

---

**A Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) no contexto internacional das reformas educacionais<sup>i</sup>**

*La Base Curricular Común Nacional y la “nueva” Escuela Secundaria (Ley n. 13.415/2017) en el contexto internacional de las reformas educativas*

Everton Koloche Mendes Barbosa  
Marcos Vinicius Francisco  
**Universidade Estadual de Maringá (UEM)**  
Maringá-Paraná-Brasil

**Resumo**

Por meio deste artigo, objetivou-se analisar como as políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, em específico a BNCC do Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), se relacionam com proposições de agências regulatórias internacionais, no contexto mundial das reformas educacionais. A partir do método do materialismo histórico-dialético, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise documental. Evidenciou-se que as políticas em questão incorporam recomendações e incentivos de organismos e organizações internacionais para a educação, com destaque para o Banco Mundial. E, envoltas pelo consenso formado da articulação desses agentes externos com os atores da burguesia nacional, estão assentadas em um complexo projeto de mercantilização da educação pública, de padronização da formação escolar e do trabalho docente, e de conformação dos futuros trabalhadores às novas demandas do mercado.

**Palavras-chave:** BNCC; Ensino médio; Reformas educacionais.

**Resumen**

A través de este artículo, el objetivo fue analizar cómo las políticas educativas brasileñas para la educación básica, en concreto la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la educación secundaria y la Reforma de la Educación Secundaria (Ley n. 13.415/2017), se relacionan con las propuestas de los organismos internacionales reguladores, en el contexto mundial de las reformas educativas. Con base en el método del materialismo histórico-dialéctico, se realizó una investigación bibliográfica y el análisis documental. Se evidenció que las políticas en cuestión incorporan recomendaciones e incentivos de organismos internacionales y organismos para la educación, en particular, el Banco Mundial. Y, reforzados por el consenso formado por la articulación de estos agentes externos con actores de la burguesía nacional, se sustentan en un complejo proyecto de mercantilización de la educación pública, de normalización de la formación escolar y del trabajo docente, y de conformación de los futuros trabajadores para las nuevas demandas del mercado.

**Palavras-chave:** BNCC; Escuela secundaria; Reformas educativas.

## **1. Introdução**

Fortificou-se, sobretudo a partir dos anos de 1990, a tese de que reformas educacionais seriam o caminho a ser trilhado para o aumento da competitividade e produtividade econômica com equidade para os países periféricos, com ênfase naqueles que se encontram localizados na América Latina e Caribe. Em articulação com o Banco Mundial (BM), outras organizações internacionais desempenharam, e ainda desempenham, um papel central na formulação de recomendações, estratégias e no apoio técnico direcionados aos processos de reformas de educação no continente, dentre as quais se destacam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas agências regulatórias, expressão utilizada por Haddad (2008), formulam orientações, estratégias, planos e avaliações que imprimem uma concepção mercadológica de mundo, de sujeitos, de escola e de currículo, harmonizando a educação escolar às demandas do atual processo de acumulação do capital e legitimação da ordem social vigente. Congruente com esse projeto histórico, as políticas educacionais do Brasil, sobretudo para a Educação Básica, evidenciam um acirramento das correlações de forças nacionais e internacionais e se situam no âmbito das reformas educacionais empreendidas mundialmente por organizações e organismos multilaterais desde o decênio de 1990 (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Em meio ao atual contexto político, econômico e social, marcado pelos desdobramentos da conjuntura que culminou no golpe jurídico, midiático e parlamentar<sup>ii</sup>, em 2016, e que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT), foram aprovados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 que, entre outros aspectos, institui a denominada Reforma do Ensino Médio. Posteriormente, uma série de documentos emergiram de forma a ampliar o alcance da BNCC, ao adequar a organização curricular, os rumos da educação escolar e a formação de professores aos atuais moldes do mercado.

Ao quebrar o princípio da integração entre as etapas da Educação Básica, a BNCC foi aprovada primeiramente para a etapa do Ensino Fundamental, em 2017, após três versões preliminares. Em 2018 ocorreu a aprovação para a etapa do Ensino Médio, em uma clara manobra pela espera da Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Entre as principais

críticas tecidas sobre essa política curricular, emergem a questão da legitimidade do documento e a forte presença das relações público-privadas na elaboração da proposta.

A aprovação das versões finais da BNCC, figurada por um discurso de que fora resultante da participação da sociedade civil, desconsiderou a ampla contribuição advinda de debates coletivos e deliberações com a comunidade escolar, assim como os apontamentos de especialistas e associações (Anfope, 2017; ANPEd, 2018). Sobre a infiltração do setor privado nas discussões e elaboração da BNCC, desde 2013 o Movimento pela Base Nacional Comum atua na defesa dessa política, ou seja, uma articulação que compartilha entre diferentes atores os pressupostos do mercado para a educação escolar (Caetano, 2019). O quadro de colaboradores é constituído, além de professores e consultores, por representantes de organizações ligadas a grupos privados, a exemplo do Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), dentre outros (Movimento Pela Base, 2022).

Partindo do exposto, objetivou-se, por meio deste artigo, analisar como as políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, em específico a BNCC do Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), se relacionam com proposições de agências regulatórias internacionais, no contexto mundial das reformas educacionais.

