



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEONARDO AUGUSTO DE CAMPOS

**A BNCC COMO EXPRESSÃO DA AGENDA GLOBALMENTE
ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO:
PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E DISPUTAS DE SENTIDO
NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

Londrina
2025

LEONARDO AUGUSTO DE CAMPOS

**A BNCC COMO EXPRESSÃO DA AGENDA
GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO:
PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E DISPUTAS DE SENTIDO
NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

Relatório de defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação de Sociologia (PPGSOC), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Sociologia.

Orientador: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa Lima.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Campos, Leonardo Augusto.

A BNCC como expressão da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação : padronização curricular e disputas de sentido nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Leonardo Augusto Campos. - Londrina, 2025. 126 f.

Orientador: Ângela Maria Sousa Lima.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Base Nacional Comum Curricular - Tese. 2. Agenda Globalmente Estruturada para a Educação - Tese. 3. Análise Crítica do Discurso - Tese. 4. Políticas Públicas Educacionais - Tese. I. Sousa Lima, Ângela Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316

LEONARDO AUGUSTO DE CAMPOS

**A BNCC COMO EXPRESSÃO DA AGENDA
GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO:
PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E DISPUTAS DE SENTIDO
NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

Relatório de defesa apresentado ao Programa de Pós-graduação de Sociologia (PPGSOC), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Ângela Maria de Sousa
Lima –
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Helciane de Fátima Abreu Araújo
Universidade Estadual de Londrina – UEL –
Titular

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL –
Titular

Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo –
Universidade Estadual de Londrina – UEL
Suplente

Londrina, 16 de dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que fizeram parte da minha trajetória até aqui, em especial aos nomes abaixo, que se entrelaçaram à minha jornada enriquecendo cada momento e possibilitando que minha formação fosse mais do que estritamente acadêmica.

À minha mãe, Maria Helena Castilho, agradeço o carinho e o cuidado próprios de quem ama genuinamente, assim como pelas orações em meu nome. Sua preocupação me dá a segurança de que sempre terei para onde voltar. Ao meu pai, José Carlos de Campos, por demonstrar em cada conversa o interesse e a disposição de acompanhar o universo do qual faço parte.

Às minhas irmãs, Natália Raquel de Campos e Carla Giovana de Campos, por me apoiarem em todos os momentos, cientes dos desafios de nossa profissão. Tenho convicção de que suas presenças foram fundamentais não apenas neste momento, mas ao longo de toda a minha trajetória enquanto professor e pesquisador.

À minha orientadora, Ângela Maria de Sousa Lima, pela parceria e pelo compromisso, indispensáveis para que eu concluísse mais uma etapa tão valiosa. A ela, dedico curtas linhas de Sérgio Vaz: “ensinar é regar a semente sem afogar a flor”.

À Universidade Estadual de Londrina, que, pública e de qualidade, possibilitou a continuidade dos meus estudos. Mais uma vez, agradeço por toda a trajetória — do importante e excelente Cursinho Especial Pré-Vestibular (CEPV) aos certos momentos que ainda virão.

Às minhas alunas e meus alunos que dão significado à minha trajetória enquanto docente. São eles os responsáveis pelos meus aprendizados e desenvolvimento em cada aula ou encontro pelos corredores das escolas.

À Giovana Siqueira de Carvalho, por estar ao meu lado mais uma vez em um momento tão complexo. Sou grato por ser uma inspiração enquanto cientista social, professora e amiga. De antemão, agradeço pelos próximos anos — não me falta certeza de que serão todos os próximos.

À Natália G. Andrade, por me ensinar a ser gente por inteiro e não permitir que desistisse dos meus próprios passos.

Ao amigo Matheus H. Balieiro, pelas trocas e conversas em momentos difíceis. Nossas conversas, sempre produtivas, mas despretensiosas, abrem caminhos que ando em alegria.

À Thainara de Assis, por me ensinar tantas coisas, enquanto educadora, cientista social e amiga. Sinto-me honrado por ter ao meu lado uma referência viva que admiro tanto.

Aos amigos de Cambé, representados aqui no nome de Samuel Ávila. Agradeço por cada conversa e pelo riso de sempre; sem vocês, não teria a alegria necessária para enfrentar a dureza da vida ao longo de todos esses anos.

Aos amigos Gabriel S. Strauss e Luís Felipe G. Meira, por me lembrarem constantemente que a vida pode ser leve. Vocês me mostraram na prática o significado para “enrijecer sem perder a ternura”.

À Gabriella Medeiros Pernes Ribeiro Da Silva, por estar ao meu lado e me lembrar, todos os dias, que o afeto é matéria-prima indispensável para bons trabalhos — e, sobretudo, para uma vida plena.

Por fim, agradeço ao amigo Wesley Sanches (Bart), ainda vivo em meu afeto e em minha prática docente. Sua presença mudou os rumos da história de um novo professor. “Só até sempre!”.

Mais uma vez, inspirado em Brecht, agradeço aos que virão depois de nós.

RESUMO

CAMPOS, Leonardo Augusto. **A BNCC como expressão da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação:** padronização curricular e disputas de sentido nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Esta dissertação investigou como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) opera como expressão da Agenda Globalmente Estruturante para a Educação (AGEE), promovendo uma padronização curricular que reconfigura epistemicamente o ensino brasileiro e desloca perspectivas críticas em favor de uma lógica instrumental. O objetivo geral foi analisar a BNCC como mecanismo de materialização da AGEE no Brasil, enquanto os objetivos específicos incluíram: examinar o processo de padronização curricular e suas disputas de sentido; identificar a influência de agentes transnacionais (OCDE, Banco Mundial, UNESCO) na formulação da política; e desvendar, por meio das competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a domesticação de conceitos críticos e a formação de um sujeito adaptado às demandas do mercado. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa baseada na análise crítica do discurso (Norman Fairclough) e na pesquisa documental, examinando a BNCC, documentos de organismos internacionais e o marco legal educativo brasileiro. O referencial teórico apoiou-se em Stephen Ball, Roger Dale e Michael W. Apple para compreender a transnacionalização das políticas curriculares. Conclui-se que a BNCC materializa um projeto de sociedade neoliberal, esvaziando o potencial transformador das humanidades, embora sua implementação permaneça como campo de disputa e resistência por parte de educadores.

Palavras-chave: BNCC; Agenda Globalmente Estruturante para a Educação; Análise crítica do discurso; BNCC; Ciências sociais; Educação; Neoliberalismo; Políticas curriculares.

ABSTRACT

CAMPOS, Leonardo Augusto. **The BNCC as an Expression of the Globally Structured Agenda for Education: curriculum standardization and meaning disputes in the Human and Applied Social Sciences.** Master's Thesis (Master's in Sociology) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

This dissertation investigated how the National Common Curricular Base (BNCC) operates as an expression of the Globally Structuring Agenda for Education (GSAE), promoting a curricular standardization that epistemically reconfigures Brazilian education and displaces critical perspectives in favor of an instrumental logic. The general objective was to analyze the BNCC as a mechanism for materializing the GSAE in Brazil, while the specific objectives included: examining the process of curricular standardization and its disputes over meaning; identifying the influence of transnational agents (OECD, World Bank, UNESCO) in policy formulation; and uncovering, through the competencies of Human Sciences and Applied Social Sciences, the domestication of critical concepts and the formation of a subject adapted to market demands. The research adopted a qualitative methodology based on critical discourse analysis (Norman Fairclough) and documentary research, examining the BNCC, documents from international organizations, and the Brazilian educational legal framework. The theoretical framework drew on Stephen Ball, Roger Dale, and Michael W. Apple to understand the transnationalization of curricular policies. It concludes that the BNCC materializes a neoliberal societal project, hollowing out the transformative potential of the humanities, although its implementation remains a field of dispute and resistance by educators.

Key-words: Curricular policies; Discourse analysis; Education; Globally Structuring Agenda for Education (AGEE); National Common Curricular Base (BNCC); Neoliberalism; Social sciences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disputa de carga horária nas Humanidades: projeção de redução e os casos de manutenção e crescimento (2020-2025).....	25
Quadro 2 - A precarização das disciplinas formativas: redução drástica da carga horária e seus impactos relatados (2021-2022).....	37
Quadro 3 - Análise Crítica do Discurso da BNCC: modelo para identificação do ideário da AGEE nos textos oficiais	38
Quadro 4 - Os agentes nacionais e internacionais da padronização curricular: atores identificados na formulação da BNCC	59
Quadro 5 - O Banco Mundial como agente da AGEE: a tradução do discurso do "Capital Humano" na estrutura e lógica da BNCC.....	64
Quadro 6 - A OCDE como arquiteta cognitiva da AGEE: a adoção do modelo de competências e da lógica do "futuro" na BNCC	67
Quadro 7 - A apropriação seletiva do discurso da UNESCO na BNCC: a tensão entre direitos humanos e a lógica das competências para o mercado.	69
Quadro 8 - A BNCC como instrumento de alinhamento nacional ao ODS 4: da meta global à padronização curricular.....	71
Quadro 9 - Modelo de Análise de Conteúdo: categorias para a desconstrução de habilidades da BNCC.....	82
Quadro 10 - Análise da Competência Específica 1 de CHS: a reconfiguração das Humanidades como técnica de manejo de informações	85
Quadro 11 - Análise da Competência Específica 2 de CHS: a ordem estatal como pressuposto e a despolitização dos conflitos territoriais.....	91
Quadro 12 - Análise da Competência Específica 3 de CHS: a individualização da crise socioambiental e a formação do "consumidor verde"	95
Quadro 13 - Análise da Competência Específica 4 de CHS: a domesticação do vocabulário crítico e a naturalização das relações capital-trabalho	99
Quadro 14 - Análise da Competência Específica 5 de CHS: a formação para a 'cidadania administrada' e a ética consensual	104
Quadro 15 - Análise da Competência Específica 6 de CHS: a cidadania administrada e o esvaziamento do conflito político	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADEs	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
AGEE	Agenda Globalmente Estruturante para a Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEPV	Cursinho Especial Pré-Vestibular
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Environmental, Social, and Governance (Governança Ambiental, Social e Corporativa)
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LENPES-UEL	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia
MCE	Movimento Colabora Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPCs	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGSOC	Programa de Pós-graduação de Sociologia
PROIC	Programa de Iniciação Científica
PT	Partido dos Trabalhadores
RCO	Registro de Classe Online
RCPR	Referencial Curricular do Paraná

REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e Desporto (Paraná)
STEM	Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática
SUS	Sistema Único de Saúde
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWF	World Wide Fund for Nature (Fundo Mundial para a Natureza)

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS	11
1.1	Apresentando o autor	11
1.2	Introdução	12
1.3	Caminhos metodológicos	17
2	GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO: DISPUTAS E AGÊNCIAS	23
3	A BNCC COMO MECANISMO DA AGEE: RECONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E GOVERNANÇA NO BRASIL	32
3.1	As disputas dentro da BNCC	36
3.2	As quatro encarnações da BNCC: uma trajetória de rupturas (2014-2018)	51
3.3	Disputas e agências	59
3.4	Zonas de influência: bastidores legais	63
4	A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO (AGEE)	74
5	A MATERIALIZAÇÃO DA AGEE NA BNCC	82
5.1	A AGEE e a BNCC: sujeitos diretos e indiretos	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	121

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

1.1 APRESENTANDO O AUTOR

A gênese desta investigação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) é indissociável de uma trajetória que se constrói na interface entre a prática docente reflexiva e a pesquisa social. Minha formação, iniciada no Cursinho Especial Pré-Vestibular (CEPV) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e consolidada na dupla habilitação — licenciatura e bacharelado — em Ciências Sociais pela mesma instituição, proporcionou um duplo olhar: o de quem vivencia as contradições do chão da escola e o de quem busca desvendá-las através das lentes analíticas da Sociologia.

Minha atuação na educação básica constituiu-se como um lugar privilegiado de problematização, onde a tensão palpável entre os modelos curriculares centralizadores e as complexas realidades das escolas alimentou meus questionamentos sobre os mecanismos de transposição e os reais propósitos das agendas educacionais internacionalizadas. Esta experiência concreta foi o solo fértil onde germinou a percepção do currículo não como um artefato técnico-neutro, mas como um campo de batalha simbólica.

No âmbito da pesquisa, a iniciação científica representou um momento de inflexão epistemológica, ao inserir-me de forma sistemática nos debates sobre cultura, poder simbólico e reprodução das desigualdades. A análise crítica da BNCC empreendida nesse estágio, ancorada no referencial bourdieusiano, revelou-se fundamental para decifrar a operação pela qual agendas globais são internalizadas e recontextualizadas nas políticas curriculares nacionais, um insight que seria posteriormente desenvolvido e socializado em comunicações como “Políticas Públicas e Gestão Educacional: uma abordagem Sociológica” (Campos, 2020).

A imersão no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia (LENPES-UEL) e a atuação em periódicos da área consolidaram meu interesse pela Sociologia das Políticas Educacionais, com foco específico nas disputas que permeiam a regulação do conhecimento escolar. Este percurso formativo encontrou seu desdobramento natural no ingresso no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UEL, onde venho aprofundando uma investigação que articula a teoria

social crítica à análise documental e à pesquisa empírica, com o objetivo de desvendar os processos de consolidação de uma racionalidade gerencial no campo educacional brasileiro.

Dessa forma, esta dissertação não emerge apenas de uma curiosidade acadêmica abstrata, mas é fruto de um percurso marcado pelo compromisso ético-político com uma educação pública emancipatória. Ela se configura como a culminância de um engajamento duplo: o do professor que resiste nos espaços cotidianos da escola e o do pesquisador que se dedica a desvelar as macroestruturas que os condicionam, na firme convicção de que compreender criticamente os mecanismos de dominação é o primeiro passo para efetivamente tensioná-los e superá-los.

1.2 INTRODUÇÃO

A produção acadêmica sobre o campo educacional nas Ciências Sociais abrange estudos com enfoques variados. Esses estudos percorrem desde análises de políticas públicas¹ até debates sobre o ensino de Sociologia e a formação docente², além de investigações históricas sobre a disciplina, marcada por tensões entre exclusão e obrigatoriedade³. Grande parte dessas pesquisas integra o campo da Sociologia da Educação, que, segundo Forquin (1993), analisa as relações entre escola e sociedade, destacando o papel das estruturas sociais na reprodução das desigualdades.

O campo educacional, enquanto estrutura estruturante (Bourdieu, 1989), e as especificidades contextuais, definem não apenas o que se entende por educação — conceito que, para Saviani (2013), está vinculado à superação das desigualdades —, mas também seus destinatários e as expectativas em relação a educadores e estudantes. Nesse cenário, é urgente examinar as relações que configuram a educação brasileira, especialmente diante das discontinuidades políticas e pedagógicas recentes – fenômeno que Mainardes (2006) atribui à fragmentação das agendas educacionais. Para o autor:

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da

¹ (Boneti, 2011).

² (Bodart; Tavares, 2020, 2021; Bodart; Feijó, 2020).

³ (Machado, 1987; Sarandy, 2007).

pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (Mainardes, 2006, p. 53).

Embora as instituições tenham sobrevivido ao conturbado contexto político nacional recente, enfrentaram disputas que quase as levaram à dissolução. Hoje, carregam concepções e práticas contraditórias, fruto de embates ideológicos que, segundo Apple (2015), refletem a tensão entre projetos educacionais emancipatórios e agendas neoliberais:

Em sua influente história nos debates curriculares, Herbert Kliebard documentou que as questões educacionais têm consistentemente envolvido grandes conflitos e compromissos entre grupos com visões conflitantes de conhecimentos “legítimos”, que determinam o que é “bom” ensino e aprendizagem e o que é uma sociedade “justa” (Kliebard, 1995). Que esses conflitos têm raízes profundas em visões conflitantes de justiça racial, de classe e de gênero na educação e na sociedade em geral é ratificado também em trabalhos recentes ainda mais críticos (Rury; 1997; Teitelbaum, 1996; Selden, 1999). Estas visões concorrentes nunca tiveram forças iguais na imaginação dos educadores ou cidadãos em geral nem jamais tiveram igual poder para realizar suas visões. Devido a isso, nenhuma análise da educação pode ser totalmente séria se não colocar em seu âmago uma sensibilidade às contínuas lutas que constantemente configuram o terreno em que a educação funciona. (Apple, 2015, p. 610).

Essas agendas neoliberais, consolidadas a partir da reestruturação da educação durante a ditadura e aprofundadas nas reformas dos anos 1990, introduziram uma lógica produtivista na gestão educacional. Como explica Catini (2019, p. 35), houve uma “mimese da produtividade empresarial”, com mecanismos como: estabelecimento de metas quantitativas; avaliação sistemática baseada em rendimento; responsabilização individual por resultados.

Essa racionalidade, ao “reduzir o trabalho educativo ao produto”, fetichiza os processos pedagógicos, priorizando indicadores em detrimento da qualidade. O efeito mais perverso, segundo a autora, é a naturalização de uma relação educativa que transfere direitos sociais para o setor privado, criando bases para que “a subsunção da educação ao capital se dê completamente” (Catini, 2019, p. 35). Assim, a mercantilização da educação não é um simulacro, mas uma realidade estrutural, alimentada pela ausência de um projeto nacional articulado – lacuna histórica apontada por Araújo (2018) em sua crítica ao federalismo educacional.

A partir disso, a hipótese orientadora deste trabalho é a de que a BNCC opera como um mecanismo de reconfiguração epistemológica, substituindo perspectivas

pedagógicas críticas — como as defendidas por Paulo Freire em sua pedagogia emancipatória — por uma lógica de competências universais, esvaziadas de contextualização histórica e social, e alinhadas a modelos internacionais como o PISA⁴ (OCDE, 2018). Esse movimento, que dissolve particularidades em nome de um currículo padronizado, reflete a influência de agentes transnacionais e nacionais — como *think tanks* (Laval, 2019) e fundações privadas vinculadas ao setor empresarial (Ball, 2012) — na definição de políticas curriculares.

Para investigar esse processo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter interdisciplinar, ancorada em dois procedimentos metodológicos principais: a análise crítica do discurso (ACD) e a pesquisa documental. Além disso, o trabalho realiza uma pesquisa bibliográfica que fundamenta a análise no diálogo com produções teóricas que discutem a relação entre globalização, políticas curriculares e a atuação de agentes transnacionais. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Stephen Ball (2012), Roger Dale (2004) e Michael W. Apple (2006), cujos trabalhos fornecem as lentes conceituais para analisar a transnacionalização das políticas educacionais. Central para essa análise é o conceito de globalização proposto por Dale (2004), compreendido como um processo de reestruturação do capital em escala global que redefine o papel do Estado e subordina as políticas educacionais a interesses econômicos hegemônicos.

A pesquisa documental, por sua vez, é operacionalizada por meio da análise crítica de um conjunto de documentos, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1999) e relatórios de organismos internacionais como a OCDE (2018) e o Banco Mundial (2011). Esta análise busca identificar os fundamentos, princípios e discursos que articulam a padronização curricular brasileira com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

A análise crítica do discurso, enquanto procedimento metodológico central desta pesquisa, não se limita a uma leitura superficial dos textos oficiais, mas investiga as condições de produção, os sentidos subjacentes e as relações de poder que os

⁴ O PISA (*Programme for International Student Assessment*, ou *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*) é uma avaliação educacional internacional organizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Seu objetivo principal é medir o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em três áreas fundamentais: leitura, matemática e ciências, com ênfase na capacidade de aplicar conhecimentos a situações reais, e não apenas na memorização de conteúdos escolares.

constituem. Partindo do pressuposto de que toda política curricular é um artefato linguístico carregado de ideologia, a ACD será aplicada para desvendar como a BNCC, ao promover uma "lógica de competências universais", constrói um discurso que naturaliza a padronização e esvazia o currículo de seu potencial crítico. Essa análise permitirá identificar as vozes autorizadas (como as de organismos transnacionais e *think tanks*) e as vozes silenciadas (como as de perspectivas pedagógicas emancipatórias, à la Paulo Freire) no processo de formulação política.

Dessa forma, a ACD serve como ferramenta para decifrar a "reconfiguração epistemológica" em curso, interpretando o texto da política não como um documento neutro, mas como um terreno de disputa onde se articulam projetos antagônicos para a educação brasileira, refletindo as tensões mais amplas entre forças neoliberais e projetos emancipatórios, tal como teorizado por autores como Apple e Ball.

Complementarmente, a investigação recorre a indicadores educacionais (como o IDEB) para compreender como métricas de desempenho são mobilizadas para legitimar as reformas. Adicionalmente, será realizado o mapeamento de redes de atuação (Fiorelli Silva; Neto, 2020), procedimento que visa cartografar os "circuitos de influência" (Ball, 2012) que conectam atores públicos e privados – nacionais e transnacionais – na promoção de agendas curriculares padronizadas. Dessa forma, a metodologia integrada permite desvendar as conexões entre o texto oficial da política, os fluxos transnacionais de influência e os mecanismos de legitimação baseados em resultados.

A partir destas considerações sintetiza-se que esta pesquisa tem como problema central investigar de que modo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se configura como expressão da Agenda Globalmente Estruturante para a Educação (AGEE), operando uma reconfiguração epistemológica que substitui perspectivas pedagógicas críticas — como a pedagogia freireana — por uma lógica de competências técnicas universalizantes, alinhadas a modelos transnacionais. O objetivo geral é analisar a BNCC como mecanismo de materialização da AGEE no Brasil, a partir de sua trajetória de elaboração (2014-2018) e da análise de suas competências. Os objetivos específicos incluem: examinar o processo de padronização curricular e as disputas de sentido que o permeiam; identificar os agentes nacionais e internacionais envolvidos; e desvendar, por meio das competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como conceitos críticos são domesticados e esvaziados de seu potencial transformador.

A investigação adota uma metodologia qualitativa baseada na análise crítica do discurso (segundo Norman Fairclough) e na pesquisa documental, aplicadas ao texto da BNCC, a documentos de organismos como OCDE e Banco Mundial, e ao marco legal educativo brasileiro. O referencial teórico apoia-se em Stephen Ball, Roger Dale e Michael W. Apple para compreender a transnacionalização das políticas curriculares. O trabalho está organizado em cinco seções: após esta introdução, analisa-se a governança global da educação; em seguida, a trajetória da BNCC como mecanismo da AGEE; depois, os fundamentos da AGEE em escala global; na sequência, a materialização da AGEE na análise das competências da BNCC; por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apontam implicações do estudo.

Nas próximas seções, será analisada a governança da educação no contexto brasileiro, com foco nas disputas e agências que influenciaram a trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde suas "quatro encarnações" (2014-2018) até sua consolidação como expressão da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Em seguida, examina-se a AGEE em escala global, destacando seus fundamentos neoliberais e sua penetração no Brasil por meio de políticas curriculares e do federalismo educacional. A metodologia da pesquisa — baseada na análise crítica do discurso e na pesquisa documental — será detalhada, fundamentando a investigação sobre como a BNCC materializa a AGEE, priorizando competências técnicas e habilidades socioemocionais individualizantes em detrimento de abordagens críticas e contextualizadas. Por fim, serão apresentadas evidências dessa materialização e suas implicações para o currículo e a formação democrática, além de considerações sobre resistências e alternativas pedagógicas.

Para desenvolver esta análise, o trabalho está organizado em cinco seções, além das notas introdutórias e das considerações finais. A primeira, intitulada “Notas Introdutórias”, apresentou o problema de pesquisa, a hipótese central e a justificativa para o estudo, situando a BNCC como objeto de análise sociológica no contexto das políticas globais, incluindo também os caminhos metodológicos. Na sequência, “Governança da Educação: Disputas e Agências” analisa a atuação de organismos supranacionais na conformação de uma agenda educacional global, destacando os mecanismos de influência que reconfiguram as políticas nacionais. A terceira seção, “A BNCC como Mecanismo da AGEE”, investiga a trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular entre 2014 e 2018, detalhando suas “quatro encarnações” como expressão das disputas entre projetos antagônicos para a educação brasileira.

A quarta seção, “A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)”, dedica-se a examinar os fundamentos ideológicos e os principais agentes desta agenda em escala global, com especial atenção à penetração de seus princípios neoliberais no contexto brasileiro. A quinta seção, “A Materialização da AGEE na BNCC”, avança para a análise empírica do documento, demonstrando por meio de exemplos concretos como a lógica das competências e habilidades opera uma reconfiguração epistemológica que subordina o conhecimento escolar aos imperativos da agenda global. Por fim, as “Considerações Finais” sintetizam as respostas à pergunta de pesquisa, reavaliam a hipótese à luz dos achados e apontam as implicações do estudo, tanto para o campo acadêmico quanto para os debates sobre currículo e democracia na educação pública.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza analítica e crítica, ancorada na pesquisa documental e bibliográfica. Tal delineamento é pertinente para investigações que visam “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2019, p. 26). O objetivo central é compreender criticamente a conformação da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) no Brasil pós-1990, analisando a materialização de discursos globais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ancorando-se no materialismo histórico-dialético, a pesquisa adota uma perspectiva crítica para examinar as relações entre a estrutura econômica, o Estado e as políticas educacionais no contexto da globalização. Essa fundamentação permite desvendar como a AGEE opera na dinâmica de reprodução do capital, destacando suas contradições e os processos de luta de classes que a permeiam. Para enriquecer a análise, incorporam-se contribuições de Pierre Bourdieu, para investigar os mecanismos de dominação simbólica no campo educacional; Roger Dale, para compreender a governança multiescalar e a transnacionalização das políticas.

A opção pela pesquisa documental justifica-se pela necessidade de acessar fontes primárias que materializam o discurso oficial e os fluxos de influência política, permitindo reconstruir processos históricos e institucionais (Gil, 2019). As fontes

primárias incluem documentos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE), nacionais (LDB, PNE, PCN, BNCC) e indicadores educacionais (IDEB, PISA). As fontes secundárias abrangem a produção acadêmica sobre o tema e relatórios de think tanks e fundações empresariais, cruciais para cartografar as redes de influência.

Para investigar como os discursos hegemônicos se articulam e produzem sentidos nas políticas curriculares, a operacionalização metodológica centra-se na Análise Crítica do Discurso (ACD) de linha crítica, tomando como principal referência o pesquisador Norman Fairclough (2001). Sua abordagem permite analisar os documentos não como textos neutros, mas como práticas sociais que constituem e são constituídas por relações de poder e ideologias. A análise será conduzida articulando três dimensões inter-relacionadas:

1. Análise Textual (Dimensão do Texto): Examina os traços linguísticos dos documentos (BNCC, relatórios da OCDE). Com especial atenção, busca-se investigar:

- Pressupostos: O que é dado como incontestável (ex.: a necessidade de "alinhamento ao PISA").
- Modalização: Como se manifestam as vozes de autoridade (ex.: "recomenda-se", "é necessário").
- Lexicalização: A escolha de palavras-chave que constroem uma visão específica de educação (ex.: "competências", "eficiência", "produtividade" em contraposição a "emancipação", "formação crítica").
- Metáforas: Figuras de linguagem que naturalizam conceitos (ex.: educação como "mercado", aluno como "capital humano").
- Análise da Prática Discursiva (Dimensão da Produção/Interpretação): Investiga como os textos são produzidos, disseminados e consumidos. Envolve:
 - Mapear as condições de produção do discurso da BNCC, identificando os autores (Estado, agentes transnacionais, setor empresarial) e os contextos institucionais.
 - Analisar a intertextualidade e a interdiscursividade, ou seja, como vozes de diferentes campos (econômico, pedagógico) se misturam no texto da política, criando um novo discurso híbrido (ex.: a apropriação da linguagem das "habilidades do século

XXI" pelo discurso educacional).

