



RBGP
Revista Brasileira de Gestão Pública
V. 2, n. 2, 2023

<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/rbgp>

ISSN 2965-5706



CONCERTAÇÃO DE FORÇAS NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO BRASIL: ORGANISMOS INTERNACIONAIS, O TERCEIRO SETOR E O GOVERNO FEDERAL

Manoela Vilela Araújo Resende^{a,b,1},

^a Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP),

^b Analista Técnico de Políticas Sociais no Ministério da Educação.

INFORMAÇÕES

Palavras-chave:

Base Nacional Comum Curricular; política curricular; currículo baseado em competências.

Keywords:

National Common Core Curriculum; curriculum policy; competency-based curriculum.

RESUMO

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada no Brasil, definindo dez competências educacionais gerais essenciais para os alunos da educação básica. O processo de desenvolvimento da BNCC aconteceu em um período de instabilidade política como consequência do *impeachment* presidencial de 2016. Pesquisas indicam que três forças principais influenciaram a criação da BNCC: organismos internacionais, o terceiro setor e o governo federal. Este artigo realiza uma análise comparativa dessas influências, buscando identificar os principais protagonistas na formulação da BNCC. O estudo destaca o papel da OCDE na promoção de currículos baseados em competências; a significativa mobilização do terceiro setor, especialmente da Fundação Lemann através do Movimento pela Base; e os esforços do governo federal em estabelecer uma estrutura normativa para a BNCC. Os resultados revelam uma concertação de forças entre governo, terceiro setor e diretrizes internacionais, que juntos moldaram a BNCC. A conclusão aponta que a BNCC é fruto de um esforço conjunto desses atores, oferecendo uma visão abrangente do processo de formulação da política educacional no Brasil e destacando a importância de uma abordagem integrada para futuras reformas educacionais.

ABSTRACT

In 2017, the National Common Core Curriculum (BNCC) for Early Childhood Education and Primary Education was approved in Brazil, defining ten essential general educational competencies for students in basic education. The process of developing the BNCC took place in a period of political instability as a result of the 2016 presidential impeachment. Research indicates that three main forces influenced the creation of the BNCC: international organizations, the third sector and the federal government. This article carries out a comparative analysis of these influences, seeking to identify the main protagonists in the formulation of the BNCC. The study highlights the role of the OECD in promoting competency-based curricula; the significant mobilization of the third sector, especially the Lemann Foundation through the Movimento pela Base; and the federal government's efforts to establish a normative framework for the BNCC. The results reveal a concertation of forces between the government, the third sector and international

¹ manoela.resende@idp.edu.br

guidelines, which together shaped the BNCC. The conclusion points out that the BNCC is the result of a joint effort by these actors, offering a comprehensive view of the process of formulating educational policy in Brazil and highlighting the importance of an integrated approach for future educational reforms.

Introdução

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental² foi aprovada, delineando dez competências³ educacionais gerais a partir das quais se estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais esperadas dos estudantes da educação básica no Brasil. Após a homologação do documento pelo Ministério da Educação, as redes de ensino no Brasil adaptaram seus respectivos documentos curriculares à luz daquilo que estabelece a BNCC. Contudo, o processo de desenvolvimento e conclusão da Base foi tumultuado, marcado por eventos críticos como o *impeachment* presidencial em 2016, que provocaram significativas alterações no cenário político do país.

As pesquisas sobre a elaboração da BNCC apontam que três forças políticas e econômicas foram responsáveis por levar adiante o projeto da Base. Tais pesquisas, no entanto, diferem sobre quem seriam os protagonistas neste cenário. Macedo (2016) analisa a atuação que os bancos de fomento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial tiveram na proposição de currículos nacionais centralizados, avaliações em larga escala e a formação do professor. Nomeadamente a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem promovido desde os anos de 1990 a adoção por diversos países de currículos com foco em competências (Damião, 2019; Silva et al., 2022; Silva & Fernandes, 2019). Como BNCC pode ser compreendida como uma referencial curricular com foco em competências e habilidades, estes estudos apontam que a elaboração da base curricular resultou da influência de organismos internacionais – sobretudo a OCDE – nos projetos educacionais brasileiros.

Outras pesquisas entendem que este processo tem como força motriz a atuação do terceiro setor que atua na área da educação, nomeadamente a participação da Fundação Lemann, por meio do Movimento pela Base (Avelar & Ball, 2019; Tarlau & Moeller, 2020). Por fim, uma terceira categoria de pesquisas aponta que, apesar da influência das organizações não governamentais e internacionais na elaboração da BNCC, trata-se de uma agenda conduzida majoritariamente pelo governo brasileiro em seus diferentes níveis (Cortina, 2019).

Embora estudos anteriores tenham explorado isoladamente a influência de organismos internacionais, do terceiro setor e do governo na formulação da BNCC, falta uma análise comparativa e sistêmica dessas interações. Este artigo visa preencher essa lacuna, investigando qual entre esses atores foi predominante no processo de desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular. A pergunta central que orienta nossa análise é: Quem foram os principais protagonistas na formulação da BNCC e como essas influências aconteceram?

O presente artigo tem como objetivo saber: (i) o papel das organizações internacionais em iniciar o debate sobre a BNCC; (ii) como as organizações do terceiro setor atuaram para iniciar o debate sobre a elaboração de uma base curricular comum; (iii) se o governo federal protagonizou esta política ou se teve uma atuação secundária; e (iv) se houve alguma interação entre as três forças e como se deu esta interação.