É necessário salientar que, durante a elaboração deste artigo, a política nacional de reformulação do Ensino Médio passou por alterações, decorrentes de disputas políticas, ocorridas, principalmente, durante a Gestão 2023 - até o presente momento, de Luiz Inácio Lula da Silva – Partido dos Trabalhadores (PT). No primeiro semestre de 2023, o Ministério da Educação (MEC) abriu uma consulta pública para avaliar e revisar o Novo Ensino Médio (NEM). Posteriormente, mediante a Portaria nº 627/2023, foi suspenso o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, instituído em 2021 durante o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) – Partido Social Liberal (PSL)/Partido Liberal (PL). Após a consulta pública, o Poder Executivo elaborou o Projeto de Lei (PL) n. 5.230/2023, que revisava a Lei n. 13.415/2017. Após tramitação e disputas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, um substitutivo do PL foi aprovado e convertido na Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que alterou a normativa de 2017.

A fim de superar a mera descrição da manifestação aparente do objeto de estudo, o processo de análise deve considerá-lo em sua historicidade, ao ressaltar as múltiplas

determinações, gerais e específicas, que o colocam em movimento à luz das condições históricas. No sentido de partir da aparência em direção à essência do objeto de estudo, a análise será ancorada nos pressupostos do método do materialismo histórico-dialético. Concorde-se com a premissa materialista de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94), ou seja, a produção das ideias está intimamente conectada com a atividade material do ser humano. Este, ao agir sobre a natureza, produz meios de manutenção da sua vida e produz a si mesmo.

Sendo a práxis o ponto de partida para a formação dos produtos da consciência, todas as relações sociais, as ideias de determinado momento da história, a política e entre outros processos, só podem ser compreendidas quando conectadas à atividade material em determinado estágio da história da humanidade. Além disso, as relações sociais dependem do modo de produção e das necessidades que, em função da sua complexidade, deram origem à atividade de produção (Marx; Engels, 2007).

A partir dessa premissa, entende-se que as políticas públicas educacionais expressam as relações das práticas sociais e que, por isso, carregam um direcionamento político. Com base em Evangelista e Shiroma (2019), os diversos agentes que representam os projetos societários antagônicos, constituintes das relações sociais da produção capitalista, disputam as políticas públicas e imprimem seus interesses nas diretrizes que balizam a educação. No sentido de compreender como se efetiva a elaboração das políticas educacionais no âmbito dessa disputa, a análise de documentos é um caminho possível para que sejam colocadas em evidência as concepções e intencionalidades adjacentes.

Mediante esse arcabouço teórico-metodológico e para dar conta do objetivo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise documental, amparadas no método do materialismo histórico-dialético. Foram de interesse, para este estudo, pesquisas científicas que abordaram as orientações de agências regulatórias para educação, em específico as indicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM).

Além do mais, para a análise documental, levou-se em conta o marco político que as formulações de tais agências representaram e representam para a definição da forma de se pensar e de executar as políticas para a educação em países periféricos. Foram focalizadas as

relações presentes entre essas produções e as proposições da BNCC do Ensino Médio e da Lei n. 13.415/2017.

De maneira a atender o propósito do estudo e com base em Evangelista e Shiroma (2019), considera-se que as políticas em tela estão situadas no plano da materialidade histórica, expressam contradições e a dinâmica de relações entre trabalho e capital. Ao analisar o objeto no contexto mundial das reformas educacionais, pretende-se ultrapassar o nível da representação imediata da BNCC e do NEM e distinguir os aspectos essenciais dessas políticas.

O artigo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, são apresentados os aspectos introdutórios e de delimitação teórico-metodológica. Na segunda seção, será abordada a dinâmica presente na tríade sistema do capital/Estado moderno/contexto mundial das reformas educacionais. Nessa subseção, dar-se-á destaque à influência de grupos e organizações internacionais na forma de conceber e promover a educação e a educação escolar. Na penúltima seção, será abordada a relação das políticas BNCC-Ensino Médio e NEM com as recomendações das agências regulatórias (BM e UNESCO). Na quarta seção, por sua vez, serão apresentadas as considerações finais.

## **2. O papel do Estado moderno e as reformas educacionais no contexto mundial**

Nos diferentes momentos de desenvolvimento dos modos de produção capitalista, a expropriação do trabalhador com a conversão das suas condições de existência, seus meios de vida, e do trabalho em capital, se fizeram presentes (Marx, 2017). Por conseguinte, a separação entre trabalho e propriedade, e entre produtor e meios de produção, apresentaram-se como marcas do Estado capitalista. Nessa lógica, as transformações dos meios de produção e subsistência em capital, assim como de dinheiro e mercadoria em capital, reverberaram na luta de classes, movida por interesses antagônicos entre os possuidores dos meios de produção e a classe trabalhadora (Marx, 2017).

Sobre as implicações da divisão social da atividade manufatureira (XVI-XVIII), Marx (2017) apresenta que, no início, a combinação de ofícios independentes, que não privava a autonomia do trabalhador, foi convertida em operações parciais combinadas. Neste caso, a decomposição do ofício formava trabalhadores parciais, fragmentados, por sua vez agrupados em um mecanismo total. Com a dissociação do processo do trabalho em diferentes operações, também os instrumentos de trabalho foram simplificados e

particularizados. Essa dinâmica culminou na desvalorização da força de trabalho e na eliminação e redução dos custos com aprendizagem no local de trabalho. Para o capitalista, por outro lado, tal processo representava maior valorização do capital.