- Análise da Prática Social (Dimensão da Prática Social): Situa o discurso no contexto mais amplo das estruturas sociais e das relações de poder, articulando-o diretamente com o referencial teórico. Aqui, questiona-se:
 - Como o discurso da AGEE, materializado na BNCC, contribui para a reprodução ou transformação das relações sociais dominantes?
 - Quais ideologias (e.g., neoliberalismo, produtivismo) estão embutidas nesse discurso e como elas se naturalizam?
 - Quais são os efeitos sociais desse discurso? (ex.: reconfiguração do trabalho docente, esvaziamento de conteúdos críticos, mercantilização da educação).

A análise será feita contextualizando as políticas pós-1990 contrastando orientações internacionais com sua internalização no Brasil. Reconhecem-se as limitações inerentes à pesquisa documental, como o viés institucional das fontes oficiais e o eurocentrismo de métricas como o PISA, que exigirão uma constante vigilância crítica para evitar a reprodução de hierarquias epistemológicas. No entanto, a combinação do rigor na análise textual com a profundidade da interpretação social, guiada pelo materialismo histórico-dialético, permitirá desvendar os mecanismos discursivos pelos quais a AGEE se impõe como hegemônica. Dessa forma, a metodologia não apenas responderá ao problema de pesquisa, mas também evidenciará a educação como um campo de disputa discursiva, abrindo caminho para a identificação de fissuras e possibilidades de resistência no texto aparentemente monolítico da política curricular.

Além da análise documental e da análise crítica do discurso, esta pesquisa recorreu à pesquisa bibliográfica em outros dois trabalhos que trazem narrativas, depoimentos e análises de professores da educação básica sobre a implementação da BNCC. Essa estratégia permitiu capturar vozes docentes situadas que, embora não coletadas diretamente em campo, foram acessadas por meio da produção acadêmica e militante, enriquecendo a compreensão dos efeitos práticos da política curricular.

Para compreender as opções metodológicas que orientam esta investigação,

é fundamental situá-las no interior dos debates que têm marcado a pesquisa em educação no Brasil. Como assinala Michael Löwy (1985), a emergência das ciências sociais esteve intimamente ligada ao paradigma positivista, que postulava a identidade de métodos entre ciências naturais e sociais. No entanto, é crucial superar uma visão simplista que opõe de maneira estéril abordagens quantitativas e qualitativas. Seguindo a classificação de Gamboa (2007), esta pesquisa inscreve-se numa perspectiva de unidade dialética entre quantidade e qualidade, compreendendo-as como momentos de um mesmo processo de análise concreta da realidade.

Essa opção epistemológica é particularmente fértil para analisar um objeto complexo como a BNCC, pois permite articular a crítica discursiva (qualitativa) à compreensão dos mecanismos de governança por indicadores (quantitativos) que caracterizam a AGEE. Dessa forma, a análise que se segue não apenas se beneficia de uma fundamentação metodológica plural, mas assertivamente se posiciona contra a fragmentação do conhecimento que, paradoxalmente, a própria agenda globalmente estruturada tende a aprofundar.

A pesquisa em educação, no Brasil, tem sido palco de um profundo debate metodológico, cujas raízes remontam à própria formação das Ciências Sociais. Como assinala Michael Löwy, a emergência da Sociologia esteve intimamente ligada ao paradigma positivista, que postulava a existência de leis naturais regulando a sociedade, a identidade de métodos entre ciências naturais e sociais e a necessária neutralidade axiológica do pesquisador (Löwy, 1985). No entanto, é crucial superar uma visão simplista que associa automaticamente a quantificação ao positivismo, ou que presume a imunidade das abordagens qualitativas a essa influência.

Essa reflexão inicial é fundamental para evitar dicotomias estéreis e compreender a complexidade do fazer científico na área. A partir da década de 1980, assistiu-se no Brasil a um crescente desencanto e abandono dos métodos quantitativos na pesquisa educacional. Se, por um lado, esse movimento permitiu um significativo desenvolvimento e legitimação das metodologias qualitativas, por outro, contribuiu para a marginalização do ensino da Estatística nos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação (p. 132).

Esse afastamento, como aponta a revisão de Bernardete Gatti, resultou em uma frágil tradição quantitativa na área, agravada pelo fato de que, há mais de duas décadas, a formação de educadores e pesquisadores não contempla estudos

disciplinares sobre esses métodos (Gatti, 2004). Tal cenário levanta questões críticas sobre os currículos e Projetos Político-Pedagógicos das licenciaturas, sugerindo que a desvalorização de ferramentas estatísticas pode, paradoxalmente, reforçar a hierarquia que privilegia as ciências exatas em detrimento das humanidades.

Superar essa visão dicotômica exige uma compreensão mais sofisticada da relação entre quantidade e qualidade. Seguindo a classificação de Gamboa (2007), podemos identificar três concepções básicas: a da incompatibilidade, a da complementaridade e a da unidade dialética. É nesta última que se insere uma perspectiva marxista, que compreende quantidade e qualidade como momentos de um mesmo processo, superando a oposição abstrata em favor de uma análise concreta da realidade. Essa perspectiva é fundamental para abordar temas complexos como as políticas sociais e a exclusão escolar. No campo das políticas públicas, a informação estatística revela-se instrumento indispensável em todas as fases do ciclo político, da formulação à avaliação.

Políticas sociais são, por natureza, intensivas em informação, demandando a produção de diagnósticos detalhados, sistemas de indicadores e pesquisas avaliativas que se valham de uma combinação plural de metodologias – qualitativas, quantitativas e participativas (Jannuzzi, 2016). Nesse contexto, pesquisas como o Censo Demográfico, a PNAD e a PNAD Contínua destacam-se por seu conjunto integrado de informações, abrangência temática e cobertura territorial. O Censo, em especial, reflete a agenda de preocupações de seu tempo e é fonte quase exclusiva para o planejamento em âmbito local e microlocal, dada a insuficiência dos registros administrativos no Brasil. Os indicadores sociais produzidos a partir dessas fontes instrumentalizam demandas de grupos organizados e oferecem aos gestores uma representação estruturada da realidade, crucial para a disputa de prioridades na agenda social e na alocação orçamentária.

Dessa forma, a análise aqui sintetizada demonstra a fertilidade de uma abordagem que combina rigor metodológico, utilidade instrumental dos dados e profundidade teórica crítica. Ela aponta para a necessidade de superar dicotomias, valorizar a formação metodológica plural e compreender os fenômenos educacionais e sociais em sua totalidade concreta e contraditória.

A investigação desenvolveu-se mediante uma estratégia metodológica triangular que articulou três eixos complementares de análise, permitindo capturar tanto a dimensão discursiva quanto os efeitos materiais da Agenda Globalmente

Estruturada para a Educação (AGEE) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A primeira etapa consistiu no mapeamento documental e seleção do corpus analítico, constituindo um conjunto representativo dos circuitos de influência transnacional e das políticas curriculares nacionais. A seleção orientou-se pelo critério de centralidade na definição de parâmetros educacionais em escala global e nacional, abrangendo as versões da BNCC (2015-2018) que materializam as disputas curriculares no período; documentos fundantes de organismos internacionais — Education 2030 (OCDE, 2018), Education Strategy 2020: Learning for All (Banco Mundial, 2011) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015); e o marco legal educativo brasileiro, com a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. Este conjunto permitiu reconstituir a trajetória de empréstimos e traduções políticas entre as esferas global e nacional.

Como abordagem metodológica principal, adotou-se a Análise Crítica do Discurso de linha crítica (Fairclough, 2001), aplicada através de uma matriz analítica multidimensional. O procedimento focou-se nas seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, eleitas por sua centralidade na formação da cidadania crítica. Para cada competência, selecionou-se uma habilidade emblemática, submetida a três dimensões de análise interrelacionadas: a análise textual, com identificação de pressupostos ideológicos, estratégias de lexicalização e mecanismos de modalização que naturalizam determinada visão de educação; a análise da prática discursiva, investigando a intertextualidade com documentos supranacionais e os agentes que conformam as redes de influência política; e a análise da prática social, interpretando os efeitos epistemológicos de reconfiguração dos saberes e os efeitos pedagógicos de subjetivação docente-discente decorrentes do discurso curricular.

Para transcender a análise puramente discursiva e capturar os efeitos materiais da AGEE, implementou-se um eixo complementar de investigação baseado na análise de indicadores educacionais estruturantes como o IDEB e taxas de oferta disciplinar, que operacionalizam a cultura da *accountability*; no monitoramento de arenas deliberativas como os anais da ANPEd e documentos do CONSED, onde se manifestam disputas em torno da interpretação da BNCC; e no registro de narrativas docentes em redes públicas de ensino, documentando as tensões entre a prescrição curricular e as práticas pedagógicas situadas.

Esta triangulação metodológica permitiu articular a desconstrução do discurso

político com a análise dos mecanismos concretos de implementação, oferecendo uma compreensão multidimensional de como a AGEE se materializa simultaneamente no texto oficial, nos instrumentos de regulação e nas experiências educativas locais.

2 GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO: DISPUTAS E AGÊNCIAS

A partir da década de 1990, o Brasil passou a adotar políticas curriculares alinhadas às diretrizes internacionais da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), com foco na universalização do acesso, melhoria da qualidade do ensino e preparação de estudantes para um mercado de trabalho globalizado. Conforme Barbieri (2018), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representou um marco nesse processo, visando estabelecer um currículo nacional adaptável a realidades locais, mas coerente com padrões globais de eficiência. Essas reformas, influenciadas por organismos como o Banco Mundial e a UNESCO, priorizaram competências gerais (Matemática, Ciências, Linguagens) e habilidades cognitivas, refletindo a lógica da AGEE de formar indivíduos "adaptáveis" às demandas econômicas transnacionais (Dale, 2004; Ball, 2012).

Esse movimento pode ser compreendido à luz dos conceitos de governança e governabilidade elaborados por Stephen J. Ball (2022), que oferecem uma chave analítica para desvendar os mecanismos pelos quais agendas globais se materializam em políticas nacionais. A governança, aqui, refere-se ao deslocamento do Estado para uma coordenação em rede, envolvendo atores supranacionais, agências financiadoras e think tanks na difusão de modelos padronizados. Já a governabilidade explica as técnicas de poder – como avaliações padronizadas, accountability e performatividade – que moldam as subjetividades de gestores, professores e estudantes para internalizar a lógica da eficiência e da competitividade.

O próprio Banco Mundial reconhece que desde “[...] o lançamento de um projeto de construção de escolas secundárias na Tunísia, em 1962, o Banco Mundial investiu já, globalmente, 69 mil milhões de dólares na educação, através de mais de 1.500 projetos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6), atuando não apenas como financiador, mas como agente ativo na construção de uma arquitetura global de governança educacional. Entretanto, essas reformas enfrentaram resistências,

especialmente pela tentativa de universalização curricular sem considerar especificidades brasileiras. A homogeneização curricular ignorou desigualdades regionais e sociais, como a carência de infraestrutura em escolas periféricas ou a necessidade de integrar saberes comunitários. Para Barbieri (2018), o modelo dos PCNs gerou um paradoxo: ao buscar qualidade via padronização, negligenciou demandas locais, especialmente em regiões com vulnerabilidade social. Ball (2012) reforça que a ênfase em habilidades técnicas, típica da AGEE, reduz a educação a um serviço técnico, desvinculado de sua função social crítica.

Esse descompasso evidencia a tensão entre a adesão a padrões globais e a urgência de políticas que respondam a realidades locais, como a inclusão de pedagogias antirracistas ou abordagens socioemocionais contextualizadas. A AGEE, portanto, revela-se insuficiente para resolver desafios estruturais do Brasil, como a formação docente precária ou a evasão escolar em áreas rurais, problemas que exigem respostas além de métricas de eficiência (Boneti, 2006).

A reforma curricular dos anos 1990 refletiu uma tendência de neoliberalização da educação, pautada na adoção de práticas pedagógicas orientadas para eficiência e produtividade. Conforme Ball (2012), esse processo implicou a "economização da educação", com ênfase em competências genéricas alinhadas às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de áreas de formação crítica, como sociologia e filosofia. A reconfiguração do currículo nacional, exemplificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), priorizou habilidades técnicas e cognitivas, muitas vezes desconsiderando particularidades regionais e culturais, como critica Barbieri (2018).

Essa mudança gerou consequências profundas. A redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas — História, Geografia, Filosofia e Sociologia — tem sido uma das consequências mais discutidas das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir de 2017. Com base no artigo "*Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia: Novo Ensino Médio, neoliberalismo e livro didático*" (Rêgo et al., 2024), na Nota Técnica elaborada pela REPU et al. (2025) e na entrevista com Cesar Callegari (Revista Educação, 2024), é possível analisar de forma crítica os impactos dessas mudanças, especialmente no estado de São Paulo, onde os cortes foram mais acentuados.

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) introduziu os *itinerários formativos* e reduziu a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para até 1.800

horas. Como argumenta Rêgo et al. (2024), essa mudança está alinhada a uma lógica neoliberal que privilegia conhecimentos técnicos e instrumentalizantes em detrimento de uma formação crítica e humanística. Essa perspectiva é reforçada por Callegari (2024), para quem a reforma representa um “festival de improvisos” que esvazia o conteúdo disciplinar em favor de uma suposta flexibilidade. A Lei nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a reforma anterior, restabeleceu a carga horária mínima da FGB em 2.400 horas. No entanto, como demonstra a Nota Técnica da REPU (2025), o governo paulista, por exemplo, não cumpriu essa determinação, mantendo e até aprofundando os cortes nas Ciências Humanas.

A tabela abaixo sintetiza a variação percentual da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas no Ensino Médio paulista entre 2020 e 2025, com base na Nota Técnica:

Quadro 1: Disputa de carga horária nas Humanidades: projeção de redução e os casos de manutenção e crescimento (2020-2025).

DISCIPLINA	VARIAÇÃO 2020–2025	SITUAÇÃO EM 2025
FILOSOFIA	– 62,9%	66,7 horas
SOCIOLOGIA	– 62,9%	66,7 horas
GEOGRAFIA	– 25,9%	133,3 horas
HISTÓRIA	+11,1%	200,0 horas
TOTAL DA ÁREA	– 35,1%	466,7 horas

Fonte: REPU et al., 2025 (adaptado).

Os dados acima evidenciam que, apesar da expectativa de recomposição, as Ciências Humanas sofreram reduções drásticas, com Filosofia e Sociologia sendo as mais atingidas. Em 2020, a carga total era de 720 horas; em 2025, cai para 466,7 horas — uma perda de mais de um terço da formação básica na área. A redução horária tem reflexos diretos na atuação dos professores. Conforme a Nota Técnica (REPU et al., 2025), apenas 3,2% dos docentes de Sociologia lecionam exclusivamente sua disciplina. A maioria é alocada em múltiplas disciplinas — muitas vezes fora de sua área de formação —, o que gera sobrecarga, precarização e prejuízo à qualidade do ensino.

Além disso, a interdisciplinaridade forçada e a fragmentação curricular dificultam o aprofundamento conceitual necessário para uma formação crítica. Como alerta Rêgo et al. (2024), a Sociologia acaba sendo reduzida a noções superficiais, próximas do senso comum, distanciando-se de seu potencial transformador.

A exclusão das humanidades não é neutra. Para Callegari (2024), trata-se de um projeto que visa oferecer uma “educação pobre para os pobres”, restringindo o acesso ao conhecimento crítico necessário para a autonomia intelectual e a cidadania plena. Essa visão é compartilhada por Rêgo et al. (2024), que associam o esvaziamento curricular a um projeto neoliberal de formação para o mercado, em detrimento da emancipação humana. A manutenção do ensino a distância no período noturno — contrariando a lei federal — e os cortes ainda mais severos na EJA (Educação de Jovens e Adultos) evidenciam que as populações mais vulneráveis são as mais afetadas pela precarização do ensino de humanidades.

Os documentos analisados convergem em um diagnóstico alarmante: as reformas curriculares recentes, especialmente em São Paulo, promoveram um desmonte sistemático das Ciências Humanas, com redução de carga horária, precarização do trabalho docente e estreitamento formativo. A suposta “flexibilidade” dos itinerários formativos mascara uma hierarquização do conhecimento que marginaliza as disciplinas fundamentais para o pensamento crítico.

Como bem sintetiza Callegari (2024), “conhecimento é libertário, e meio conhecimento não é liberdade”. A resistência a esse projeto exige não apenas a recomposição das cargas horárias, mas a defesa intransigente da escola pública como espaço de formação integral e democrática. Nesse sentido, a AGEE opera como um “mecanismo de apagamento de saberes locais”, substituindo-os por competências universais que servem a uma lógica de mercado e que, permitem e incentivam, portanto, quadros como o descrito acima. O caso brasileiro ilustra, assim, o paradoxo da AGEE: enquanto busca eficiência via padronização, marginaliza pedagogias transformadoras e aprofunda exclusões históricas, como a falta de acesso a debates sobre identidade racial ou gênero em currículos rígidos (Barbieri, 2018).

Neste contexto, as agências de regulação supranacional exercem um papel central na constituição e implementação da Agenda Globalmente Estruturante para a Educação. Organizações como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE atuam diretamente na conformação de políticas educacionais em escala global, difundindo

diretrizes que promovem a uniformização e a busca por eficiência nos sistemas nacionais de ensino (Dale, 2004; Barbieri, 2018). Sua atuação articula recomendações políticas, monitoramento de resultados e, em muitos casos, a vinculação de apoio financeiro, pressionando os países a adotarem padrões internacionais como condição para integração em redes de cooperação acadêmica e econômica (Ball, 2012; Barbieri, 2018).

O objetivo central dessas agências é fomentar a integração dos sistemas educacionais em um mercado global, padronizando competências e práticas pedagógicas para facilitar a mobilidade da força de trabalho e ampliar a competitividade internacional. Instrumentos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE, ilustram essa lógica ao estabelecer métricas comparáveis entre países. Conforme destacado, avaliações como essa não se limitam a mensurar desempenhos, mas também naturalizam a noção de que a educação deve servir primordialmente a objetivos econômicos transnacionais. A própria estrutura do PISA, que define uma população-alvo por faixa etária – e não por série escolar –, busca assegurar a comparabilidade internacional, reforçando a padronização como princípio organizador (OCDE, 2003).

Essa pressão por resultados em rankings educacionais leva muitos países a reorientarem suas políticas, priorizando componentes curriculares alinhados a habilidades cognitivas e técnicas mensuráveis, frequentemente em detrimento de dimensões críticas, sociais e culturais do processo educativo (Barbieri, 2018). Como alerta Dale (2004), a ênfase em competências padronizadas tende a homogeneizar as práticas pedagógicas, negligenciando particularidades locais e contextos socioculturais específicos.

Dessa forma, a atuação das agências supranacionais consolida um modelo educativo que reflete, sobretudo, as demandas por produtividade e eficiência do mercado global. Conforme argumenta Ball (2012), a AGEE opera como um mecanismo de governança que, ao privilegiar indicadores quantitativos e competências transferíveis, pode comprometer a diversidade educativa e a capacidade de os sistemas nacionais responderem às suas próprias realidades e necessidades históricas. Além disso, as agências exercem influência econômica ao condicionar financiamentos a reformas que atendam a critérios globais. O Banco Mundial, por exemplo, vincula empréstimos à implementação de metas educacionais alinhadas a padrões internacionais, processo

denominado "condicionalidade". (Barbieri, 2018).

No processo de internacionalização e edificação da agenda global de educação, as organizações internacionais desempenharam e desempenham papéis fundamentais. Por intermédio de empréstimos e condicionalidades neles embutidas, esses atores conseguiram e conseguem participar da "[...] definição da política de longo prazo para os setores financiados" (Fonseca, 1998). O conjunto de ações empreendidas pelas agências internacionais, em especial às do sistema ONU, exerce "[...] um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda responsável por fixar as prioridades e, igualmente, as formas como os problemas se colocam e se equacionam [...]" (Teodoro, 2001, p. 128, grifos do autor). Destaca-se, então, o fato de as prioridades serem pré-fixadas, bem como a maneira como as prioridades devem ser alcançadas – processo também conhecido como assistência técnica. (Barbieri, 2018, p. 59).

Essa prática reforça a interdependência entre políticas nacionais e interesses globais, subordinando sistemas educacionais a uma lógica de mercado. Assim, tais agências atuam como agentes de transformação global, garantindo a adaptação das políticas às exigências do capitalismo (Dale, 2004).

Em contrapartida, críticos destacam que a regulação supranacional desconsidera a função crítica da educação, voltada à emancipação e à transformação social. Para Ball (2012), a ênfase em resultados mensuráveis, como produtividade e rankings (ex.: PISA), obscurece dimensões essenciais, como a promoção da cidadania ativa e a inclusão social. Essa dinâmica, conforme Boneti (2006), transforma a educação em um "mecanismo de controle", moldado para servir a uma agenda econômica em detrimento de necessidades locais.

A implementação da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) no Brasil reflete, portanto, tendências globais de padronização dos sistemas educacionais, evidenciando tensões entre demandas internacionais e realidades locais. Conforme analisa Barbieri (2018), o país alinhou-se progressivamente a essas diretrizes a partir da década de 1990, período marcado por sua inserção mais ativa em fóruns internacionais de educação.

Nesse contexto, reformas educacionais foram implementadas sob influência de organizações supranacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, com o objetivo declarado de modernizar o sistema e adequá-lo a padrões globais. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a institucionalização de sistemas de regulação e avaliação, por exemplo, ilustram essa adesão à lógica da AGEE (Barbieri, 2018).

A partir dos anos 1990, o Brasil incorporou diretrizes globais em suas políticas educacionais, como a universalização do acesso à educação básica e a ênfase em competências alinhadas às demandas do mercado global. Esse movimento de adequação teve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) seu principal instrumento legal, materializando um novo consenso internacional sobre a função da educação no século XXI. Segundo Dale (2004), essa mudança reflete a pressão sobre países emergentes para integrarem suas economias ao sistema capitalista global, priorizando a formação de uma força de trabalho "flexível e adaptável".

A LDB operacionalizou a diretriz da universalização ao estabelecer, em seu Art. 4º, a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, transformando o acesso em um direito público subjetivo. No entanto, a lei não se limitou a expandir a cobertura escolar; redefiniu também as finalidades da educação oferecida. É no Art. 22 que se observa a internalização da agenda econômica, ao prescrever como um dos objetivos da educação básica "fornecer-lhe meios para progredir no trabalho", articulando explicitamente a formação escolar à lógica da empregabilidade.

Nesse período, as reformas buscaram melhorar a qualidade do ensino via currículos orientados para o mercado e mecanismos de avaliação, como o IDEB, que instituíram uma cultura de responsabilização baseada em resultados quantitativos (Ball, 2012). A própria LDB, ao prever uma base nacional comum e a avaliação de rendimento escolar, criou o arcabouço legal para essa ênfase na mensuração de resultados. Dessa forma, a lei não apenas refletiu, mas também viabilizou as políticas de *accountability* que caracterizariam a gestão educacional nas décadas seguintes.

A síntese entre universalização e preparação para o trabalho, consagrada na LDB, demonstra como o Estado brasileiro absorveu a dupla face da agenda global: a educação como direito social e, simultaneamente, como investimento em capital humano. Essa orientação tornou-se o eixo central para reformas curriculares posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a reforma do Ensino Médio, que aprofundaram a vinculação entre os conteúdos escolares e as supostas demandas do setor produtivo.

Portanto, a LDB de 1996 representa um marco na conformação da educação brasileira aos imperativos da globalização. Ao legislar sobre o acesso universal e, ao mesmo tempo, reorientar as finalidades da educação básica para atender às

necessidades do mercado, o documento consolidou um modelo no qual a qualidade educativa passa a ser cada vez mais associada à eficiência e à capacidade de inserção econômica, refletindo as pressões analisadas por Dale (2004) e os mecanismos de governança apontados por Ball (2012). No entanto, como critica Ball (2012), essa adaptação à AGEE implicou a "economização da educação", reduzindo-a a um instrumento de produtividade. A ênfase em rankings e indicadores, como o IDEB, prioriza métricas de desempenho em detrimento de dimensões críticas e sociais, marginalizando saberes locais e aprofundando desigualdades regionais (Barbieri, 2018).

As políticas curriculares implementadas no Brasil a partir dos anos 1990, embora alinhadas aos modelos globais de eficiência e padronização da AGEE, geram debates acalorados sobre a autonomia dos sistemas educacionais nacionais. Conforme analisa Barbieri (2018), a padronização de currículos e a priorização de competências gerais, orientadas por organismos internacionais, são frequentemente interpretadas como uma ameaça à diversidade cultural em um país marcado por heterogeneidade social e regional. O currículo nacional transforma-se em um espaço de disputa entre diretrizes globais e demandas locais, com pressão constante para adequar-se a padrões externos, ao mesmo tempo que tenta responder a desigualdades históricas.

A adoção de uma política educacional globalmente estruturada também evidencia as dificuldades estruturais do Brasil em superar desigualdades educacionais. Embora o país tenha avançado na universalização do acesso à educação básica, problemas como a qualidade do ensino e a formação docente permanecem desafios críticos. A conformidade com diretrizes globais esbarra na incapacidade do sistema de garantir educação de qualidade em regiões periféricas, onde fatores como infraestrutura precária e falta de investimento perpetuam exclusões. Barbieri (2018) complementa que a AGEE, ao priorizar métricas de desempenho, projeta as desigualdades para o centro do debate, sem oferecer soluções estruturais.

Além disso, a implementação da AGEE no Brasil gerou um paradoxo: ao alinhar-se às demandas globais, o país precisa urgentemente repensar seu modelo educacional, considerando particularidades locais. Conforme Barbieri (2018), a educação brasileira está imersa em uma tensão estrutural entre as exigências da globalização e a necessidade de uma educação inclusiva e transformadora, capaz de

responder a realidades sociais e culturais complexas. Esse dilema reflete-se em políticas como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que busca equilibrar competências gerais (alinhadas à AGEE) com saberes locais, mas enfrenta críticas por aprofundar desigualdades regionais.

No Brasil, isso se manifesta na dificuldade de conciliar a formação de habilidades técnicas demandadas pelo mercado global com a valorização de conhecimentos tradicionais e comunitários. A reforma curricular, por exemplo, é tensionada entre a adoção de competências mensuráveis e a preservação de pedagogias críticas, essenciais para enfrentar questões como racismo e desigualdade de gênero. Assim, o desafio brasileiro reside em negociar criticamente com a AGEE, evitando a mera reprodução de modelos importados e construindo políticas que articulem padrões globais com justiça social e diversidade cultural. Dessa forma, evidencia-se que a conformação da política educacional brasileira pós-1990 não pode ser compreendida exclusivamente a partir de dinâmicas internas, mas como resultado de uma complexa rede de governança multiescalar (Barbieri, 2018).. Nesta, organismos supranacionais e interesses transnacionais atuam como agentes centrais na difusão de um ideário gerencialista e mercantilizado, que redefine finalidades, prioriza métricas de eficiência e reconfigura o próprio sentido da educação pública.

Como se verá a seguir, essa arquitetura global de influência materializou-se de forma paradigmática e conturbada no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise da trajetória da BNCC entre 2014 e 2018 – suas 'quatro encarnações' – revela não apenas a operacionalização concreta da AGEE no Brasil, mas também as intensas disputas ideológicas e os embates em torno do projeto de nação que se deseja construir por meio do currículo escolar.

3 A BNCC COMO MECANISMO DA AGEE: RECONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E GOVERNANÇA NO BRASIL

Como apontado anteriormente, a AGEE consolidou-se no Brasil a partir dos anos 1990 por meio de políticas que priorizaram a padronização curricular e a eficiência gerencial, alinhadas a interesses transnacionais. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como o principal instrumento de materialização dessa agenda no século XXI. Esta seção analisará, portanto, como a BNCC opera como um mecanismo de reconfiguração epistemológica, substituindo perspectivas críticas por competências técnicas, e de que forma sua estrutura reflete diretrizes de organismos como a OCDE e o Banco Mundial.