2. Concertação de forças políticas no contexto da influência da Base Nacional Comum Curricular

2.1 Reformas curriculares: o contexto da influência de Stephen Ball

Reformas educacionais têm sido implementadas em diferentes países para lidar com uma ampla gama de desafios relacionados à educação. São recorrentes as reformas educacionais que buscam alterar aspectos curriculares com os seguintes argumentos: elevar a qualidade educacional e das práticas docentes (Cohen & Ball, 1999; Kauffman et al., 2002); fomentar a equidade (Priestley & Biesta, 2013); aumentar a coerência dos diferentes documentos curriculares de um sistema educacional (Honig & Hatch; 2004; Oates, 2011); e assegurar que o currículo seja relevante ao estudante do século XXI (Priestley & Biesta, 2013).

A reforma curricular – aqui compreendida como uma política educacional – pode ser analisada a partir do constructo metodológico construído por Stephen Ball e colaboradores em 1992. Segundo os autores, a política

² Como será apresentado neste artigo, a parte referente ao Ensino Médio foi finalizada um ano após a conclusão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

³ Sintetiza as competências da seguinte maneira: (1) Utilizar conhecimentos para entender a realidade e continuar aprendendo; (2) Investigar causas, testar hipóteses e resolver problemas; (3) Conhecer e desfrutar de manifestações artísticas e culturais; (4) Empregar diferentes linguagens; (5) Compreender, usar e criar tecnologias de informação; (6) Entender relações no trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania; (7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; (8) Cuidar da própria saúde física e emocional; (9) Dialogar e resolver conflitos sem preconceitos de qualquer natureza; e (10) Agir com autonomia tomando decisões de acordo com princípios éticos.

educacional se organiza em um ciclo composto por três etapas não sequenciais e não-lineares: o contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, conforme ilustra a Figura 2 abaixo.

Figura 1 - Contextos da formulação de políticas.



Fonte: Elaboração própria com base em Bowe et al. (1992).

O contexto da influência é onde a política pública normalmente se inicia e onde as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os objetivos da reforma proposta. A arena da influência se baseia em redes sociais dentro e fora do Governo, dos partidos políticos e do processo legislativo (Bowe et al., 1992)

O contexto da produção do texto é quando políticas educacionais se materializam em documentos normativos (leis, regulamentos e portarias), explicitando a visão e os objetivos dos formuladores de políticas. Nesse estágio, se estabelece o alicerce da política, desencadeando uma série de eventos subsequentes que incluem a tradução da política em práticas tangíveis dentro das escolas e das salas de aula. As respostas a esses textos sempre terão consequências reais. E essas consequências acontecem no contexto da prática (Bowe et al., 1992).

Por fim, é no contexto da prática que a política se concretiza. No entanto, ela não é meramente recebida e implementada, mas está sujeita a interpretações. Os profissionais não recebem os textos das políticas como leitores ingênuos, uma vez que eles trazem suas experiências e valores como agentes implementadores (Coburn, 2001; Spillane et al., 2002; Stosich, 2015).

Tendo em vista o contexto da influência, a seguir iremos apresentar como organismos internacionais, organizações não governamentais do setor educacional e o próprio governo atuaram durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

2.2 Organismos internacionais: currículo baseado em competências

A discussão sobre currículo baseado em competências *vis-à-vis* o currículo baseado em conteúdos não é recente no debate educacional. O conceito surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960 e à época era chamado de educação baseada no desempenho, demonstrando uma forte ligação com os aspectos relacionados às habilidades profissionais. A aprendizagem com foco nas competências se apresentava como uma possibilidade de aplicar o conhecimento em situações reais para que escolhas melhor embasadas fossem feitas (Mello, 2014).

A mudança que muitos países do mundo vêm promovendo em direção a um currículo centrado nas competências enfatiza "a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem a uma pessoa realizar uma determinada tarefa em ambientes incertos e singulares" (Wesselink et al., 2010, p. 815). Assim, o currículo com foco nas competências pode ser compreendido como uma transição entre uma educação pautada no aprendizado passivo e elementar para um ensino baseado em altas expectativas (Dalmon & Meira, 2021). Na BNCC, a competência é definida como: "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Portanto, as aprendizagens essenciais definidas no documento devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais, que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Com a disseminação da discussão sobre currículos, alguns organismos internacionais, como OCDE e Banco Mundial, desde o final do século passado vêm incentivando a adoção de um currículo baseado em competências, frequentemente catalisando reformas curriculares nacionais (Macedo, 2016). No caso específico da OCDE, por meio de pesquisas, análises, relatórios e recomendações, a instituição promove o uso de currículos que garantam aos alunos não

apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o sucesso na vida moderna.

No relatório "*The Future of Education and Skills: Education 2030*" de 2018, delinea-se uma visão e um modelo de aprendizado que enfatiza competências além do conhecimento acadêmico tradicional, em que o estudante esteja preparado para enfrentar os desafios de um mundo em rápida mudança através do desenvolvimento de competências transferíveis e multifuncionais. O projeto "*Education 2030*" da OCDE é particularmente notável por seu *framework*, apontando as competências essenciais para o futuro, e oferecendo orientações sobre como os sistemas educacionais podem ser reformulados para melhor desenvolver essas competências nos alunos (OCDE, 2019).