Com o advento da indústria moderna, a promessa da burguesia de que a maquinaria livraria os/as trabalhadores/as do trabalho pesado não se concretizou. Além disso, com a exploração do trabalho infantil e do trabalho feminino, a expropriação, inclusive intelectual, foi ampliada. Com o aprofundamento da divisão social do trabalho, intensificou-se também a separação entre o trabalho manual (executar) e o trabalho intelectual (planejar e dirigir) (Marx, 2017).

A cada época histórica de respostas a crises e de renovação das bases tecnológicas, o sistema de produção do capital atualiza a fragmentação do trabalhador nos processos de trabalho. Paralelamente, se aprofunda a grande contradição capitalista no campo da educação, qual seja: instruir o trabalhador o suficiente para adaptá-lo à organização do sistema produtivo; não mais que isso, sob o risco, para a classe exploradora, de o trabalhador se tornar indisciplinado (Costa, 2022).

No contexto atual do sistema global do capital, essa contradição está inserida no plano da elevação, a níveis extremos, do potencial de destruição dos processos de expansão e acumulação sem limites desse sistema. Com base em Mészáros (2011), da atual crise do capital, sistêmica e estrutural, deriva a necessidade burguesa de uma estrutura que domine os trabalhadores (controle sociometabólico) e de um Estado fortalecido na função de salvaguardar as relações de forças do sistema do capital.

Conforme Höfling (2001), as políticas sociais surgem, no Estado moderno, no momento em que se aprofundam as assimetrias nas relações entre a burguesia e a classe trabalhadora. Essas políticas, segundo a autora, expressam as tentativas do Estado em mediar interesses em conflito, mas sempre buscando manter condições favoráveis à acumulação capitalista.

Concorda-se com Dale (2010), segundo o qual o capitalismo não consegue providenciar suas condições de existência extraeconômicas com os próprios recursos e, portanto, necessita do Estado. Ou seja, o Estado serve, em certa medida, como um canal que possibilita os meios requeridos para a continuidade da acumulação de capital, ao assegurar a formação de consenso enquanto mecanismo de regulação social e busca de legitimidade

como forma de mascarar as desigualdades e outros problemas inerentes ao sistema. As possíveis soluções para tais problemas viriam a ser “mutuamente contraditórias”, e é nessa dinâmica de contradições que o Estado capitalista desempenha seu papel, seja na formulação, quanto na manutenção de políticas educacionais (Dale, 2010, p. 1101).

Essa dinâmica que compõe a estrutura de funcionamento do capital, mesmo que abordada de forma breve neste estudo, é essencial para a compreensão das formulações de políticas educacionais sob a égide do capital, de forma a apreende-las em sua materialidade histórica, em sua totalidade, ou seja, em suas múltiplas determinações. Ademais, a fim de compreender o contexto no qual emergiram, se aprofundaram e foram aprimoradas as formulações para reformas educacionais, cabe salientar o atual regime de acumulação e seus principais aspectos.

O panorama histórico internacional na década de 1990 foi marcado pela implementação de um novo modelo de Estado e gestão pública, baseado, dentre outros aspectos, no receituário neoliberal, na desregulamentação, na descentralização, na flexibilização, na privatização e na desmobilização de grupos de resistência. De início, o projeto neoliberal foi experimentado no Chile e, posteriormente, na Argentina nos anos de 1970, em ambos os casos sob ditaduras civil-militares (Harvey, 2008). De outro modo, dessa vez via aparelho democrático, esse projeto foi implementado no Governo Thatcher, na Inglaterra (1979-1990), a partir de uma intensa formação de consenso de que seria impossível lutar contra a correnteza de transformações da economia (capitalista) e, à luz dessa “justificativa”, são lançadas as bases para uma atmosfera política, econômica, científica e cultural favorável às reformas de interesse do capital e diminuição do papel do Estado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

Somando-se a esse cenário de transformações do mercado mundial, pós-Guerra Fria, o desenvolvimento capitalista entra em um novo ciclo de globalização, marcado pela predominância de grandes corporações, blocos econômicos e organizações financeiras que, por seu turno, pressionavam pela reestruturação do Estado em resposta as novas demandas do capital (Ianni, 2008). De acordo com Alves (2008), essa etapa – a qual Harvey (2008) denominou de acumulação flexível - é instaurada pelo processo de mundialização do capital, sendo que o Estado capitalista assume as seguintes características: submissão ao capital

financeiro; organização de articulações subnacionais e supranacionais de acumulação das corporações transnacionais; e restauração do poder de classe e controle social (Alves, 2008).

Ávido diante das demandas do mercado resultantes dessa nova configuração do sistema produtivo, o Banco Mundial (BM)<sup>iii</sup> passou a interferir de forma intensa na política econômica dos chamados países em desenvolvimento. O oferecimento de créditos pelo (BM) aos países devedores, bem como a possibilidade de negociação da dívida externa desses países, passou por uma reorientação a partir do decênio de 1980. Essa mudança assinalava a exigência de reformas estruturais nos denominados países em desenvolvimento, a fim de adequá-los às demandas do mercado que se inflamava com a mundialização do capital.

