

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONFRONTO ENTRE O MARCO LEGAL E A POLÍTICA EM IMPLEMENTAÇÃO

Fábio Dantas de Souza Silva<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena<sup>2</sup>

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

### RESUMO

O presente artigo analisa a Base Nacional Comum Curricular para evidenciar seus objetivos como projeto do capital para a educação da classe trabalhadora, problematizando sua concepção, elaboração, conteúdo e forma em confronto com o marco legal da Educação. O estudo de cunho exploratório visa somar esforços junto às escolas, notadamente, nos cursos de formação de professores, no que se refere ao enfrentamento de ofensivas das políticas neoliberais, que avançam nas últimas décadas e alteram os princípios e fins da educação. Parte da análise de documentos, tais como: a BNCC (2018); a Constituição Federal, LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Para dar conta deste propósito, partimos da perspectiva epistemológica dos estudos críticos, ancorados no materialismo histórico-dialético, tendo como categorias analíticas centrais a historicidade, a contradição e a dialética. Dentre as conclusões, evidenciamos uma rede constituída pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, que atuam na produção e implementação de políticas educacionais no Brasil, sendo a BNCC um dos frutos dessa articulação. Ademais, evidenciamos que a forma de organização da BNCC a partir das competências e habilidades e definição de conteúdo a serem trabalhados não está relacionada ao que está proposto na LDB.

**Palavras-chave:** BNCC; Marco Legal; Aparelhos Privados de Hegemonia

### COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE: CONFRONTATION BETWEEN THE LEGAL FRAMEWORK AND THE POLICY IN IMPLEMENTATION

### ABSTRACT

This work analyzes the Common National Curricular Base seeking to highlight its objectives as a project of capital for the education of the working class, problematizing its conception, elaboration, content and form in confrontation with the legal framework of education. The exploratory study aims to join efforts with schools and teacher training courses, in confronting the offensive of neoliberal policies that have advanced in recent decades, changing the principles and purposes of education. The study consisted of an analysis of documents, such as: the BNCC (2018); the Federal Constitution, the LDB, and the General National Curricular Guidelines for Basic Education. To account for this purpose, we started from the

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFBA. Professor Titular da UEFS. Endereço Rua Rubens Francisco Dias, 1545, Feira de Santana, Bahia, Brasil. CEP: 44.059-370370. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3227-2388> E-mail: [fabiodantasuefs@gmail.com](mailto:fabiodantasuefs@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFBA. Professora Assistente da UNEB. Rodovia Lomanto Jr., Br. 407 Km 127, s/n, Sr. do Bonfim – Bahia. CEP: 48970-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-8842> E-mail: [ipfsouza@uneb.br](mailto:ipfsouza@uneb.br)

epistemological perspective of critical studies, anchored in the historical-dialectical materialism, having as central analytical categories the historicity, contradiction and dialectics. Among the conclusions, we evidence a network constituted by the Private Apparatus of Hegemony acting in the production and implementation of educational policies in Brazil, being the BNCC one of the fruits of this articulation. Moreover, we show that the form of organization of the BNCC from the skills and abilities and definition of content to be worked is not related to what is proposed in the LDB.

**Keywords:** BNCC; Legal Framework; Private Apparatus of Hegemony.

## BASE COMÚN CURRICULAR NACIONAL: CONFRONTACIÓN ENTRE EL MARCO LEGAL Y LA POLÍTICA EN EJECUCIÓN

### RESUMEN

Este artículo analiza la Base Común Curricular Nacional, buscando resaltar sus objetivos como proyecto del capital para la educación de la clase trabajadora, cuestionando su concepción, elaboración, contenido y forma en confrontación con el marco legal de la Educación. El estudio exploratorio pretende aunar esfuerzos con las escuelas y cursos de formación docente, frente a las ofensivas de las políticas neoliberales que han avanzado en las últimas décadas, modificando los principios y fines de la educación. El estudio consistió en el análisis de documentos, tales como: el BNCC (2018); la Constitución Federal, la LDB y las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica. Para lograr este propósito, partimos de la perspectiva epistemológica de los estudios críticos, anclados en el materialismo histórico-dialéctico, teniendo como categorías analíticas centrales la historicidad, la contradicción y la dialéctica. Entre las conclusiones, destacamos una red constituida por los Aparatos Privados de Hegemonía actuando en la producción e implementación de políticas educativas en Brasil, siendo el BNCC uno de los frutos de esa articulación. Además, mostramos que la forma de organización de la BNCC basada en competencias y habilidades y definición de contenidos a trabajar no guarda relación con lo propuesto en la LDB.