A BNCC não pode ser vista apenas um documento curricular, mas um estudo de caso emblemático da AGEE em ação no Brasil. O modelo de gestão democrática e descentralizada da educação no Brasil, estabelecido pela Constituição de 1988, visa garantir maior autonomia para os entes federados e a participação ativa da sociedade civil nas decisões educacionais. Esse modelo tem o objetivo de romper com os históricos problemas de centralização administrativa e exclusão social dos processos decisórios, especialmente no campo da educação.

No entanto, a implementação dessa gestão democrática encontrou desafios e limitações em diversos níveis, principalmente no que se refere à coordenação entre os diferentes agentes envolvidos, à definição das responsabilidades de cada esfera de governo e ao alinhamento das políticas com as realidades locais⁵. O Brasil adotou o federalismo educacional como princípio, o que implica a distribuição de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios. Embora cada nível de governo possua autonomia para implementar políticas educacionais, a efetividade dessas ações depende da articulação entre os entes federados. Veja o modelo a seguir:

⁵ A materialização de uma política pública é um processo complexo que envolve múltiplos atores e etapas, desde o estabelecimento da agenda, passando pela escolha e aprovação das alternativas, até a implementação. O sucesso de uma política depende não apenas da sua aprovação, mas também da sua execução, e isso envolve a interação de parlamentares, mídia, partidos, acadêmicos, burocratas, movimentos sociais, entre outros (Kingdon, 2006).

Figura 1: Fluxograma das políticas educacionais no Brasil após



Figura 1: Fluxograma das políticas educacionais no Brasil após 1988. (Silva; Neto; Vicente, 2015).

Araújo (2018) ressalta que, em setores como saúde e cultura, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu sistemas integrados – como o SUS (Art. 198) e o Sistema Nacional de Cultura (Art. 216-A) –, que definem claramente as responsabilidades compartilhadas entre União, estados e municípios. Na educação, porém, o “regime de colaboração” (Art. 211 da CF/1988) não foi regulamentado de forma concreta, gerando uma ambiguidade que persiste até hoje.

A autora explica que, enquanto na saúde há um “sistema único” com diretrizes unificadas, e na cultura um modelo nacional posteriormente institucionalizado, a educação carece de mecanismos para garantir oferta de educação com padrão de qualidade (Inciso VII do Art. 206). Isso ocorre porque, embora a Constituição preveja a organização dos sistemas de ensino em colaboração, “não houve a definição de como se dariam as ações integradas dos entes federados” (Araújo, 2018, p. 912). Para ela, essa lacuna reflete a ausência de um marco legal que especifique, por exemplo:

- A redistribuição de recursos conforme as demandas regionais;
- A hierarquia de prioridades na oferta das etapas da Educação Básica;
- O papel da União em sua “função supletiva”, mencionada no Art. 211.

Assim, diferentemente dos avanços observados em outras áreas, como o SUS (Melca apud Araújo, 2018), a educação permanece refém de um federalismo fragmentado, onde a autonomia local muitas vezes se traduz em desigualdade de acesso e qualidade, especialmente em regiões com menor capacidade fiscal.

As agências reguladoras, como o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desempenham papel fundamental na avaliação das políticas educacionais e na implementação de reformas, especialmente no que se refere à padronização do ensino e ao controle de qualidade. Exemplo disso são os sistemas de avaliação como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que visam medir o desempenho das escolas e oferecer dados que podem influenciar as políticas públicas.

Essas agências atuam com o intuito de garantir uma maior uniformização das práticas educacionais, mas sua atuação precisa ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de federalismo educacional, em que a responsabilidade sobre a gestão das políticas é compartilhada entre os diferentes níveis de governo. Isso gera uma governança pública mais complexa, onde a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal pode, por vezes, ser dificultada pela falta de coordenação eficaz e pela diversidade de condições de gestão nos diferentes estados e municípios.

No âmbito da Educação Básica, um exemplo claro de como as políticas são implementadas é a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Essa política foi formulada com o objetivo de assegurar a inclusão e o respeito às culturas indígenas dentro do sistema educacional. No entanto, a implementação dessa política enfrenta obstáculos significativos, como a falta de infraestrutura nas escolas localizadas em regiões remotas, a escassez de materiais didáticos adaptados para o contexto indígena e a formação de professores capacitados para lidar com a diversidade cultural presente nas comunidades indígenas. Esses desafios revelam a dificuldade de implementar políticas educacionais que, embora bem formuladas no papel, encontram uma realidade bastante diferente no processo de execução.

Além dos desafios de coordenação e infraestrutura, outro grande obstáculo à implementação eficaz das políticas educacionais no Brasil está na desigualdade regional. As diferenças de recursos e condições entre as diversas regiões do país, especialmente entre as áreas urbanas e rurais, tornam a implementação das políticas educacionais desiguais. Estados e municípios com maior capacidade administrativa e financeira conseguem implementar as políticas de maneira mais eficaz, enquanto aqueles com menos recursos enfrentam dificuldades significativas para garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas pela União. Isso é evidente em diversas etapas da educação básica, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio,

em que a falta de investimentos em infraestrutura e a escassez de materiais pedagógicos adequados prejudicam a qualidade do ensino.

A gestão descentralizada também enfrenta desafios relacionados à articulação entre diferentes atores no campo educacional. Embora o modelo busque garantir a participação da comunidade escolar – incluindo pais, alunos e professores – no processo decisório, essa participação nem sempre é efetiva. Em muitos casos, os Conselhos Escolares, que deveriam desempenhar um papel importante na gestão das escolas e na definição das prioridades pedagógicas, têm pouco poder real de decisão. Isso ocorre porque a gestão escolar está frequentemente sujeita a pressões externas e à falta de apoio do poder público para implementar mudanças significativas.

Essa falta de efetividade na participação social pode ser vista em diversas iniciativas, como o financiamento da educação pública, que muitas vezes depende de acordos e articulações entre as esferas federal, estadual e municipal, sem que haja uma coordenação clara para garantir a eficiência do uso dos recursos. Outro exemplo relevante de política educacional no Brasil é a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que visava expandir o acesso ao ensino técnico e profissionalizante. Embora tenha permitido um aumento significativo no número de matrículas, o programa também revelou limitações na sua implementação, como a falta de qualificação de professores e a baixa integração entre as escolas técnicas e o mercado de trabalho. Isso mostra como, apesar das boas intenções e do grande alcance das políticas, os desafios relacionados à infraestrutura, à formação de profissionais e à articulação com outros setores da sociedade dificultam o sucesso das iniciativas.

Em síntese, o que está sendo apontado é que apesar de o modelo de gestão descentralizada proporcionar uma maior ideia de participação social nas decisões educacionais, ele enfrenta sérios desafios na sua implementação. A falta de recursos, a desigualdade regional e a fragilidade da coordenação entre as esferas de governo são obstáculos significativos para a efetividade das políticas educacionais no Brasil.

A descentralização, ao mesmo tempo que garante maior “autonomia” para os estados e municípios, exige uma maior capacidade de gestão local e uma articulação mais eficaz entre os diferentes níveis de governo. As políticas educacionais, apesar de suas intenções, precisam ser adaptadas às realidades locais e enfrentam limitações consideráveis nas etapas de implementação, seja no ensino básico, seja

no ensino superior.

3.1 AS DISPUTAS DENTRO DA BNCC

A BNCC, enquanto expressão privilegiada da AGEE no Brasil, tornou-se um campo de intensas disputas onde se confrontam projetos antagônicos para a educação nacional. Longe de ser um documento técnico e neutro, sua elaboração e implementação revelam um tensionamento constante entre, de um lado, a lógica da padronização curricular orientada por competências mensuráveis e alinhadas aos interesses do mercado global e, de outro, as demandas por um currículo contextualizado, crítico e socialmente referenciado. Essas disputas materializam-se em pelo menos três dimensões principais:

a) as tensões epistemológicas entre conhecimentos 'úteis' para o mercado e saberes crítico-emancipatórios;

b) os conflitos de governança entre agentes transnacionais, Estado, setor privado e comunidade escolar;

c) as contradições práticas entre a homogeneização proposta e as diversidades regionais e socioculturais brasileiras. Analisar essas frentes de conflito é essencial para desvendar como a AGEE é negociada, resistida e adaptada no contexto local, evidenciando que a hegemonia da agenda global não é absoluta, mas marcada por fissuras e resistências.

Pode-se dizer, portanto, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi implementada no Brasil como resposta às demandas da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), visando padronizar currículos escolares e garantir uma formação homogênea aos estudantes, independentemente de sua região. Conforme Barbieri (2018), a BNCC alinha-se aos princípios de universalização da educação e adequação curricular às dinâmicas globais de mercado, buscando corrigir desigualdades históricas. Ao estabelecer diretrizes sobre conteúdos e competências essenciais, a BNCC pretende assegurar acesso a saberes comuns, em sintonia com exigências internacionais (Dale, 2004).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo

aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7).

Contudo, sua implementação gerou debates sobre a adequação das diretrizes às necessidades locais. A padronização curricular, defendida pela BNCC, é criticada por homogeneizar o ensino, ignorando especificidades culturais e socioeconômicas regionais. O Brasil, marcado por disparidades regionais, enfrenta o desafio de conciliar currículo unificado com ensino inclusivo. Essa tensão entre universalização e contextualização é um ponto central de crítica, pois, embora a BNCC busque igualdade de oportunidades, pode desconsiderar a diversidade de contextos (Barbieri, 2018).

A BNCC, ao adotar uma abordagem centrada em competências, reflete a tendência global de priorizar habilidades aplicáveis ao mercado de trabalho, em detrimento do pensamento crítico. Áreas como ciências sociais, humanidades e artes foram reduzidas na BNCC, enquanto matemática e ciências naturais ganharam ênfase. Esse movimento está alinhado à AGEE, que busca formar uma força de trabalho flexível para o mercado global, mas suscita preocupações sobre o esvaziamento de disciplinas que promovem reflexão sociopolítica, como sintetiza Ball (2012), a educação transforma-se em treinamento técnico, apagando seu potencial emancipatório.

Quadro 2: A precarização das disciplinas formativas: redução drástica da carga horária e seus impactos relatados (2021-2022).

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA ANTES DA REFORMA	CARGA HORÁRIA APÓS A REDUÇÃO (2021)	SITUAÇÃO EM 2022	IMPACTOS RELATADOS
ARTES	6 aulas semanais (no Ensino Médio)	1 aula semanal	2 aulas obrigatórias no Novo Ensino Médio	Conteúdos superficiais, perda da essência criativa, dificuldade de avaliação

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA ANTES DA REFORMA	CARGA HORÁRIA APÓS A REDUÇÃO (2021)	SITUAÇÃO EM 2022	IMPACTOS RELATADOS
FILOSOFIA	6 aulas semanais (no Ensino Médio)	1 aula semanal	2 aulas obrigatórias no Novo Ensino Médio	Redução da capacidade crítica, debates inviabilizados, aprendizagem defasada
SOCIOLOGIA	6 aulas semanais (no Ensino Médio)	1 aula semanal	2 aulas obrigatórias no Novo Ensino Médio	Conteúdos reduzidos, perda do espaço reflexivo, formação cidadã comprometida

Fonte: o próprio autor.

A própria reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), da qual a BNCC é peça chave, é a maior evidência. A estruturação em Itinerários Formativos (aprofundamento em áreas específicas) em detrimento de um currículo comum sólido para todos, já sinaliza uma orientação para a especialização precoce e para o atendimento de "projetos de vida" frequentemente associados à inserção no mercado. O núcleo comum (Formação Geral Básica) tornou-se mais enxuto. Conteúdos fundamentais de Sociologia, Filosofia, História e Geografia que eram obrigatórios para todos os estudantes foram compactados, enquanto a parte flexível (os Itinerários) pode ou não ser dedicada a essas áreas, dependendo da oferta da escola e da escolha do aluno, que é pressionado por uma lógica de utilidade prática.

Além disso, é possível analisar mais a fundo as entrelinhas da BNCC:

Quadro 3: *Análise Crítica do Discurso da BNCC: modelo para identificação do ideário da AGEE nos*

textos oficiais.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO APLICADO AO TEXTO
Texto Oficial (Dados)	Localização e Natureza	Onde o texto se encontra e sua função no documento.	Introdução / Marco Teórico da BNCC. Este trecho não é uma habilidade, mas o princípio orientador que define a estrutura de todas as habilidades.
	Texto Integral (Trecho Chave)	Transcrição do trecho a ser analisado.	"[...] 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) [...]"
	Função no Documento	Qual objetivo este texto cumpre dentro da BNCC.	Justificar e definir a abordagem por competências como o eixo central do documento, vinculando a educação diretamente à resolução de problemas práticos da vida, cidadania e trabalho.
Análise Textual	Pressupostos	O que é dado como incontestável/natur	1. A educação deve ser instrumental e

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO APLICADO AO TEXTO
	Ideológicos	alizado no texto.	<p>utilitária. O valor do conhecimento está em sua aplicação prática ("saber fazer").</p> <p>2. As demandas da vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho são consensuais e incontestáveis, não sujeitas a conflito de interesses.</p> <p>3. A escola deve preparar para a integração na sociedade tal como ela é, e não necessariamente para sua transformação radical.</p>
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras escolhidas que carregam uma visão específica.	<p>- "Competências": Termo técnico do mundo da gestão, enfatizando desempenho e eficiência.</p> <p>- "Saber" vs. "Saber fazer": A conjunção "sobretudo" hierarquiza claramente a aplicação prática acima do conhecimento teórico.</p> <p>- "Demandas complexas da vida cotidiana": Termo vago que pode ser preenchido com conteúdos variados, mas foca no indivíduo e seus desafios pessoais.</p> <p>- "Mundo do trabalho": Explicita a vinculação entre educação e mercado.</p>
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Quais perspectivas ou contextos críticos estão ausentes.	- A perspectiva do conhecimento pelo conhecimento (o saber desinteressado, filosófico, puramente teórico) é marginalizada

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO APLICADO AO TEXTO
			<p>pelo "sobretudo".</p> <p>- Visões críticas que questionam o próprio "mundo do trabalho" (como as relações de exploração capitalista) não são consideradas. A base prepara para se inserir nele, não para criticá-lo estruturalmente.</p> <p>- A dimensão da formação humana integral, que não seja redutível à resolução de "demandas".</p>
<p>3. Prática Discursiva (Conexões)</p>	<p>Intertextualidade: Alinhamento com Agendas Supranacionais</p>	<p>Como o texto dialoga/depende de documentos externos.</p>	<p>O texto é diretamente influenciado por organismos como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, através de relatórios como o PISA, defende a "abordagem por competências" para formar capital humano alinhado às necessidades da economia global.</p>
	<p>Agentes / Rede de Influência</p>	<p>Quais atores promoveram essa concepção.</p>	<p>Fundações e Empresas: Fundações privadas (ex.: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna) e grupos de pressão do setor empresarial tiveram papel ativo na defesa e na elaboração de um modelo de BNCC focado em competências e alinhado ao mercado. Especialistas</p>

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO APLICADO AO TEXTO
			em gestão, e não apenas pedagogos, influenciaram o discurso.
	<p align="center">Efeito Discursivo / Reconfiguração Epistemológica</p>	<p align="center">Como o texto reformula o conhecimento escolar.</p>	<p>Muda o eixo da educação da transmissão de um corpus de conhecimentos disciplinares ("o que se deve saber") para o desenvolvimento de capacidades de desempenho ("o que se deve saber fazer"). O conhecimento disciplinar (Matemática, História) se torna um meio para atingir um fim (a competência), e não um fim em si mesmo.</p>
<p>4. Prática Social (Efeitos)</p>	<p align="center">Efeito Social / Pedagógico</p>	<p align="center">Qual o impacto provável na prática escolar e na formação discente.</p>	<p>- Currículo: Pressão por um ensino mais interdisciplinar e baseado em projetos ("resolução de demandas complexas").</p> <p>- Avaliação: A avaliação tende a migrar de provas escritas sobre conteúdo para a observação de desempenho em situações-problema.</p> <p>- Risco: Esvaziamento do conteúdo disciplinar profundo em favor de uma formação mais genérica para "resolver problemas". A crítica social complexa pode ser substituída por soluções técnicas individuais.</p>

Fonte: o próprio autor.

Dessa forma, ela opera uma virada epistemológica na educação brasileira, saindo de um paradigma mais centrado nos conteúdos das disciplinas (mesmo que criticamente) para um paradigma centrado no desempenho do indivíduo em contextos específicos (vida, cidadania, trabalho). Essa mudança tem profundas implicações sobre o que é valorizado na escola, como os professores ensinam e que tipo de cidadão se pretende formar. Além disso, podemos encontrar indicativos de que

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BNCC, 2018, p. 13).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está, portanto, diretamente vinculada ao processo de avaliação educacional, especialmente à ênfase em sistemas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses sistemas monitoram e comparam o desempenho das escolas com base nas metas da BNCC, gerando rankings que influenciam políticas públicas e alocação de recursos.

Conforme Barbieri (2018), a BNCC atua como um instrumento regulador, fomentando uma cultura de *accountability* (responsabilização) que exige o cumprimento de metas globais de desempenho. Essa dinâmica, como critica Ball (2012), pressiona escolas e professores a priorizarem a preparação para testes padronizados, em detrimento de abordagens pedagógicas críticas e flexíveis.

Em contrapartida, a BNCC também é interpretada como uma oportunidade para fortalecer áreas historicamente negligenciadas, como a educação para a cidadania e a educação étnico-racial. A inclusão de temas como diversidade cultural, gênero e direitos humanos no documento pode ser vista como uma resposta a demandas de uma sociedade plural. No entanto, como alerta Barbieri (2018), a efetividade desses temas depende de como são trabalhados nas escolas e do compromisso dos educadores com uma formação integral, que transcende a aquisição de conhecimentos técnicos e fomenta reflexão crítica sobre questões sociopolíticas.

A efetividade da BNCC, portanto, não se limita à sua elaboração teórica, mas à aplicação prática, que exige adaptação contínua às realidades locais e compromisso com uma educação democrática. Como destaca Dale (2004), políticas globais como

a BNCC só alcançam impacto positivo quando mediadas por contextos específicos, sem reproduzir hierarquias de saber. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil constitui um dos processos mais complexos e politizados da história educacional recente, sintetizando tensões fundantes da democracia brasileira pós-1988. Os artigos "A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015" (Silva et al., 2015) e "O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018)" (Fiorelli Silva; Alves Neto, 2020) oferecem uma análise complementar e profundamente enraizada na sociologia das políticas educacionais, desvendando as intrincadas redes de poder, os paradigmas pedagógicos em conflito e os mecanismos de governança que moldaram este documento fundamental.

O estudo de Silva et al. (2015) estabelece os fundamentos indispensáveis para compreender a BNCC ao situá-la na trajetória das políticas curriculares pós-Constituição de 1988. A análise revela como a descentralização educacional, consagrada na Carta Magna e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), criou uma arquitetura institucional baseada na coordenação federativa. O Ministério da Educação (MEC) consolidou uma metodologia de elaboração política que operava através de complexos fluxos de negociação com os entes federados, principalmente via Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Este modelo, desenvolvido ao longo dos anos 1990 e 2000, caracterizou-se por: 1) articulação intergovernamental; 2) participação de especialistas universitários; 3) incorporação progressiva de atores da sociedade civil; e 4) produção de documentos orientadores (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, 1998-2013). Como destacam os autores, essa "metodologia estabilizada" representava uma inovação democrática ao ampliar as arenas decisórias, embora mantivesse tensões irresolutas sobre o grau de centralização desejável. O grande dilema, que atravessaria todo o debate posterior sobre a BNCC, era conciliar a necessária unidade nacional com o respeito à diversidade regional e autonomia pedagógica - desafio agravado pela histórica fragmentação dos sistemas de ensino brasileiros.

A pesquisa demonstra ainda como a avaliação em larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM)

tornou-se, na prática, um currículo oculto através de suas matrizes de referência. Este fenômeno antecipa o conflito central na elaboração da BNCC: a tensão entre uma base construída pedagogicamente versus uma base alinhada aos sistemas de mensuração de resultados.

Para além de compreender a BNCC como mera expressão ou materialização da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), é profícuo analisá-la à luz do conceito foucaultiano de dispositivos jurídicos. Um dispositivo jurídico, na acepção do autor, é uma formação estratégica heterogênea que engloba discursos, instituições, regulamentos, leis e enunciados científicos, montada para responder a uma urgência em um campo específico de forças (Foucault, 2011). A BNCC, em sua gênese e implementação, configura-se precisamente como um dispositivo jurídico-pedagógico, cuja urgência estratégica é a de governar a incerteza formativa em um contexto de capitalismo globalizado, produzindo um novo consenso sobre os fins da educação brasileira.

Este dispositivo não se reduz ao texto normativo da Base. Ele é animado por uma rede de elementos que lhe conferem operacionalidade e força material. No plano jurídico, é sustentado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela Reforma do Ensino Médio, que criam o arcabouço legal e a necessidade imperativa de sua existência. No plano discursivo, é alimentado pelos relatórios de organismos como a OCDE e pelo *corpus* de conhecimentos produzidos e difundidos por fundações empresariais, que legitimam a linguagem das competências e habilidades como a 'verdade' pedagógica contemporânea.

A eficácia desse dispositivo, no entanto, depende crucialmente de seus mecanismos de verificação e sanção. Aqui, os sistemas de avaliação em larga escala, como o IDEB e o SAEB, atuam como tecnologias centrais. Eles funcionam como instrumentos de vigilância contínua, comparando, classificando e ranqueando escolas e redes de ensino de acordo com a norma estabelecida pela BNCC. Dessa forma, o dispositivo não apenas prescreve o que deve ser ensinado, mas cria um regime de visibilidade que pressiona os atores educacionais a internalizarem suas lógicas, sob o risco de serem penalizados simbolicamente e materialmente por baixos desempenhos.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado do Paraná constitui um caso paradigmático dos impactos materiais da reconfiguração curricular analisada. Após a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental em 2017, o estado iniciou imediatamente a reformulação de suas políticas curriculares, sendo o primeiro a elaborar o Referencial Curricular do Paraná (RCPR), aprovado em 2018. Em 2020, foi divulgado o documento complementar Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que passou a ser implementado nas escolas por meio de formações continuadas, reformulação das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e inserção no sistema de registro de classe.

Os dados resultantes desta reestruturação revelam uma drástica desvalorização institucional das humanidades. Conforme demonstram pesquisas citadas no documento, nos anos de 2011 e 2012, durante o governo Richa, houve uma redução na carga horária das disciplinas de Arte, Educação Física, História e Geografia e a ampliação da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta assimetria não representa um mero ajuste quantitativo, mas sim uma reconfiguração qualitativa das prioridades educativas.

A gravidade desta hierarquização torna-se ainda mais evidente na distribuição curricular. A pesquisa de Loch (2016) analisou as políticas de currículo do estado do Paraná e apontou que essa mudança revela um alinhamento com as políticas de avaliação em larga escala, baseadas na pedagogia de competências e habilidades para o mercado a partir da concepção neoliberal. Este desequilíbrio não é acidental, mas a materialização concreta da lógica prevista na reforma, onde saberes relacionados à formação cidadã são sistematicamente subordinados a competências técnicas.

O caso paranaense demonstra assim como a BNCC, ao ser operacionalizada, não apenas aprofunda desigualdades educacionais, mas restringe de forma substantiva o direito à formação integral, convertendo a educação em um instrumento de adaptação às demandas do mercado.

Segundo Pasini (2023), a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de políticas de avaliação em larga escala no estado do Paraná criou um "campo fértil para a padronização, monitoramento e controle" do trabalho pedagógico. A autora demonstra, por exemplo, que a BNCC, ao padronizar o currículo, funcionou como um catalisador para um modelo de educação gerencialista, no qual o foco desloca-se da formação integral e crítica para a mensuração de resultados e habilidades.

Pasini (2023) identifica um extenso arsenal de plataformas digitais implementadas pelo estado do Paraná como instrumentos centrais desse controle.

Ferramentas como o RCO+ Aulas (para registro de frequência, conteúdos e notas), o Presente na Escola (monitoramento de evasão), a Prova Paraná (avaliação diagnóstica) e o BI Escola Total (Business Intelligence) permitem um monitoramento em tempo real e um "raio X" de todas as etapas do trabalho docente e do desempenho dos alunos. A autora argumenta que esse sistema retira a autonomia dos professores, transformando-os em executores de um planejamento padronizado, e submete o processo educativo a uma lógica de performatividade e responsabilização por resultados.

A pesquisa de Pasini (2023) mostra ainda que esse conjunto de medidas, embora se apresente sob a roupagem de inovação tecnológica, configura uma revisitação do tecnicismo educacional, adaptando a escola às demandas da reestruturação produtiva. As plataformas, nesse contexto, não são neutras; são instrumentos que intensificam o gerencialismo, esvaziam o trabalho pedagógico crítico e priorizam a eficiência em detrimento de uma educação emancipadora. Assim, a BNCC e as avaliações em larga escala, mediadas por essas ferramentas de controle, consolidam um modelo de educação que prioriza a padronização e os rankings, em prejuízo da formação humana e reflexiva.

Dessa forma, pode-se dizer que a função estratégica última deste intrincado dispositivo não é simplesmente a padronização curricular, mas a produção de uma subjetividade específica. Como a análise das competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas demonstra, o dispositivo opera para constituir o aluno-empresário-de-si, aquele que gerencia seu projeto de vida e toma 'decisões fundamentadas'; o cidadão-adaptável, que compreende as estruturas socioeconômicas para nelas se inserir, e não para transformá-las; e o consumidor-consciente, que assume individualmente a responsabilidade por problemas sistêmicos. O direito, nessa perspectiva, mostra-se produtivo: a lei que institui a BNCC é peça-chave na fabricação de um tipo de conduta desejável.

Portanto, a análise da BNCC como dispositivo permite superar uma visão estática de 'imposição' curricular. Ela revela um campo de forças dinâmico, onde a AGEE atua não como um fantasma externo, mas através de uma rede material e discursiva que é, ela própria, o mecanismo de governo. As disputas analisadas ao longo da trajetória da Base (2014-2018) foram, nesta chave, lutas pelo controle dos elementos deste dispositivo. A versão final de 2018 consolida a hegemonia de uma configuração específica, na qual os princípios da AGEE, veiculados por agentes

transnacionais e nacionais, reconfiguram profundamente o sentido do conhecimento escolar e da formação humana no Brasil.

Além disso, as condições de trabalho docente têm sido objeto de crescente atenção no campo da sociologia da educação, especialmente em contextos marcados por reformas educacionais e políticas neoliberais. A tese de doutorado intitulada *Sociologia do Trabalho Docente: Formação e condições de trabalho dos professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão*, defendida por Andrea Joana Sodré de Sousa Garcia (2024), oferece uma análise aprofundada sobre a realidade desses profissionais, com ênfase na precariza o do trabalho docente a partir da implementa o do Novo Ensino Médio (NEM). Esta subse o busca apresentar criticamente as condi es de trabalho docente apresentadas na tese, articulando-as com o contexto mais amplo das políticas educacionais e da forma o docente.

Garcia (2024) adota uma abordagem mista, combinando pesquisa documental, análise quantitativa de dados institucionais e questionários, além de entrevistas semiestruturadas com 35 professores de Sociologia da rede estadual maranhense. A autora situa-se como sujeito que pesquisa e   pesquisado, dada sua atua o como professora da rede, o que exige um exercício constante de objetiva o, conforme sugere Bourdieu (1989). Essa dupla inser o permite um olhar privilegiado sobre o campo, ainda que demande cuidado metodológico para evitar viés.