Um marco importante no processo de reorientação do oferecimento de empréstimos pelo BM a países periféricos foi o Consenso de Washington, em 1989, momento em que agências internacionais, ao lado dos EUA, definiram uma nova orientação para a concessão de créditos, fundamentada, dentre outras prioridades, na redução de gastos públicos, desregulamentação do mercado, privatização e na liberalização financeira (Moreira *et al.*, 2020).

Nesse contexto de inflexão, o Banco passou a disseminar, via cooperação internacional, um ideário de educação como fator central na potencialização da capacidade de trabalho – formação de capital humano, no enfretamento da pobreza extrema e na melhora da qualidade de vida. Utiliza-se desse princípio para dar respaldo à adoção de projetos para a educação como uma das condicionalidades para a liberação de financiamentos (Crosso; Azzi; Bock, 2007; Jimenez; Segundo, 2007).

La inversión en educación lleva a la acumulación de capital humano, que es un factor clave para el crecimiento económico sostenido y el aumento de los ingresos. La educación, y especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad (Banco Mundial, 1996, p. 21).

Essa tendência ganhou força, a partir dos anos de 1990, com a proliferação de discussões internacionais por meio de eventos e conferências, apoiadas pelo Banco Mundial e pelo FMI, sendo decisiva na formulação de políticas de caráter neoliberal com foco nos países da América Latina e Caribe. Esses encontros, organizados principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), tinham como propósito “possibilitar um espaço estratégico de intercâmbio de experiências estabelecendo

amplios consensos a respeito de tendências e linhas de políticas educacionais” (Silveira, 1999, p. 444, grifos nosso).

Dentre as recomendações aprovadas pelas conferências internacionais de Educação no período, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos sistematizou os pactos aprovados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. O encontro foi caracterizado como um ponto de referência para ampliação das esferas de atuação da UNESCO nos países participantes.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a educação é proclamada como o caminho para resolver os problemas do mundo, aquela que “[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Unesco, 1990, p. 2). Conforme Jimenez e Segundo (2007), a referida concepção de educação oblitera o trabalho e as relações de classes enquanto fatores determinantes da realidade, logo, recusa uma análise totalizante. De outro modo, ela promulga os “comportamentos” e “(boas) vontades individuais” como “a chave da explicação e da transformação da realidade” (Jimenez; Segundo, 2007, p. 133).

É possível demarcar alguns elementos recorrentes que percorrem os objetivos e princípios de ação recomendados pela declaração em questão: a ênfase nas chamadas necessidades básicas de aprendizagem; ampliação da governança<sup>iv</sup> na execução das políticas públicas educacionais; maior atenção a programas de alfabetização e de educação não-formal; estabelecimento de metas, indicadores e sistema de testes e avaliação; e a defesa de algumas pautas sociais, como, por exemplo, o enfretamento da desigualdade entre homens e mulheres – uma estratégia para amortecer picos de demandas sociais e formar opinião pública favorável (Unesco, 1990).

Outros documentos despontaram do arcabouço de formulações de organizações e conglomerados internacionais para a educação e foram balizadores no âmbito das reformas educacionais. Destaca-se o documento “Prioridades y Estrategias para la Educación” (Banco Mundial, 1995), o primeiro documento do BM com orientações para a educação na América Latina e no Caribe. O documento apresentou recomendações em torno de seis eixos, os quais foram sintetizados no estudo de Moreira *et al.* (2020, p. 4): “a centralidade na educação

básica, a focalização no ensino fundamental, parceria, equidade, descentralização e autonomia”.

Em outro documento, “Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (Delors, 1998), escancarou-se uma perspectiva pedagógica com viés mercantilista. Dentre outros elementos presentes no Relatório Delors, vale mencionar a ênfase na aquisição de competências tidas como importantes para os estudantes compreenderem o mundo globalizado no qual se inserem, além da necessidade de dominarem tais aspectos e colocarem em prática seus conhecimentos diante das “incertezas” do mundo do trabalho.

Dentre os marcos mais importantes que definiram os rumos da educação na América Latina e Caribe, principalmente a partir da década de 1990, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; as formulações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC V), realizada em Santiago, Chile, em 1993; além das recomendações do BM.

Conforme explicitam Cabral Neto e Rodriguez (2007), é possível distinguir duas fases na dinâmica das reformas educacionais empreendidas na América Latina, nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI. No primeiro ciclo de reformas, durante a década de 1980, as políticas se voltaram majoritariamente à superação do analfabetismo e à expansão da oferta da educação básica, ao priorizar grupos mais vulneráveis da sociedade (crianças, indígenas, jovens e adultos analfabetos etc.). A máxima desse ciclo de reformas era a igualdade de oportunidades, ou seja, a distribuição igualitária de acesso à educação básica. As ações focavam na ampliação da infraestrutura das escolas, no número de escolas e na contratação de profissionais. Contudo, a ampliação do acesso não veio acompanhada de condições adequadas (Cabral Neto; Rodriguez, 2007).