Por se tratar de um documento posterior à publicação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, poder-se-ia argumentar que não houve influência direta da OCDE na construção da Base. Contudo, quando analisamos o histórico de publicação de relatórios da organização, dois chamam a atenção. O primeiro foi o "DeSeCo Project" (*Definition and Selection of Competencies*), elaborado entre o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, com o objetivo desenvolver um *framework* teórico que definisse as competências-chave tanto para o sucesso pessoal quanto o desenvolvimento social no século XXI (Damião, 2019). Em 2005, é publicado o relatório final do projeto intitulado "*Definition and Selection of Key Competencies*", analisando detalhadamente algumas competências essenciais, como pensamento crítico, interação social, regulação das emoções, autonomia.

Em razão da estreita parceria entre o governo Brasileiro e a ODCE⁴, é esperado que o debate sobre educação baseada em competências tenha influenciado em grande as discussões acerca da Base. É certo que o Brasil, assim como outros países do mundo, sofre influências (diretas e indiretas) dos organismos internacionais em suas políticas educacionais (Esteves & Souza, 2020; Silva et al., 2022). No entanto, afóra a dimensão política e de *soft power* na que a OCDE exerce no debate sobre currículos com foco em competências, não encontramos evidências contundentes de uma participação ativa da organização no processo de construção da Base. Diferentemente de outras reformas educacionais que contaram com a participação ativa de organismos internacionais, como foi a reforma do Ensino Médio em 2018, que teve no Banco Mundial uma fonte de recursos para a sua implementação, chegando ao montante de US\$ 250 milhões emprestados por meio da operação de crédito⁵ externo no âmbito do Acordo de Empréstimo entre o Brasil e o BIRD⁶/Banco Mundial para apoiar a implementação do novo Ensino Médio. A seguir, avançamos na análise sobre a influência do terceiro setor na BNCC.

2.3 Terceiro Setor Educacional: atuação em rede

Diversas pesquisas apontam o papel central que instituições do terceiro setor educacional tiveram na formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (Costa, 2018; Macedo, 2014) este movimento é denominado "nova filantropia" (Avelar & Ball, 2017) ou "novo filantropismo empresarial" (Damião, 2021). Dentre as organizações não governamentais do setor educacional brasileiro, destaca-se o protagonismo da Fundação Lemann. A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos que atua desde 2002 nas questões educacionais, especialmente junto a estados e municípios. Além da assistência prestada à Estados e Municípios brasileiros, a fundação Lemann influenciou a adoção de políticas educacionais do governo federal, como o Educação Conectada (Brito & Marins, 2020) e o Novo Ensino Médio. O idealizador da Fundação é Jorge Paulo Lemann, empresário brasileiro que figura na lista mais ricos do Brasil.

Em abril de 2013, Fundação Lemann, juntamente com outras organizações do terceiro setor, organizou o evento "*Liderando Reformas Educacionais: capacitando o Brasil para o século XXI*" na Universidade de Yale nos EUA. O seminário contou com a participação de membros do Congresso Nacional, gestores educacionais, além de representantes da sociedade civil, onde o grupo ouviu relatos sobre a experiência norte-americana com o desenvolvimento e a implementação dos *Common Cores* nos Estados Unidos (Avelar & Ball, 2019).

A relevância do seminário sobre a base curricular em Yale foi destacada por muitos participantes brasileiros. Um exemplo disso é o fato de que Eduardo Deschamps, à época Secretário de Educação de Santa Catarina e Vice-Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), admitiu que foi durante o seminário que ouviu falar pela primeira vez sobre a base comum curricular. Segundo Deschamps, após a visita aos Estados Unidos e o contato com o *Common Core* norte-americanos, ele passou a refletir sobre padrões de aprendizagem nacionais. Segundo ele, até aquele momento, discutia-se no Brasil a ideia de currículos como documentos isolados, mas não um currículo nacional (Tarlau & Moeller, 2020).

⁴ O Brasil é o único país da América do Sul que participa do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) desde a primeira edição, em 2000.

⁵ Acordo de empréstimo do MEC com o BIRD/BM, no valor de 250 milhões de dólares, cujos recursos devem ser destinados ao "Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio", a tramitação do acordo de empréstimo no Senado Federal ocorreu por meio da Mensagem nº 19, de 2018 (BRASIL, MSF nº 19, 2018).

⁶ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), uma das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial.

Ao final do seminário, foi criado o “Movimento pela Base Nacional Comum”, uma “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2024). A rede tem como instituições parceiras o: Todos pela Educação, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, entre outras⁷ e figuras relevantes do debate educacional no Brasil, como Anna Helena Altenfelder e Claudia Costin.

Ainda que nos dias de hoje o Movimento pela Base – como é chamado atualmente – tenha como escopo além da Base a reformulação do ensino médio brasileiro, à época de sua criação seu principal objetivo era “garantir que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados na BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania” (Movimento pela Base, 2024). Ou seja, o Movimento surgiu partindo do diagnóstico de que a Base teria como fundamento a promoção dos direitos de aprendizagem a todos os estudantes brasileiros.

Além do episódio acima, outras duas formas de atuação do Movimento pela Base se destacam. A primeira foi a produção de materiais, estudos e conteúdos que pudessem subsidiar a tomada de decisão em relação à criação de uma base comum curricular. Exemplo disso é o fato de que antes mesmo de o Ministério da Educação criar um site eletrônico com informações sobre a base curricular, o Movimento pela Base o fez e disponibilizou-o a toda sociedade. Este site inicialmente disponibilizou dezenas de “pesquisas inéditas; estudos de caso e traduções de documentos internacionais” (Movimento pela Base, 2015, p. 6). Uma segunda vertente de atuação diz respeito à leitura crítica das diferentes versões da BNCC. Especificamente no caso da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de setembro de 2015 o Movimento pela Base elaborou um documento de mais de 50 páginas com um diagnóstico dos pontos críticos e as formas de melhorar aspectos específicos. Neste balanço, as principais questões relacionadas à forma e ao conteúdo da primeira versão da Base foram sobre a coerência do documento; a falta de foco no essencial; e a pouca clareza sobre a evolução da progressão das aprendizagens no documento (Movimento pela Base, 2015).