**Palabras clave:** BNCC; Marco legal; Aparatos Privados de Hegemonía

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo do presente texto é evidenciar como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC representa o projeto do capital para a educação da classe trabalhadora, trazendo para a problematização sua concepção, elaboração, conteúdo e forma. O ponto de partida é o questionamento se a BNCC, na forma como se apresenta, é a mesma prevista no texto legal. O estudo, de caráter exploratório, é parte de um projeto de pesquisa em andamento<sup>3</sup> e tem como propósito, indicar possibilidades de as escolas e os cursos de formação de professores fazerem confronto às políticas oriundas das

---

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa “A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias está sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho e Contra Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC) da Universidade do Estado da Bahia -UNEB e da REDAP.

reformas neoliberais que têm avançado nas últimas décadas, aprofundando e complexificando os desafios da educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

O interesse em realizar esta reflexão surgiu nos encontros com educadores e educadoras que atuam em escolas do campo, na prática educativa com estudantes de graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, nos cursos de graduação e na Especialização em Educação do Campo da Universidade do Estado da Bahia UNEB respaldado, ainda, pelos estudos realizados junto aos Grupos de Pesquisa Educação do Campo e Políticas Educacionais (EEA/UEFS) e Educação do Campo, Trabalho e Contra Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB) e, especialmente, pela participação na Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP)<sup>4</sup> onde temos desenvolvido estudos sobre as atuais políticas educacionais e seus efeitos na garantia do direito à educação.

Para alcançar os objetivos desta análise, buscamos explicitar o projeto de educação pautado pelas reformas curriculares, em curso, sobretudo no atual contexto, em que, grupos hegemônicos utilizam estratégias de convencimento para alcançar o consenso sem a própria necessidade da força, como aponta Gramsci (2011), na problematização do Estado. Para que se possa compreender a educação e os significados da perspectiva curricular em pauta Leher (2007.p.19) afirma ser necessário evidenciar as contradições entre educação, capitalismo e classes sociais.

No conjunto de reformas do capitalismo, como estratégia de ampliar o seu modo de reprodução e exploração, especialmente, no momento em que novas exigências para o mercado de trabalho são apresentadas, reformas educacionais viram pauta importante na agenda dos países situados à periferia do capital. As últimas décadas refletem que há um aprofundamento das políticas neoliberais nestes países, em virtude das agendas internacionais que requerem um modelo de escolarização capaz de atender aos interesses das novas formas de acumulação (flexível) do capital. É neste cenário que a BNCC chega às redes de ensino, homologada pela Resolução CNE/CP N° 2,

---

<sup>4</sup> A Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública-REDAP é um coletivo formado por mais de 60 professores e pesquisadores da educação básica e superior de instituições representativas de todas as regiões do Brasil, que assumem o compromisso de fortalecer as teorias e práticas contra hegemônicas, no campo educacional brasileiro. <https://www.instagram.com/rederedap/>

de 22 de dezembro de 2017. Observar o contexto histórico de sua formulação e aprofundar o olhar sobre os argumentos legais em que se sustenta, são o exercício proposto neste estudo, visando criar condições de melhor compreender o projeto de educação e sociedade explícito na Base. Para isto, faremos o confronto, (ainda que preliminar), olhando sua forma, conteúdo e intencionalidade a partir do que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na correlação de forças que marcam a disputa pelo projeto de educação que o Estado deve assegurar como direito, surgem posturas de resistência confrontativas e propositivas, visando impedir o avanço de políticas que aprofundam as desigualdades e a destruição de direitos sociais conquistados no processo de luta e no próprio movimento de contradição do capital versus trabalho. É neste contexto de lutas que pesquisadores diversos, reunidos em redes e entidades de classe como a ANPAE, ANFOPE, ANDES/SN, FORUNDIR e outros coletivos da categoria docente, têm se manifestado. Argumentos como a ausência de diálogo com as IES e estas entidades, a imposição do currículo por competências, a padronização curricular, dentre outros elementos, indicam que a forma como a BNCC vem se consolidando, fere o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender, assegurados em âmbito constitucional. Estes coletivos têm se debruçado em investigar a BNCC e as políticas que estão no seu entorno, contestando aspectos que perpassam o seu conteúdo, finalidade e mesmo, a sua legitimidade.

Desse modo, partimos da perspectiva epistemológica dos estudos críticos por meio de uma revisão bibliográfica, dialogando com a análise de documentos como a BNCC, a Constituição Federal (artigos que tratam da educação), a LDB (LEI Nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CE, Nº 4, 2010). A base teórico-metodológica orientadora é o materialismo histórico-dialético, desde as categorias da historicidade, contradição e dialética. Seguindo esta direção, buscamos em Gramsci (2011) a contribuição teórica para compreender as correlações de forças na produção de políticas públicas educacionais, observando o conceito de Estado Integral e de Aparelhos Privados de Hegemonia como categorias base para a compreensão da formulação e das estratégias de validação do documento da BNCC em processo de implementação no país.

