende que esses discursos se fundamentam na teoria tradicional de currículo, uma vez que os “autores desta teoria enxergam no currículo a possibilidade de atingir objetivos tecnicistas, com foco na eficiência e na racionalidade”.

A proposta de standardização e de conteúdos mínimos para todo o território nacional, evidencia a visão apresentada na D4, de que mesmo que a BNCC:

se comprometa com a formação integral, percebe-se a subordinação dos fundamentos pedagógicos à lógica mercantil e reducionista da educação, subordinada ao utilitarismo dos conteúdos propostos pelos formuladores da política (Silva, 2018, p. 179).

Ball (2001, p. 108) aponta que nesse novo ambiente o estudante é cada vez mais “mercantilizado”, e a “sobrevivência no mercado educativo torna-se a nova base de propósito comum - pragmatismo e auto-interesse, e não mais ética e julgamento profissional, passam a ser as bases para os novos jogos”.

Diante do exposto, percebe-se o alto nível de monitoramento da educação após a BNCC, que chega a expropriar o trabalho docente, diante de tantas fontes de controle (currículos, formações, materiais didáticos, avaliações, entre outros). Embora os reformadores empresariais tenham tomado espaço no contexto educacional, ressalta-se a “necessidade de fortalecer o debate sobre a autonomia nas decisões curriculares e referente à gestão democrática da escola como forma de resistir à cultura da performatividade³ e do gerencialismo” (Rocha, 2019, p. 8).

Considerações finais

A análise das produções torna visível as relações entre a BNCC e os interesses de mercado, com destaque para o viés privatista que os reformadores empresariais agregam ao discurso de qualidade educacional. As obras selecionadas contemplam dois blocos que serviram de subsídio para a discussão deste artigo: o processo de construção e de atuação da Base.

Em ambos os processos, a influência do setor privado e do terceiro setor é explícita e, ao analisar essas etapas da consolidação da política, torna-se possível visualizar o *modus operandi* desses atores sociais. As relações passam a fazer mais sentido quando se percebe que as influências mercadológicas não provêm de atores isolados, mas representam os verdadeiros articuladores da política.

Além disso, a pesquisa direciona o olhar para dois importantes objetivos do setor privado, almejados a partir da Base: a *lucratividade* - amplamente discutida e reconhecida diante da vasta comercialização da educação com a expansão das vendas de soluções educacionais - e o *projeto societário* - ainda pouco discutido e

reconhecido, mas que se configura efetivamente preocupante, por descaracterizar a formação da identidade dos estudantes, reduzindo-os à capital humano.

Agradecimentos

Este estudo foi financiado com recursos da CAPES (Bolsas DS e PNPD) e do CNPq (Bolsa Produtividade).

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. Formação das novas gerações como campo para os negócios. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). Recife: ANPAE, 2018.

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. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap. 1. p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Avaliação externa e em larga escala: relações entre qualidade, desempenhos e monitoramento. In: CORTE, Marilene Gabriel Dalla; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MELLO, Gabriela Barichello (org.). **Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior**. 1ed.SANTA MARIA: Pimenta Cultural, 2020, v. 1, p. 354-370. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/565/2021/04/eBook_Contextos-emergentes_2020.pdf. Acesso em: 26 dez. 2023.

ANTUNES, André A quem interessa a BNCC? **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em: 15 dez. 2023.

APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

AVELAR, Marina; BALL Shephen John. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Elsevier, v. 64, p. 65-73, 2017.

BALL Shephen John.; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 17 dez. 2023.

BALL, Shephen John. **Educação Global S. A:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BALL, Shephen John. **Education Reform:** a Critical and Post-structural Approach. Buckinham: Open University Press, 1994.

BALL, Shephen John; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, Shephen John; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education.** Bristol University Press, Policy Press, 2012.

BALL, Shephen John; OLMEDO, Antônio. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fiel/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, Stephen John. Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 485-498, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9108/4796>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BALL, Stephen John; YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública.** Instituto de Educación, Universidad de Londres. Observatorio de educación, 2007, p. 1-145. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lúcia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BORGHI, Raquel Fontes. Que educação é pública? A privatização de um direito. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 46, p. 19–32, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n46.7832. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7832>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5918643. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-r-cp002-19/file>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 103, de 29 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-c-ne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487114>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 24 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 546 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 33-53, abr./jun., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715> Acesso em: 04 dez. 2023.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 115 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202032/001106246.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid. Governança e Redes Políticas Educacionais: Um Estudo Sobre o Estado do Rio Grande Do Sul - RS. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 137-149, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45417/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês. **Os Contextos de Influência e Produção da Base Nacional Comum Curricular**: um enfoque na disciplina escolar ciências. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/J%C3%89SSICA-GOMES-DAS-MERC%C3%8AS-COSTA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CÓSTOLA, Andresa. **“Onde tem base, tem movimento” empresarial**: análise da atuação dos atores privados do movimento todos pela base nas redes públicas estaduais da região sudeste. 2021. 322 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215523>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CZEKALSKI, Elisandra Aparecida. **Parceria Público Privado**: um estudo sobre o uso de material apostilado na educação infantil no município de Irati - PR. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de O Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1638/2/ELISANDRA%20APARECIDA%20CZEKALSKI.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Denise de Souza, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487114>

https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10291/1/Tese_Denise%20de%20Souza%20Destro.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