Em outubro de 2013, um segundo evento nos mesmos moldes aconteceu em Campinas. Desta vez, o objetivo girou em torno do desenvolvimento de padrões curriculares (Avelar & Ball, 2019). Este evento contou com a participação de autoridades do debate curricular norte-americano como Susan Pimentel⁸ e Michael Cohen⁹. No dia seguinte ao evento de Campinas, o Consed organizou outro evento sobre a base curricular no Insper, com o apoio da Fundação Lemann. Assim como no evento de Campinas, participaram deste seminário referências acadêmicas sobre a pesquisa curricular como Michael Young e Paula Louzano (Macedo, 2014).

Em 2015, a Universidade de Yale nos EUA sediou o seminário “*Liderando Reformas Educacionais: Oportunidades e Desafios Futuros*”, direcionado a líderes brasileiros do setor educacional e organizado pela Fundação Lemann. O evento, que contou com a participação de servidores públicos e membros da Fundação, tinha como objetivo promover o debate sobre a urgência de elevar os padrões educacionais no Brasil. Figuras-chave como senadores, deputados e governadores discutiram desafios cruciais e delinearam estratégias para abordar as questões educacionais mais prementes (Avelar & Ball, 2019).

Analisando a influência da Fundação Lemann, Tarlau e Moller (2020) identificam quatro áreas principais de atuação da Fundação: recursos materiais (como viagens e eventos); produção de conhecimento (especialmente na tradução de materiais curriculares provenientes de outros países); poder midiático (sobretudo na tentativa de pautar positivamente o debate sobre a BNCC); redes informais e formais. O último aspecto, relacionado à formação de redes, é talvez o que a Fundação Lemann mais tenha contribuído, ao mobilizar equipes para percorrer os diferentes territórios brasileiros sobre a importância de uma base curricular, o tema começou a ganhar momentum e projeção.

Como será apresentado na sessão a seguir, em 2015, o debate sobre a necessidade de criação de uma base curricular já estava pacificado no Ministério da Educação, oferecendo as condições para que dois anos depois – em 2017 – o documento fosse finalizado. Para Avellar e Ball (2019) a relação entre instituições não governamentais e o próprio governo no episódio de construção da Base revela uma mudança no sistema político que pode ser compreendida como uma “desgovernamentalização do Estado”. Neste cenário, o Estado não é mais o centro do poder e tampouco possui o controle monopolista sobre o trabalho estatal, já que novas formas de organização política se desenvolvem, como uma aliança em uma “arena política em rede” cada vez maior e mais heterogênea.

2.4 Governo Federal: criando condições para a reforma

A política curricular brasileira foi marcada, ao longo da história, por diferentes movimentos em prol da maior ou menor centralização. Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, observou-se uma tendência em

⁷ Para mais informações, ver: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#aspiracoes>

⁸ Vice-presidente do Conselho Nacional de Governança de Avaliação, que oferece recomendações sobre o National Assessment of Educational Progress (NAEP), o “boletim” oficial dos Estados Unidos. Além disso, ela foi a principal autora do Common Core para alfabetização

⁹ Era, à época, presidente da Achieve Inc., uma organização sem fins lucrativos financiada pelo governo e pela Fundação Gates.

garantir uma formação comum básica aos estudantes brasileiros. Segundo o artigo 210, “Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Constituição, 1988, grifo nosso). Assim, a nova Constituição estabelecia a necessidade de se garantir que – independentemente da localidade em que o aluno estivesse inserido – conteúdos mínimos seriam ofertados aos estudantes brasileiros, garantindo-lhes uma formação comum. Tem-se com esta iniciativa, o início de um amplo debate sobre equidade, que, eventualmente, culminaria em discussões como o Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Oito anos após a CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9.394 de 1996), em seu artigo 26, determinou que:

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

A pergunta que eventualmente surge, ao analisar os motivos que levaram a elaboração da BNCC, é: se a BNCC estava prevista na Constituição Federal desde 1988, porque o documento demorou quase 20 anos para ser finalizado?

Cortinaz (2019) afirma que uma das possíveis causas para este atraso foi o fato de que o ano de 2013 marcou o início de um período de estagnação/queda do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) para os anos finais do Ensino Fundamental. A piora do indicador educacional levou os formuladores de políticas a pensar em reformas que pudessem mitigar o cenário de piora da qualidade da educação brasileira demonstrado pelo Ideb.

Ainda que o Ideb tenha contribuído para o início do debate sobre uma base curricular, o papel de *advocacy* exercido pelo terceiro setor (especialmente a Fundação Lemann por meio do Movimento pela Base) e pelas organizações internacionais (como a OCDE, por meio do debate sobre Agenda 2030) impulsionou um movimento que já vinha se intensificando em outros países do mundo¹⁰.

Antes de iniciar a análise sobre a participação do governo na elaboração da BNCC, deve-se elucidar que o Brasil desde o final dos anos 1990 já vinha em um processo de estabelecer documentos curriculares nacionais. Exemplos dessas iniciativas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (2009).