Para análise dos documentos, partimos de reflexões já realizadas por Santomé (2003); Ferreti (2018); Lamosa (2020) Adrião e Peroni (2017); Freitas (2014; 2022). Optamos por subdividir o artigo em duas seções, e o ponto de partida é historiar o processo de elaboração da BNCC, evidenciando o seu contexto político de produção, bem como, a apresentação dos objetivos internacionais que estão relacionados a esta política, e acentuam a atuação coordenada dos Aparelhos Privados de Hegemonia no cenário de ascensão das reformas na educação. Em seguida, apresentamos os indicativos legais utilizados pelos formuladores da Base para justificar a legitimidade do documento, bem como, o conteúdo e a forma que ele assume na reconfiguração dos currículos nos sistemas e redes de ensino. Utilizamos, ainda, o mesmo referencial para confrontar o documento da BNCC, sob o ponto de vista do distanciamento do modelo desta política com aquilo que se prevê no marco legal da Educação.

No conjunto das análises, colocamos em evidência os objetivos, as estratégias manipulatórias dos formuladores da Base, cuja meta é padronizar a educação e ajustá-la, o máximo possível, à agenda global em curso. Como o estudo é de cunho exploratório, as questões trazidas requerem aprofundamento, mas já sinalizam que há possibilidades concretas para repensar e propor outros caminhos para a políticas curriculares no cenário brasileiro.

## **1 A corrida ininterrupta de elaboração da BNCC: antes, durante e depois do golpe**

As reformas nas políticas públicas em curso, sobretudo, da década de 1990 pra cá, buscam contornar o cenário de extrema desumanização imposto pela lógica do capital, que sempre deixa o saldo negativo para ser quitado pelos trabalhadores/as. O capital está em crise e vive a desordem das suas próprias contradições. Sob a necessidade de recompor-se, diversifica-se e avança, investindo na ciência e na tecnologia para ampliar suas formas e potenciais de reprodução. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Inteligência Artificial (IA) vem ampliando e diversificando a produção econômica, levando para cima as taxas de lucro. Por outro lado, vemos o fechamento de postos de trabalho, a demissão em massa de milhares de trabalhadores, o que também faz crescer o trabalho informal e

precarizado. Conforme Antunes (2002, p.26), as mutações que ocorrem mundo do trabalho não são fruto do acaso, “[...] elas se inserem como expressão da organização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e de seu projeto global de dominação” (ANTUNES, 2002. p. 26).

Para que se reproduza, o capital precisa refazer o perfil social dos trabalhadores/as, ocupar suas mentes, instituir posturas condizentes com sua lógica, seus valores e ideias. É com este fim que vemos, nas últimas décadas, um aprofundamento das políticas neoliberais, a exemplo das reformas trabalhistas e da previdência que levam o Estado a se ajustar às novas formas de acumulação. Dentre as reformas necessárias, é vital repensar as políticas educacionais uma vez que, apenas no âmbito das empresas, das fábricas e das práticas de trabalho, a formação do trabalhador/a para esta “nova” lógica ou, melhor, para esta nova mentalidade social, não seria atingida no tempo e velocidade necessários aos desejos do capital.

O movimento de ajuste na educação consolida-se a partir da atuação de organismos internacionais (Banco Mundial - BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE) os quais avançam com suas agendas impositivas sobre os países que estão na periferia do capitalismo global, indicando um conjunto de medidas no âmbito dos direitos sociais e políticas públicas para que os estados se ajustem às novas demandas. Tais agendas são impulsionadas por organismos multilaterais como UNICEF e UNESCO, que se associam a setores da classe dominante a partir das fundações e institutos empresariais. Estes setores atuam articulados em redes como o Todos pela Educação (TPE), bem como, dentro ou no suporte aos órgãos do Estado (a exemplo do Ministério da Educação, secretarias estaduais/municipais) e ou com representações dentro do Conselho Nacional de Educação, UNDIME, CONSED e a UNCME, influenciando alterações no âmbito da legislação (a exemplo da LDB), incluindo suas pautas em políticas como o PNE e, sobretudo, consolidando reformas que se alinham a estas agendas, especialmente, no âmbito da Educação Básica, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. (FONTES, 2020, SHIROMA & EVANGELISTA, 2014; LAMOSA, 2020; SENA, 2020).

A BNCC passou por inúmeros debates públicos no governo Dilma Rousseff (2014), quando foi contestada por diversas representações docentes, em vista do seu

alinhamento estrito aos interesses de mercado. As três versões refletem as disputas travadas em âmbito do documento, que teve o debate popular e a participação docente reduzidos, após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. A Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho no mesmo ano (governo Michel Temer), sob a denúncia de não incorporar as propostas das organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica. Desde então, a BNCC virou o carro-chefe das políticas do Ministério da Educação. Dentre os elementos que se ressaltam nesse processo, destaca-se o fato de que, mesmo com a transição governamental Temer-Bolsonaro, e as constantes mudanças de ministros (cinco) no MEC, ao longo da gestão Bolsonaro, a implementação da BNCC seguiu seu curso.

