

IDEAU

UNIFORMIZAR PARA BEM CONTROLAR: IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO PADRONIZADO AOS PROCESSOS FORMATIVOS ESCOLARES

STANDARDIZE TO BETTER CONTROL: IMPLICATIONS OF A STANDARDIZED CURRICULUM FOR SCHOOL EDUCATIONAL PROCESSES

UNIFORMIZAR PARA MEJOR CONTROLAR: IMPLICACIONES DEL CURRÍCULO ESTANDARIZADO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS ESCOLARES

Welton Rodrigues de Souza

Doutorando em Educação, bolsista CAPES pela Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

E-mail: weltonprofessor10@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9779-7022>

Ademir Henrique Manfré

Doutor em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, criticamente, o movimento de padronização curricular instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação brasileira. Sob o discurso de promover maior coerência entre os currículos escolares, a BNCC apresenta-se como proposta de uniformização curricular, visando à formação de estudantes alinhada às demandas do século XXI. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico realizada a partir de revisão de estudos publicados nos últimos cinco anos junto à base de dados *SciELO*. Apresenta como problemática: em que medida a padronização curricular, pautada pela uniformização dos processos formativos escolares, reduz as possibilidades da formação crítica e emancipatória? Como critérios de seleção, consideraram-se produções que discutem a relação entre currículo e processos formativos no contexto das escolas públicas brasileiras, excluindo-se pesquisas voltadas às redes privadas ou ausente de revisão por pares. Constatou-se que a padronização curricular pode limitar a compreensão crítica do fenômeno educativo ao privilegiar a adaptação às exigências externas em detrimento de perspectivas emancipadoras e formativas. Conclui-se que a valorização da diversidade educacional brasileira constitui elemento fundamental

DOI:10.55905/reiv6n1-032

Submitted on: 3.13. 2026| Accepted on: 4.10. 2026| Published on: 4.15.2026

de resistência aos processos de centralização e uniformização curricular, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Padronização. Educação Escolar.

ABSTRACT

The objective of this article is to critically analyze the movement of curricular standardization established by the National Common Curricular Base (BNCC) in Brazilian education. Under the discourse of promoting greater coherence between school curricula, the BNCC presents itself as a proposal for curricular uniformity, aiming at student training aligned with the demands of the 21st century. This is qualitative research of a bibliographic nature, carried out from a review of studies published in the last five years in the SciELO database. It presents the following problem: to what extent does curricular standardization, guided by the uniformity of school formative processes, reduce the possibilities for critical and emancipatory training? As selection criteria, productions discussing the relationship between curriculum and formative processes in the context of Brazilian public schools were considered, excluding research focused on private networks or lacking peer review. It was found that curricular standardization may limit the critical understanding of the educational phenomenon by favoring adaptation to external demands to the detriment of emancipatory and formative perspectives. It is concluded that the valuation of Brazilian educational diversity constitutes a fundamental element of resistance to the processes of centralization and curricular uniformity, reinforcing the need for contextualized and socially committed pedagogical practices.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Curriculum. Educational Policy. Standardization. Public Education. School Education.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar, críticamente, el movimiento de estandarización curricular instituido por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la educación brasileña. Bajo el discurso de promover una mayor coherência entre los currículos escolares, la BNCC se presenta como una propuesta de uniformización curricular, con el fin de lograr una formación de estudiantes alineada a las demandas del siglo XXI. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, realizada a partir de la revisión de estudios publicados en los últimos cinco años en la base de datos SciELO. Presenta como problemática: ¿en qué medida la estandarización curricular, pauta por la uniformización de los procesos formativos escolares, reduce las posibilidades de una formación crítica y emancipadora? Como criterios de selección, se consideraron producciones que discuten la relación entre currículo y procesos formativos en el contexto de las escuelas públicas brasileñas, excluyendo investigaciones dirigidas a redes privadas ou ausentes de revisión por pares. Se constató que la estandarización curricular puede limitar la comprensión crítica del fenómeno educativo al privilegiar la adaptación a las exigencias externas en

detrimento de perspectivas emancipadoras y formativas. Se concluye que la valorización de la diversidad educativa brasileña constituye un elemento fundamental de resistencia a los procesos de centralización y uniformización curricular, reforzando la necesidad de prácticas pedagógicas contextualizadas y socialmente comprometidas.

Palabras clave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Política Educativa. Estandarización. Educación Pública. Formación Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como prática social e histórica, sempre esteve no centro de disputas que envolvem projetos de sociedade, concepções de sujeito e visões de mundo. Exatamente por isso, a definição do que deve ser ensinado nas escolas nunca foi uma questão meramente técnica, mas sim um campo permeado por relações de poder, interesses econômicos e disputas ideológicas. Nesse sentido, a padronização curricular desponta como estratégia recorrente nos Estados modernos que buscam centralizar e controlar os processos formativos sob o argumento de garantir qualidade e equidade na educação.

No Brasil, esse movimento ganhou força institucional a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica. É nesse contexto que o problema de pesquisa se insere, no conflito entre a uniformização curricular proposta pela BNCC e a pluralidade de contextos, sujeitos e realidades que compõem o cenário educacional brasileiro. Logo, deu-se seguimento ao estudo pautando-se no seguinte problema: em que medida a padronização curricular, ao propor a uniformização dos processos formativos escolares, pode reduzir as possibilidades da formação crítica e emancipatória?