Os parâmetros curriculares nacionais, também conhecidos como PCN, serviram como referências de qualidade para a educação brasileira e foram elaborados para auxiliar as escolas na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo (Brasil, 1997). Os PCNs eram voltados para as antigas 1ª a 4ª série (atuais 1º ao 5º ano) e se dividiam em dez volumes, entre a introdução; língua portuguesa; matemática; ciências naturais; história e geografia; arte; educação física; temas transversais e ética; meio ambiente e saúde; e pluralidade cultural e orientação sexual. Em 1998, foram lançados os parâmetros do 6º ao 9º ano e, em 2000, os do Ensino Médio.

Na exposição de motivos que acompanhou a proposta dos Parâmetros Curriculares, estabeleceu-se que o documento tinha como função concretizar o que estabelecia o artigo 210 da Constituição Federal, ou seja, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental para garantir a formação básica comum de (Costa, 2018). O documento trazia ainda que os PCNs eram “o primeiro nível de concretização curricular” (Brasil, 1997, p. 29), funcionando como uma referência para o ensino fundamental e para as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, como formação de professores (inicial e continuada), a aquisição dos materiais didáticos e as avaliações em larga escala.

Apesar de apresentar uma proposta curricular completa, os parâmetros eram abertos, flexíveis e não obrigatórios, permitindo que ocorressem “adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente” (Brasil, 1997, p. 29). O Parecer CNE-CEB 04/1998, reforçou este ponto ao estabelecer que, apesar de os PCNs serem nacionais, eles não eram obrigatórios, pois respeitavam o princípio federativo da colaboração nacional. No entanto, neste mesmo documento, o CNE afirmou que era responsabilidade do Ministério da Educação estabelecer conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º) (CNE, 1998b). Nota-se que documentos governamentais da época explicitavam a necessidade de definição dos conteúdos mínimos de aprendizagem, por meio de uma base nacional comum curricular.

Com a publicação da Lei 9.131 de 1995, passou a ser atribuição da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Segundo a Resolução CEB nº 2 de 7 de abril de 1998 as DCNs são “definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (CNE, 1998a). Diferentemente dos PCNs, as Diretrizes Nacionais Curriculares são normas obrigatórias para toda a Educação Básica e servem para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas foram discutidas, concebidas e fixadas pelo CNE e

¹⁰ EUA, Austrália, Reino Unido e Chile passaram nas últimas décadas por reformas que levaram a adoção de um currículo nacional.

continuam valendo mesmo após a elaboração da BNCC, pois se complementam. Enquanto as Diretrizes dão a estrutura, a Base oferece o detalhamento de conteúdos e competências¹¹ (Todos pela Educação, 2018).

Em 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o objetivo de estabelecer metas e objetos educacionais para o próximo decênio. Trata-se de um evento que reúne governo, academia e sociedade civil para a elaboração de um relatório no qual o Plano Nacional de Educação alicerça. No relatório final da CONAE de 2010, constava que, tendo em vista, a necessidade de efetivação de políticas educacionais para garantir padrões de qualidade social e de gestão democrática, uma das diretrizes a serem consideradas para a elaboração de um novo plano nacional de educação como política de estado era a “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (CONAE, 2010, p. 38, grifo nosso).

Tendo em vista o esforço por parte da CONAE em articular a necessidade de uma base nacional curricular que garantisse a oferta de conhecimentos mínimos comuns, o tema da base nacional curricular foi inserido no Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Nas estratégias 2.2 e 7.1 do PNE (2014 – 2024) foram feitas as seguintes referências à base nacional comum curricular:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a **implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental**;

7.1) estabelecer e **implantar**, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio**, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

O apanhado histórico acima demonstra como a política curricular brasileira e os normativos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação forneceram a estrutura conceitual e metodológica preliminar, facilitando a subsequente elaboração. No entanto, a conclusão deste processo até sua última versão e posterior entrega à sociedade ainda demoraria alguns anos.

Costa (2018) defende que a ação que inaugura a construção da Base foi criação do grupo de trabalho “GT dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” (GT-DiAD) pela Secretaria de Educação Básica do MEC. As atividades do grupo de trabalho começaram em junho de 2013 (dois meses após o seminário na Universidade de Yale, nos EUA) e seguiram até 2015, com a realização de 11 reuniões de trabalho. No entanto, meses antes do início formal do grupo de trabalho alguns consultores e outros membros do GT já estavam discutindo no MEC a produção de um documento sobre direitos de aprendizagem. Esse documento foi aproveitado e utilizado como ponto de partida do trabalho realizado pelo grupo, a partir de junho de 2013 (Bonini et al., 2018). Embora as atividades do grupo tenham sido interrompidas prematuramente, sem a conclusão de uma proposta de currículo nacional, este esforço inicial estabeleceu a base para a retomada futura das discussões.

Em julho de 2014, o MEC apresentou a versão preliminar do documento “*Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*”, com o objetivo de oferecer subsídios para a definição da base nacional comum “na perspectiva da garantia aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos brasileiros na Educação Básica, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas do CNE” (Ministério da Educação, 2014). O documento trouxe 14 macro direitos que deveriam balizar a construção de propostas curriculares independentemente de onde as escolas estivessem inseridas.