A pesquisa revela que as condi es de trabalho dos professores de Sociologia no Maranhão são marcadas por um processo crescente de precariza o, intensificado após a implementa o do NEM (Lei n  13.415/2017). Conforme Garcia (2024, p. 8), “houve um aumento na precariza o do trabalho dos professores de Sociologia no ensino médio gerado, entre outros fatores, pela diminui o de sua carga-horária”. A disciplina, que antes contava com 80 horas anuais nas primeiras séries e 40 horas na terceira série, foi reduzida para apenas uma aula semanal de 50 minutos em cada série (Garcia, 2024).

Essa redu o impacta diretamente a qualidade do ensino e a organiza o do trabalho docente. Os professores relatam não dispor de tempo hábil para aprofundar conteúdos ou utilizar recursos didáticos diversificados, como filmes e debates, o que os leva a adotar aulas mais expositivas e menos reflexivas (Garcia, 2024). Além disso, são frequentemente realocados para ministrar disciplinas da parte diversificada do currículo – como “projeto de vida”, “tutoria” e “pr -itinerários formativos” –, áreas para

as quais não possuem formação específica (Garcia, 2024). Outro aspecto destacado é a fragilização dos vínculos empregatícios. Garcia menciona a criação da categoria de “professores bolsistas”, uma modalidade de contrato que não oferece vínculo estável com o Estado, privando-os de direitos trabalhistas básicos, como décimo terceiro salário, férias e acesso à saúde pública do servidor.

O perfil sociográfico dos professores entrevistados mostra que a maioria é composta por mulheres, com idade entre 30 e 45 anos, e que muitos possuem pós-graduação. No entanto, a remuneração é considerada insuficiente: 60% dos professores avaliam sua renda como ruim ou muito ruim. A composição salarial é majoritariamente baseada em vínculos precários, com baixa remuneração e sobrecarga de trabalho – 70% dos professores declararam sentir-se sobrecarregados (Garcia, 2024). A infraestrutura das escolas também é apontada como deficitária. Menos da metade dos professores afirmou ter acesso a recursos como biblioteca, laboratório de informática ou espaço para planejamento. A falta de condições para realização de atividades externas, como visitas guiadas, limita ainda mais as possibilidades pedagógicas (Garcia, 2024).

A pesquisa de Garcia (2024) também aborda a dimensão subjetiva do trabalho docente. Dados indicam que 65% dos professores desenvolveram algum transtorno emocional relacionado ao trabalho, como ansiedade e depressão. A sobrecarga de atividades, a falta de reconhecimento e a pressão por resultados em um contexto de precarização contribuem para o adoecimento mental desses profissionais. Demonstra ainda que a precarização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas resultado de um projeto político neoliberal que fragiliza a educação pública. Conforme a autora argumenta, “esse processo é resultado das deliberações do neoliberalismo, que boicota os avanços na educação pública” (Garcia, 2024, p. 8). A reforma do Ensino Médio, nesse sentido, atua como um mecanismo de flexibilização e precarização, esvaziando disciplinas críticas como a Sociologia e reconfigurando o trabalho docente em moldes mais vulneráveis.

A pesquisa oferece, portanto, uma contribuição fundamental para a compreensão das condições de trabalho docente no Brasil, especialmente em contextos periféricos como o do Maranhão. Ela evidencia a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação específica, garantam condições dignas de trabalho e reconheçam a importância da Sociologia na formação crítica dos jovens.

Complementarmente a pesquisa apresentada pelo Prof. Dr. Domingos Abreu

(Universidade Federal do Ceará) intitulada "Educação, Escola e o Mal-Estar do Docente" atua como um espelho e amplificador dos achados de Garcia (2024) para a realidade do Paraná, revelando que a precarização do trabalho docente, intensificada pelo Novo Ensino Médio, é um fenômeno estrutural com contornos dramáticos em diferentes contextos estaduais. O estudo (Abreu, 2025) confirma a redução da carga horária e a fragmentação do conhecimento com a inserção dos itinerários formativos, percebidos pela maioria dos professores como "vazios" e que "esvaziaram tanto o conteúdo quanto a teoria", conforme relatado por um dos entrevistados. Esse cenário gera um sentimento de desvalorização profissional, já que, como aponta o pesquisador, "o professor estudou tanto, se formou tanto... e aí vai trabalhar com o que já vem tão pronto".

Um elemento central na pesquisa (Abreu, 2025) que detalha o mecanismo da precarização é a radical perda de autonomia docente, operacionalizada por meio de um rigoroso controle tecnoburocrático. Os professores são transformados em "leitores de slides", obrigados a seguir conteúdos padronizados pela Secretaria de Educação. Um depoimento trazido pelo autor (2025) em palestra apresentada na Universidade Estadual de Londrina reforça o fato: "Perdi minha autonomia. Me sinto apenas um leitor de slides. Apenas repito o conteúdo do registro de classe online, o RCO. Falo o que me mandam dizer"⁶. Essa plataformização do ensino, com ferramentas como o Educatron, atua como um mecanismo de vigilância, onde 79% dos professores relatam receber "lembretes" por não cumprirem prazos burocráticos, uma prática descrita como "estressante" e uma "tentativa de controle do corpo" (Abreu, 2025).

A consequência direta desse ambiente de trabalho é o adoecimento mental em massa, que atinge níveis ainda mais alarmantes do que os reportados por Garcia (2024). A pesquisa no Paraná constata que 90% dos professores declaram ter sua saúde mental afetada pelas condições de trabalho. O medo de punição por faltas ao trabalho gera um ciclo perverso de presenteísmo, onde os professores preferem "trabalhar doentes do que correr risco de ser punidos". Essa pressão constante, somada à desvalorização de sua expertise, leva a uma desmotivação profunda, com apenas 20% dos entrevistados se sentindo motivados a continuar na carreira, concretizando o temido "apagão das licenciaturas", onde 66% dos professores afirmam que não escolheriam a docência se pudessem recomeçar (Abreu, 2025).

⁶ A fala é um relato feito em palestra (2025) pelo professor com base em sua pesquisa e nas entrevistas realizadas.

Contudo, a pesquisa vai além da diagnose do mal-estar e identifica formas de resistência e "sabotagem" como uma luta pelo controle do campo educacional. Inspirado em Bourdieu, o professor interpreta a reforma como uma violência simbólica que impõe um novo *habitus* – o do "executor" de tarefas – em detrimento do *habitus* do profissional crítico. Em resposta, os professores desenvolvem táticas para reafirmar sua identidade, como relata um docente: "como eu sou rebelde, eu deixo quizzes para lá e eu avalio 100% do jeito que eu quero"⁷. Outro informante do pesquisador afirma que melhora os slides da secretaria por considerar o material original "uma porcaria", mesmo tendo que justificar suas modificações. Essas ações são manifestações de uma luta pela redefinição do sentido e do controle do trabalho docente.

O autor (2025) oferece um contraponto crucial ao apresentar a realidade do Ceará, onde a mesma reforma federal foi implementada, mas com resultados significativamente menos danosos. Lá, segundo o autor, a Sociologia e a Filosofia mantiveram seu status de disciplinas obrigatórias, e um processo de diálogo e formação gradual com os professores que resultou em um mal-estar muito menor. Esse contraste evidencia que os efeitos destrutivos da reforma não são um destino inevitável, mas são drasticamente agravados por escolhas políticas estaduais específicas, como as adotadas no Paraná e, conforme demonstrado por Garcia (2024), no Maranhão. Dessa forma, a pesquisa não apenas corrobora a tese de Garcia sobre a precarização, mas a enriquece ao detalhar seus mecanismos de operação, suas consequências subjetivas catastróficas e as estratégias de resistência que emergem em defesa da dignidade e da autonomia do trabalho docente.

3.2 AS QUATRO ENCARNAÇÕES DA BNCC: UMA TRAJETÓRIA DE RUPTURAS (2014-2018)

A Hegemonia dos Direitos de Aprendizagem (2014), compreendida como a Fase 1, se configura como a primeira versão da BNCC ("Por uma política curricular para a Educação Básica", 2014), ela emergiu de um contexto político marcado pela consolidação do conceito de Educação Básica integral (da infantil ao médio) e pela influência de teorias de justiça curricular. Como detalham Fiorelli Silva e Alves Neto

⁷ Como apontado acima, a fala é fruto do trabalho de Abreu (2025) em relato oral, lembrando de suas entrevistas.

(2020), este documento estruturou-se radicalmente em torno de 14 "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" - entre eles: reconhecimento das práticas culturais; valorização dos saberes; formação e atuação política; compreensão da centralidade do trabalho. Estes direitos funcionavam como eixos organizadores que subordinavam as áreas de conhecimento, evitando minúcias sobre conteúdos específicos por série.

Analiticamente, esta proposta representava a culminação de princípios democrático-participativos: elaborada por 74 especialistas com predominância acadêmica (47 vinculados ao ensino superior), coordenada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e fundamentada na legislação progressista (CF/88, LDBEN/96, DCNs). Pedagogicamente, alinhava-se à tradição de "competências" em sua acepção democrática original, enfatizando a igualdade de aquisição e formação cidadã. Assim, "a primeira versão da BNCC recebeu cerca de 12 milhões de contribuições entre 16 de setembro de 2015 e 15 de março de 2016. Nessa versão, ocorreram consultas públicas no site do Ministério da Educação (MEC) e consultas nas escolas com a participação da direção, da equipa pedagógica, professores e estudantes" (Oliveira; Greinert, 2020, p. 71).

Para a Sociologia, isto significava uma inserção orgânica na área de Ciências Humanas, contribuindo para diversos direitos, especialmente os relacionados à formação política e análise crítica das desigualdades (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020).

No entanto, com a reeleição de Dilma Rousseff em 2014 e a nomeação de novos gestores no MEC (Cid Gomes, depois Renato Janine Ribeiro), iniciou-se um processo de reformulação que resultou nas versões de 2015 e 2016. Silva et al. (2015) já detectavam a viragem: ampliou-se o número de elaboradores (132 especialistas), com maior equilíbrio entre Educação Básica (54) e Superior (59), e intensificou-se a participação de entidades como o "Movimento pela Base" e a Fundação Lemann, que trouxeram consultores internacionais.

As mudanças foram profundas: 1) os direitos de aprendizagem foram combinados com "objetivos de aprendizagem" detalhados por série; 2) a estrutura aproximou-se explicitamente das matrizes do SAEB e ENEM; 3) incorporou-se a pressão por flexibilização do ensino médio. O documento de 2015, por exemplo, organizou a Sociologia em eixos anuais ("Iniciação sociológica", "Identidades políticas", "Cidadania e trabalho"), enquanto a versão de 2016 (pós-consulta pública)

adotou unidades temáticas ("Desigualdade social", "Diversidade sociocultural", "Estado democrático").

Este período revela a tensão constitutiva do processo. Por um lado, manteve-se o formato participativo (plataforma online da UFJF recebeu mais de 12 milhões de contribuições) e o compromisso com a educação como direito. Por outro, acentuou-se a influência de atores privados e a lógica da avaliação padronizada. Como destacam os autores, era visível o "jogo duplo" entre a retórica democrática e a gramática tecnocrática que ganhava materialidade no texto curricular (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020).

Com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016 se inicia uma virada radical. Sob o governo Temer, o MEC acelerou a Reforma do Ensino Médio via Medida Provisória 746/2016 (convertida na Lei 13.415/2017), que: 1) fragmentou o currículo em formação geral e itinerários; 2) flexibilizou os componentes obrigatórios; 3) ampliou a carga horária. Paralelamente, terceirizou-se a finalização da BNCC para a Fundação Vanzolini, com forte apoio do CONSED e fundações empresariais (Lemann, Itaú Social, Instituto Unibanco).

O documento de 2018 consagrou a lógica das "competências e habilidades" organizadas em quatro áreas do conhecimento, com a Sociologia diluída em "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". Seis competências específicas da área (ex.: "Analisar processos políticos, econômicos e sociais"; "Reconhecer e combater desigualdades") subsumiram os conteúdos disciplinares em habilidades genéricas (ex.: EM13CHS101: "Analisar fontes para compreensão crítica de ideias filosóficas e eventos históricos"). A obrigatoriedade reduziu-se à menção a "estudos e práticas de Sociologia" na parte comum (1.800 horas), sem garantia de espaço nos itinerários.

Esta fase representa, nas palavras de Fiorelli Silva e Alves Neto (2020), a "captura do discurso pedagógico" pelo campo econômico. A metodologia participativa foi abandonada, as contribuições anteriores ignoradas, e a governança transferida para atores privados. Pedagogicamente, operou-se a transição de uma concepção de competências ligada à democracia cognitiva para outra alinhada à empregabilidade e mensurabilidade.

As três versões da BNCC trazem diferenças marcantes em cada uma delas. A primeira versão foi para consulta pública inclusive nas escolas, e sofreu diversas alterações, aprimorando-a para a segunda versão. No entanto, houve uma interrupção na produção da BNCC do Ensino Médio após o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. Isso deve-se ao fato de mudanças na legislação educacional propostas após agosto de 2016, com

destaque para a Reforma do Ensino Médio, que propõe uma organização desta modalidade de ensino a partir de áreas de conhecimento. No meio das alterações ocorridas, a Sociologia passa de componente curricular para «estudos e práticas» que se deveria fazer presente no Ensino Médio. A versão final da BNCC assegurou, portanto, apenas o ensino de Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas obrigatórias em todos os níveis do Ensino Médio, esvaziando-se, com isso, a ideia de se estabelecer um currículo nacional, tanto em termos de disciplinas como em conteúdos. (Oliveira; Greinert, 2020, p. 72).

O processo de recontextualização ocorreu em quatro campos:

1. Campo da Produção: Universidades e associações científicas (como a Sociedade Brasileira de Sociologia) que produziram os saberes de referência.
2. Recontextualização Oficial: MEC, CONSED, CNE que definiram as políticas.
3. Recontextualização Não-Oficial: Fundações, movimentos como "Todos Pela Educação", mídia.
4. Reprodução: Escolas onde ocorre a implementação.

Na fase inicial (2014), predominou a influência do campo da produção, com os direitos de aprendizagem funcionando como princípios de recontextualização democrática (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020). Nas versões seguintes, especialmente após 2016, o campo não-oficial (fundações empresariais) e a recontextualização oficial tecnocratizada impuseram uma gramática baseada em habilidades mensuráveis. Por exemplo, a Sociologia, como demonstram os autores, foi sendo progressivamente "desverticalizada" - perdendo sua estrutura disciplinar autônoma para tornar-se insumo transversal para competências gerais (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020).

Bernstein (1996) ajuda ainda a compreender a mudança nos modelos curriculares: da "coleção" (disciplinas fortes, classificação rígida) para o "integrado" (áreas do conhecimento, classificação fraca). A BNCC de 2018 materializa o triunfo deste segundo modelo, onde as fronteiras entre Sociologia, História, Filosofia e Geografia dissolvem-se na área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". Para Bernstein (1996), isto reflete uma sociedade onde a identidade do conhecimento torna-se volátil, dependente de sua aplicabilidade imediata.

Com a finalidade de "caso" e não como ponto central desta dissertação, cabe apontar que a análise específica da trajetória da Sociologia revela paradoxos emblemáticos. Incluída como disciplina obrigatória no ensino médio em 2008 (Lei nº

11.684), após décadas de lutas, sua posição sempre foi precária. Os artigos demonstram como, nos diferentes documentos da BNCC:

- 2014: Estava integrada à área de Ciências Humanas, contribuindo para vários direitos (especialmente "Formação política" e "Reflexão crítica"), mas sem conteúdos específicos definidos.
- 2015: Ganhou sequência curricular detalhada com 28 objetivos distribuídos em três anos, organizados progressivamente desde conceitos básicos até análises complexas.
- 2016: Manteve a obrigatoriedade, agora com 36 objetivos em três unidades temáticas, incorporando contribuições da consulta pública.
- 2018: Transformou-se em "estudos e práticas" diluídos nas competências da área, sem carga horária garantida ou identidade disciplinar.

Esta trajetória descendente reflete, segundo Fiorelli Silva e Alves Neto (2020), a "sociologização paradoxal" do currículo: enquanto os conceitos sociológicos (desigualdade, diversidade, cidadania) inundavam as competências gerais, a disciplina específica perdia autonomia. Duas forças concorrentes operaram nesta marginalização: 1) a pressão tecnocrática por currículos enxutos e alinhados ao mercado; 2) a resistência conservadora a uma disciplina percebida como "crítica" e "ideologizante". O resultado foi a inclusão formal (a Sociologia não foi excluída nominalmente) acompanhada de esvaziamento substantivo.

A análise dos autores revela uma transição radical de uma fase democrático-participativa (2014-2016), onde agentes (professores universitários, especialistas indicados por associações científicas, técnicos de secretarias), instituições (Universidades públicas - UFPR, UFJF, UFMG -, MEC, fóruns de discussão) estabeleceram um diálogo federativo com consultas presenciais e online (embora insuficientes). Para uma fase tecnoempresarial (2017-2018), com agentes (consultores de fundações privadas, técnicos de *think tanks*, gestores alinhados ao mercado), instituições (Fundação Vanzolini - contratada por R\$18,9 milhões -, CONSED, Instituto Reúna, Movimento pela Base) estabelecendo um padrão de terceirização, fechamento técnico e homologação acelerada. Por exemplo a BNCC do ensino médio foi elaborada por apenas 8 meses por uma equipe reduzida, sem participação significativa de professores (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020).

Esta privatização da política pública não foi meramente processual; teve consequências epistemológicas, isso porque as fundações empresariais trouxeram consigo uma visão instrumental de currículo, alinhada às teorias de capital humano e à pedagogia das competências em sua versão mercadológica.

A análise dos documentos finais revela transformações profundas na concepção de conhecimento: a progressiva substituição de "direitos" por "habilidades" estreitou o horizonte formativo. Enquanto os direitos de aprendizagem (2014) implicavam processos complexos de desenvolvimento humano, as habilidades (2018) focalizam desempenhos mensuráveis. A integração entre disciplinas, que poderia promover análises complexas da realidade, transformou-se em justaposição de fragmentos sob competências genéricas. No caso da já citada Sociologia, houve perda de seu núcleo conceitual (classe, poder, ideologia) para tornar-se fornecedora de "insights" para problemas pré-definidos, por exemplo.

O critério de seleção de conteúdos deslocou-se da relevância social para a utilidade individual, especialmente nos itinerários formativos. Como previra Bernstein (1996), os saberes tornaram-se "identidades projetadas" cujo valor depende de sua aplicação mercadológica. Para os professores, isto criou um dilema prático: como ensinar o pensamento crítico quando o próprio currículo está estruturado para evitar análises estruturais? A solução encontrada por muitos - focar em metodologias ativas e temas contemporâneos desprovidos de contextualização histórica - apenas reforça o esvaziamento político da disciplina.

O processo espelhou a contradição entre a Constituição de 1988 (educação como direito social) e as reformas neoliberais (educação como serviço). A vitória da segunda tendência após 2016 não foi acidental, mas parte do desmonte institucional pós-impeachment. A captura da política curricular por atores privados simboliza um fenômeno mais amplo: a colonização do Estado por interesses empresariais, onde fundações substituem instâncias democráticas de deliberação (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020). É preciso ainda, seguindo os autores (Fiorelli Silva e Alves Neto, 2020) relacionar a BNCC com a ascensão do bolsonarismo e seu ataque à educação crítica. A pandemia de COVID-19 apenas acelerou esta convergência entre currículo esvaziado, negacionismo científico e fundamentalismo religioso.

A análise do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular beneficia-se substantivamente do arcabouço teórico de Pierre Bourdieu, em especial de sua teoria dos campos. Sob esta perspectiva, o campo curricular configura-se

como um espaço social relativamente autônomo onde diferentes agentes e instituições — burocratas estatais, acadêmicos, fundações privadas, organismos internacionais — disputam o monopólio da autoridade pedagógica legítima, isto é, o poder de definir o que constitui conhecimento válido e quem está habilitado a transmiti-lo.

Leher (2024) sintetiza que, para Bourdieu, campo é um microcosmo social com relativa autonomia, inserido no macrocosmo mais amplo da sociedade. Ele funciona como um espaço social específico – como o campo artístico, científico ou jurídico – que possui suas próprias regras do jogo, interesses e desafios, irredutíveis aos de outros campos. O que está em jogo para um matemático, por exemplo, é fundamentalmente diferente do que mobiliza um industrial.

Esse campo é estruturado como um espaço de posições desiguais, ocupadas por agentes e instituições. A distribuição desigual do capital específico – o tipo de recurso valorizado naquele campo (seja ele cultural, científico ou simbólico) – determina uma relação de forças entre dominantes e dominados. As estratégias e práticas dos agentes são moldadas por suas posições nesse espaço: os dominantes tendem a adotar estratégias de conservação, enquanto os dominados e, sobretudo, os recém-chegados, empregam estratégias de subversão, gerando um conflito entre ortodoxos e heterodoxos.

O campo é, portanto, uma arena de lutas contínuas, cujo objetivo é a apropriação do capital específico legítimo ou a própria redefinição do que conta como capital. Paradoxalmente, apesar de estarem em conflito, todos os agentes compartilham um interesse comum na existência do campo e no valor do jogo que nele se joga, uma condição conhecida como "cumplicidade objetiva"(Leher, 2024).

Para participar efetivamente dessas lutas, é necessário ter incorporado o *habitus* próprio do campo – um sistema de disposições duradouras que permite ao agente sentir o jogo como importante e atuar de acordo com suas regras, muitas vezes não escritas. Por fim, embora possua uma lógica interna própria, o campo tem apenas uma autonomia relativa, sendo que o resultado de lutas externas (econômicas, políticas) pode influenciar decisivamente o equilíbrio de forças no seu interior (Leher, 2024).

Assim, neste campo (educacional) em constante disputa, cada agente ocupa posições determinadas pelo volume e estrutura de seu capital específico: o capital acadêmico, detido por universidades públicas e associações científicas; o capital

burocrático, concentrado no Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e entes federativos; e o capital econômico-simbólico, mobilizado por fundações empresariais e *think tanks* com forte capacidade de influência na agenda pública. A trajetória da BNCC entre 2014 e 2018 — suas "quatro encarnações" — materializa justamente as sucessivas reconfigurações na correlação de forças entre estes diferentes capitais.

A versão inicial de 2014 expressava a relativa hegemonia do capital acadêmico, com predomínio de especialistas universitários na coordenação dos trabalhos e a adoção do conceito de "direitos de aprendizagem" como eixo estruturante. Já a versão final de 2018 consolida a dominação do capital burocrático-tecnocrático em aliança orgânica com o capital econômico das fundações, impondo a lógica das competências mensuráveis e a estrutura por habilidades. Esta transição manifesta um processo de conversão de capitais pelo qual o poder econômico das fundações privadas transformou-se progressivamente em autoridade pedagógica legítima, redefinindo o habitus curricular esperado — transição de uma formação humanística e crítica para uma educação instrumental e adaptativa.

A Sociologia, enquanto subcampo dentro do espaço mais amplo das Humanidades, experimentou de forma particularmente aguda os efeitos destas reconfigurações. Seu capital simbólico específico — historicamente associado ao potencial crítico, desnaturalizador e transformador — foi progressivamente desvalorizado em favor de um capital técnico-adaptativo mais alinhado às demandas imediatistas do campo econômico. A diluição da disciplina na área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" e sua redução a "estudos e práticas" representam a materialização desta desvalorização simbólica, que não é meramente epistemológica, mas profundamente política.

Desta forma, a teoria bourdieusiana revela que as disputas em torno da BNCC transcendem em muito debates técnico-pedagógicos, configurando-se como lutas fundamentais pela definição das finalidades da escola e pelo próprio sentido da educação pública — lutas estas que, longe de se esgotarem no texto oficial, continuam a se desdobrar cotidianamente nas práticas de resistência e reinterpretação por parte dos agentes educativos.

3.3 DISPUTAS E AGÊNCIAS

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre 2014 e 2018 representou muito mais do que um esforço técnico de sistematização curricular: foi um complexo campo de disputas políticas e ideológicas envolvendo uma diversidade de atores com visões contrastantes sobre a função da escola pública no Brasil. Se, por um lado, a BNCC surgiu como resposta a determinações legais e à demanda por diretrizes nacionais unificadas, por outro, tornou-se palco de tensões entre setores acadêmicos, gestores públicos, entidades privadas e movimentos sociais – cada qual buscando influenciar os rumos da Educação Básica.

Nesse processo, a composição das equipes responsáveis pela elaboração do documento, os métodos de discussão e os princípios pedagógicos adotados refletiram mudanças significativas na correlação de forças ao longo de três fases distintas. A transição de um modelo inicialmente participativo e centrado em direitos de aprendizagem para um modelo gerencial, marcado pela forte atuação de fundações empresariais e pela reforma do Ensino Médio, evidencia como a BNCC foi sendo reconfigurada em meio a rupturas políticas e ao avanço de uma agenda orientada por competências e eficiência técnica.

Quadro 4: Os agentes nacionais e internacionais da padronização curricular: atores identificados na formulação da BNCC.

ESFERA	ATORES
Governo Federal	MEC, Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Educação Básica
Governos Estaduais e Municipais	CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), SEDUCs, SEMEDs
Instituições de Ensino Superior e Pesquisa	UFJF (CAED), UFMG (CEALE), UnB, PUC-RJ, UFPR (Observatório do Ensino Médio)
Associações Científicas e Acadêmicas	ANPEd, ANPUH, Sociedade Brasileira de Sociologia
Movimentos Sociais e Entidades da Sociedade Civil	Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base

ESFERA	ATORES
Fundações e Institutos Privados	Fundação Lemann, Fundação Vanzolini, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Natura, Fundação Telefônica
Especialistas e Consultores	Equipes de redação dos documentos de 2014, 2015, 2016 e 2018, incluindo professores universitários e técnicos
Agentes Internacionais	Assessores da Austrália e Chile (contratados via Fundação Lemann)

Fonte: o próprio autor.

Entre o amplo espectro de agentes privados com influência decisiva na conformação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Fundação Lemann se destaca como um ator paradigmático na tradução e implementação da Agenda Globalmente Estruturante para a Educação (AGEE) no Brasil. Sob o discurso da filantropia voltada à “melhoria da qualidade da educação pública”, sua atuação vai além da assistência social, configurando-se como um sofisticado vetor de difusão de modelos gerenciais, tecnologias de governança e racionalidades políticas alinhadas aos imperativos da globalização neoliberal.

No processo de elaboração da BNCC, a Fundação Lemann atuou por meio de uma estratégia multifacetada, combinando influência técnica, articulação política e produção discursiva. Financiou consultorias internacionais para assessorar técnicos do Ministério da Educação, integrou organicamente a coalizão do “Movimento pela Base Nacional Comum” – atuando como elo entre organismos transnacionais e a burocracia estatal –, produziu e disseminou materiais de “formação” sobre a Base em redes estaduais e municipais e custeou a plataforma digital de consulta pública, definindo, assim, os próprios termos do debate democrático. Essa atuação em múltiplas frentes permitiu à fundação exercer influência simultânea tanto na concepção técnica do documento quanto em seu processo de legitimação social, borrando deliberadamente as fronteiras entre público e privado.

A pedagogia das competências promovida pela Fundação Lemann alinha-se explicitamente ao framework da OCDE, privilegiando habilidades cognitivas mensuráveis e competências socioemocionais adaptativas, que preparam o “capital humano” para as demandas do mercado globalizado. Sua atuação exemplifica o

fenômeno analisado por Stephen Ball (2012) de privatização endógena, no qual lógicas, métodos e agentes privados passam a operar no cerne do Estado, reconfigurando as políticas públicas a partir de dentro. Mais do que uma participação pontual, trata-se de uma verdadeira colonização do espaço público por racionalidades empresariais que redefinem a educação como serviço e o conhecimento como commodity.