No ano de 2018, o MEC aprovou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) via Portaria MEC nº 331/2018, lançado em 2019 (em parceria com o CNE, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME, CONSED, UNCME e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FONCED), com objetivo de “auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC” (BRASIL, 2019), anunciando um investimento de cerca de R\$ 105 milhões, segundo consta no site do Ministério<sup>5</sup>.

Durante esse período, as estratégias de implementação se diversificaram. O CONSED, UNDIME e UNCME envidaram esforços para agilizar a revisão curricular nas redes de ensino estaduais e municipais com apoio de fundações do setor empresarial, os Aparelhos Privados de Hegemonia. Segundo o observatório de Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio<sup>6</sup>, 99% das Redes municipais (5.560), estão com seus currículos alinhados à BNCC e 100% dos Estados com os referenciais do Ensino Médio homologados. O Movimento pela Base e o TPE seguem na dianteira, direcionando,

---

<sup>5</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/probncc>

<sup>6</sup> O observatório é um sistema de monitoramento do Movimento pela Base que se autodefine como uma “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>

monitorando e articulando a efetivação da BNCC e do conjunto de políticas que a ela se articulam, fazendo avançar a agenda global do processo de reestruturação produtiva que consta de quatro grandes estratégias: padronizar os currículos; implementar na educação modelos gerenciais; induzir a diminuição de matrículas em IES públicas e controlar as políticas de formação docente (FELIPE, 2020).

### **1.1 O papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia na elaboração e implementação da BNCC.**

Em uma perspectiva crítica de análise das políticas públicas, no sentido de que a partir delas compreendemos o próprio papel do Estado, analisaremos o processo de elaboração da BNCC e suas intencionalidades para a classe trabalhadora. Ressaltamos que, em primeiro lugar, conforme aprendemos com Freire, “a educação é um subsistema do sistema”, por isto, não será possível colocar nela, a responsabilidade de transformação da sociedade, uma vez que ela se dá na relação com outras mediações sociais e dentro de uma totalidade social em constante contradição. Em segundo lugar, o currículo enquanto campo de estudo e práticas na educação, tem um papel importante nos processos de formação e garantia do direito à educação, mas não será somente com a implantação de currículos que os problemas educacionais serão resolvidos.

A padronização curricular da BNCC está pautada pela promessa de que a oferta do mesmo currículo para todos é sinônimo de direito, igualdade e qualidade, Freitas (2014, p. 6) alerta que

Os empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o “básico” para todos, mesmo sabendo que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola (CARLO, 2010) e que existem complexas interações entre a cultura do entorno das escolas e as próprias escolas. (ERNICA; BATISTA, 2011; ALMEIDA, 2014)

A tese neoliberal do mesmo currículo para todos como sinônimo de igualdade de direitos não tem sustentação real e é mais uma tentativa de transferir para os sistemas escolares e os professores, a responsabilidade sobre as crises ou os fracassos

econômicos e sociais (SANTOMÉ, 2003). Esta tese se esfacela tanto pelos argumentos anteriormente apresentados, quanto pelo fato de que a homogeneização curricular, ao privilegiar o pensamento hegemônico como único para o conjunto da sociedade brasileira, aprofunda as diferenças educacionais tanto por deixar marginal a pluralidade e a diversidade geográfica e cultural do país, como, por desviar o entendimento de que as graves desigualdades socioeconômicas são a verdadeira razão dos problemas educacionais. Lamosa (2020) lembra que

A hegemonia, segundo Gramsci (2007), é o exercício de produção do poder, realizado por organizações que cumprem o papel de produzir estratégias de conformação, uma espécie de pedagogia, difundindo-as a partir de uma dada sociabilidade, definida, social e historicamente, pelo conteúdo e forma da dominação de uma determinada época. (p.14)

Por este prisma, as questões estruturais da educação pública, a desvalorização dos profissionais da educação, a exclusão da classe trabalhadora da escola pelas dificuldades de condições de acesso e permanência, a precarização das políticas de formação docente, o avanço dos mecanismos gerenciais de gestão, o caráter de controle das políticas de avaliação e, sobretudo, a insuficiência e aplicabilidade do financiamento<sup>7</sup> da educação, são pautas que não ganham destaque nas atuais reformas, embora incidam diretamente no direito à educação. As desigualdades sejam elas de acesso, de tratamento e de conhecimento, conforme Portela e Sampaio (2015), não serão resolvidas simplesmente com a implantação do currículo, uma vez que elas não se produzem e nem se reproduzem apenas no âmbito do acesso ao conhecimento.