Segundo Costa (2018), este documento é o embrião daquilo que viria a ser o texto da Base, embora não tenha sido incorporado em razão das mudanças de gestão ocorridas no Ministério depois de 2015¹². A partir deste momento, verificou-se engajamento do MEC em garantir a elaboração da Base, mesmo frente a resistências de que o documento reduziria a autonomia do professor e dos sistemas de ensino (Dourado & Oliveira, 2018), que atendia aos interesses das grandes corporações (Macedo, 2014) e que uma base não era necessária, uma vez que as diretrizes curriculares já se prestariam a esse propósito (Dourado & Oliveira, 2018). Entendendo que o debate deveria deixar de ser sobre a existência ou não de uma base, mas sim sobre seu conteúdo, o Ministério da Educação acelerou o processo de elaboração e decidiu lançar o documento - ainda que insatisfatório - em setembro de 2015 (Barros, 2018). A primeira

¹¹ Segundo Eduardo Deschamps, ex-presidente do CNE, “Fazendo uma analogia, as DCNs dão a estrutura, e a Base recheia essa forma, com o que é essencial de ser ensinado. Portanto, elas se complementam”.

¹² Em 2014, ocorreram as eleições presidenciais. A candidata Dilma Rousseff foi reeleita, mas, mesmo assim, houve troca de ministros no Ministério da Educação. O novo Ministro escolhido, Cid Gomes, manteve o compromisso de continuar as tratativas para a criação da base nacional comum, colocando na Secretaria de Educação Básica uma equipe responsável por liderar a primeira fase de elaboração da base.

versão da BNCC ficou marcada por críticas e resistências mesmo daqueles que apoiavam a criação¹³ de uma base curricular.

Logo após lançamento da primeira versão, o MEC realizou uma consulta pública com objetivo de coletar manifestações e opiniões da população sobre a proposta inicial da BNCC. Ao longo dos seis meses de consulta, aproximadamente 100 mil usuários (indivíduos, organizações e escolas) acessaram o texto e enviaram mais de 12 milhões de contribuições.

Concluída a fase de participação social por meio da consulta pública, em abril de 2016, foi apresentada a segunda versão da base. No entanto, em razão do processo de impeachment presidencial de Dilma Rousseff, a discussão sobre uma nova versão da BNCC se iniciou, em meio a trocas no primeiro escalão do Ministério da Educação. Conforme o planejado, a última versão da BNCC deveria ser disponibilizada em julho de 2016, após as contribuições da consulta pública e dos seminários regionais. No entanto, a troca ministerial ocorrida no MEC após o impeachment não apenas retardou o processo de construção do documento como também alterou seu conteúdo e estrutura significativamente.

Em julho de 2016, já sob o comando da nova equipe de dirigentes, foi publicada a Portaria MEC 790/2016 instituindo o “Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio”. Como o próprio nome do Comitê sugeria, a intenção era de atrelar a BNCC a uma eventual reforma do Ensino Médio. O comitê ficou responsável por acompanhar a discussão da segunda versão da BNCC e encaminhar a proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio.

Ainda segundo a Portaria, a versão final da BNCC deveria também definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver, além de servir como guia de orientação para os sistemas e redes de ensino desenvolverem os seus próprios currículos. Em relação ao novo Ensino Médio, a proposta de reforma focaria na diversificação de sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação (Portaria MEC 790/2016, 2016). Por essa razão, optou-se por segmentar etapas, o que gerou uma divisão entre os momentos de implementação da Base, com uma diferença de ciclos entre as etapas (Dalmon & Meira, 2021).

Nos meses seguintes, concomitante ao debate sobre a reforma do ensino médio, ocorreram 27 seminários estaduais, organizados por Consed e Undime para discutir a segunda versão da BNCC. Este foi um momento de forte participação do Consed e Undime na elaboração do texto (Cortinaz, 2019).

Apesar do avanço nas discussões sobre a Base, o clima de hostilidade em relação ao MEC aumentou significativamente. Em razão do impeachment presidencial, o clima era de polarização política e ideológica no país. Para alguns especialistas e acadêmicos da área de currículo, os novos dirigentes não eram atores legítimos para discutir uma nova versão da Base, muito menos uma reforma estruturante do ensino médio. Esse descontentamento culminou na ocupação de escolas de Ensino Médio pelos jovens, como forma de protesto à reforma que estava sendo discutida.

Apesar da turbulência política do período, em abril de 2017 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação a versão final da base que, após a manifestação favorável pelo CNE, foi homologado pelo MEC em dezembro daquele ano. A terceira versão trazia apenas os direitos de aprendizagem referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, uma vez que a Lei 13.415/2017 (fruto da conversão em Lei da Medida Provisória 746/2016) que criava o novo ensino médio acabara de ser votada no Parlamento. Assim, a parte referente ao Ensino Médio só seria incorporada à BNCC meses depois.

3. Resultados

A análise das forças políticas e sociais que implicam na proposta de uma reforma educacional não é tarefa simples. Os diferentes atores que permeiam o imbricado tecido social de uma democracia por certo têm seu papel na conformação da agenda política e na formulação de uma política educacional. Com a BNCC não foi diferente. A influência na formulação da BNCC foi tripartida, envolvendo contribuições críticas do governo, terceiro setor e organizações internacionais, cada qual desempenhando papéis complementares que, juntos, moldaram a trajetória da reforma educacional.