No decênio de 1990, as recomendações e estratégias das organizações internacionais convergem à dimensão qualitativa da educação. Contudo, os planos colocados em prática, na década anterior, não foram totalmente abandonados, dado que a maioria dos objetivos não foram atingidos, principalmente no que se refere ao enfrentamento do analfabetismo. Nesse segundo ciclo, defendia-se que, para melhorar a qualidade e a eficácia da educação, era

preciso apoiar-se em uma reforma da administração pública e, portanto, em uma reconfiguração da gestão das escolas e dos sistemas educacionais, a fim de atender as demandas do desenvolvimento econômico (Cabral Neto; Rodriguez, 2007). Nesse momento, as formulações das organizações internacionais passaram a substituir a ênfase da igualdade pelo princípio de equidade, termo vinculado à noção de que o “sucesso” ou o “fracasso” do indivíduo no mundo depende de seu ânimo em fazer o uso desejado das chamadas competências e habilidades por ele adquiridas (Jimenez; Segundo, 2007).

No caso do Brasil, que nesse período já era um dos maiores devedores do BM, houve ampliação de empréstimos voltados à educação, contraídos no período de 1995 a 2002. Isso ocorreu em razão do alinhamento do então governo de FHC à concepção educacional que estava sendo propagada pelos agentes, grupos e organizações internacionais (Azzi; Bock, 2007).

A atuação do Banco Mundial na Educação Básica levou, principalmente, às seguintes direções, conforme apontam Azzi e Bock (2007): adequação dos sistemas de ensino à reforma do Estado; focalização no Ensino Fundamental e municipalização desse nível (consequência da descentralização administrativa); padronização da aprendizagem e definição de conteúdos básicos; implementação de sistema de avaliação dos resultados de aprendizagem; e busca pela melhoria, em termos de qualidade total, no desempenho, eficácia e na gestão escolar.

Vale lembrar que os processos que concretizam tais reformas não ocorrem mediante imposição das proposições de agências regulatórias internacionais e aceitação passiva ou ingênua dos estados latino-americanos. Apesar das decisões estratégicas serem de domínio central, ou seja, do centro hegemônico, o que ocorre é uma articulação entre os níveis macro e micro. Nessa relação, as políticas nacionais se enquadram em um contexto maior, havendo intercâmbio e diálogo entre diferentes agentes político-econômicos nos planos transnacional, regional e nacional, além da cooperação internacional multilateral e bilateral (Casassus, 2021).

No âmbito das reformas educacionais em plano mundial, abordadas brevemente nesta seção, evidencia-se como a educação sofreu, e vem sofrendo, reformulações em prol dos interesses hegemônicos, isto é, com vistas, em última instância, à manutenção da acumulação capitalista e legitimação da organização social burguesa. Sendo arena de lutas entre

interesses divergentes, é importante mencionar que houveram avanços importantes em algumas políticas educacionais na esteira dessas reformas, porém são ínfimos se comparados aos ganhos do capital.

### **3. Políticas educacionais atuais no Brasil e as recomendações internacionais**

Entre as políticas educacionais mais recentes no Brasil, a BNCC se destaca como uma normativa que resgata profusamente o discurso da formação baseada em competências e que dão continuidade a alguns aspectos dos ajustes estruturais que se encaminharam na década de 1990 (Malanchen; Santos, 2020; Pina; Gama, 2020). Tal política curricular se mostra um grande risco aos avanços conquistados historicamente para a educação escolar, ainda mais quando articulada com a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Isso porque, com base em Santos, Lélis e Vale (2020), a contrarreforma ataca um direito fundamental de jovens e adultos, a educação, ao considerar que afeta, majoritariamente, aqueles/as que frequentam a escola pública.

A BNCC é um documento normativo que, segundo seu próprio texto, dita os objetivos a serem seguidos para a elaboração dos currículos escolares de estados e municípios, ao definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Dada a especificidade do documento para a organização da educação escolar em âmbito nacional, evidencia-se sua importância na definição dos rumos da Educação Básica.

De acordo com o observatório de implementação da BNCC e do novo Ensino Médio, criado a partir da articulação do Movimento pela Base, quase a totalidade das redes municipais já apresentam currículos alinhados à BNCC e todos os estados têm seus referenciais curriculares homologados em consonância com o documento normativo (Movimento Pela Base, 2022). No Estado do Paraná, por exemplo, foram instituídas, por meio da Deliberação CEE/PR nº 4/2021, as Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021).

No texto da BNCC, a todo momento faz-se o uso de expressões que remetem à perspectiva de educação apregoada por organizações internacionais. Conforme consta na própria redação do documento, a adoção do conceito de competências se alinha ao enfoque da OCDE – organização coordenadora do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla do inglês) – e da UNESCO. Segundo o documento,

[...] ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso).