Além de sua atuação na BNCC, a Fundação Lemann consolida-se como agente central na infiltração de interesses corporativos no Estado, conforme exposto na entrevista do historiador Fernando Horta (2023) sobre o acordo entre o MEC e a MEG-EDU – organização criada com o propósito de ocultar a atuação direta da fundação. Segundo o historiador, essa estratégia de atuação por meio de “ONGs de fachada” evidencia uma tentativa deliberada de escapar ao escrutínio público e às regras de transparência que deveriam reger a gestão pública, caracterizando um processo de privatização da gestão educacional não pela venda de escolas, mas pela transferência de decisões estratégicas para entidades privadas.

No programa de conectividade das escolas – que prevê investimento de R\$ 8 bilhões em recursos públicos –, a atuação da Lemann revela-se como ponte para a inserção de grandes corporações tecnológicas globais, como a Starlink, de Elon Musk, no sistema educacional brasileiro (Horta, 2023). A definição técnica de parâmetros como a velocidade de 1 megabit por aluno, sem base em evidências pedagógicas ou científicas, funciona como barreira de entrada para empresas nacionais, favorecendo monopólios digitais estrangeiros e comprometendo a soberania nacional. Esse modelo ignora tanto as crescentes evidências internacionais – como o relatório da UNESCO e UNICEF, que questionam o impacto positivo do digital na aprendizagem – quanto a necessidade de um projeto pedagógico de letramento digital crítico, reduzindo a conexão a um instrumento de consumo e extração de dados (Horta, 2023).

A nomeação de figuras como Kátia Shweikart – sem formação na área de alfabetização e com histórico de alinhamento ideológico ao bolsonarismo – para cargos-chave no MEC ilustra como a fundação exerce influência direta na estrutura estatal, colocando agentes alinhados aos seus interesses em posições de poder. Esse movimento não é incidental; é sintomático do que Stephen Ball identifica como privatização endógena, em que o Estado passa a ser gerido por lógicas e métodos do setor privado.

Assim, a atuação da Fundação Lemann não se restringe à BNCC; integra um projeto político-pedagógico mais amplo, que busca subordinar a educação pública aos imperativos do capitalismo digital e à agenda global de competências da OCDE. Se na BNCC a fundação atuou na redefinição de conteúdos e habilidades, no programa de conectividade avança sobre a infraestrutura e a governança do sistema, criando condições para que a educação pública seja não apenas formatada, mas também gerida e controlada por interesses privados. Trata-se, portanto, de uma colonização dupla: do currículo e da gestão, ambas orientadas por uma racionalidade empresarial que transforma o direito à educação em negócio e a eficiência mercantil.

A análise do processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela uma dinâmica de participação marcada pela presença de atores variados, cuja influência, embora diversa, não foi democrática. Para compreender a evolução desses embates, é possível identificar três fases distintas. A primeira fase (2012-2014) foi caracterizada pela consolidação dos Direitos de Aprendizagem, com dominância de atores do MEC, universidades e especialistas acadêmicos, resultando em uma proposta de orientações gerais e forte teor acadêmico, com participação marginal do setor privado.

Num segundo momento (2015-2016), o processo sofreu uma guinada significativa em direção a uma conciliação com os sistemas de avaliação em larga escala. Nessa etapa, ganharam protagonismo gestores públicos (como CONSED e UNDIME) e fundações privadas (como a Fundação Lemann), que promoveram o alinhamento da Base com exames como o ENEM e o SAEB. Foi quando os documentos passaram a incluir um detalhamento minucioso por série e componente curricular.

Por fim, a fase decisiva (2017-2018) foi marcada por uma ruptura e finalização acelerada no contexto da Reforma do Ensino Médio. Sob o governo Temer, houve a terceirização da redação final para a Fundação Vanzolini, conferindo grande influência a institutos empresariais. Este período consolidou a estrutura por competências e habilidades e a fragmentação do Ensino Médio, resultando na BNCC homologada em 2018, que carrega a marca de um viés gerencial e da forte influência de interesses privados.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi, portanto, um processo tranquilo ou linear, mas sim um campo marcado por conflitos e tensões entre diferentes atores com visões opostas sobre a educação brasileira. De

um lado, setores acadêmicos e associativos, como a ANPEd, alertavam para o risco de a BNCC ser instrumentalizada por interesses mercadológicos, transformando-se em um currículo padronizado e alinhado a lógicas de eficiência e produtividade. Do outro, fundações e institutos empresariais, como a Fundação Lemann e o Instituto Unibanco, ganharam espaço decisivo, especialmente a partir de 2017, quando a Fundação Vanzolini assumiu a redação do documento — uma mudança que representou uma ruptura clara com o modelo participativo anterior.

Essa guinada não foi apenas metodológica, mas também política. Muitos dos especialistas que haviam contribuído nas versões de 2015 e 2016 foram excluídos do processo final, o que fragilizou a representação acadêmica e ampliou a influência de agentes privados na definição dos rumos curriculares do país. Como resultado, a BNCC consolidou-se sob um modelo gerencial-privatista, distanciando-se da proposta inicial, mais vinculada aos direitos de aprendizagem e à formação cidadã.

Esse movimento teve impactos diretos na disciplina de Sociologia, por exemplo. Embora mantida formalmente em todas as versões da BNCC, sua presença foi progressivamente rebaixada e diluída. Se entre 2015 e 2016 ela ainda figurava como disciplina autônoma, com carga horária e conteúdos específicos, na versão final de 2018 ela foi incorporada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, perdendo identidade curricular e espaço garantido. A reforma do Ensino Médio, com sua flexibilização por itinerários formativos, aprofundou essa fragilização, subordinando a Sociologia a uma lógica de competências que tende a esvaziar seu papel crítico e reflexivo.

Conclui-se, assim, que a BNCC não foi um simples documento técnico, mas um palco de disputa ideológica e de poder. A transição de um modelo acadêmico-participativo para um modelo gerencial-privatista reflete não apenas mudanças na gestão educacional, mas também um projeto de sociedade em que a educação é cada vez mais orientada por interesses empresariais e de mercado. A Sociologia, nesse contexto, tornou-se um símbolo dessa disputa: sua permanência nominal esconde uma perda substantiva de centralidade, num cenário em que a formação crítica cede espaço à formação para competências.

3.4 ZONAS DE INFLUÊNCIA: BASTIDORES LEGAIS

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se deu em um

vácuo político ou ideológico. Pelo contrário, esteve imersa em um complexo tabuleiro de influências onde agentes transnacionais e interesses privados atuaram de forma decisiva na conformação do documento final. Esta subseção, "Zonas de Influência: Bastidores Legais", dedica-se a desvendar os mecanismos concretos e os arcabouços discursivos por meio dos quais organismos multilaterais imprimiram sua marca na arquitetura da BNCC.

Partindo da constatação de que a BNCC materializa a Agenda Globalmente Estruturante para a Educação (AGEE), investigamos aqui as "zonas de influência" específicas ocupadas por atores-chave como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO. Através de uma análise minuciosa, estruturada em quadros analíticos detalhados, demonstra-se como os pressupostos ideológicos, o léxico especializado e as agendas políticas dessas organizações foram traduzidos e internalizados no texto normativo brasileiro.

Esta análise vai além de identificar a mera influência; ela expõe os "bastidores legais" do processo, revelando como conceitos aparentemente técnicos e neutros – como "competências", "*accountability*" e "capital humano" – operam como vetores de um projeto político mais amplo de reconfiguração da educação pública. Ao cartografar essas zonas de influência, esta seção fornece as evidências definitivas de que a BNCC funciona como um mecanismo de governança que alinha o sistema educacional brasileiro aos imperativos de um mercado global, frequentemente em detrimento de sua função social crítica e emancipatória.

Quadro 5: O Banco Mundial como agente da AGEE: a tradução do discurso do "Capital Humano" na estrutura e lógica da BNCC.

Banco Mundial (BM) - <i>Education Strategy 2020: Learning for All (2011)</i>	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
Pressupostos Ideológicos	<p>- Educação como Investimento em Capital Humano: A educação é vista não como um direito ou bem público, mas como um investimento individual e nacional para aumentar a produtividade e a competitividade econômica.</p> <p>- Utilitarismo Educacional: Foco estrito em "resultados de aprendizagem" mensuráveis, prioritariamente em matemática e leitura (as</p>

Banco Mundial (BM) - <i>Education Strategy 2020: Learning for All (2011)</i>	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
	<p>chamadas "habilidades básicas"), por serem mais facilmente vinculadas a ganhos de produtividade.</p> <p>- Gerencialismo e Accountability: A eficiência e a responsabilização (<i>accountability</i>) são os princípios máximos da gestão educacional. Defende a lógica de incentivos e punições com base em métricas de desempenho.</p> <p>- Mercantilização: Incentivo à participação do setor privado na provisão e gestão da educação, abrindo espaço para novos mercados.</p>
Mecanismos de Influência	<p>- Condicionalidade Financeira: O BM vincula a concessão de empréstimos, assistência técnica e financiamento à adoção de reformas educacionais específicas alinhadas à sua estratégia (ex.: sistemas de avaliação de larga escala, gestão baseada em resultados).</p> <p>- Produção de Hegemonia Discursiva: Produz e dissemina massivamente relatórios, pesquisas e "melhores práticas" que naturalizam sua visão econômica da educação, tornando-a senso comum entre técnicos e formuladores de políticas.</p> <p>- Influência na Formação de Agentes: Capacita técnicos e gestores públicos, moldando sua mentalidade e familiarizando-os com os instrumentos de política preferidos pelo BM.</p>
Reflexo/Materialização na BNCC	<p>- BNCC como Ferramenta de Accountability: A Base é explicitamente concebida como a referência para todas as avaliações nacionais (como o SAEB). Isso institucionaliza a cultura de responsabilização criticada por Ball (2012) e Catini (2019), onde a "qualidade" é reduzida ao desempenho em testes.</p> <p>- Ênfase nas Competências Básicas Instrumentais: A estrutura da BNCC, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Fundamental, prioriza habilidades cognitivas fundamentais (ler, escrever, calcular) em detrimento de conhecimentos sociológicos, filosóficos e de uma formação crítica mais ampla, alinhando-se ao foco utilitarista do BM.</p> <p>- Lógica de Eficiência: A ideia de "garantir direitos de aprendizagem" para todos, ainda que importante,</p>

Banco Mundial (BM) - <i>Education Strategy 2020: Learning for All (2011)</i>	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
	é operacionalizada na BNCC por meio de uma lista padronizada e sequenciada de habilidades, refletindo a busca por eficiência e mensuração.

Fonte: o próprio autor.

A análise do documento *Education Strategy 2020: Learning for All (2011)* do Banco Mundial (BM) revela-se fundamental para compreender os alicerces econômicos da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) materializada na BNCC. A influência do BM não se dá por mera sugestão, mas por meio de mecanismos materiais e discursivos poderosos. O pressuposto ideológico central do BM é a concepção da educação como um investimento em "capital humano", onde o indivíduo e o Estado devem buscar o retorno sobre esse investimento por meio de maior produtividade e competitividade econômica. Essa visão utilitarista exige foco em resultados mensuráveis – prioritariamente em matemática e leitura – e a adoção de uma gestão pautada pela eficiência e pela *accountability*.

Dessa forma, o BM exerce sua influência principalmente através de condicionalidades financeiras, vinculando empréstimos e assistência técnica à adoção de reformas específicas, como a implantação de sistemas nacionais de avaliação. Paralelamente, o Banco produz um vasto arsenal de relatórios e "melhores práticas" que naturalizam seu marco ideológico, tornando-o um senso comum entre técnicos e gestores.

Na BNCC, essa influência materializa-se de forma clara. A Base é concebida como o parâmetro central para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), institucionalizando a cultura de *accountability* criticada por teóricos como Stephen Ball. A qualidade educacional é, assim, reduzida ao desempenho em testes padronizados. Além disso, a ênfase da BNCC em habilidades cognitivas fundamentais, em detrimento de um currículo mais amplo e crítico, reflete o foco do BM em "competências básicas" instrumentalmente úteis para o mercado. Portanto, a BNCC opera como a ferramenta

curricular que viabiliza a implementação da agenda gerencial do Banco Mundial no Brasil.

Quadro 6: A OCDE como arquiteta cognitiva da AGEE: a adoção do modelo de competências e da lógica do "futuro" na BNCC.

OCDE - PISA Framework e Education 2030: The Future of Education and Skills	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
Pressupostos Ideológicos	<p>- Padronização Global para a Competitividade: A educação deve ser padronizada internacionalmente para facilitar a comparação e posicionar os países na corrida pela competitividade econômica global.</p> <p>- Educação para as "Necessidades da Economia do Século XXI": O currículo deve ser orientado para a formação de "competências" (skills) demandadas pelo mercado de trabalho futuro, como resolução de problemas, colaboração e criatividade.</p> <p>- Conceito de Competência: Promove uma visão de competência como a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes/valores para "agir no mundo", mas com um fim claramente adaptativo ao mercado e à ordem social vigente.</p>
Mecanismos de Influência	<p>- Poder de Comparação e Rankings: O PISA cria um "espelho" global no qual os países se veem comparados. A pressão por melhorar a posição no ranking torna-se um poderoso motor para reformas educacionais domésticas, criando um "efeito PISA".</p> <p>- Soft Power e Autoridade Científica: A OCDE se estabelece como uma autoridade técnica e científica incontestável, cujo paradigma de "qualidade" educacional se torna a referência obrigatória para países que desejam ser considerados "modernos" e "competitivos".</p> <p>- Antecipação do Futuro: Com projetos como Education 2030, a OCDE não só descreve o presente, mas define o que o futuro deve ser, orientando os sistemas nacionais a se prepararem para essa visão específica.</p>
Reflexo/Materialização na BNCC	<p>- Adoção do Modelo de Competências: A própria arquitetura da BNCC, organizada em competências e habilidades gerais e específicas, é uma adoção</p>

OCDE - PISA <i>Framework e Education 2030: The Future of Education and Skills</i>	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
	<p>direta e explícita do modelo curricular proposto pela OCDE. A dissertação argumenta que essa "lógica de competências universais" substitui perspectivas curriculares críticas e contextualizadas.</p> <p>- Citação Explícita como Referência: Conforme destacado acima (p. 19), a BNCC cita diretamente o PISA e o projeto Education 2030 da OCDE, legitimando-os como fontes primárias de sua concepção.</p> <p>- Primazia do "Saber Fazer": como apontado acima (p. 34) a BNCC privilegia a aplicação prática do conhecimento ("saber fazer") em detrimento do conhecimento teórico-reflexivo, aprofundando o caráter instrumental e adaptativo da formação.</p>

Fonte: o próprio autor.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exerce um papel distinto, porém complementar ao do BM, na conformação da AGEE. Seu poder reside menos em condicionalidades financeiras e mais em um *soft power* baseado na produção de autoridade científica e comparação internacional. Através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e de documentos como Education 2030, a OCDE estabelece um paradigma global de "qualidade" educacional, definido pela padronização de currículos baseados em competências para a "economia do século XXI".

O mecanismo de influência-chave da OCDE é o poder de comparação. O ranking do PISA cria um espelho no qual os países se avaliam, gerando uma pressão competitiva para reformar os sistemas educacionais de modo a melhorar sua posição. Esse processo, conhecido como "efeito PISA", naturaliza a visão da OCDE de que a educação deve servir primordialmente à competitividade econômica global.

A materialização deste quadro na BNCC é direta e explícita. Como evidenciado, a própria arquitetura da BNCC, organizada em competências e habilidades, é uma adoção integral do modelo da OCDE. A citação direta do Education 2030 no texto introdutório da Base (p. 19 desta dissertação) demonstra essa filiação

declarada. A análise da BNCC (p. 34) revela a primazia do "saber fazer" – a aplicação prática do conhecimento – sobre a reflexão teórica e crítica. Dessa forma, a BNCC internaliza a lógica de competências da OCDE, que, sob um verniz de modernidade, promove uma formação adaptativa ao mercado, esvaziando o potencial do currículo para uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória.

Quadro 7: A apropriação seletiva do discurso da UNESCO na BNCC: a tensão entre direitos humanos e a lógica das competências para o mercado.

UNESCO - Educação para Todos (EFA), Declaração de Incheon e ODS 4	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
Pressupostos Ideológicos	<p>- Educação como Direito Humano e Bem Público: Defende uma visão humanista e holística da educação, enfatizando seu papel no desenvolvimento humano e social, além do econômico.</p> <p>- Foco na Equidade, Inclusão e Qualidade para Todos: Centralidade na garantia do acesso e da permanência de todos, com atenção às diversidades e à justiça social.</p> <p>- Desenvolvimento Sustentável: Vincula a educação à promoção da paz, da sustentabilidade e da cidadania global, conforme expresso no ODS 4.</p>
Mecanismos de Influência	<p>- Agenda Normativa e de Advocacy: A UNESCO atua na construção de consensos e marcos legais globais (como os ODS), estabelecendo uma agenda normativa que os países se comprometem a seguir.</p> <p>- Produção de Diretrizes Ambíguas: Suas diretrizes, por serem mais amplas e focadas em valores universais, podem ser apropriadas e ressignificadas por diferentes atores, incluindo aqueles com visões contraditórias. Isso permite uma "captura" da linguagem dos direitos por agendas tecnocráticas.</p>
Reflexo/Materialização na BNCC	<p>- Apropriação Seletiva e Esvaziamento Semântico: A BNCC incorpora a linguagem da UNESCO—como "assegurar direitos de aprendizagem", "inclusão" e "diversidade cultural"—mas a subordina à lógica técnica das competências. A retórica dos direitos serve para dar uma roupagem democrática e legitimadora ao documento.</p>

UNESCO - <i>Educação para Todos</i> (EFA), Declaração de Incheon e ODS 4	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
	<p>- Exemplo da Competência 3 (Socioambiental): a competência que trata da ética socioambiental é esvaziada de seu potencial transformador. Conceitos como "consumo responsável" são promovidos em uma perspectiva de "capitalismo verde"⁸ e ação individual, diluindo qualquer crítica estrutural ao modelo de produção e consumo.</p> <p>- Conflito de Lógicas: Há uma tensão evidente na BNCC entre a linguagem dos direitos (da UNESCO) e a lógica das competências para o mercado (da OCDE/BM), sendo que esta última prevalece na materialização prática do currículo.</p>

Fonte: o próprio autor.

A análise do papel da UNESCO revela um movimento mais complexo e dialético na construção da AGEE. Diferente do BM e da OCDE, a UNESCO defende uma visão humanista da educação como direito humano e bem público, com forte ênfase na equidade, inclusão e numa formação holística. No entanto, conforme argumentado, é justamente essa linguagem universalista e positiva da UNESCO que é apropriada de forma seletiva e estratégica pela agenda neoliberal. Os mecanismos de influência da UNESCO são normativos e de defesa, estabelecendo agendas consensuais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Porém, a natureza ampla de suas diretrizes permite que sejam ressignificadas. A linguagem dos direitos e da inclusão é cooptada para dar uma roupagem democrática e legitimadora a projetos de cunho tecnicista.

⁸ Entende-se por "capitalismo verde" a estratégia político-econômica que busca conciliar a sustentabilidade ambiental com a manutenção do modelo de acumulação capitalista, por meio de inovações tecnológicas, mercados de carbono, certificações e incentivos ao consumo "consciente". Nessa perspectiva, a crise socioambiental é tratada como uma oportunidade de negócio e uma questão de ajuste comportamental, sem enfrentar as causas estruturais do problema — como a exploração ilimitada de recursos, a lógica do crescimento infinito e as desigualdades inerentes ao sistema. Como bem observado por estudiosos do tema, "quando a natureza é percebida apenas através das lentes dos recursos naturais exploráveis, a biodiversidade se torna facilmente comoditizada" (Fernandes, 2020, Online). É precisamente essa lógica de mercantilização que explica por que "os maiores e mais impactantes movimentos sociais da América Latina estejam ligados à terra e ao território, à proteção ambiental, à soberania alimentar e a uma forte oposição a empresas multinacionais" e aos acordos que perpetuam esse modelo. Dessa forma, conceitos como "consumo responsável" são esvaziados de seu potencial crítico e transformador, reduzindo a responsabilidade a escolhas individuais e deslocando o foco da necessária mudança sistêmica e do enfrentamento político dessas estruturas (Fernandes, 2020).

Na BNCC, essa apropriação seletiva é evidente. O documento incorpora terminologias caras à UNESCO, como "assegurar os direitos de aprendizagem" e "valorizar a diversidade cultural". No entanto, essa retórica é subordinada à lógica instrumental das competências. O exemplo mais claro analisado é o da Competência 3, que trata da ética e da sustentabilidade socioambiental. Nela, conceitos potencialmente transformadores são esvaziados, promovendo uma visão de "consumo responsável" individual e alinhada ao "capitalismo verde", em vez de fomentar uma crítica estrutural ao modelo de produção. Assim, a função da linguagem da UNESCO na BNCC é, em grande medida, a de "lavar" a face de um documento cuja essência é orientada por uma lógica econômica e adaptativa, neutralizando potenciais resistências através de uma inclusão discursiva vazia de conteúdo transformador.

Quadro 8: A BNCC como instrumento de alinhamento nacional ao ODS 4: da meta global à padronização curricular.

Agendas Globais - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
Pressupostos Ideológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Integração e Convergência de Políticas: Os ODS funcionam como um roteiro universal que incentiva a integração e a convergência das políticas nacionais em torno de metas comuns. - Educação como Chave para o Desenvolvimento Sustentável: Posiciona a educação como o principal mecanismo para alcançar todos os outros objetivos de desenvolvimento, numa visão que integra aspectos econômicos, sociais e ambientais. - Governança por Metas e Indicadores: A gestão pública passa a ser orientada pelo cumprimento de metas quantificáveis e por relatórios de progresso, reforçando uma cultura de gestão por resultados.
Mecanismos de Influência	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um Marco Comum Global: Os ODS fornecem uma estrutura de ação e monitoramento que os países são pressionados a adotar, promovendo a homogeneização das agendas nacionais. - Pressão por Relatórios e Métricas: A necessidade de os países reportarem seus progressos aos fóruns internacionais reforça a

Agendas Globais - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)	
DIMENSÃO ANALÍTICA	LEXICALIZAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE E EFEITO DISCURSIVO
	dependência de sistemas de dados e indicadores padronizados, fortalecendo o papel de organismos de avaliação.
Reflexo/Materialização na BNCC	<p>- Alinhamento Formal com as Metas Globais: A BNCC é apresentada oficialmente como o instrumento central para o Brasil atingir as metas do ODS 4, em especial aquelas relacionadas à qualidade da educação (4.1). Ela se conecta diretamente ao Plano Nacional de Educação (PNE), que já está alinhado aos ODS.</p> <p>- Instrumento de Monitoramento: Ao estabelecer "o que os alunos devem aprender", a BNCC fornece o conteúdo sobre o qual os indicadores de qualidade (como o IDEB) serão construídos, tornando-se a base técnica para o monitoramento do ODS 4 no Brasil.</p> <p>- Esvaziamento da Sustentabilidade: Conforme analisado na Competência 3 da BNCC, a "sustentabilidade" proposta pelos ODS é incorporada de forma não crítica, promovendo uma visão que não questiona as bases do modelo econômico hegemônico, mas sim oferece uma versão "verde" e palatável dele.</p>

Fonte: o próprio autor.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e, principalmente, o ODS 4 sobre educação de qualidade, funcionam como a moldura política e de governança que integra e dá sentido global às agendas do BM, OCDE e UNESCO. Eles representam o ápice da AGEE, estabelecendo um roteiro universal e um sistema de monitoramento baseado em indicadores padronizados. O mecanismo de influência dos ODS é a promoção da convergência de políticas. Ao aderir à agenda, os países se comprometem a alinhar seus planos nacionais a essas metas globais, sujeitando-se a uma pressão por relatórios de progresso que reforça a cultura da mensuração e da comparação.

A BNCC é apresentada explicitamente como o principal instrumento do Brasil para atingir as metas do ODS 4, em especial, a meta 4.1, que trata da qualidade da aprendizagem. Ela serve como o elo técnico entre o Plano Nacional de Educação

(PNE) – já alinhado aos ODS – e os sistemas de avaliação. Ao definir "o que os alunos devem aprender", a BNCC fornece o conteúdo sobre os quais os indicadores de qualidade serão construídos, tornando-se a base para o monitoramento do cumprimento das obrigações internacionais do país. No entanto, como demonstrado na análise da Competência 3, a incorporação de temas como "sustentabilidade" segue a lógica esvaziada dos ODS, que frequentemente não questionam as bases do modelo econômico dominante, mas sim o reformulam em termos de "sustentabilidade" palatável. Dessa forma, a BNCC consolida a convergência do sistema educacional brasileiro a um marco global de governança que, embora apresentado como técnico e consensual, é profundamente político e orientado por uma visão específica de desenvolvimento.

4 A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO (AGEE)

A AGEE emerge como um fenômeno intrinsecamente vinculado às transformações políticas, econômicas e ideológicas do final do século XX. Seus pilares teóricos e práticas institucionais refletem a convergência entre o neoliberalismo — que redefine a educação como "bem de mercado" (Harvey, 2005) —, a teoria do capital humano (Schultz, 1973) e a ascensão de mecanismos transnacionais de governança, como os rankings do PISA, que homogeneízam currículos sob a retórica da qualidade (Laval, 2019). Esta seção analisa como esses elementos reconfiguraram a educação em escala global, destacando seus impactos na desestruturação de modelos públicos — processo que Barbieri (2018) associa à AGEE — e na promoção de uma lógica mercantilizada, onde a educação se transforma em "*commodity*"⁹ (Apple, 2015).

A ascensão do neoliberalismo como projeto geopolítico hegemônico a partir dos anos 1980, catalisada pela crise fiscal do Estado de Bem-Estar Social (Esping-Andersen, 1990) e pela ofensiva ideológica de governos como os de Thatcher e Reagan, não se limitou à economia. Seus tentáculos reestruturaram profundamente a esfera educacional, transformando-a de direito social em mercadoria ajustável às demandas do mercado. Esse processo, longe de ser espontâneo, foi meticulosamente orquestrado por uma complexa rede de atores e instituições transnacionais. Organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, exerceram pressão decisiva, condicionando empréstimos à adoção de "reformas estruturais" que redefiniram a educação globalmente sob três pilares interligados: a desregulamentação estatal, a mercantilização e o gerencialismo (Ball, 2012).

A experiência chilena durante a ditadura de Pinochet (1973-1990), por exemplo, tornou-se um laboratório precoce e emblemático. A implementação de um sistema de *vouchers* educacionais, inspirado nas ideias de Milton Friedman (2023), permitiu que instituições privadas acessassem e lucrassem com fundos públicos, enquanto as escolas públicas, esvaziadas de recursos e investimentos, enfrentavam um processo acelerado de sucateamento (Carnoy, 1998). Este modelo, apresentado como sinônimo de "liberdade de escolha", na realidade criou um mercado educacional estratificado, aprofundando desigualdades socioeconômicas sob o manto da suposta

⁹ Transformação da educação em um bem transacionável no mercado global, sujeito às leis de oferta e demanda.

eficiência do setor privado.