Conforme discutido anteriormente, a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi profundamente influenciada por uma interação complexa entre o governo, organizações internacionais e o terceiro setor. Cada um desses atores desempenhou um papel crucial em diferentes fases do processo, desde a concepção inicial até a implementação final da política. Esta seção busca aprofundar a compreensão dessas dinâmicas, destacando como cada contribuição específica moldou o conteúdo e a estrutura final da BNCC. Ao examinar essas influências

¹³ Diferentes especialistas apontaram falhas no documento, como falta de clareza nas propostas para cada ano e segmento e inexistência de progressão das aprendizagens. Paula Louzано, defensora e entusiasta de um currículo nacional disse que a BNCC tinha problemas graves, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), afirmou que o documento reforçava uma lógica conteudista e que o documento fora feito às pressas. O próprio Ministro da Educação à época apontou que o documento, na parte de História, apresentava falhas (Ribeiro, 2015).

detalhadamente, podemos discernir melhor as forças que conduziram as decisões educacionais no Brasil durante esse período crítico

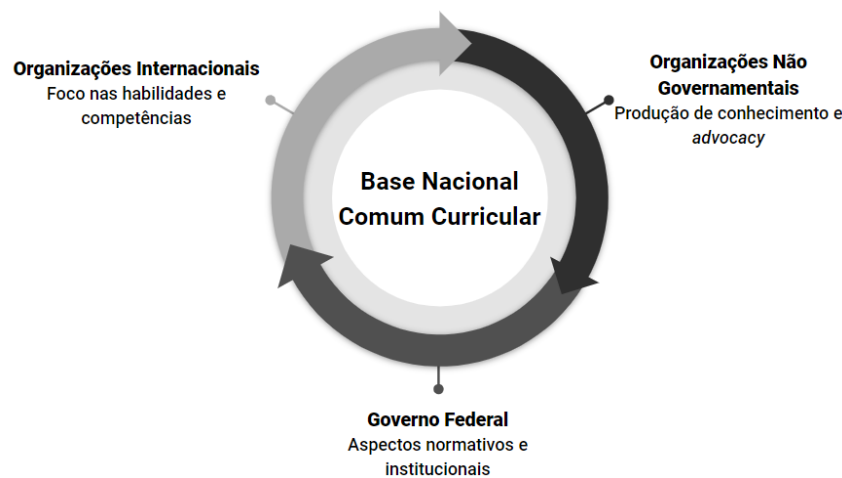
Organismos internacionais, especialmente a OCDE, tiveram uma participação na inserção do debate sobre competências e habilidades na educação. Um exemplo disso foi o documento “*Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project*” do início dos anos 2000 que definiu e selecionou competências-chave que suportavam tanto o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

As organizações não governamentais, por sua vez, tiveram o papel de produzir e difundir conhecimento, especialmente na e divulgar informações sobre reformas curriculares semelhantes em outros países, tais como Chile, Austrália e Estados Unidos. Entre as diversas instituições do Terceiro Setor, demos mais foco à Fundação Lemann que, por meio do Movimento pela Base, realizou ações em quatro categorias amplas, como: recursos materiais (como viagens e eventos); produção de conhecimento (especialmente na tradução de materiais curriculares provenientes de outros países); poder midiático (sobretudo na tentativa de pautar positivamente o debate sobre a BNCC); redes informais e formais (Tarlau & Moler, 2020).

Por fim, foi demonstrado como a legislação brasileira – especialmente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – cria condições para que o debate sobre a elaboração de uma base curricular comum fosse adiante institucional e politicamente. Inclusive, esses dois normativos conduziram o movimento curricular brasileiro a partir dos anos de 1990, por meio dos Parâmetros curriculares Nacionais e posteriormente das Diretrizes Curriculares Nacionais. Com isso, o arcabouço institucional e legal para que a Base Nacional Comum Curricular fosse discutida e elaborada a partir de 2013, como demonstra a pesquisa documental, estava pavimentado para que tal reforma curricular levasse à implementação de novos currículos estaduais e municipais¹⁴ a partir de 2020.

Assim, à guisa da conclusão, propomos aqui que, diferentemente de estudos anteriores que tentaram apontar apenas uma força motriz no debate da BNCC (Avelar & Ball, 2019; Cortinaz, 2019; Macedo, 2016; Tarlau & Moeller, 2020), as evidências indicam que houve uma concertação de forças, especialmente entre governo e terceiro setor, amparados por diretrizes internacionais sobre o tipo de conhecimento se espera do jovem do futuro, para assim chegar à versão final da Base. Esta concertação de forças pode ser ilustrada conforme a figura abaixo:

Figura 2 - Concertação de forças na elaboração da BNCC.



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar o debate sobre a BNCC, iniciado em 2013 e finalizado em 2017, nota-se que a política em questão – ainda que tenha sofrido alterações entre a segunda e a terceira versões – foi continuada. Ou seja, em um momento de extrema fragilidade política decorrente do *impeachment* presidencial a discussão sobre a necessidade da Base para a educação brasileira foi mantida com relativa estabilidade. Por certo que determinar que tal estabilidade foi fruto do trabalho de *lobby* e *advocacy* das organizações não governamentais não é tarefa simples. Tampouco dizer que o governo federal agiu de forma isolada para levar adiante a BNCC não encontra correspondência com a realidade. O que a análise documental e levantamento bibliográfico realizado no âmbito do trabalho apresenta-nos é que a Base Nacional Comum Curricular é fruto de um esforço e influência de três atores distintos, que por meio da concertação de suas respectivas forças políticas influenciaram o contexto de desenvolvimento da BNCC em diferentes momentos.

4. Conclusão

¹⁴ 100% das Unidades Federativas e 99% dos municípios brasileiros têm seus referenciais curriculares alinhados à BNCC.

O presente artigo teve como objetivo analisar sistêmica e comparativamente a influência dos organismos internacionais, das organizações educacionais do terceiro setor e do governo na discussão e na elaboração da BNCC. Buscamos demonstrar que tal análise comparativa oferece uma visão mais abrangente e realista do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, sobretudo quando se considera o longo período desde a sua previsão legal (1988) até sua elaboração (2017).