ESCOBAR, Iria Lopes. **A Base Nacional Comum Curricular e os Bebês**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Iria%20Lopes%20Escobar.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, v.36, n.1, 144–157. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.609>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Aula aberta “LIVE - A Lógica Empresarial na Educação à serviço do retrocesso”, 26 de jun. de 2020. **Projeto de Extensão UERN vai à escola**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XEzbNaRr0oE>. Acesso em: 25 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012. 87p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33 (n.119), 379-404, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 24 dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4385/2/Fabr%20Augusto%20Gomes.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 187-201, 07 ago. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

JESUS, Adriana Regina de; RIBEIRO, William de Goes. Currículo e Disputas. **Revista Espaço do Currículo**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 1-11, 5 abr. 2023. <http://dx.doi.org/10.15687/rec.v16i1.66033>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/66033/37254>. Acesso em: 22 mar. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

MACEDO, Elizabeth. Base Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 01 dez. 2023.

MAINARDES, Jefferson; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Potencialidades da Abordagem do Ciclo de Políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais – Entrevista com o Professor Jefferson Mainardes. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 9, p. 1–9, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/24124>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94,

p. 269-284, set./dez. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/DfbXPFVwmsvZyKWFvsRjPvc/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 13 dez. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 25 dez. 2023.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação**: como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. 144 p.

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de. **Base Nacional Comum Curricular e a Processo de Construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS**: da prescrição à indução de políticas educacionais. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22683/DIS_PPGQVS_2021_MATTOS_KELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 dez. 2023.

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Calceira Brant de. O posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção do texto da Base Nacional Comum Curricular. In: Micheli Bordoli Amestoy; Ivanio Folmer; Gabriella Eldereti Machado. (org.). **BNCC EM CENÁRIOS ATUAIS: CURRÍCULO, ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE**. 1ed.Santa Maria: Arco Editores, 2021, v.1, p. 138-152.

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Calceira Brant de. O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.L.], v. 18, n. 40, p. 22, 6 abr. 2022. Universidade Federal do Pará. <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v18i40.11887>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11887/8377>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de; AMESTOY, Micheli Bordoli; NETO, Luiz Calceira Brant de Tolentino. A BNCC E OS HOLOFOTES DO MERCADO: AS INFLUÊNCIAS DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. In: Sem lei nem rei, me vi arremessado - por outros projetos políticos de currículo. **Anais...João Pessoa**(PB) Universidade Federal da Paraíba, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/10coloquiocurriculopb/532387-A-BNCC-E-OS-HOLOFOTES-DO-MERCADO--AS-INFLUENCIAS-DO-SETOR-PRIVADO-NA-EDUCACAO-BRASILEIRA>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 61-75, dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055005/html/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: Debates Atuais, Embates e Resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap. 8. p. 55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLMEDO, Antônio. Heterarquias e “governança filantrópica” global: implicações e controvérsias para o controle social das políticas públicas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 18 fev. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24803>. Acesso em: 25 dez. 2023.

PEREIRA, Lorhena Alves. **Referencial Curricular Amazonense e a Educação Física: uma política em discussão**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8439/15/Dissertacao_LorhenaPereira_PPGE.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nebulosas-fronteiras-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasileira>. Acesso em: 18 de dez. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf>. Acesso em: 24 dez. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.793. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 23 dez. 2023.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa De Residência**

Pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?. 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

Disponível em:

<https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6241/1/BEATRIZ%20MARTINS%20DOS%20SANTOS%20PRADO.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

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.

ROCHA, Nathália Fernandes Egitto. **Base Nacional Comum Curricular e Docência:** discursos e significações. 2019. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15220/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ROCHA, Nathália Fernandes Egitto. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica:** analisando os fios condutores. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8786/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A Base Nacional Comum Curricular e as Influências Neoliberais na sua Construção.** 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás Puc-Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em:

<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4564/2/Ernani%20Oliveira%20Martins%20Roriz.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e Descontinuidades nas Versões da BNCC para a Educação Infantil,** 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em:

<https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2446/Luciane%20Oliveira%20da%20Rosa.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2014. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política, 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/4386/Vanessa%20Silva%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e Produção de Sentidos de Educação Infantil**: entre contextos, disputas e esquecimentos. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGEDUCACAO_2018_SOUSA_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 dez. 2023.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A Política Curricular da BNCC e o Ensino Médio**: currículo e contexto. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18247/1/GessicaMayaraDeOliveiraSouza_Dissert.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

STANKEVECZ, Pricila de Fátima; CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo?. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 31–48, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.577. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/577>. Acesso em: 24 mar. 2025.

TAKEUTI, Adriana Mitiko do Nascimento. **Adequação do Currículo em Movimento do Distrito Federal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à Base Nacional Comum Curricular**. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/43238/1/2021_AdrianaMitikodoNascimentoTakeuti.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2023. v. 1. p. 23-40.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

1 O Comitê Gestor foi instituído pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, recém nomeado por Michel Temer que assumiu a presidência após o golpe.

2 Como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras (Mattos, 2021, p. 77).

3 A performatividade funciona como uma técnica para disseminar os valores, relações e subjetividades mercantis nas arenas da prática escolar, o que acaba por redimensionar o sentido e o significado da educação e da função docente (Ball, 2001).