A indicação do que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer” remonta aos enunciados do Relatório de Jacques Delors (Delors, 1998), em especial a dois dos quatro pilares para a educação descritos no relatório. Retoma-se no pilar do “aprender a conhecer”, a colocação sobre o que os estudantes devem “saber”, o que coaduna com o argumento de que “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” e o “aprender a conhecer o mundo” seriam mais importantes que a apropriação do conhecimento (Delors, 1998, p. 90). Nesse movimento de aprender a conhecer, o interesse individual e o poder de escolha seriam peças-chave. A expressão “saber fazer”, por sua vez, está relacionada com a questão da formação profissional, apresentada no relatório como a capacidade de os alunos colocarem em prática as competências por eles adquiridas, adaptarem-se às mudanças, serem flexíveis e mostrarem-se preparados para correr riscos (*Ibidem*). Contudo, o que está oculto nesse discurso, é a intenção de preparar a massa para a empregabilidade em um quadro no qual o mundo do trabalho se encontra cada vez mais precarizado.

O foco no desenvolvimento de competências, dentre outras inspirações de teor empresarial, ocorre, necessariamente, em desfavor da apropriação de conhecimentos científicos, ou seja, favorece o esvaziamento dos conteúdos dos currículos, e, por esse caminho, reforçam-se práticas sociais utilitárias e pragmáticas (Taffarel; Beltrão, 2019). Além disso, explicita-se a dissolução das disciplinas em áreas do conhecimento e a priorização dos componentes curriculares (expressão que substitui “disciplinas” no texto da BNCC) de Língua Portuguesa e Matemática, o que causa danos aos currículos, ao corroborar com o seu esvaziamento e com a hierarquização de componentes.

As recomendações e defesas que emanam do receituário neoliberal foram aprofundadas nas recentes reformas educacionais, no Brasil, dado o propício contexto de pós-golpe em 2016 que garantiu a posse de Michel Temer (MDB), para o período de 2016 a 2018. Além disso, vale pontuar que as exigências dos grupos internacionais foram ampliadas

em função da configuração atual do capitalismo financeiro, arrojado pela indústria 4.0 que, dado sua propriedade, encaminha a classe trabalhadora a formas atualizadas de precarização do trabalho e, desse modo, demanda novas habilidades frente ao cenário que emerge da acumulação flexível (Moreira et al., 2020).

Para compreender as nuances da conjuntura da crise da democracia brasileira, é pertinente mencionar algumas características do governo do PT, que precedeu os acontecimentos do ano de 2016. Com base em Santos e Orso (2020), os primeiros períodos do Governo Lula (1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011) e nos primeiros anos do Governo Dilma Rousseff (1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), as políticas educacionais foram marcadas pela garantia do direito à educação pública, laica e gratuita. Não se deve ignorar, contudo, que o projeto de país posto em prática por Luís Inácio Lula da Silva (PT), a partir de 2003, foi conciliatório e não rompeu com o modelo econômico vigente, sobretudo porque foi assumida uma tendência neoliberal desenvolvimentista. Contraditoriamente, ao mesmo em que houveram algumas conquistas de direitos sociais, especialmente para a classe trabalhadora, foram operadas ações voltadas à manutenção dos interesses da burguesia nacional, em articulação com a burguesia externa. Esse período de relativo fortalecimento dos direitos sociais foi interrompido por uma manobra golpista que trouxe drásticas consequências para a classe trabalhadora, por conta dos ajustes estruturais decorrentes dela e em razão dos retrocessos para a educação pública, a exemplo da aprovação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC.

Na busca por minimizar o papel provedor do Estado na área social, em adequação ao estágio em curso do capitalismo, o Governo Provisório de Temer propôs um Estado *funcional* (Moreira, 2018; Moreira et al., 2020). No que se refere aos principais aspectos dessa investida para o ajuste neoliberal do Estado, pode-se destacar: reformas traduzidas na intensificação do ideário ultraneoliberal; privatização do setor público e desmantelamento das políticas públicas; indução à redução da intervenção do Estado e ampliação da governança; agenda aproximada às recomendações do BM (Moreira et al., 2020) e, no que se refere às políticas educacionais, contingenciamentos e reformas descontínuas (Valério-Silva; Moreira; Volsi, 2021).

Na conjuntura do pós-golpe, a aprovação das seguintes políticas materializou o viés mercadológico na educação, em alinhamento com as prescrições do BM, a exemplo da

Emenda Constitucional (EC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016, originada da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 55/2016, que congelou os investimentos públicos em educação, saúde e cultura no prazo de vinte anos (Brasil, 2016); a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017); e a BNCC (Brasil, 2018). De acordo com Moreira *et al.* (2020, p. 7):

No período de gestão do governo Temer, as propostas para a educação tiveram características focalizadas, descontínuas, contraditórias e perversas no sentido de agravar as medidas ultraneoliberais na educação [...]. É possível identificar que as recomendações do BM para o Brasil se intensificaram no campo da economia, com vistas ao ajuste dos gastos públicos, a partir do governo Temer. Na área da educação fica notória a intensificação do viés economicista, por meio de políticas austeras de ajuste, assentadas na reformulação do papel do Estado e sua governança corporativa.

Em uma dinâmica pactual entre forças nacionais e internacionais, o Brasil firmou um acordo de empréstimo com o BIRD/BM no valor de US\$ 250 milhões, destinados à implementação da Reforma do Ensino Médio. O contrato, estabelecido no Governo Temer, determinou que o montante total do empréstimo fosse distribuído no prazo de cinco anos (2018-2022). Em termos de condicionalidades financeiras, esse acordo previa que US\$ 221 milhões favoreceriam a reformulação curricular e o fomento à implementação de escolas em tempo integral, e US\$ 29 milhões seriam dedicados à flexibilização curricular e assistência técnica (Fornari; Deitos, 2021).