Paralelamente, instrumentos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE, ganharam enorme influência. Sob a retórica sedutora da busca pela "qualidade" (OCDE, 2019), tais avaliações padronizadas globalmente funcionaram como poderosas tecnologias de governança, impondo currículos homogêneos e reforçando hierarquias entre países e sistemas educacionais, frequentemente com uma lógica eurocêntrica (Laval, 2019; Sriprakash, 2012). No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) seguiu rota semelhante, priorizando resultados quantitativos imediatos e submetendo professores a uma cultura tóxica de cobrança por "produtividade", onde processos pedagógicos complexos foram reduzidos a metas a serem cumpridas.

Vejamos o caso do Paraná:

O uso de tecnologias ou plataformas digitais no estado do Paraná é recente, as primeiras iniciativas datam de 2012, com a implementação do projeto piloto do Livro de Registro de Classe Online (RCO) (SCHERER; SILVA; ANDRÉ, 2017). Em 2013, o RCO foi implementado em 16 escolas e, em 2016, gradativamente, em toda a rede estadual de ensino. Desde 2017, a SEED e os governos do estado do Paraná vêm investindo massivamente em políticas, programas e plataformas digitais, a fim de acompanhar e gerenciar o sistema de ensino paranaense. O Aplicativo Escola Paraná foi outra grande inovação no sistema de ensino do estado. Este possibilitou acessar recursos como: calendário escolar, o RCO (e inclusive utilizá-lo na sua versão Offline). Por meio do aplicativo Escola Paraná, os docentes podem acessar eventos promovidos pela SEED, lançar frequência e notas das atividades avaliativas, acessar o Diretor escolar e equipe pedagógica por meio de mural de recados, além de recados e informações com Núcleo Regional de Educação-NRE e SEED. A frequência dos alunos também é monitorada pelo aplicativo, que está vinculado ao RCO (Pasini, 2023, p 28).

É fundamental compreender que a utilização de plataformas digitais e sistemas como o RCO (Registro de Classe Online) para o acompanhamento minucioso do trabalho docente vai muito além de uma simples "gestão eficiente" e adentra o campo de um controle excessivo, que tensiona profundamente as relações de trabalho (Pasini, 2023). Sob a justificativa de transparência e organização, essa ferramenta acaba por infantilizar o docente, tratando-o como um funcionário que não cumpre prazos sem a ameaça de uma sinalização negativa, o que ignora por completo sua autonomia e profissionalismo. Essa lógica reduz a complexidade pedagógica a meros indicadores burocráticos, transformando o ato de ensinar – que é inerentemente criativo, adaptativo e complexo – em uma lista de tarefas a serem verificadas. Nesse contexto, o que passa a importar não é a qualidade da aula ou a

efetiva aprendizagem dos alunos, mas sim se a caixa no sistema foi preenchida no horário estipulado.

Sob essa pressão por registro imediato, surge o risco de o professor priorizar o ato de "lançar" o conteúdo na plataforma, mesmo que de forma superficial, apenas para evitar a notificação vermelha, em detrimento de um ensino mais profundo e significativo, que frequentemente escapa aos limites de um formulário padronizado. Esse fenômeno é a materialização do gerencialismo na educação, que importa modelos de gestão empresarial para o ambiente escolar, onde o professor é visto como um operador que deve seguir um script pré-determinado. O sistema, ao gerar relatórios que destacam em vermelho os "conteúdos não trabalhados", desconsidera que um bom educador precisa adaptar o plano de curso às necessidades reais de sua turma, aprofundando-se em alguns tópicos e acelerando em outros, em um exercício constante de julgamento pedagógico (Pasini, 2023).

Embora, de uma perspectiva administrativa, essas ferramentas se apresentem como um avanço que promete agilidade e decisões baseadas em dados em tempo real – materializada na praticidade de um "relatório de cores" –, sua implementação concreta revela uma estrutura de vigilância que pode ser alienante e contraproducente para o verdadeiro objetivo da educação.

Essa tríade desregulamentadora, mercantilizadora e gerencialista não operou isoladamente. De forma geral, ela encontrou seu alicerce conceitual na Teoria do Capital Humano (Becker, 1964), que reduziu drasticamente o sentido da educação. Deixou de ser vista como um processo de formação humana integral, desenvolvimento cívico e produção crítica de conhecimento, para se tornar primordialmente um investimento individual visando aumentar a produtividade futura e os rendimentos no mercado de trabalho. Essa visão utilitarista ignorou propositalmente as dimensões coletivas, culturais e emancipatórias da educação. A promessa neoliberal de que mais educação garantiria vantagem competitiva individual e nacional revelou-se falaciosa diante da realidade global de superoferta de qualificações e desvalorização do trabalho.

A mercantilização, por sua vez, evoluiu para formas mais sofisticadas e abrangentes do que os simples vouchers. Assistimos à crescente financeirização da educação, onde grandes conglomerados educacionais (como a Kroton no Brasil ou a Laureate internacionalmente) transformaram escolas e universidades em ativos financeiros atraentes para investidores, focando na lucratividade e na expansão de

mercado, frequentemente em detrimento da qualidade pedagógica e do acesso equitativo (Verger, Fontdevila & Zancajo, 2016). A privatização assumiu múltiplas facetas: parcerias público-privadas (PPPs), gestão privada de escolas públicas, terceirização de serviços essenciais, criando um intrincado e lucrativo "mercado educacional" global (Robertson, 2012). Susan L. Robertson aponta como a educação se tornou um "sítio estratégico" para o capital, com a proliferação de novos "produtos" educacionais (cursos online massivos, sistemas proprietários de avaliação, softwares de gestão) e mercados transnacionais, especialmente no ensino superior.

O gerencialismo, aliado à cultura da performatividade (Ball, 2003), exerceu um impacto profundo e corrosivo na profissão docente. A obsessão por indicadores quantitativos, metas de desempenho e sistemas de *accountability* punitivos gerou uma pressão insustentável sobre professores. Stephen J. Ball (2003), em "The teacher's soul and the terrors of performativity", argumenta que essa lógica promove ansiedade, desmoralização e uma "corrosão do caráter" profissional. O valor intrínseco do ensino – o cuidado, a reflexão crítica, a construção de relações pedagógicas significativas – é sistematicamente subjugado pela necessidade obsessiva de alcançar metas externas e quantificáveis.

A padronização curricular impulsionada por avaliações internacionais como o PISA e nacionais como o IDEB, sob o pretexto da "qualidade", também é alvo de contundentes críticas epistemológicas e culturais. Ela promove uma homogeneização global do conhecimento, silenciando saberes locais, indígenas e culturas diversas, em favor de uma visão monocultural hegemônica. A perspectiva pós-colonial (Sriprakash, 2012) denuncia como essas métricas globais perpetuam visões eurocêntricas de sucesso, deslegitimando pedagogias e formas de conhecimento não alinhadas com esse padrão dominante.

Contudo, a imposição do projeto neoliberal na educação não ocorreu sem resistências significativas. Movimentos sociais, sindicatos docentes combativos e intelectuais críticos em todo o mundo têm lutado contra a privatização e a mercantilização, como visto em batalhas emblemáticas na Argentina e no México. As propostas de uma Educação Democrática, inspiradas no legado de Paulo Freire e desenvolvidas por teóricos como Henry Giroux e Peter McLaren, reafirmam a educação como prática da liberdade, espaço de pensamento crítico, autonomia e luta por justiça social. Emergem também modelos alternativos de avaliação, de caráter formativo e participativo, que fogem da lógica punitiva do *accountability* neoliberal. No

cerne dessas resistências está a defesa intransigente da educação como um direito humano fundamental e um bem público, não uma mercadoria, princípio reiterado em documentos como o Relatório Delors da UNESCO:

A Educação Básica é um problema a ser enfrentado, naturalmente, por todos os países, incluindo as nações industrializadas. Desde esse estágio da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a vontade e a alegria de conhecer: portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo da vida. (UNESCO, 2010, p. 16).

Apesar disso, compreende-se que a reconfiguração neoliberal da educação a partir dos anos 1980 foi muito mais do que um ajuste técnico ou gerencial. Foi, nas palavras de David Harvey (2005), um elemento crucial em um amplo projeto de restauração do poder de classe das elites. Implementado através de sofisticadas redes transnacionais de política (Ball, 2016) envolvendo *think tanks*, consultorias, fundações e agências, e legitimado por uma poderosa engrenagem discursiva (a "qualidade", a "eficiência", a "escolha"), o neoliberalismo transformou a educação em um campo de batalha geopolítica.

Compreender a profundidade e a complexidade dessa transformação – seus mecanismos de financeirização, seus impactos psíquicos sobre os educadores, sua violência epistêmica homogeneizadora – não é apenas um exercício acadêmico. É condição essencial para desmontar o consenso que a sustenta e para construir alternativas pedagógicas verdadeiramente democráticas, que coloquem o ser humano, a justiça social e a diversidade de saberes no centro do projeto educativo.

Para compreender melhor este debate, a pesquisa segue as linhas da teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz (1973), que originalmente associava investimentos em educação ao crescimento econômico. Contudo, sob a AGEE, essa perspectiva foi radicalizada, abrindo caminho para “competências para o mercado”. Currículos passaram a enfatizar habilidades como "flexibilidade" e "resiliência", alinhadas à precarização do trabalho na era pós-fordista (Pinto; Antunes, 2018). Disciplinas críticas, como Filosofia e Sociologia, foram marginalizadas, reduzindo a educação a um instrumento de adaptação às incertezas do capitalismo.

A noção de educação como "investimento pessoal" culpabiliza estudantes por fracassos, ocultando disparidades de acesso. Relatórios da OCDE (2018) propagam a ideia de que o mérito individual basta para superar obstáculos estruturais, como o racismo, por exemplo. Assim, a AGEE transformou a educação em uma ferramenta

de disciplinamento, onde o valor humano é medido por sua utilidade econômica. Nessa perspectiva, a AGEE opera por meio de redes transnacionais: *think tanks*¹⁰ (ex.: *Brookings Institution*) e fundações privadas (ex.: *Gates Foundation*) financiam políticas de privatização (Ball, 2012). No Brasil, a Fundação Lemann atuou na elaboração da BNCC, incorporando termos como "competências socioemocionais", alinhados a diretrizes da OCDE.

Além disso, o estabelecimento de padrões pela OCDE, através do PISA, homogeneiza currículos sob a retórica da "excelência" (Laval, 2019), reforçando hierarquias globais (Ball, 2012). Países periféricos são pressionados a adotar modelos alheios a suas realidades, como a ênfase em STEM¹¹, em detrimento de saberes locais. No Brasil, a BNCC ilustra como políticas nacionais são moldadas por agências globais: seu texto reflete o Education 2030 (OCDE, 2018), priorizando habilidades para o "século XXI" em vez de uma formação humanista. Essa governança fragmenta a soberania educacional, subordinando sistemas nacionais a interesses corporativos (Dale, 2004; Ball, 2012). Em síntese, a AGEE representa um projeto de dominação que subordina a educação à acumulação capitalista (Harvey, 2005), exigindo resistências articuladas. A análise de Roger Dale (2004) destaca como a educação foi deslocada de um projeto nacional para um fenômeno transnacional, moldado por mecanismos de governança global que reconfiguram as prioridades educacionais em escala planetária.

A relação do Brasil com organismos internacionais, especialmente a partir da década de 1990, teve um papel crucial na reconfiguração da governança da educação e das políticas educacionais no país. Após a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu diretrizes de universalização da educação e de descentralização do poder, o Brasil buscou alinhar suas políticas educacionais com os princípios adotados em nível internacional, com ênfase em eficiência, qualidade e resultados mensuráveis. A adesão a reformas neoliberais, amplamente influenciadas por organismos como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, moldou o desenho das políticas educacionais

¹⁰ "Literalmente, seriam reservatórios ou tanques de pensamento, mas a expressão think tank pode ser interpretada como instituto, fundação, associação e congêneres que têm a finalidade de produzir propostas, análises e interpretações, cedendo-as ao Governo, Estado e demais interessados". (Azevedo, 2015, p. 88).

¹¹ refere-se a um conjunto de áreas prioritárias em políticas educacionais globais, com ênfase no desenvolvimento de competências técnicas e na formação para profissões vinculadas à inovação e ao mercado tecnológico. Sua incorporação em currículos, como a BNCC, reflete a influência de agendas transnacionais que priorizam habilidades alinhadas à produtividade econômica, muitas vezes em detrimento de disciplinas humanísticas.

no Brasil, voltadas para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade educacional, mas com foco em indicadores quantitativos, tais como taxas de aprovação e desempenho acadêmico.

Maria de Fátima Costa de Paula (2017) aponta que, a partir da década de 1990, o Brasil se viu compelido a adotar políticas que visavam a aumentar a competitividade das suas universidades no cenário internacional. Isso incluiu a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a criação da Política de Cotas, que visavam, respectivamente, aumentar a quantidade de vagas nas universidades e garantir maior acesso de estudantes de setores historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas de classes sociais mais baixas.

Embora essas políticas fossem em grande parte financiadas por organismos internacionais, o Brasil também passou a integrar recomendações que priorizavam a avaliação de desempenho e a autonomia institucional, características centrais do modelo de governança "gerencialista" proposto por essas entidades. A relação com organismos internacionais gerou um desenho de gestão educacional mais técnico e menos político, onde a performance das instituições de ensino passou a ser monitorada por meio de avaliações externas, como o Enade e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Kissler e Heidemann (2006) defendem que a governança surgiu como uma alternativa à gestão hierárquica tradicional, refletindo a transição para um modelo híbrido que mescla controle estatal com participação do mercado e da sociedade civil. Segundo os autores, essa configuração buscou atender às demandas de eficiência e competitividade do mercado global, embora não tenha resolvido problemas estruturais, como a desigualdade no acesso à educação superior.

Para eles, a governança na esfera local implica que as cidades fortalecem cada vez mais a cooperação com os cidadãos, as empresas e as entidades sem fins lucrativos na condução de suas ações, combinando atores públicos, privados e comunitários em redes interorganizacionais. Nesse contexto, os autores destacam que a governança local é definida como “uma forma autônoma (*self-organizing*) de coordenação e cooperação [...] com ou sem a participação estatal” (Jann, 2003, p. 449, apud Kissler; Heidemann, 2006, p. 482). Essa abordagem, portanto, reforça a transferência de serviços para grupos privados e comunitários, sem abandonar completamente a estrutura estatal.

No campo da administração educacional, a descentralização promovida pela Constituição de 1988 e pelas reformas dos anos 1990 fez com que o poder de gestão passasse das esferas federal e estadual para os municípios e, posteriormente, para as próprias instituições de ensino. Isso gerou um cenário onde as universidades, apesar de mais autônomas, enfrentaram sérios desafios na administração de recursos, o que se refletiu nas grandes disparidades entre as regiões do Brasil.

Araújo (2013) analisa os desafios do federalismo educacional no Brasil, apontando que a descentralização das políticas educacionais resultou em fragmentação: estados e municípios assumiram responsabilidades distintas, mas enfrentaram dificuldades para implementar ações adaptadas aos contextos locais, sob normas nacionais que buscavam padronização. Para a autora, essa tensão entre autonomia e uniformidade expôs falhas no regime de colaboração entre os entes federados, exigindo reformas estruturais.

Entre os principais obstáculos, ela destaca “a necessidade de uma reforma fiscal que redistribua os recursos segundo as responsabilidades e as demandas de atendimento de cada ente federado”, além da revisão dos mecanismos constitucionais que definem as competências prioritárias na oferta da Educação Básica (Art. 211 da CF/1988). Essas lacunas, segundo Araújo (2013), reforçam a falta de cooperação entre estados e municípios e obscurecem o papel da União em sua “função supletiva”, demandando uma “complexa tarefa de reengenharia institucional, fiscal e política” para redefinir o modelo federativo.

Esse cenário, somado à influência de organismos como o Banco Mundial e a OCDE, consolidou um modelo de governança educacional centrado em resultados quantitativos e eficiência operacional. Embora esse paradigma tenha ampliado o acesso à educação superior e impulsionado políticas de inclusão, gerou também contradições profundas: a ênfase em métricas fragmentadas dificultou a coordenação entre governos, agravando desigualdades no acesso e na qualidade do ensino, sem resolver desafios estruturais de equidade.

5 A MATERIALIZAÇÃO DA AGEE NA BNCC

A crescente presença de conceitos acadêmicos no cotidiano — como "luta de classes", "capital cultural" ou "gênero" — pode ser compreendida à luz das transformações tecnológicas e comunicacionais das últimas décadas. Como destacado por Castells (1999) em *A Sociedade em Rede*, as plataformas digitais reconfiguraram a circulação do conhecimento, permitindo que saberes antes restritos à academia transcendam as fronteiras universitárias. Essa dinâmica é amplificada pela *cultura da convergência* (Jenkins, 2015), em que a interatividade nas redes sociais facilita a ressignificação de conceitos complexos, muitas vezes esvaziados de seu rigor teórico original.

Esse fenômeno de apropriação e ressignificação não é alheio ao campo das políticas curriculares. Pelo contrário, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) opera por meio de um cuidadoso trabalho discursivo que mobiliza — e ao mesmo tempo domestica — categorias-chave do vocabulário crítico. Para desvendar esse processo de *reconfiguração semântica*, faz-se necessária uma abordagem analítica sistemática, capaz de decifrar não apenas o que o documento explicita, mas também o que silencia e pressupõe. É com esse intuito que se propõe o seguinte modelo de análise, detalhado no Quadro 9, o qual servirá como lente metodológica para a investigação das competências e habilidades que se seguem.

Quadro 9: Modelo de Análise de Conteúdo: categorias para a desconstrução de habilidades da BNCC¹²

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
1. Texto Oficial (Dados)	Habilidade (Texto Integral)	Transcrição completa do texto oficial.	-----
	Competência Geral Vinculada	A qual competência geral da BNCC a habilidade está ligada.	-----

¹² O Quadro 9 apresenta um modelo analítico a ser aplicado na sequência da dissertação. Por se tratar de uma estrutura metodológica, a coluna "Análise" encontra-se intencionalmente vazia, pois será preenchida progressivamente com os resultados da aplicação do modelo a cada competência e habilidade examinada nas tabelas subsequentes (Quadros 10 a 15).

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos	O que é dado como incontestável/naturalizado no texto.	-----
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras escolhidas que constroem uma visão específica.	-----
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Quais perspectivas ou conceitos críticos estão ausentes.	-----
3. Prática Discursiva (Conexões)	Intertextualidade: Alinhamento com Agendas Supranacionais	Como o texto dialoga/depende de documentos externos.	-----
	Agentes / Rede de Influência	Quais atores (fundações, think tanks) promoveram essa concepção.	-----
4. Prática Social (Efeitos)	Efeito Discursivo / Reconfiguração Epistemológica	Como a habilidade reformula o conhecimento da disciplina.	-----
	Efeito Social / Pedagógico	Qual o impacto provável na prática escolar e na formação discente.	-----

Fonte: o próprio autor.

Busca-se a análise nessas categorias, pois como argumenta Bourdieu (1989) em *O Poder Simbólico*, a linguagem é um instrumento de dominação ressignificado por agentes políticos e midiáticos para legitimar narrativas. Termos como "emancipação" ou "equidade" são apropriados em discursos que Fairclough (2001) chamaria de intertextualidade persuasiva: estratégias retóricas que citam conceitos acadêmicos para ganhar credibilidade, ainda que descolados de suas bases teóricas. Um exemplo claro é o uso de "identidade de gênero" em debates polarizados, que Butler (2018) critica por reduzir uma categoria analítica a um slogan descontextualizado, de forma que se torna um instrumento dogmático, uma palavra de ordem, uma bandeira sob a qual se travam batalhas políticas, mas cujo

significado já não é questionado.

No campo educacional, essa lógica se materializa em projetos como o Escola Sem Partido, que instrumentaliza a noção de "neutralidade" para censurar debates sobre desigualdades. Sem uma mediação crítica, esses termos tornam-se fetiches que ocultam mais do que explicam. É o caso, por exemplo, da ideia de gestão técnica, frequentemente invocada para legitimar a ação empresarial nas escolas sob o argumento de eficiência, mas que, como aponta Ball (2012), mascara a privatização da educação pública.

Esta seção dedica-se, portanto, a elucidar os conceitos de governança e governabilidade na educação, fundamentais para analisar a influência de agentes supranacionais, como o Banco Mundial, nas políticas curriculares contemporâneas. Sob a perspectiva teórica de Dale (2004), a governança é compreendida como o conjunto de mecanismos de regulação e controle que transcendem o Estado-nação, operando por meio de redes que envolvem organismos internacionais, corporações e fundações privadas. Já a governabilidade refere-se à capacidade do Estado de implementar políticas públicas em um contexto marcado por essas pressões externas e pela complexidade dos arranjos de governança multiescalar.

Para ilustrar a atuação concreta desses agentes, tomam-se como exemplos a penetração de programas apoiados por fundações empresariais em redes municipais de ensino e a adesão de estados às métricas de avaliação promovidas por agências internacionais. Casos como a implementação de sistemas de gestão terceirizados em municípios ou a reformulação de currículos estaduais sob a égide de competências alinhadas à OCDE materializam, no chão da escola, esses arranjos de governança. Esta discussão conceitual não é um fim em si mesma, mas fornece o quadro analítico central que orientará toda a análise.

5.1 A AGEE E A BNCC: SUJEITOS DIRETOS E INDIRETOS

Para demonstrar empiricamente a tese central desta investigação – a materialização da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) na Base Nacional Comum Curricular –, a análise recorre a um exame minucioso das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As tabelas a seguir aplicam uma matriz de análise crítica do discurso, decompondo cada

competência e uma habilidade emblemática em suas dimensões textual, discursiva e social.

Este procedimento permite visualizar com precisão os mecanismos de reconfiguração epistemológica que operam no texto oficial: a domesticação do pensamento crítico, a primazia da lógica científica e mercadológica, e o silenciamento de abordagens transformadoras. Através desta análise, torna-se evidente como a BNCC traduz, no plano curricular, os imperativos da governança educacional global.

A primeira competência analisada, centrada na 'análise de processos' com base em 'fontes de natureza científica', serve como portal de entrada para a lógica da AGEE na área de Humanidades. Esta análise demonstra como o discurso da objetividade e da tomada de decisão técnica opera uma conversão epistemológica crucial: o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, um espaço de reflexão e crítica, para se tornar um *insumo* para ações fundamentadas em evidências. A habilidade EM13CHS101, ao focar na operação de 'identificar, analisar e comparar' fontes, exemplifica essa transformação de um saber interpretativo em uma técnica de manejo de informações, alinhando-se perfeitamente aos critérios de avaliação de organismos como a OCDE.

Quadro 10: Análise da Competência Específica 1 de CHS: a reconfiguração das Humanidades como técnica de manejo de informações.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
1. Texto Oficial	Texto Integral (Competência)	Transcrição completa.	"Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais [...] tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica."
	Habilidade de Exemplo	Escolha de uma habilidade para análise detalhada.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos,

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
			sociais, ambientais e culturais.
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos (Geral)	Visão de mundo subjacente à competência.	A competência opera um cientificismo que elege a "natureza científica" como o único parâmetro legítimo para a tomada de decisão, pressupondo a neutralidade e superioridade do método científico sobre outras formas de conhecimento (saberes tradicionais, experiência, intuição).
	Pressupostos (Habilidade Específica)	Foco na habilidade EM13CHS101.	A habilidade pressupõe que "compreender" processos complexos é sinônimo de "identificar, analisar e comparar" fontes de forma técnica. A pluralidade de narrativas é admitida, mas o objetivo final é uma compreensão unívoca, mensurável e baseada em evidências, esvaziando o caráter interpretativo e conflituoso das Humanidades.
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras que constroem a visão.	Competência: "Natureza científica", "tomar decisões", "argumentos". Habilidade: "Identificar, analisar e comparar", "compreensão", "processos e eventos".
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Perspectivas críticas ausentes.	São silenciadas as epistemologias não-ocidentais, a filosofia que questiona a ciência, a história oral e subalterna, e a noção de que a análise social é inerentemente

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
			<p>política e valorativa, nunca neutra.</p> <p>Esta "tecnificação do pensamento" e a eleição de uma única racionalidade científica como válida ecoam a crítica central feita, por exemplo, pelo xamã e líder yanomami Davi Kopenawa em A Queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami. Kopenawa denuncia o que chama de "cegueira" dos brancos (përi a pë), um modo de pensar e agir tecnocrático e predatório que, ao ignorar os saberes e as cosmologias indígenas, trata a natureza como um mero recurso a ser explorado, acelerando a destruição ecológica e social que ele prevê como a "queda do céu". A competência, ao naturalizar a perspectiva científica ocidental como única, opera dentro dessa mesma lógica, silenciando visões de mundo que entendem a natureza não como um "processo" a ser analisado, mas como um ente vivo e relacional com o qual se coabita.</p>
3. Prática Discursiva	Intertextualidade	Diálogo com agendas externas.	Alinhamento total com o framework ¹³ de "Pensamento Científico" da OCDE, que define esta competência como central

¹³ Estruturas conceituais, modelos mentais ou conjuntos de diretrizes que organizam a maneira como um problema é percebido e abordado. São como "lentes" que filtram e dão forma à compreensão de um tema.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
			para as economias do conhecimento. A habilidade espelha matrizes de avaliação baseadas em fontes (como o ENEM).
	Agentes / Rede de Influência	Atores por trás da concepção.	Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Movimento pela Base: Promovem a "alfabetização midiática" e a "cultura de evidências" como ferramentas de gestão.
4. Prática Social	Efeito Discursivo / Reconfiguração	Impacto no conhecimento.	Geral: As Ciências Humanas são reconfiguradas como uma "ciência social" aplicada, um instrumento para "tomada de decisão" baseada em dados, perdendo seu caráter de reflexão crítica e desinteressada. Exemplo (EM13CHS101): Um texto filosófico como "O Príncipe", de Maquiavel, deixa de ser um objeto de reflexão sobre a natureza do poder para se tornar uma "fonte" a ser "analisada" e "comparada" com outras, numa lógica de extração de informação.
	Efeito Social / Pedagógico	Impacto na escola e formação.	O professor transforma-se em um facilitador de "análise de fontes". O aluno é treinado para ser um analista de dados sociais, não um sujeito que questiona as estruturas de poder. A subjetividade e a formação do juízo crítico

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
			são substituídas pela aplicação de uma técnica.

Fonte: o próprio autor.

A competência específica 1 de Ciências Humanas e Sociais da BNCC, ao propor "analisar processos [...] tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica", opera uma reconfiguração profunda do sentido das Humanidades na educação. Esta análise revela que, sob um discurso de rigor e neutralidade, esconde-se um projeto de assimilação de uma racionalidade técnica-instrumental que esvazia o potencial crítico e interpretativo dessas áreas.

O núcleo ideológico da competência é um cientificismo que elege o método científico como o único parâmetro legítimo para a tomada de decisão. Isso se materializa na habilidade EM13CHS101, que, ao reduzir a "compreensão" de ideias filosóficas e processos históricos a uma operação técnica de "identificar, analisar e comparar" fontes, pressupõe uma neutralidade impossível nas ciências humanas. O vocabulário chave – "natureza científica", "decisões", "evidências" – constrói uma visão de mundo que silencia vozes fundamentais para o pensamento crítico: epistemologias não-ocidentais, saberes tradicionais, a filosofia que questiona os limites da ciência e a percepção de que a análise social é inerentemente política e valorativa. A pluralidade de narrativas é admitida apenas como objeto de comparação técnica, não como disputa de sentido, buscando uma compreensão unívoca e mensurável.

Esta orientação não é ingênua, mas fruto de uma prática discursiva alinhada a agendas transnacionais. A intertextualidade com o framework de "Pensamento Científico" da OCDE e com matrizes avaliativas como o ENEM demonstra que a competência serve a um projeto de formação para as "economias do conhecimento". Agentes como a Fundação Lemann e o Movimento pela Base, ao promoverem uma "cultura de evidências", legitimam a transformação do conhecimento humanístico em uma ferramenta de gestão, onde o objetivo é a eficiência na "tomada de decisão", e não a reflexão desinteressada ou a transformação social.