Isto se agrava quando a política de currículo é elaborada sem uma participação efetiva dos educadores, das associações de pesquisa na área de educação e com influências definidoras do setor privado em âmbito nacional e internacional. A pesquisa “Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública”, coordenada por Libâneo e Freitas (2018), com objetivo de compreender as influências das propostas educativas de

---

<sup>7</sup> De 2018 para cá, o investimento em educação tem diminuído consideravelmente comprometendo a meta 20 do PNE que estabelecia o investimento de 10% do PIB até 2024.

organismos financeiros internacionais (ONU, Banco Mundial, FMI) no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos, constatou que:

[...] a adesão do governo brasileiro a orientações de organismos multilaterais, carregadas da visão economicista, teve decisiva influência na elaboração das políticas educacionais e, em consequência, na estruturação do sistema escolar, atingindo o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Expressão dessas orientações, o currículo instrumental ou de resultados imediatistas foi introduzido na maioria dos Estados brasileiros onde as escolas e o trabalho dos professores vêm sendo controlados por mecanismos de avaliação em escala (testes nacionais e estaduais) (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p.14)

Neste contexto de influências e determinações de políticas educacionais, é que utilizamos o conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia – APHS (GRAMSCI, 2011), para compreender como a classe dominante, através dos seus intelectuais orgânicos, influenciou na elaboração da BNCC com definições de princípios, valores, concepções e, sobretudo, formas de organização de conteúdos a serem implementados nas escolas brasileiras, independentemente dos contextos sociais, políticos e territoriais. Este conceito, conforme explica a professora Virgínia Fontes (2020), está relacionado às disputas de projetos na sociedade civil. Para a autora,

Apenas a categoria de “aparelho de hegemonia” tem alcance suficiente para abrigar as diferentes modalidades organizativas, as tendências diversas que se abrigam no âmbito da sociedade civil, os conflitos que expressam e seu papel nas lutas de classes e na configuração do Estado capitalista. APHS são a expressão de lutas sociais, permeadas pelas condições e posições de classe, por tensões geradas entre sociabilidades diferentes e contrapostas. Os próprios APHS suscitam novas contradições, para além da inserção heterogênea no Estado. Todas as formas associativas – populares ou empresariais – nascem em terreno de lutas, intra e entre classes, e essa correlação é fundamental para identificar os fios que se entrelaçam no extenso novelo de APHS, que é profundamente desigual. Sociedade civil não é nem afastada do Estado, o que suporia seres angelicais e não contaminados nem pelo mercado nem pelo Estado nem, muito menos, apenas espaço de dominação, o que conduziria a compreendê-la como maneira maquiavélica. Sociedade civil é um dos principais espaços das lutas de classes no capitalismo contemporâneo (FONTES, 2020, p.23-24)

Considerando a categoria de lutas de classes, é salutar destacar quem são os representantes do setor privado que ajudaram na produção do documento da BNCC. Conforme estudos de Peroni, Caetano (2015); Freitas (2014) e Adrião, (2017), podemos destacar organizações como Fundação Lemann, Cenpec, Instituto Natura, Instituto

Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, como alguns dos “Aparelhos Privados de Hegemonia” que pressionaram o Estado na formatação de uma concepção de educação e formação, ressaltando que essa luta ocorreu no espaço da sociedade civil.

Por esta razão, analisar os setores vinculados ao mercado, que têm influenciado de diferentes formas a implementação de políticas públicas, é uma necessidade, enfaticamente, por que estas interferências têm prejudicado a consolidação de uma política educacional com base nos princípios da democracia, do fortalecimento do financiamento público e da formação vinculada ao mundo do trabalho e da cultura. Freitas (2014) alerta ainda que,

O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. E, neste sentido, consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que eles mesmos assumirem a direção do processo educativo. (p. 7)

De acordo com Adrião e Peroni (2017, p.49), a aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a perspectiva corporativa da gestão pública, e ressalta que “a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional” por estes setores. Nessa direção, pesquisadores têm observado o crescimento de empresas na definição de políticas educacionais, mais especificamente na definição de políticas curriculares, e como a influência do setor empresarial no setor público foi ampliada após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, contra a presidente Dilma Roussef. Lamosa (2020) lembra que as últimas três décadas foram marcadas pela atuação burguesa na educação brasileira, “notabilizada pela difusão de organizações que, tradicionalmente, vêm cumprindo o papel histórico de construtores de uma nova pedagogia da hegemonia, formando frentes de ação no interior do Estado” (p. 13).

Sepúlveda e Sepúlveda (2019), realizaram um estudo sobre o conservadorismo na educação brasileira e analisaram a influência desse grupo na própria construção da Base, especificamente na implantação do Ensino Religioso, como debate perigoso e contrário ao Estado laico, e com a perseguição à chamada “ideologia de gênero”, uma forma de negar a discussão sobre a diversidade e a sexualidade nas escolas. Segundo o

estudo (SEPÚLVEDA; SEPÚLVEDA, 2019, p.887), o conservadorismo é entendido como uma “narrativa que naturaliza a desigualdade social, se fortaleceu no campo educacional a partir de grupos religiosos, ou melhor, da ação de bancadas religiosas organizadas na política em todos os entes federados”. A relação entre os representantes empresariais e os conservadores tem o poder de influenciar a produção e implementação de políticas educacionais com um viés de naturalização da desigualdade social e educacional. Lamosa colabora com a reflexão trazendo elementos levantados pelo Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE) da UFRRJ.