O que a pesquisa conduzida no âmbito deste estudo aponta é que cada um desses atores tiveram papel relevante na formulação e elaboração da Base, cada um atuando de forma mais ou menos significativa. Se coube ao governo federal a construção de um regramento legal e normativo para que a noção de conteúdos mínimos evoluísse até a criação da BNCC, ao terceiro setor atuou para mobilizar atores chave para que o debate fosse iniciado e, por fim, os organismos internacionais forneceram o *framework* conceitual no qual a abordagem sobre currículo baseado em competências se assenta.

Como indicação de pesquisas futuras a partir da análise iniciada neste artigo, acreditamos ser relevante pesquisas com estratégias empíricas que coletem dados referentes à criação da BNCC, mas também sobre o processo de implementação da Base nas redes de ensino do Brasil.

A análise detalhada apresentada neste artigo revela a complexidade e a multifacetada natureza da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, destacando a concertação de esforços entre governo, terceiro setor e organizações internacionais. Esta pesquisa não apenas ilumina as dinâmicas de poder e influência que moldaram uma das reformas educacionais mais significativas no Brasil contemporâneo, mas também sublinha a importância de uma abordagem holística e integrada para entender as políticas educacionais.

O estudo demonstra que, apesar das turbulências políticas e das diversas agendas em jogo, foi possível alcançar algum consenso que potencialmente alinha o Brasil com práticas educacionais globalmente reconhecidas e centradas no desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI. Portanto, o processo de formulação da BNCC é um testemunho da capacidade de diálogo e negociação entre diferentes setores da sociedade, oferecendo lições valiosas para futuras reformas em sistemas educacionais em todo o mundo. Este trabalho não apenas contribui para a literatura acadêmica, ao fornecer uma compreensão sobre a política educacional brasileira, mas também serve como um guia prático para formuladores de políticas que buscam promover reformas curriculares em contextos complexos e desafiadores.

Referências

- Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- Bonini, A., Druck, I. D. F., & Barra, E. S. D. O. (2018). Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional. *Curitiba: UFPR*.
- Barros, D. (2018). *País mal educado*. Editora Record. <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/pais-mal-educado/livro:805388/educacao:809432>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*. Routledge. <https://www.routledge.com/Reforming-Education-and-Changing-Schools-Case-studies-in-policy-sociology/Bowe-Ball-Gold/p/book/9781138220751>
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, 496 (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Brito, S. H. A. de, & Marins, G. A. M. de B. (2020). Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: Em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar em Revista*, 36, e77558. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>
- Resolução CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998. (1998a). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf

- CNE. (1998b). *Parecer CNE-CEB 04/1998*. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceboo4_98.pdf
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). *Instruction, Capacity, and Improvement* [dataset]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/e382692004-001>
- CONAE. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes, e Estratégias de Ação. (2010). *Documento Final*. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf
- Cortinaz, T. (2019). *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Costa, V. da. (2018). *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: O que pensam os professores?* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Dalmon, D. L., & Meira, G. I. (2021). *Coordenação e Indução de Políticas Educacionais: O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): Políticas e estratégias educacionais*. Mérida Publishers.
- Damião, M. H. (2019). A que futuro conduz o “Currículo do Futuro”? Acerca da premência de inovar na educação escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53-1, 63-80. https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_4
- Damião, M. H. (2021). A figura do “(novo) filantropismo empresarial” na “(nova) narrativa” do currículo da escola pública. *Revista Estudos do Século XX*, 21, 19-35. https://doi.org/10.14195/1647-8622_21_1
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior. Em M. A. da S. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs.), *A BNCC na contramão do PNE (2014-2024): Avaliação e perspectiva* (p. 38-43). Anpae.
- Esteves, T. de J., & Souza, J. dos S. (2020). O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: Os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(esp. 1), 678-692. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791>
- Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). “Lost at Sea”: New Teachers’ Experiences with Curriculum and Assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163>
- Oliveira, L. F. D. (2018). Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. Em M. A. da S. Aguiar & L. F. Dourado (Orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas*.
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1530-1555.
- Macedo, E. (2016). Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2075>
- Mello, G. N. de. (2014). *Currículo da Educação Básica no Brasil: Concepções e políticas*.
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Por uma política curricular para a educação básica: Contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*.
- Movimento pela Base. (2015). *Leitura crítica BNC Movimento pela Base Nacional Comum*. https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/12/BNC_leitura_critica_Movimento_dez_15MEC_VF.pdf

- Movimento pela Base. (2024). Como Atuamos. *Movimento Pela Base*. <https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/>
- Oates, T. (2011). Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *The Curriculum Journal*, 22(2), 121–150. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.578908>
- OCDE. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030* (OECD Learning Compass). OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Portaria n.790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Gabinete do Ministro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20790%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art.
- Priestley, M., & Biesta, G. (Orgs.). (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury Pub.
- Silva, M. A. da, Silva, M. D. A., & Ferreira, N. S. R. (2022). Governar por números: Política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270120. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270120>
- Silva, M. V. G. da, Lima, L. A. A. de, & Pagnoncelli, V. (2022). National education plan in Brazil (2014-2024): Approach on the influence of economic policies of international organizations. *Dialogia*, 42, e22169. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22169>
- Silva, M. A., & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: Uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5), 271. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108>
- Tarlau, R., & Moeller, K. (2020). ‘Philanthropizing’ consent: How a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, 35(3), 337–366. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1560504>
- Todos pela Educação. (2018). *O que são e para que servem as diretrizes curriculares?* <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A. M., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: Experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 813–829. <https://doi.org/10.1080/00220271003759249>