O acordo de empréstimo, firmado logo após ser lançada a base legal da Reforma do Ensino Médio, é indicador de como essa reforma assume a educação como mercadoria, além de incluir o empréstimo internacional em um processo de financeirização no qual a dívida aumenta, substancialmente, devido à cobrança de juros (Fornari; Deitos, 2021). No bojo das recomendações externas para as políticas educacionais, a função da contrarreforma do Ensino Médio tem sido a de padronizar a educação escolar aos parâmetros internacionais de qualidade total, a partir das avaliações em larga escala e dos testes e exames locais (Hypolito, 2021; Motta; Frigotto, 2017).

Na mesma medida em que a contrarreforma exerce seu papel no quadro de controle da educação escolar e do trabalho docente via índices de desempenho, repete uma já experimentada estratégia política da burguesia nacional para excluir a possibilidade de ingresso no Ensino Superior dos estudantes provindos dos segmentos mais explorados da sociedade. A estratégia de contenção da demanda social sobre as universidades públicas é

apontada por Cunha (2017), ao fazer uma aproximação da política do NEM com a profissionalização compulsória e universal do ensino de 2º grau, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

De acordo com Cunha (2017, p. 379), a bifurcação entre a formação para o aprofundamento dos estudos e a formação profissional evidencia o antigo projeto de “preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros”. No chamado Novo Ensino Médio, essa bifurcação ganhou expressão com a separação entre o Itinerário de Formação Profissional e Técnica e a Formação Geral Básica (partes que são também fragilizadas isoladamente). Atualmente, ao problema do desvio da demanda do Ensino Superior somam-se os crescentes mecanismos de transferência das universidades públicas para o setor privado.

Em uma análise de documentos representativos do quadro de recomendações do Banco Mundial (BM) para o Brasil, Moreira *et al.* (2020) identificaram categorias políticas que representam os elementos mais recorrentes nas proposições do BM. Essas categorias são sintetizadas a seguir: Eficiência, Focalização na pobreza, Focalização do investimento no setor privado, Política de desempenho, Avaliação e Focalização no crescimento econômico, Privatização, Redução salarial, Reforma da previdência, Terceirização de serviços, Avaliação de desempenho, Flexibilização das leis, Governança corporativa do Estado e Reforma do Estado (Moreira *et al.*, 2020, p. 13). Datados do período entre 2011 e 2018, consideram-se essas formulações influentes nas reformas educacionais em curso no país.

Inseridas nesse processo de aprofundamento do ideário neoliberal, a denominada Reforma do Ensino Médio e a BNCC foram medidas que, entre outras, intensificaram as reformas educacionais pós-2016 no domínio das reformas estruturais do setor público brasileiro:

Essas políticas de ajustes estruturais resultam em ações do governo que caminham paralelas às orientações e recomendações de instituições financeiras, como o caso do Banco Mundial (BM). Os empréstimos concedidos pelo banco ao Brasil apresentam uma série de condicionalidades, que visam descentralizar o Estado e favorecer o empresariado (Valério-Silva; Moreira; Volsi, 2021).

É difícil apontar qual recomendação é mais grave nesses documentos, já que todas giram em torno das demandas do capital. As formulações internacionais – orientações, estratégias, metas, objetivos, planos, programas etc. – fazem uso de uma retórica salvacionista sobre a educação, ao propagarem o discurso de que há necessidade de

“reformas” educacionais em todo o mundo para que se assegure uma educação de “qualidade” para todos. Esse discurso, por seu turno, sempre principia de diagnósticos negativos e desanimadores sobre a educação pública, a fim de formar consenso sobre as reformas. Entretanto, as justificativas dos agentes internacionais não partem de uma compreensão das múltiplas determinações da realidade e da materialidade histórica, corroboram apenas a continuidade da acumulação do capital.

#### **4. Considerações finais**

A finalidade do artigo foi analisar como a BNCC-Ensino Médio e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) se relacionam com as proposições de agências regulatórias internacionais, no contexto mundial das reformas educacionais. A investigação evidenciou que essas políticas educacionais estão alinhadas às orientações do BM e da Unesco.

A BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio, materializadas a partir das recomendações de agências financeiras multilaterais e de seus conglomerados para a Educação Básica, estão assentadas sobretudo nos interesses do capital global. Cita-se como consequência, a padronização da formação escolar, a fim de aperfeiçoar/ajustar os trabalhadores, incluso os docentes, aos requerimentos dos atuais desdobramentos do processo produtivo. Tais recomendações reavivaram categorias antes presentes nas reformas educacionais realizadas durante a década de 1990. Ademais, introduzem novos elementos, em consonância com as últimas nuances políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise estrutural do sistema de organização capitalista.

Como consequência para a formação discente, as políticas em questão embutem currículos escolares fragilizados e expropriados de saber escolar. Ao mesmo tempo, a contrarreforma do Ensino Médio agudiza a presença da lógica de mercado na Educação Básica, ao legalizar o preparo dos estudantes para a empregabilidade em um cenário de precarização do trabalho e aniquilação dos direitos sociais.