As pesquisas produzidas pelo LIEPE vêm identificando a existência de duas frentes de ação da classe dominante na educação brasileira: a frente social-liberal (LAMOSA, 2017) e a frente liberal ultraconservadora (COLOMBO, 2018). Estas duas frentes articulam organizações distintas da classe dominante e elaboram estratégias e ações que, por caminhos diferentes, buscam definir as políticas educacionais e redefinir o papel das escolas brasileiras de acordo com os interesses das frações de classe que compõem ambas as frentes. (LAMOSA, 2020, p. 13)

Compreender os agentes que influenciaram na produção da política de currículo, traduzida na BNCC, é ao mesmo tempo uma necessidade e uma estratégia que se impõem inadiáveis para colocar em realce os objetivos de formação que estão definidos para a classe trabalhadora e poder, assim, confrontá-los de modo propositivo.

## **2 A BNCC é a mesma base nacional comum curricular prevista na LDB?**

No que concerne ao ordenamento jurídico, a versão final da BNCC apresenta os marcos legais que fundamentam a elaboração de uma base nacional comum. Sua justificativa parte dos artigos 205 e 210 da Constituição Federal – CF (1988) que reconhecem a educação como direito fundamental compartilhado entre o Estado, família e sociedade. Os artigos apontam a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Reiterando os desdobramentos deste artigo da CF, o documento apresenta os Artigos 9 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), que dizem caber à União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer competências e diretrizes para educação básica.

O artigo 26 da LDB determina ser necessário que os sistemas de ensino tenham uma base nacional comum, reconhecendo a autonomia das escolas e das redes quanto à definição de uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Neste artigo, encontramos um primeiro tensionamento quanto à concepção de currículo da BNCC. No entendimento dos seus formuladores, a base comum é compreendida como dez competências gerais (difundidas como aprendizagens essenciais), seguidas de um conjunto de habilidades padronizadas para todos os estudantes do país. Contudo, do parágrafo 1º ao 9º, deste mesmo artigo, a concepção de base nacional (portanto, comum, igual para todos) está relacionada ao “estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil [...]; da arte e da educação física”. Os estudos destes elementos, segundo apontam os parágrafos, são considerados obrigatórios.

O que podemos apreender é que a base nacional comum curricular, segundo a LDB, constitui-se das áreas do conhecimento e suas disciplinas e não de competências e habilidades, conforme traz a BNCC. A parte diversificada, que também permeia diversas interpretações, pode ser entendida tanto como a inclusão de estudos complementares (ofertados como disciplinas extras) ou mesmo como conteúdo específico que não estão nos programas das disciplinas obrigatoriamente previstas, mas que a realidade social, cultural, ambiental de cada região, requer.

O artigo 9º que a BNCC também faz referência, diz no inciso IV que a União deve, com os sistemas de ensino, estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Essa indicação foi devidamente atendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CE, Nº 4, 2010), uma vez que elas objetivam, segundo o seu Art. 2º:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos

que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

É importante observar que o sentido de “competências” no artigo 9º não se refere à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 10) como posto na BNCC e sim, daquilo que compete às etapas da Educação Básica para que estas obrigadoriedades (em termos de objetivos) orientem a organização curricular e os seus conteúdos. O mesmo sentido orientador está posto no termo “diretrizes”, conforme aponta o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais:

O sentido adotado neste Parecer para diretrizes está formulado na Resolução CNE/CEB nº 2/98, que as delimita como conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Também chama a atenção à definição de currículo trazida no Art.13 das Diretrizes e, respectivamente, nos parágrafos 2 e 3.

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como **o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção**, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de **currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados** e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, **incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios**, previstos na legislação e nas normas

educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...]. (**grifos nossos**)

É importante observar os destaques, sobretudo, quanto à concepção de currículo como conjunto de valores e práticas, experiências escolares em torno do conhecimento, que, além dos componentes obrigatórios, se abre para conteúdos que possam surgir dos projetos das escolas. Em nenhum momento, o currículo aparece como um conjunto de competências e habilidades, muito menos, sob o ponto de vista de um documento padrão, igual para todos e com o passo a passo diretivo que tem no documento da BNCC. Embora não apresente um conceito de currículo, a BNCC se autodefine como um documento que “desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 17). Mas, onde as aprendizagens se separam do conteúdo que constitui o currículo? É possível que se ensine e se aprenda fora de uma organização (ainda que inconsciente) de um currículo? O que são as habilidades previstas na BNCC senão, o conteúdo do currículo?

É importante destacar que o documento da Base se autodenomina uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Em muitas passagens, o texto diz que a BNCC e currículo são coisas diferentes (p. 18; 20; 22;). Importante entender que esse jogo de palavras presentes no documento, é a chave fundamental para mascarar como a BNCC, nos moldes apresentados, infringe o princípio constitucional e da LDB, que assegura a autonomia dos entes federados e dos sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares.