O efeito discursivo mais grave é a reconfiguração das disciplinas de humanas. Um texto filosófico como "O Príncipe", de Maquiavel, deixa de ser um convite à

reflexão sobre a natureza do poder para se tornar uma mera "fonte" de informação a ser dissecada técnica e comparativamente. No âmbito pedagógico, isso transforma o professor em um facilitador de metodologias de análise e o aluno em um potencial "analista de dados sociais". A subjetividade e a formação do juízo crítico autônomo são substituídas pela aplicação de uma técnica supostamente neutra.

Este modelo revela sua contradição mais aguda quando aborda temas inerentemente conflituosos. A competência que trata da "formação de territórios e fronteiras" é um exemplo emblemático. Ela revela a assimilação de uma geopolítica de Estado ao transformar as "relações de poder" em objeto de estudo técnico, e não de contestação. Conforme evidenciado pela análise da habilidade EM13CHS204, a BNCC nomeia os conflitos da territorialização, mas propõe uma abordagem de "comparar e avaliar" de forma supostamente neutra. Isso coloca o estudante na posição de um observador externo, naturalizando a ordem westfaliana¹⁴ de Estados-nação e silenciando vozes decoloniais e cosmologias indígenas que oferecem concepções radicalmente diferentes de espaço, pertencimento e soberania.

Portanto, a competência 1 de CHS na BNCC não é uma mera atualização metodológica. É um projeto que "tecnifica" as Humanidades, subordinando-as a uma lógica de produtividade e gestão. Ao fazer isso, esvazia seu potencial para formar cidadãos capazes de questionar estruturas de poder e imaginar futuros radicalmente diferentes, formando, em seu lugar, técnicos adaptados à ordem vigente.

Se a Competência 1 opera pela assimilação de uma racionalidade técnico-científica como parâmetro único para a análise social, a Competência 2 aplica essa mesma lógica ao campo geopolítico, naturalizando a ordem estatal como quadro inevitável de referência. Neste movimento, a pretensão de neutralidade e a primazia do "saber fazer" convertem-se em instrumentos de uma geografia despolitizada, na qual os conflitos territoriais são reduzidos a objetos de observação técnica, e não a arenas de disputa política. Dessa forma, a reconfiguração epistemológica iniciada com a instrumentalização das Humanidades aprofunda-se na legitimação de estruturas de poder já consolidadas.

¹⁴ Sistema internacional baseado no modelo de Estados-nação soberanos e com fronteiras definidas, cujos princípios fundamentais foram estabelecidos pela Paz de Westfália (1648). Estes princípios incluem a soberania estatal (o direito exclusivo de um governo de controlar seus assuntos internos sem interferência externa), a integridade territorial e a igualdade jurídica entre os Estados. A "naturalização" da ordem westfaliana significa tratá-la como a única forma natural e universal de organização política, invisibilizando assim outras concepções de espaço, soberania e pertencimento, como as propostas por perspectivas decoloniais e cosmologias indígenas, por exemplo.

Quadro 11: Análise da Competência Específica 2 de CHS: a ordem estatal como pressuposto e a despolitização dos conflitos territoriais.

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
1. Texto Oficial	Texto Integral (Competência)	Transcrição completa.	"Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações."
	Habilidade de Exemplo	Escolha de uma habilidade para análise detalhada.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes [...] e considerando os conflitos populacionais [...]
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos (Geral)	Visão de mundo subjacente à competência.	A competência naturaliza o Estado-nação como a unidade política primordial e incontornável. As "relações de poder" são um objeto de estudo, mas não um chamado à ação ou transformação. A geopolítica é tratada como um campo técnico de análise.
	Pressupostos (Habilidade Específica)	Foco na habilidade EM13CHS204.	A habilidade pressupõe que é possível "comparar e avaliar" processos de ocupação de forma neutra. O verbo "considerar" os conflitos é passivo, sugerindo que eles são um dado a ser observado, não

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			um problema a ser enfrentado.
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras que constroem a visão.	Competência: "Estados-nações", "papel geopolítico", "relações de poder". Habilidade: "Comparar e avaliar", "agentes", "considerando os conflitos".
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Perspectivas críticas ausentes.	São silenciados os movimentos decoloniais que questionam a própria ideia de fronteira, as cosmovisões indígenas sobre território, as teorias anarquistas e a crítica ao Estado como monopolizador da violência.
3. Prática Discursiva	Intertextualidade	Diálogo com agendas externas.	Alinhamento com relatórios de segurança global e de governança territorial do Banco Mundial, que enfatizam a estabilidade dos Estados como condição para o desenvolvimento econômico.
	Agentes / Rede de Influência	Atores por trás da concepção.	Organismos Internacionais (ONU, BID): Promovem a visão de um mundo ordenado por Estados soberanos cooperativos. Think tanks de relações internacionais.
4. Prática Social	Efeito Discursivo / Reconfiguração	Impacto no conhecimento.	Geral: A Geografia crítica, que investiga o território como produto de lutas sociais, é domesticada. O

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			foco no "papel geopolítico dos Estados-nações" reforça uma visão realista e conservadora das relações internacionais. Exemplo (EM13CHS204): A análise da formação do território brasileiro pode se limitar a "identificar o papel" de bandeirantes e do Estado português, sem um questionamento profundo sobre o genocídio indígena e a escravidão como fundamentos desse processo.
	Efeito Social / Pedagógico	Impacto na escola e formação.	Forma-se um cidadão que compreende a lógica do poder geopolítico para se adaptar a ela, e não para contestá-la. Aprendem-se as regras do jogo, não como transformá-las.

Fonte: o próprio autor.

A Competência Específica 2 de Ciências Humanas e Sociais da BNCC, que trata da "formação de territórios e fronteiras", vai além de um simples conteúdo geográfico. Ela atua como um discurso de legitimação da ordem estatal vigente, ao mesmo tempo que revela uma estratégia mais ampla de despolitização de conflitos estruturais, estratégia essa que se torna ainda mais explícita na competência socioambiental.

O pressuposto ideológico central desta competência é a naturalização do Estado-nação como a unidade política primordial e incontornável da vida social. O vocabulário chave – "papel geopolítico dos Estados-nações", "relações de poder" – constrói uma visão de mundo onde a geopolítica é um campo técnico de análise, e não um espaço de disputa. A habilidade EM13CHS204 explicita essa lógica ao propor "comparar e avaliar" processos de ocupação de forma supostamente neutra. O verbo "considerar" em "considerar os conflitos" é particularmente revelador, transformando-

os em dados passivos a serem observados, e não em problemas ético-políticos a serem enfrentados. Nessa perspectiva, são silenciadas as vozes que questionam os próprios fundamentos dessa ordem: os movimentos decoloniais que desnaturalizam as fronteiras, as cosmovisões indígenas sobre o território como entidade viva e relacional, e as teorias críticas que enxergam o Estado como um monopolizador da violência¹⁵.

Essa visão não é acidental, mas fruto de uma prática discursiva alinhada a agendas de governança global. A intertextualidade com relatórios de organismos como o Banco Mundial e a ONU, que enfatizam a estabilidade dos Estados como condição para o desenvolvimento econômico, é evidente. O objetivo discursivo é formar cidadãos que compreendam e operem dentro de um mundo ordenado por Estados soberanos cooperativos, uma visão promovida por *think tanks* de relações internacionais que privilegiam a perspectiva realista e conservadora.

O efeito discursivo direto é a domesticação da Geografia crítica. O território, que na perspectiva crítica é entendido como a materialização de lutas sociais, é reconfigurado como um palco onde os Estados-nação exercem seu "papel geopolítico". Na prática pedagógica, isso significa que a análise da formação do território brasileiro pode se resumir a "identificar o papel" de bandeirantes e do Estado português, sem um questionamento profundo sobre o genocídio indígena e a escravidão como bases fundamentais desse processo. O efeito social é a formação de um cidadão que compreende a lógica do poder para nela se adaptar, e não para contestá-la. Aprende-se as regras do jogo geopolítico, mas não se aprende a

¹⁵ A abordagem tradicional sobre o período regencial na educação brasileira, por exemplo, opera um sistemático apagamento histórico ao tratar movimentos como a Cabanagem (1835-1840), a Balaiada (1838-1841) e a Revolta dos Malês (1835) como meras "revoltas" ou "rebeliões" fracassadas. Essa narrativa enfatiza seu caráter regionalizado e sua aparente incapacidade de frear a consolidação do Estado imperial, obscurecendo suas dimensões políticas fundamentais. A Cabanagem, por exemplo, não foi uma simples revolta, mas um movimento de massas que chegou a tomar o poder em Belém e governar a província por quase um ano, representando um projeto popular de poder que incluía indígenas, caboclos e negros libertos – exemplo de uma visão colonizada é sua apresentação como "fracasso" quando outros movimentos europeus de caráter semelhante como a experiência da Comuna de Paris é vista como uma vitória, mesmo que temporária, dos trabalhadores. Da mesma forma, a Balaiada articulou uma complexa aliança entre pobres livres, escravizados e lideranças locais contra a elite agrária, enquanto a Revolta dos Malês representou não apenas a maior revolta urbana de escravizados das Américas, mas um projeto explícito de libertação baseado em valores islâmicos e na rejeição radical à escravidão. Todos esses movimentos desafiaram ativamente as fronteiras da cidadania e do território controlado pelas elites, propondo formas alternativas de organização do espaço político. Ao reduzi-los a "episódios" superados pela narrativa da construção nacional, a historiografia escolar apaga sua condição de projetos políticos alternativos que contestavam as bases escravocratas e excludentes do Estado imperial, convertendo lutas estruturais em meros desvios na trajetória linear do Estado-nação e silenciando suas demandas por justiça social e territorial.

questionar a validade do próprio tabuleiro.

A lógica de despolitização presente nesta competência encontra seu paralelo e aprofundamento na abordagem socioambiental da BNCC. O exame da competência e de habilidades como a EM13CHS301.

A crise ambiental, cujas raízes estão intrinsecamente ligadas ao modelo de produção e consumo capitalista, é reinterpretada como uma questão de "hábitos individuais" e "consumo responsável". Esta reconfiguração direciona a responsabilidade para o indivíduo-consumidor, eximindo corporações e a lógica do crescimento econômico infinito. Esta abordagem se alinha perfeitamente ao discurso do "capitalismo verde" e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que, embora importantes para a agenda global, frequentemente evitam uma crítica radical ao sistema econômico hegemônico.

Portanto, a Competência 2 de CHS, em conjunto com a abordagem socioambiental da BNCC, revela um projeto duplo de formação para a adaptação. De um lado, naturaliza as estruturas de poder geopolítico (o Estado-nação). De outro, psicologiza e individualiza as crises estruturais (a questão ambiental). O resultado é a produção de um sujeito que, ao invés de ser instigado a compreender e transformar as macroestruturas que determinam sua vida, é orientado a gerenciar seu comportamento dentro dos limites do possível, tornando-se um agente adaptado à ordem vigente, e não um sujeito histórico capaz de imaginá-la e construí-la de outra forma.

Além disso, a mesma estratégia de despolitização observada na análise dos territórios repete-se, de modo ainda mais claro, no tratamento da questão socioambiental. Se a Competência 2 naturaliza as macroestruturas do poder estatal, a Competência 3, por outro lado, direciona o olhar para a esfera individual, psicologizando e fragmentando a crise ecológica. Percebe-se um duplo movimento característico da AGEE: de um lado, a aceitação tácita das grandes estruturas (Estado, mercado); de outro, a responsabilização do indivíduo pela gestão dos problemas sistêmicos. Assim, a formação para a adaptação consolida-se em ambos os níveis – o geopolítico e o comportamental –, esvaziando o potencial crítico e coletivo da educação ambiental.

Quadro 12: Análise da Competência Específica 3 de CHS: a individualização da crise socioambiental

e a formação do "consumidor verde".

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
1. Texto Oficial	Texto Integral (Competência)	Transcrição completa.	"Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável..."
	Habilidade de Exemplo	Escolha de uma habilidade para análise detalhada.	(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção [...] e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental [...] e o consumo responsável.
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos (Geral)	Visão de mundo subjacente à competência.	A competência promove uma individualização da crise socioambiental. A solução é colocada no âmbito da "consciência", da "ética" e do "consumo responsável", deslocando a responsabilidade das corporações e do modelo econômico para o indivíduo. É a lógica do "capitalismo verde".
	Pressupostos (Habilidade Específica)	Foco na habilidade EM13CHS301.	A habilidade foca em "hábitos e práticas individuais e coletivos", mas a ação proposta é de "selecionar propostas" de consumo responsável. Pressupõe que a mudança de hábitos dentro do sistema vigente é suficiente, ignorando a necessidade de mudança sistêmica.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras que constroem a visão.	Competência: "Consumo responsável", "ética socioambiental", "consciência". Habilidade: "Problematizar hábitos", "propostas de ação", "consumo responsável".
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Perspectivas críticas ausentes.	São silenciadas a ecologia política radical, as teorias do decrescimento, a crítica ao antropocentrismo e às raízes capitalistas da crise ambiental.
3. Prática Discursiva	Intertextualidade	Diálogo com agendas externas.	Alinhamento perfeito com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e com o discurso corporativo de ESG (Environmental, Social, and Governance), que propõem a sustentabilidade como uma adaptação do capitalismo.
	Agentes / Rede de Influência	Atores por trás da concepção.	Grandes corporações (com departamentos de sustentabilidade), ONGs ambientais de grande porte (como WWF) que atuam em parceria com o setor privado.
4. Prática Social	Efeito Discursivo / Reconfiguração	Impacto no conhecimento.	Geral: A questão ambiental é psicologizada e despolitizada. Deixa de ser um problema de justiça social e modelo econômico para ser uma questão de "mudança de comportamento" individual. Exemplo (EM13CHS301): A "proposta de ação" pode ser a reciclagem doméstica ou a redução do uso de plástico, sem questionar a lógica da produção em massa e a obsolescência programada.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
	Efeito Social / Pedagógico	Impacto na escola e formação.	Forma-se um "consumidor verde" consciente, não um cidadão que luta por justiça ambiental. A ação política coletiva é substituída pela escolha individual no mercado.

Fonte: o próprio autor.

A Competência Específica 3 da BNCC, que propõe a análise das relações com a natureza visando a "consciência socioambiental" e o "consumo responsável", representa um caso paradigmático de apropriação e esvaziamento de uma pauta crítica. Sob a aparência de uma abordagem progressista, opera uma despolíticação radical da crise ecológica, convertendo-a em um problema de gestão individual de hábitos.

O pressuposto ideológico central desta competência é a individualização e psicologização da crise socioambiental. O vocabulário chave – "consciência", "ética socioambiental", "consumo responsável" – constrói um arcabouço onde a solução é deslocada do plano sistêmico (modelo de produção, lógica do crescimento infinito) para o plano do comportamento individual. A habilidade EM13CHS301 é explícita ao focar em "problematizar hábitos" e "selecionar propostas de ação" como a reciclagem ou a redução do uso de plástico. Esta abordagem pressupõe que a mudança dentro dos marcos do mercado é suficiente, silenciando vozes radicais essenciais para o debate, como a ecologia política, as teorias do decrescimento e a crítica anticapitalista que identifica as raízes estruturais do problema.

Essa visão é o reflexo perfeito de uma prática discursiva alinhada com agendas hegemônicas. A intertextualidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e com o discurso corporativo de ESG (Environmental, Social, and Governance) é evidente. Estes frameworks promovem a "sustentabilidade" como uma adaptação do capitalismo, não como sua superação. Agentes como grandes corporações (com seus departamentos de "responsabilidade social") e ONGs ambientais de grande porte que atuam em parceria com o setor privado são influências diretas nesta concepção, que transforma a crise em uma oportunidade de negócio e em uma ferramenta de gestão de imagem.

O efeito discursivo mais profundo é a reconfiguração da questão ambiental. Ela deixa de ser um problema de justiça social e de disputa política sobre os bens comuns para se tornar uma questão de "mudança de comportamento". Na prática pedagógica, isso significa que a complexa teia de exploração da natureza é reduzida a uma lista de "boas práticas" de consumo. O efeito social direto é a formação de um "consumidor verde" consciente, e não de um cidadão que luta por justiça ambiental. A ação política coletiva é substituída pela escolha individual no mercado, esvaziando o potencial transformador da educação ambiental crítica.

A estratégia observada nesta competência não é um caso isolado, mas um padrão que se repete em outras áreas das Ciências Humanas na BNCC. A quarta competência, ao propor 'analisar as relações de produção, capital e trabalho', apresenta a mesma dinâmica de apropriação e domesticação de um vocabulário crítico. A análise de uma habilidade como a EM13CHS402 demonstra como conceitos fundamentais da Economia Política, como 'estratificação' e 'desigualdade', são convertidos em indicadores quantitativos a serem analisados de forma técnica. O objetivo deixa de ser a compreensão das relações de exploração de classe que geram tais fenômenos, para se tornar um exercício de mensuração e comparação de dados. A crítica social é, assim, domesticada e transformada em uma habilidade de análise técnica, formando analistas de dados e não sujeitos conscientes de sua posição de classe e capazes de ação coletiva transformadora.

Portanto, a Competência 3 de CHS, em sintonia com outras competências do documento, revela o projeto da BNCC de formar para a adaptação e a gestão, e não para a contestação. Seja transformando a crise ecológica em uma questão de "consumo responsável" ou convertendo a análise das desigualdades em uma técnica de mensuração, o resultado é a produção de um indivíduo que aprende a navegar e a otimizar sua performance dentro do sistema vigente, sem ser instigado a questionar os fundamentos desse próprio sistema. A formação humanística crítica cede lugar a um manual de boas práticas para cidadãos-consumidores no capitalismo do século XXI.

Quadro 13: Análise da Competência Específica 4 de CHS: a domesticação do vocabulário crítico e a

naturalização das relações capital-trabalho.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
1. Texto Oficial	Texto Integral (Competência)	Transcrição completa.	"Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades".
	Habilidade de Exemplo	Escolha de uma habilidade para análise detalhada.	(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos (Geral)	Visão de mundo subjacente à competência.	A competência naturaliza as relações capital-trabalho como estruturas inevitáveis e neutras. A análise proposta é descritiva ("discutindo o papel") em vez de crítica, focando na compreensão do funcionamento do sistema e não em sua transformação. Pressupõe que a desigualdade é um resultado a ser analisado, não um problema a ser superado pela ação política radical.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
	Pressupostos (Habilidade Específica)	Foco na habilidade EM13CHS402.	A habilidade pressupõe que a desigualdade pode ser compreendida e medida por meio de "indicadores" quantitativos (emprego, renda). Isso reduz questões complexas de exploração e luta de classes a dados estatísticos, tratando a estratificação como um fenômeno natural e técnico e não como produto de relações de poder e conflito.
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras que constroem a visão.	Competência: "Relações de produção, capital e trabalho", "papel", "transformação das sociedades". Habilidade: "Indicadores de emprego, trabalho e renda", "processos de estratificação", "desigualdade socioeconômica".
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Perspectivas críticas ausentes.	São silenciadas as teorias anticapitalistas (como o marxismo), as análises que enfatizam a luta de classes como motor da história, as perspectivas anarquistas sobre o trabalho, e as alternativas econômicas solidárias e cooperativistas.
3. Prática Discursiva	Intertextualidade	Diálogo com agendas externas.	Alinhamento com relatórios de organismos como a OIT (Organização Internacional do

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
			Trabalho) e o Banco Mundial, que monitoram indicadores laborais para promover "trabalho decente" e "crescimento inclusivo" dentro da lógica capitalista.
	Agentes / Rede de Influência	Atores por trás da concepção.	Banco Mundial, OIT, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Produzem e difundem os indicadores socioeconômicos que se tornam objetos de análise. Think tanks liberais que promovem a ideia de mobilidade social via educação e empreendedorismo.
4. Prática Social	Efeito Discursivo / Reconfiguração	Impacto no conhecimento.	Geral: A Sociologia e a Economia Política são esvaziadas de seu potencial crítico. As relações de exploração são reconfiguradas como "estratificação" e "desigualdade", termos que sugerem uma hierarquia naturalizada e não exploram uma relação de antagonismo. Exemplo (EM13CHS402): A análise da pobreza se limita a comparar dados de renda per capita entre regiões, sem contextualizar historicamente a acumulação primitiva ou a precarização neoliberal do trabalho.

BLOCO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO	ANÁLISE
	Efeito Social / Pedagógico	Impacto na escola e formação.	Forma-se um técnico em análise de dados sociais, não um crítico das estruturas econômicas. O aluno aprende a "ler" a desigualdade para se adaptar melhor ao mercado de trabalho e não para contestá-lo. A ação coletiva é substituída pela compreensão técnica.

Fonte: o próprio autor.

A Competência Específica 4 da BNCC, ao propor a análise das "relações de produção, capital e trabalho", apresenta o caso mais paradigmático de apropriação e domesticação de um vocabulário crítico. O discurso oficial incorpora termos centrais da Economia Política e da Sociologia apenas para esvaziá-los de seu conteúdo transformador, convertendo a análise das contradições do capitalismo em um exercício de mensuração técnica.

O pressuposto ideológico fundamental desta competência é a naturalização das relações capital-trabalho como estruturas inevitáveis e neutras da vida social. O verbo "discutir o papel" dessas relações na transformação das sociedades é sintomático: trata-se de uma análise descritiva e funcionalista, e não de uma crítica que as coloque em xeque. A habilidade EM13CHS402 explicita essa lógica ao reduzir a compreensão da desigualdade à análise de "indicadores de emprego, trabalho e renda". Questões complexas de exploração, luta de classes e conflito são, assim, transformadas em "processos de estratificação", um termo que sugere uma hierarquia social naturalizada e passível de gestão técnica. Nesse quadro, são silenciadas as vozes que fundamentam a crítica radical ao capital: o marxismo, as teorias que enfatizam a luta de classes, as perspectivas anarquistas sobre o trabalho e as alternativas econômicas solidárias.

Essa abordagem é resultado de uma prática discursiva profundamente alinhada com a agenda de organismos internacionais liberais. A intertextualidade com relatórios da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e do Banco Mundial é

evidente. Estes organismos monitoram indicadores para promover o "trabalho decente" e o "crescimento inclusivo" *dentro* da lógica capitalista, nunca a superando. Agentes como o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e *think tanks* liberais fornecem a base de dados e a perspectiva que reduz a questão social a um problema de mobilidade individual via educação e empreendedorismo, esvaziando-a de seu conteúdo coletivo e político.

O efeito discursivo direto é o esvaziamento do potencial crítico da Sociologia e da Economia Política. Conceitos como "exploração" e "antagonismo" são substituídos por "estratificação" e "desigualdade", termos que podem ser quantificados e comparados, mas não contestados em sua raiz. Na prática pedagógica, a análise da pobreza no Brasil, por exemplo, pode se limitar a comparar dados de renda entre regiões, sem jamais contextualizar historicamente a acumulação primitiva ou a precarização neoliberal do trabalho como fundamentos dessa realidade. O efeito social é a formação de um "técnico em análise de dados sociais", e não de um sujeito consciente de sua classe e capaz de ação coletiva. O aluno aprende a "ler" a desigualdade para se adaptar melhor ao mercado de trabalho, e não para organizar-se e transformá-lo.

A Competência 4 coroa o projeto da BNCC, já identificado nas competências anteriores, de formar para a adaptação e a gestão técnica da ordem vigente. Se a competência 1 "tecnifica" a análise política, a 2 naturaliza a geopolítica estatal e a 3 individualiza a crise ambiental, a competência 4 domestica a crítica econômica. O conjunto opera uma conversão semântica onde o vocabulário da crítica é assimilado para servir a uma finalidade oposta: a produção de indivíduos que compreendem o mundo para nele se inserir de forma eficiente, e não para questionar seus fundamentos. As Ciências Humanas são, assim, reconfiguradas como um manual de instruções para o capitalismo do século XXI, e não como uma ferramenta para a sua superação.

Quadro 14: Análise da Competência Específica 5 de CHS: a formação para a 'cidadania administrada' e a ética consensual.

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
1. Texto Oficial	Texto Integral (Competência)	Transcrição completa.	"Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos."
	Habilidade de Exemplo	Escolha de uma habilidade para análise detalhada.	(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos (Geral)	Visão de mundo subjacente à competência.	A competência promove uma ética liberal e individualizante. O "combate" à injustiça é canalizado para a adoção de "princípios éticos" e "respeito aos Direitos Humanos", pressupondo que a mudança social ocorre pela transformação moral dos indivíduos sem passar pela alteração das estruturas materiais que produzem injustiça. A inclusão é pensada dentro da ordem vigente.
	Pressupostos (Habilidade Específica)	Foco na habilidade EM13CHS502.	A habilidade pressupõe que "desnaturalizar" e "problematizar" formas de discriminação é suficiente para promover mudança. A ação proposta é "identificar ações" que promovam direitos, o que tende a resultar em iniciativas

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			pontuais e de conscientização abandonando projetos estruturais de transformação social.
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras que constroem a visão.	Competência: "Combater", "princípios éticos", "inclusivos", "Direitos Humanos". Habilidade: "Desnaturalizar e problematizar", "identificar ações", "respeito às diferenças".
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Perspectivas críticas ausentes.	São silenciadas as teorias que questionam a universalidade abstrata dos Direitos Humanos (perspectivas decoloniais), as análises que vinculam preconceito à estrutura de classes e ao racismo estrutural, e as estratégias de confronto e antagonismo político como meios legítimos de combate.
3. Prática Discursiva	Intertextualidade	Diálogo com agendas externas.	Alinhamento com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com agendas globais de "diversidade e inclusão" promovidas por organismos como a UNESCO e corporações transnacionais.
	Agentes / Rede de Influência	Atores por trás da concepção.	UNESCO, ONU Mulheres, ONGs de direitos humanos: Promovem a educação em direitos humanos. Empresas com programas de diversidade: Disseminam a

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			noção de inclusão como valor agregado.
4. Prática Social	Efeito Discursivo / Reconfiguração	Impacto no conhecimento.	<p>Geral: A Filosofia Política e a Sociologia são domesticadas. Conceitos como "justiça" e "combate" são esvaziados de seu conteúdo revolucionário e reduzidos a uma ética individual de tolerância e respeito. Exemplo (EM13CHS502): O estudo do racismo pode se limitar a "problematizar" microagressões no cotidiano e "identificar ações" como campanhas de conscientização, sem abordar a branquitude como estrutura de poder ou defender políticas reparatórias radicais.</p>
	Efeito Social / Pedagógico	Impacto na escola e formação.	<p>Forma-se um cidadão "ético" e "inclusivo" que acredita que o fim da opressão se dá pela educação moral. A ação política coletiva e conflituosa é substituída por um ativismo de baixo risco e alto consenso, que não ameaça as bases do sistema.</p>

Fonte: o próprio autor.

A Competência Específica 5 da BNCC, ao propor identificar e combater injustiças através de princípios éticos e direitos humanos, representa a culminância do projeto de formação para uma cidadania administrada. Sob a linguagem aparentemente incontestável da inclusão e do respeito, esconde-se uma profunda psicologização e despolitização dos conflitos sociais, canalizando o impulso

transformador para uma ética individual e consensual.

O pressuposto ideológico central desta competência é a crença liberal de que a mudança social ocorre pela transformação moral dos indivíduos. O verbo "combater" é imediatamente neutralizado por seu complemento: "adotando princípios éticos" e "respeitando os Direitos Humanos". Essa estrutura sugere que o combate às injustiças se dá no plano das condutas e atitudes, não no da transformação das estruturas materiais que as produzem.