No que se refere à categoria docente, as recomendações, corporificadas nas políticas públicas de ajuste da educação, conduzem a um aprofundamento da histórica desvalorização e precarização da atividade dos professores no Brasil. Ademais, a crescente responsabilização dos cursos de formação pelo “fracasso escolar” acende um alerta para os planos emergentes de padronização da docência e de desintelectualização dos professores, além do esforço reacionário de desmobilização das organizações sindicais.

Diante das reflexões feitas neste estudo, torna-se urgente a revogação integral da Lei nº 13.415/2017 que, articulada à BNCC, aprofundam o histórico dualismo escolar no país, ao direcionar aos filhos da classe trabalhadora uma escola desfigurada de sua função nuclear. Para que transformações venham a ganhar voz e espaço nas políticas educacionais e nas instituições escolares, torna-se necessário que a resistência, com grande representação de educadores, de movimentos sociais, de estudantes de escolas públicas, de sindicatos e de universidades públicas, se concentre na luta contra os retrocessos que foram marca do Governo Interino de Michel Temer e que foram continuados durante as gestões Bolsonaro (PSL/PL – 2019-2022) e Lula (PT). Na gestão deste último (2023-presente), conforme já mencionado, a Lei n. 13.415/2017 foi alterada parcialmente pela Lei n. 14.945/2024. Contudo, os elementos essenciais da contrarreforma, como a estrutura curricular, foram mantidos.

Percebe-se, a partir da discussão, que existe um intenso embate entre forças de interesses divergentes, uma arena de disputas na qual a educação dos trabalhadores é o objeto central. Apesar das forças conservadoras que espreitam as políticas para a Educação Básica, com os propósitos do empresariado, há a luta daqueles que estão na linha de frente pela valorização da escola pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora.

### **Referências**

ALVES, Giovanni. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, p. 149-153, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/757>. Acesso em: 20 set. 2022.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITELI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.119-134.

AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: 1995.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 01 ago. 2024.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. **Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados**. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. (Orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber livro, p. 13-50, 2007.

COSTA, Cassio Vale da. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 2022. 199f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2023.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 17 ago. 2022

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915> Acesso em: 20 ago. 2021.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, p.129-135, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753>. Acesso em: 27 set. 2022.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; VALÉRIO-SILVA, Renata; VASCONCELOS, Carolina de Moura. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, São Paulo, v. 10, n. 14, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90622>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 16 set. 2022.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706>. Acesso em: 28 nov. 2021.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR N.º 04/21**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná: 2021. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2021-Deliberacoes>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 366f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 09 set. 2021.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-e38228.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITELI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.196-211.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVEIRA, Elisabete Cristina. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1306/1045>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição;

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 91-96.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova Iorque: 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf). Acesso: 20 jun. 2022.

VALÉRIO-SILVA, Renato; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Estado funcional e as políticas de ajuste estrutural na Educação Básica brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 317-341, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26826/24761>. Acesso em: 10 ago. 2022.

## Notas

---

<sup>i</sup> Pesquisa decorrente de dissertação de Mestrado na área de Educação. Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>ii</sup> A expressão “golpe jurídico, midiático e parlamentar” é empregada com base em Saviani (2017) e Alves (2017) para se referir à articulação que culminou com a retirada de Dilma Roussef (PT) da Presidência da República, no ano de 2016. O processo de *impeachment* foi mobilizado dissimuladamente em amplo acordo de poderes ao ferir princípios constitucionais.

<sup>iii</sup> O Banco Mundial é um organismo financeiro internacional composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pela Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), cuja função é oferecer empréstimos a governos de países considerados em desenvolvimento ou a entidades privadas garantidas por esses governos (PEREIRA, 2009).

<sup>iv</sup> De acordo com Dale (2010), a ampliação da governança educacional se refere à defesa pela descentralização dos deveres do Estado nas políticas públicas educacionais por meio da combinação e coordenação de diferentes funções (financiamento, gestão, regulação etc.), agentes (mercado e família, por exemplo) e níveis (supranacional, nacional e subnacional). No Brasil, o esforço pela ampliação da governança ganhou espaço no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), no governo de Fernando Henrique Cardoso, expressão de um projeto neoliberal de reestruturação do papel Estado com vistas à implantação da administração pública gerencial, privatização de estatais e publicização - transferência gradual de propriedades estatais para organizações sociais sem fins lucrativos financiadas pelo Estado, mas administradas pelo setor privado.

## Sobre os autores

### **Everton Koloche Mendes Barbosa**

Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP). E-mail: [pg55881@uem.br](mailto:pg55881@uem.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6371-3436>

**Marcos Vinicius Francisco**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Presidente Prudente. Atualmente é Pró-Reitor de Ensino e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP) e Coordenador da Red Latinoamericana de Estudios sobre Educación Escolar, Violencia y Desigualdad Social (RESVIDES).

E-mail: [mvfrancisco@uem.br](mailto:mvfrancisco@uem.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

Recebido em: 03/05/2023

Aceito para publicação em: 10/08/2024