Embora aborde a autonomia dos sistemas e redes no processo de construção de seus currículos (p. 17), o texto utiliza-se de várias manobras para dar ao conteúdo da Base tratamento exclusivo, o primeiro, é se afirmar como o documento que apresenta as tais “aprendizagens essenciais” que, supostamente seriam o veículo para a garantia da “igualdade educacional” (p. 17). Na sequência desta afirmativa, vincula estas aprendizagens ao currículo a ser elaborado pelas redes e sistemas, sob a afirmativa de que BNCC e currículo têm papéis complementares. Portanto, a base é a base e o currículo é outra coisa.

No intuito de burlar seu caráter impositivo e de afronta ao princípio constitucional e legal, o documento utiliza um jogo de palavras para respaldar as suas propostas. Na página 20, mesmo reiterando a autonomia dos entes federados, acentua que a eles cabe a responsabilidade de implementação da Base:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. [...]. (BRASIL, 2017, P. 20)

Na página 22, dois trechos apresentam a mais importante contradição do documento que se explicita na relação conteúdo-forma-finalidade.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. **São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local**, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 22 grifos nossos)

Com a homologação da BNCC, **as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC**, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 22 grifos nossos)

No primeiro trecho, na tentativa de se passar por um documento que aponta referências e não o currículo em si, o texto diz que a BNCC é que deve ser adequada aos currículos elaborados nos sistemas de ensino. Ou seja, os sistemas incorporariam o que estivesse em consonância com seus objetivos e concepções. No segundo trecho, contudo, o texto inverte-se e a BNCC passa a ser o ponto de partida, levando os sistemas de ensino nos estados e municípios a refazerem seus currículos, seguindo o caráter padronizado da Base. Tal perspectiva volta a ser afirmada na página 23, quando diz que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”. Este encaminhamento resultou nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 que definiram, respetivamente, a mesma lógica de padronização curricular para a formação inicial e continuada de professores/as.

Na continuidade do documento, o jogo textual mistura o reconhecimento da autonomia para a elaboração dos currículos, com os temas transversais previstos na LDB (direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena ) com clara finalidade de gerar uma equivocada interpretação de que, aquilo que a BNCC propõe não é o currículo em si, mas os temas que a LDB aponta como obrigatórios, os quais, estariam assegurados pelo documento na estrutura das dez competências gerais e “aprendizagens essenciais”, dando-lhes, assim, legitimidade.

A BNCC também faz referência ao Plano Nacional (LEI N° 13.005/2014) de Educação que estabeleceu nos itens 2.2 da meta 2 e 3.3 da meta 3, a necessidade de um pacto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, para implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental e médio. Sobre isso, também é importante alguns destaques. Primeiro, é fundamental dizer que, o que está sendo considerado como “direito e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” na BNCC, não tem, em absoluto, relação nenhuma com a histórica reivindicação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que reivindica a necessidade de se estabelecer um padrão mínimo de qualidade, propondo o Custo Aluno Qualidade - CAQ e o Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi.

Para a Campanha, ambos são mecanismos de financiamento que apontam o que é preciso investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da Educação Básica pública, para garantir o direito educacional previsto na Constituição, na LDB e no PNE. O que vemos na BNCC é que os direitos de aprendizagem foram a estratégia encontrada pelos formuladores da Base para o controle curricular, que se dá pelas seguintes formas: a primeira é a imposição da ideia de que o desvio das “aprendizagens essenciais” estabelecidas no documento pode significar a infração de um direito. A segunda, é duplamente perigosa: o direito de aprender retira do foco o direito à educação (que se assegura, inclusive, via insumos e processos que estão na pauta da Campanha) e, além

disso, reduz a perspectiva do direito à “simples” oferta de um currículo padronizado, igual para todos.

O direito à educação, quando estrito às “aprendizagens essenciais”, traz outros problemas. O primeiro é que ele valida a ideia de que o currículo é uma prescrição de conteúdos e formas isentos de intencionalidades. Reiterar esta perspectiva, seria afirmar a tese do currículo neutro que tanto vimos combatendo e que se opõe às DCN e todo o acúmulo teórico nesse campo de estudo. Segundo, aceitar as “aprendizagens essenciais” como garantia de direito, seria validar que o pensamento hegemônico, implicado nesta forma organizativa de currículo, daria fim às desigualdades na educação. Analisando o direito sob o recorte curricular dado pela BNCC, Dourado e Oliveira (2018, p. 42) dizem que a Base aprovada não se apresenta como “proposta pedagógica nacional para a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a Constituição Federal e o PNE 2014-2024, a partir de uma concepção ampla de educação[...]”. Os autores afirmam que para esta educação possa ocorrer, é necessário esforço federativo para a construção de currículos que tenham por eixo a unidade e a diversidade. Não é isso que ocorre com a BNCC, conforme destacam os autores:

Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (p. 42)

O documento da Base aponta-se, ainda, nas metas 2, 3,7 e 15 do PNE (2014), as quais não têm nenhuma relação direta com uma proposta da base curricular como se apresenta, tampouco, respaldam a sua estrutura homogênea que implica na padronização. Esta mesma dissonância ocorre com as DCN que, embora sejam citadas, não é possível encontrar nenhum dos seus princípios no corpo do conteúdo da Base. Ao contrário, há confrontos explícitos de concepção e direcionamentos tanto no que se refere aos objetivos da Educação Básica, quanto à concepção de currículo.