A habilidade EM13CHS502 explicita essa lógica ao focar em "analisar situações da vida cotidiana" e "identificar ações" de promoção de direitos. O processo de "desnaturalizar" o preconceito, embora importante, corre o risco de se tornar um fim em si mesmo, um exercício de conscientização que não se conecta com projetos de poder e transformação estrutural. São silenciadas as vozes que criticam a universalidade abstrata dos Direitos Humanos a partir de perspectivas decoloniais, as análises que vinculam o preconceito ao racismo estrutural e ao capitalismo, e a legitimidade do conflito político como ferramenta de mudança.

Essa abordagem é o reflexo de uma prática discursiva perfeitamente alinhada com agendas transnacionais de "diversidade e inclusão" promovidas por organismos como a UNESCO e, notavelmente, incorporadas pelo discurso corporativo. A intertextualidade com os Direitos Humanos é utilizada para promover uma visão de inclusão que não questiona as bases do sistema. Agentes como ONGs de direitos humanos e empresas com programas de diversidade disseminam a noção de que a justiça social é um valor a ser agregado à sociedade existente, não um princípio que exige sua reconfiguração radical.

O efeito discursivo mais significativo é a domesticação da Filosofia Política e da Sociologia crítica. Conceitos potentes como "combate" e "justiça" são esvaziados de seu conteúdo revolucionário e reduzidos a uma ética interpessoal de tolerância. Na prática pedagógica, o estudo do racismo, por exemplo, pode ser limitado a "problematizar" microagressões e a "identificar ações" como campanhas moderadas, sem jamais abordar a branquitude como estrutura de poder ou defender políticas de reparação e redistribuição de terra e renda. O efeito social é a formação de um cidadão "ético" e "inclusivo" que acredita que o fim da opressão se dará pela educação moral e pelo respeito mútuo. A ação política coletiva, necessariamente conflituosa e antagonista, é substituída por um ativismo de baixo risco e alto consenso, que não desafia seriamente os arranjos de poder estabelecidos.

A Competência 5 sintetiza e revela o cerne do projeto das Ciências Humanas na BNCC. Se as competências anteriores “tecnificam” a política (1), naturalizam o Estado (2), individualizam a ecologia (3) e domesticam a economia (4), esta psicologiza e moraliza a luta por justiça. O projeto não é formar sujeitos históricos capazes de conceber e lutar por um mundo radicalmente mais justo, mas sim gerir comportamentos dentro da ordem vigente. O objetivo final é a produção de um consenso ético que permita o funcionamento suave do sistema, onde a diversidade é celebrada desde que não questione as hierarquias fundamentais de poder. A BNCC, portanto, posiciona a escola como um aparelho de administração da vida social, e não como um espaço de fomento à sua transformação.

Quadro 15: Análise da Competência Específica 6 de CHS: a cidadania administrada e o esvaziamento do conflito político.

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
1. Texto Oficial	Texto Integral (Competência)	Transcrição completa.	"Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade."
	Habilidade de Exemplo	Escolha de uma habilidade para análise detalhada.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos [...] promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
2. Análise Textual	Pressupostos Ideológicos	Visão de mundo	A competência define a participação política dentro

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
	(Geral)	subjacente à competência.	de um quadro liberal-deliberativo. O "debate público" é um espaço de consenso onde se deve "respeitar diferentes posições". A cidadania é reduzida a "fazer escolhas" alinhadas a um "projeto de vida" individual, pressupondo que a ação política é uma extensão das escolhas pessoais ou uma prática coletiva de transformação.
	Pressupostos (Habilidade Específica)	Foco na habilidade EM13CHS601.	A habilidade pressupõe que o "protagonismo" de grupos oprimidos pode ser canalizado para "ações" que promovam a "redução das desigualdades" dentro do sistema vigente. A inclusão é "precária", mas a solução é promover ações pontuais abandonando a crítica a estrutura colonial e racial do Estado.
	Lexicalização / Vocabulário Chave	Palavras que constroem a visão.	Competência: "Debate público", "respeitando diferentes posições", "projeto de vida", "consciência crítica". Habilidade: "Protagonismos políticos", "contexto de exclusão e inclusão precária", "promovendo ações", "redução das desigualdades".
	Vozes Silenciadas / Excluídas	Perspectivas críticas ausentes.	São silenciadas as teorias que veem o conflito como motor da democracia, as perspectivas decoloniais que questionam a própria ideia de "debate público" como espaço eurocêntrico, e as estratégias de confronto e

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			desobediência civil.
3. Prática Discursiva	Intertextualidade	Diálogo com agendas externas.	Alinhamento com as metas de "cidadania global" da UNESCO e com os frameworks de "competências para o século XXI" da OCDE, que enfatizam a colaboração, o diálogo e o empreendedorismo cívico.
	Agentes / Rede de Influência	Atores por trás da concepção.	OCDE, UNESCO, Movimento pela Base: Promovem a ideia de uma cidadania adaptativa e deliberativa. Fundações empresariais: Financiam projetos de "protagonismo juvenil" que não ameaçam a ordem estabelecida.
4. Prática Social	Efeito Discursivo / Reconfiguração	Impacto no conhecimento.	Geral: A Ciência Política é reconfigurada como uma técnica de gestão cívica. A política deixa de ser o campo do conflito e da decisão sobre o comum para se tornar um espaço de "debate" onde se aprendem regras de convivência. Exemplo (EM13CHS601): O protagonismo indígena é estudado para ser "incluído" no debate nacional, mas não para questionar a soberania do Estado sobre seus territórios ou para defender a descolonização radical das instituições.
	Efeito Social / Pedagógico	Impacto na escola e formação.	Forma-se um cidadão que sabe participar de debates de forma "crítica", mas respeitosa, ou seja, que não desafia fundamentalmente

Bloco	Categoria	Descrição	Análise
			as regras do jogo.

Fonte: o próprio autor.

A Competência Específica 6 da BNCC, que propõe a participação no debate público de forma "crítica" e "respeitosa", representa a pedra angular do projeto de formação para uma cidadania administrada. Esta competência encapsula a visão liberal-deliberativa que esvazia a política de seu caráter conflituoso e a reduz a uma técnica de convivência baseada no consenso, coroando a despolitização promovida pelas competências anteriores.

O pressuposto ideológico central é a naturalização do debate público como um espaço de consenso, onde o "respeito às diferentes posições" se sobrepõe à confrontação de projetos societários antagônicos. A lexicalização chave – "debate público", "projeto de vida", "escolhas alinhadas à cidadania" – revela uma visão profundamente individualista da ação política, como se esta fosse uma extensão das escolhas de consumo e de um projeto de vida pessoal. A habilidade EM13CHS601 é paradigmática: ao focar no "protagonismo" de povos indígenas e afrodescendentes no contexto de uma "inclusão precária", a proposta é "promover ações para a redução das desigualdades" dentro do sistema. Isso silencia as vozes que questionam a própria estrutura colonial e racial do Estado brasileiro, as teorias agonísticas da democracia que veem o conflito como seu motor indispensável, e a legitimidade estratégica da desobediência civil.

Essa visão é o produto direto de uma prática discursiva alinhada com agendas transnacionais como as da OCDE e UNESCO, que promovem "competências para o século XXI" centradas na colaboração, no diálogo e no "empreendedorismo cívico". Agentes como o Movimento pela Base e fundações empresariais financiam projetos de "protagonismo juvenil" que ensinam os jovens a participarem das instituições existentes sem questionar radicalmente seus fundamentos. O objetivo é a formação de um capital social adaptado à ordem vigente.

O efeito discursivo mais profundo é a morte do político enquanto esfera de decisão sobre o comum. A Ciência Política é reconfigurada como uma técnica de gestão cívica. Na prática pedagógica, o estudo do protagonismo indígena e quilombola pode se limitar a "identificar demandas" para sua "inclusão" no projeto

nacional, sem jamais colocar em xeque a soberania do Estado sobre seus territórios ou advogar pela descolonização radical das instituições. O efeito social é a produção de um cidadão que sabe debater com base em evidências e de forma "respeitosa", mas que é destituído da capacidade de reconhecer e travar os conflitos fundantes que caracterizam uma sociedade verdadeiramente política. A participação transforma-se em um ritual de conformidade.

A Competência 6 é a síntese final e mais reveladora do projeto da BNCC para as Ciências Humanas. Se as competências 1 a 5 procedimentalizaram, respectivamente, a análise, a geopolítica, a ecologia, a economia e a justiça, a competência 6 procedimentaliza a própria política, esvaziando-a de seu potencial antagonístico. O sujeito que emerge deste conjunto não é um agente histórico capaz de imaginar e lutar por futuros radicalmente diferentes, mas um gestor de si mesmo e das suas relações dentro dos limites estreitos de um consenso pré-estabelecido. A BNCC conclui, assim, sua missão de transformar a educação em humanidades em um manual de instruções para a manutenção da ordem liberal, onde a mudança é permitida apenas na medida em que não questione os fundamentos dessa mesma ordem. A escola deixa de ser um espaço de fomentação do dissenso para se tornar um aparelho de administração do social.

Dessa forma, a análise das seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais da BNCC revela um projeto coerente e sofisticado de reconfiguração das Humanidades como uma tecnologia de gestão social. Longe de ser uma mera atualização curricular, o documento opera uma conversão semântica profunda: o vocabulário da crítica é assimilado para servir a uma finalidade oposta – a adaptação à ordem vigente.

O padrão é claro e recorrente:

- A Competência 1 (análise de processos) tecniciza o pensamento, elegendo o "científico" como único parâmetro válido e silenciando a interpretação e o conflito.
- A Competência 2 (território e fronteiras) naturaliza o Estado-nação como quadro inevitável, domesticando a geopolítica e neutralizando perspectivas decoloniais.
- A Competência 3 (questão socioambiental) individualiza e psicologiza a crise ecológica, transformando-a em um problema de "consumo responsável" e apagando suas raízes capitalistas.

- A Competência 4 (relações de produção) esvazia a crítica económica, convertendo conceitos como "exploração" em "indicadores" de desigualdade a serem geridos.
- A Competência 5 (combate às injustiças) reduz a luta por justiça a uma ética individual de respeito e inclusão, despolitizando o antagonismo social.
- A Competência 6 (debate público) coroa o projeto, demarcando a política como um espaço de consenso e "escolhas" alinhadas a um "projeto de vida", anulando o conflito como motor da história.

Em conjunto, essas competências não formam um cidadão capaz de interrogar e transformar o mundo, mas um sujeito adaptado: um analista de dados sociais, um consumidor verde, um gestor de sua própria inclusão e um debatedor respeitoso. O potencial transformador das Humanidades – seu caráter de questionamento radical, de abertura ao dissenso e de imaginação de futuros outros – é sistematicamente domado e colocado a serviço da governança do existente. A BNCC, assim, posiciona a escola não como um espaço de fomento à autonomia crítica, mas como o aparelho final para a administração segura da vida social no capitalismo do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi motivada pela necessidade de compreender as transformações curriculares recentes no Brasil, situando-as no contexto mais amplo das influências transnacionais sobre as políticas educacionais. O problema de pesquisa questionou em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa a materialização da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e como essa padronização impacta a construção de projetos educativos democráticos e contextualizados.

A hipótese central que orientou o trabalho afirmava que a BNCC opera como um mecanismo de reconfiguração epistemológica, promovida por uma rede de agentes transnacionais e nacionais, que substitui perspectivas pedagógicas críticas

por uma lógica de competências técnicas universais, alinhadas a modelos internacionais como o PISA. Partiu-se do pressuposto de que esse movimento não é neutro, mas expressa um projeto societário que busca adequar a educação às demandas do capitalismo global, esvaziando seu potencial emancipatório.

O objetivo foi, portanto, desvendar os fios que conectam as diretrizes globais ao texto final da política curricular brasileira, cartografando os atores, os discursos e os mecanismos de influência que moldaram esse processo. A investigação buscou ir além da análise superficial do documento, penetrando nas condições de sua produção e nos sentidos por ele privilegiados ou silenciados.

Dessa forma, o estudo se propôs a preencher uma lacuna na compreensão crítica da BNCC, analisando-a não como um artefato isolado, mas como um ponto de convergência de forças políticas, econômicas e ideológicas em disputa no cenário global e nacional. A análise da governança da educação revelou o papel central de organismos como OCDE e Banco Mundial na difusão de um ideário gerencialista, que redefine a qualidade educacional por meio de métricas de desempenho e rankings internacionais. Ficou evidente que o conceito de AGEE, tal como formulado por Roger Dale, oferece uma lente precisa para entender essa reestruturação do espaço educacional global, onde o Estado-nação vê sua autonomia curricular relativizada por essas pressões externas.

O exame da trajetória da BNCC entre 2014 e 2018 demonstrou um processo marcado por rupturas e mudanças de rumo. A transição de uma versão inicial, construída com relativa participação acadêmica e ancorada em "direitos de aprendizagem", para uma versão final terceirizada a uma fundação privada e centrada em "habilidades", ilustra a captura progressiva da política curricular pelos interesses de uma agenda mercantilizante. As "quatro encarnações" da BNCC são a materialização concreta das disputas entre projetos antagônicos para a educação brasileira.

A investigação sobre a AGEE permitiu compreender os fundamentos ideológicos desse projeto, ancorados no neoliberalismo e na teoria do capital humano, que promovem a financeirização e a mercantilização da educação. A AGEE se apresenta como uma tecnologia de governança que, através do soft power, naturaliza a subordinação dos sistemas educativos aos imperativos da competitividade econômica, incentivando a entrada de atores privados na gestão e no financiamento do setor.

Por fim, a análise crítica do texto da BNCC, em especial das competências de Ciências Humanas, confirmou a operação de uma reconfiguração epistemológica. Conceitos críticos são esvaziados de seu conteúdo transformador e convertidos em instrumentos para uma suposta "tomada de decisão fundamentada" ou "consumo responsável". A lógica das competências, nesse contexto, prioriza a adaptação ao mundo tal como ele é, em detrimento de sua crítica e transformação.

A pergunta central – em que medida a BNCC representa a materialização da AGEE? – a pesquisa permite responder que se trata de uma materialização hegemônica, porém não absoluta. A análise demonstrou uma sintonia profunda entre os princípios, a estrutura e a linguagem da BNCC e os preceitos da AGEE, evidenciando a influência decisiva de agentes transnacionais e do setor empresarial em sua concepção.

Quanto ao impacto sobre projetos educativos democráticos e contextualizados, os achados indicam que a padronização curricular representa uma ameaça substantiva. A homogeneização do currículo, a redução da carga horária de disciplinas críticas e a primazia de habilidades técnicas tendem a sufocar iniciativas locais que partam de realidades, saberes e necessidades específicas, aprofundando o divórcio entre a escola e sua comunidade.

Contudo, a pesquisa também identificou que a implementação da BNCC não é um processo passivo de imposição. Ele é permeado por resistências e reinterpretções por parte de professores, escolas e movimentos sociais. A própria rigidez do modelo gera fissuras por onde podem escapar práticas pedagógicas criativas e contextualizadas, demonstrando que o currículo é um campo de luta permanente. Portanto, a resposta final é dialética: a BNCC é, de fato, a expressão da AGEE no Brasil e impõe sérios limites à educação democrática. No entanto, a materialização da configuração do currículo real em cada sala de aula ainda está em disputa, dependendo da capacidade de agência e resistência dos atores locais para ressignificar a norma em favor de um projeto educativo emancipatório.

A hipótese inicial de que a BNCC opera uma reconfiguração epistemológica alinhada à AGEE é amplamente confirmada pelos dados e análises apresentados. Ficou demonstrado como o discurso das "competências" e "habilidades" substitui uma concepção de conhecimento como fim em si mesmo por outra, que o vê como insumo para a solução de problemas práticos e a inserção no mercado de trabalho.

O refinamento da hipótese reside na compreensão de que esse processo não

é monolítico nem linear. A hipótese original, ao focar na reconfiguração, poderia sugerir um sucesso completo da AGEE. A pesquisa mostrou, porém, que a hegemonia é contestada. Assim, é fundamental incorporar a noção de disputa: a BNCC é um terreno onde a reconfiguração epistemológica hegemônica é constantemente desafiada por contra-hegemonias locais.

Além disso, confirmou-se que os agentes transnacionais e empresariais (como a Fundação Lemann) foram centrais nesse processo, atuando como mediadores e tradutores da AGEE para o contexto brasileiro. Sua atuação nos bastidores da elaboração da BNCC foi um fator decisivo para a conformação final do documento. Dessa forma, a hipótese não apenas se mantém, mas ganha complexidade: a BNCC é um artefato híbrido, resultado da vitória temporária de um projeto global sobre as políticas curriculares, mas marcado pelas tensões e resistências inerentes a um campo social em permanente conflito.

Uma limitação inerente a esta pesquisa diz respeito ao seu foco principal na análise documental e discursiva. A investigação priorizou o exame dos textos oficiais e das redes de influência em nível macro e meso, o que, por um lado, permitiu desvendar os mecanismos de poder em jogo, mas, por outro, deixou em aberto a investigação sobre a recepção e a recriação da BNCC no cotidiano das escolas.

A complexidade do federalismo brasileiro e a diversidade de contextos de implementação também representam um limite. O estudo oferece uma análise nacional, mas não pode aprofundar as nuances e os arranjos específicos de cada estado ou município, onde a relação com a BNCC pode assumir contornos singulares, mediados por políticas estaduais e realidades locais muito particulares.

Outra limitação reside na dificuldade de acesso a informações detalhadas sobre o processo decisório fechado que caracterizou a fase final de elaboração da BNCC, sobretudo a partir de 2017. A terceirização para a Fundação Vanzolini tornou opacos alguns fluxos de influência e negociação, dependendo-se, em grande parte, de relatos de terceiros e da análise dos produtos finais.

Por fim, a própria natureza dinâmica do objeto de estudo é uma limitação. A implementação da BNCC é um processo em andamento, sujeito a novas disputas e reinterpretções à medida que os governos federal, estaduais e municipais a operacionalizam, o que exigiria um acompanhamento longitudinal para uma compreensão mais completa de seus efeitos. Tendo em vista as limitações apontadas, abre-se um vasto campo para investigações futuras. Uma linha promissora seria

a etnografia da implementação da BNCC em redes de ensino específicas, acompanhando de perto como os professores interpretam, adaptam e resistem às suas diretrizes em sua prática pedagógica cotidiana. Esse tipo de estudo poderia iluminar as microdinâmicas de recepção da política.

Outra sugestão importante é o estudo comparativo entre estados ou mesmo entre países da América Latina que passaram por processos similares de reforma curricular. Comparar a trajetória e os efeitos da BNCC com as de outros países poderia ajudar a identificar padrões comuns da atuação da AGEE na região, bem como especificidades nacionais e resistências locais.

Pesquisas que enfoquem casos de resistência e alternativas pedagógicas bem-sucedidas que tenham conseguido ressignificar a BNCC em favor de um projeto crítico e contextualizado são igualmente necessárias. Elas poderiam servir não apenas para a academia, mas como inspiração e ferramenta para os profissionais da educação. Por fim, sugere-se uma investigação mais aprofundada sobre o impacto da BNCC na formação e no trabalho docente, analisando como a cultura da performatividade e a fragmentação do conhecimento em habilidades impactam a identidade profissional, a autonomia e as condições de trabalho dos professores, aspectos cruciais para a qualidade da educação que ficaram evidentes.

A investigação empreendida confirmou que a BNCC constitui um artefato central na reconfiguração do projeto educacional brasileiro, materializando de forma hegemônica os princípios da AGEE. Esta materialização se expressa na primazia de uma lógica de competências técnicas, na reestruturação epistemológica que esvazia o potencial crítico do conhecimento e na subordinação da formação humana às demandas do mercado. O processo de elaboração do documento, marcado pela crescente influência de agentes transnacionais e pela terceirização para fundações privadas, evidencia um movimento de deslocamento do debate público para esferas tecnocráticas, com profundas implicações para a autonomia democrática sobre o currículo.

Contudo, a análise também demonstrou que a implementação dessa agenda não é um fenômeno linear ou incontestado. As resistências, reinterpretações e apropriações criativas por parte de educadores, escolas e movimentos sociais revelam que o currículo real permanece um campo de batalha ideológica. A rigidez do modelo padronizado gera, paradoxalmente, fissuras que permitem a emergência de práticas pedagógicas contextualizadas e contra-hegemônicas. A efetividade final da

BNCC como instrumento de homogeneização dependerá, em última instância, da correlação de forças no chão da escola, onde a agência docente e o engajamento comunitário podem ressignificar as estruturas impostas.

Por fim, cabe apontar que no plano metodológico, este trabalho reforçou a potência da análise crítica do discurso (ACD) como ferramenta indispensável para a investigação de políticas educacionais. Ao articular as dimensões textual, discursiva e social preconizadas por Fairclough, foi possível desvendar não apenas o conteúdo prescritivo da BNCC, mas também os mecanismos de naturalização ideológica nela operantes: a lexicalização que substitui “emancipação” por “competência”, a intertextualidade com documentos da OCDE, e os efeitos de sentido que transformam conceitos críticos em ferramentas de gestão. A ACD permitiu, assim, decifrar a BNCC como um dispositivo de governança que, sob uma retórica de neutralidade técnica e qualidade, promove uma visão mercadológica da educação e forma subjetividades adaptadas à lógica do capital.

A investigação das competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas confirmou a hipótese central de que a BNCC opera uma domesticação do pensamento crítico. Seja convertendo a análise filosófica em técnica de manejo de informações, naturalizando a ordem estatal e fronteiriça, individualizando a crise socioambiental ou esvaziando a crítica das relações capital-trabalho, o documento promove uma formação para a adaptação e não para a transformação social. Contudo, como evidenciado em estudos com professores, a implementação da BNCC não é um processo monolítico, mas um campo de disputa onde resistências, reinterpretações e práticas pedagógicas criativas persistem, seguindo o legado freireano de uma educação como prática da liberdade.

Como desdobramentos possíveis para pesquisas futuras, sugere-se: (a) a análise sistemática de dados do IDEB e do SAEB à luz da BNCC, para avaliar em que medida os indicadores de desempenho reforçam a cultura da accountability e pressionam por um ensino alinhado às competências testáveis; (b) investigações de economia política das reformas educacionais, mapeando os fluxos financeiros, as parcerias público-privadas e os interesses corporativos envolvidos na implementação da BNCC e de seus instrumentos complementares (como plataformas digitais de gestão); (c) estudos etnográficos aprofundados em escolas, capazes de capturar as micro-resistências docentes e as reais possibilidades de currículos críticos no contexto da padronização; e (d) análises comparativas com processos de padronização

curricular em outros países da América Latina, identificando convergências e particularidades na materialização regional da AGEE.

Esta dissertação buscou demonstrar, portanto, que a BNCC é muito mais do que um documento curricular: é um artefato político que condensa um projeto de sociedade. A conclusão inevitável é que a defesa da escola pública, democrática e emancipatória passa, necessariamente, pela crítica intransigente à AGEE e suas expressões locais, como a BNCC. Ignorar a dimensão política do currículo é aceitar passivamente a subordinação da educação a interesses que não são os das maiorias sociais. A batalha pelo sentido da educação se trava, em grande medida, na batalha pelo currículo. Contudo, a análise não deve levar ao desalento, mas à ação consciente. A identificação das fissuras, das resistências e dos processos de hibridização mostra que a hegemonia nunca é total. A história da educação é feita de lutas, e a capacidade de agência de professores, estudantes e comunidades é a principal força contra hegemônica. Reconhecer a BNCC como um campo de disputa é o primeiro passo para intervir nele.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Domingos. Educação, escola e o mal-estar do docente: desafios do ensino das ciências sociais. Mediação de Ileizi Fiorelli da Silva. Londrina: **Praxis Itinerante UEL**, 22 ago. 2025. 1 vídeo (ca. 2h 23min). Publicado pelo canal Praxis Itinerante UEL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvHvS9YiRNU>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-628, set./dez. 2015.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 908-927, out./dez. 2018.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 787-802, out./dez. 2013.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, jan./abr. 2015.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim dos danos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, London, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina. **Networks, New Governance and Education**. Bristol: Policy Press, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BARBIERI, Aline Fabiane. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990:** a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BECKER, Gary S. **Human capital:** a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico:** Códigos de Classe

e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. A história do ensino de Sociologia no Brasil sob as apropriações da Teoria Disposicionalista. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Recife, v. 5, n. 1, p. 44-66, jan./jun. 2021.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 30 de maio de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 31 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALLEGARI, Cesar. Entrevista. *Revista Educação*, 2024.

CARNOY, Martin. National voucher plans in Chile and Sweden: did privatization reforms make for better education? **Comparative Education Review**, Chicago, v. 42, n. 3, p. 309-337, Aug. 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer.

6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATINI, CAROLINA DE ROIG. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: Cássio, Fernando Luiz. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DALE, R. *Globalização e Educação*. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **The three worlds of welfare capitalism**. Cambridge: Polity Press, 1990.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2001. p. 121-138.

FERNANDES, Sabrina. Ecosocialismo a partir das margens. **Jacobin Brasil**, v. 20, 2020.

FIORELLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 15-27, jul./dez. 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Editora Intrínseca, 2023.

GARCIA, Andréa Joana Sodré de Sousa. **Sociologia do trabalho docente: Forma o e condi es de trabalho de professores de Sociologia nas escolas públicas estaduais do ensino médio no Maranhão**. 2024. 295 f. Tese(Programa de Pós-gradua o em Ciências Sociais/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educa o. **Educa o e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

HARVEY, David. **A produ o capitalista do espaço**. Tradua o de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HORTA, Fernando. A interferência da Fundação Lemann na educação. **Entrevistador:** Luís Nassif. **TV GGN**, 30 set. 2023. 1 vídeo (não informado min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vWJDdpfg-bg>. Acesso em: [15 set. 2025].

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais:** uma introdução aos conceitos e técnicas. Alínea, 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Tradução de Susana Alexandria. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2015.

KISSELER, Leo; HEIDEMANN, Francisco. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-499, maio/jun. 2006.

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

LEHER, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. **Vocabulário Bourdieu.** Autêntica editora, 2024.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 115-142, ago. 1987.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OCDE. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA):** Resultados Brasil 2018. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 20 out. 2023.

OCDE. **The Future of Education and Skills: Education 2030.** Paris: OECD Publishing, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; GREINERT, Diego. O FUTURO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA BRASILEIRA El futuro de la sociología en la escuela brasileña The future of sociology in brazilian schools. **ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**, p. 19, 2020.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. BNCC e impactos para as avaliações educacionais. FONSECA, APA; PASINI, JFS; FRANZI, J; COSSETIN, M. **Políticas educacionais e currículo:** construindo redes latino-americanas. Foz do Iguaçu: CLAEC, p. 15-39, 2023.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

PINTO, Geraldo Augusto; ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo, 2025.

RÊGO, C.; SILVA, G.; MENEZES, M. L. Processo de esvaziamento do currículo da Sociologia: novo ensino médio, neoliberalismo e livro didático. **Cadernos da ABECS**, v.8, n.1, 2024.

ROBERTSON, Susan L.; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 67–92, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p67. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3389>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 17, p. 377-391, jul./dez. 2015.

SILVEIRA, A. DA C.; SOUZA, M. L.; GOMES, W. B.. "Falar com seus botões": pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 15, n. 3, p. 223–231, set. 2010.

SRIPRAKASH, Arathi. **Pedagogies for development**: the politics and practice of child-centred education in India. Dordrecht: Springer, 2012.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar**. Dakar: UNESCO, 2000.

UNESCO. **The Future of Education and Skills: Education 2030**. Paris: OECD Directorate for Education and Skills, 2018.

WORLD BANK. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development**. Washington, DC: World Bank, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.