Também é importante destacar que, quando o texto busca justificar (legalmente) os “objetivos de aprendizagem” e a organização do currículo por competências e habilidades, utiliza-se de dois artigos da LDB, que foram alterados por

força da Lei nº 13.415/2017. Lembremos de que esta Lei foi resultante da Medida Provisória nº 746, de 2016 que impôs a Reforma do Ensino Médio e o separou, drasticamente, do restante da Educação Básica.

As questões aqui apresentadas, como dissemos, são de ordem preliminar. Requerem análises mais profundas e amplas, uma vez que indicam que há disputas de concepções e de projetos de educação e de sociedade que necessitam ser devidamente explicitadas e confrontadas no contexto das reformas curriculares no Brasil. Olhar para esse caminho que aqui iniciamos pode ser um sinalizador para reverter o processo de avanço dessa política que, nas muitas análises das entidades de classes e de pesquisadores, que estudam as reformas em curso, se apresenta como um grave retrocesso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Expusemos neste texto, elementos que servem para fortalecer o debate sobre a atual Base Curricular. Nos limites deste trabalho, o percurso histórico evidenciado aponta o protagonismo assumido pelo setor empresarial na condução das reformas da educação no Brasil, sinalizando que há uma ampla articulação de Aparelhos Privados de Hegemonia para consolidação de um projeto de educação que esteja devidamente alinhado à agenda global, que requer um perfil diferenciado de juventude para atendimento às constantes mudanças no mercado de trabalho, que marcam essa nova fase do capitalismo global.

O confronto entre o marco legal e o documento atual da Base Nacional Comum Curricular evidencia, em primeira análise, que há muitos elementos a serem questionados. A BNCC e a Base requerida na LDB não tratam da mesma coisa, especialmente, quando colocamos em contraste com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais que não foram revogadas e, portanto, devem ser devidamente reconhecidas nas análises.

Mesmo que a existência de uma base também esteja prevista no PNE, o caráter prescritivo do documento, as dez competências e o conjunto de habilidades que a forma curricular da BNCC impõe, não condizem com os princípios da autonomia dos sistemas

de ensino previstos na Constituição Federal e que são reiterados na LDB. Isto nos faz concluir que a sua estrutura não encontra respaldo nas 20 metas estabelecidas no Plano Nacional. Como dissemos, as questões trazidas neste texto são preliminares e seguem em estudo para aprofundamento pelo GEPEC/UNEB e REDAP nos próximos meses. O mais importante, contudo, é compreender que o capital está de olho na educação pública e seu projeto não condiz com a perspectiva libertadora em defesa da classe trabalhadora. Por esta razão, a BNCC não pode ser analisada apenas sob a perspectiva curricular como ela se denomina, mas como o mais expressivo instrumento do capital que, de modo algum, quer abrir mão do controle ideológico da juventude da classe trabalhadora. A disputa está posta.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica In: Maringoni, G. (org). **O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. 1 ed. Sao Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017, v.1, p. 129-144.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas do estranhamento**. Caderno CRH, Salvador, n 37, p. 23-45, jul-dez, 2002. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/>. Acesso em 20 jan. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N°:22/2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

DOURADO. Luiz Fernandes.; OLIVEIRA. João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR. M. A; DOURADO. L. F. (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 20. Set. 2022.

FELIPE. Eliana da Silva. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA. A. M. C; LIMA. A. M; SENA, I. P. F. S. (orgs.) **Diálogos Críticos Volume II - Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fj, 2020.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo filantrópico?** Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx, v. 8, n. 14, 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital- imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, n°. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx> Acesso em 1.out. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. V. 1.** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 5ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo. **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada.** Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

LEHER, Roberto. Educação popular como Estratégia Política. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e Movimentos sociais: novos olhares.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico] – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, 263 pp.

SAVIANI, D. **Educação Escolar, Currículo E Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-revista de educação , n. 4, 9 ago. 2016.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico]** / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. **Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019

SHIROMA; Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança**. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Aceso em 30 set. 2022.

#### HISTÓRICO

Submetido: 05 de Out. de 2022.

Aprovado: 14 de Out. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Silva. F. D. S; Souza. I. P. F. Base nacional comum curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022.