Assim, tem-se como objetivo geral refletir criticamente acerca do movimento de padronização curricular imposto pela BNCC, problematizando suas implicações aos processos formativos escolares no contexto das escolas

públicas brasileiras. Para tanto, como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os marcos legais que fundamentaram a elaboração da BNCC; b) debater os pilares estruturantes do documento no que se refere à sua proposta de formação escolar e suas justificativas; c) analisar a lógica das competências e habilidades propostas pela BNCC como eixo estrutural da formação escolar; d) refletir sobre possibilidades de resistência à padronização curricular.

Metodologicamente, o estudo está pautado na pesquisa bibliográfica como abordagem investigativa, recorrendo a trabalhos científicos publicados nos últimos anos em periódicos indexados na base *SciELO*, além de documentos oficiais e obras de referência no campo do currículo e das políticas educacionais.

Desta feita, e para melhor compreensão do tema, organiza-se o estudo em introdução e considerações finais, sem ignorar o tópico destinado à metodologia, aos resultados e discussão, quando se abordam questões referentes à elaboração curricular, aos pilares de eficiência, competência e produtividade que norteiam a padronização curricular, bem como as possibilidades de resistência ao controle e à padronização da formação escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica considerada adequada para o propósito de analisar, criticamente, a produção científica recente acerca da temática currículo e uniformização da formação escolar. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela exploração de materiais publicados, como artigos científicos, livros e documentos oficiais com o intuito de compreender como diferentes autores têm interpretado e problematizado a temática em questão no Brasil.

Observa-se que a pesquisa bibliográfica é indicada como abordagem metodológica eficaz quando o objetivo é examinar criticamente produções teóricas já consolidadas no campo educacional. Logo, mostra-se pertinente para este estudo, na medida em que possibilitou estudar autores que tratam da relação entre currículo e padronização da formação escolar. Ao selecionar e interpretar produções, foi possível identificar padrões argumentativos,

discussões e aprofundamentos conceituais, o que contribuiu para sustentar teoricamente a problemática investigada.

Nesse contexto, foram utilizados periódicos eletrônicos indexados em bases científicas de livre acesso publicados nos últimos anos. A principal base de dados consultada foi o Portal *SciELO* com publicações científicas nacionais. No processo de seleção de artigos, excluíram-se todos os que, na sua estrutura, não possuíam resumo, e/ou palavras-chave, não fossem explícitos quanto aos processos metodológicos ou não disponibilizassem de forma gratuita o texto integral.

O processo metodológico compreendeu as seguintes etapas: a) definição do problema de pesquisa e delimitação temática; b) seleção e leitura criteriosa de artigos publicados nos últimos 5 anos; c) identificação dos referenciais teóricos recorrentes; d) extração de trechos representativos das argumentações; e) análise articulada das ideias, destacando pontos de argumentação crítica, abordagem que reforça a relevância do método adotado, pois permitiu a identificação e a sistematização de argumentos presentes na literatura especializada.

Os critérios de inclusão adotados articulam textos publicados nos últimos cinco anos em revistas com avaliação *Qualis* que abordassem diretamente a temática estudada em instituições públicas de ensino básico. Por sua vez, foram excluídos materiais opinativos, publicações sem revisão por pares e artigos que tratavam da temática em redes privadas por não se adequarem ao foco da investigação.

Por fim, cumpre registrar que as palavras-chave utilizadas nas buscas foram combinadas de maneira simples, evitando termos excessivamente técnicos, a fim de otimizar os resultados. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica apresentou-se como instrumento teórico e metodológico adequado para o alcance dos objetivos propostos, permitindo a elaboração de uma análise fundamentada e coerente com os debates contemporâneos sobre a educação pública brasileira.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A BNCC COMO REFERENCIAL À ELABORAÇÃO CURRICULAR ESCOLAR

A célebre personagem Mafalda criada pelo cartunista argentino Quino na década de 1960, já questionava, com sua ironia característica, os modelos escolares pautados na reprodução acrítica de conteúdos e na submissão dos estudantes a uma lógica disciplinar e padronizada. Em suas tirinhas, Quino representa a educação como espaço de relações assimétricas marcado pela arquitetura retilínea e fabril das salas de aula e pela postura de disciplina que silenciava as vozes dos educandos (Piacenti; Martins, 2018).

Figura 1 - Mafalda e a escola



Fonte: <https://clubedamafalda.blogspot.com/>

A representação do formato escolar tradicional, conforme representado na tirinha acima, consolidado na escola brasileira, e reconhecido em contextos latino-americanos, evidencia que o modelo de educação pautado na uniformização e no controle dos corpos e mentes não é fenômeno recente, mas constitui herança histórica que se reatualiza sob novos discursos (Piacenti; Martins, 2018), reflexão relevante quando se analisa o movimento atual de padronização curricular no Brasil, materializado na BNCC.

A ideia de estabelecer uma base nacional comum para os currículos da educação brasileira remonta à Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210, determinou a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de

modo a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou essa diretriz ao estabelecer que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, conforme as características regionais e locais (Brasil, 1996).

Anote-se, ainda, que as disposições legais supracitadas foram reiteradas ao longo dos anos seguintes, culminando nas discussões da 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em novembro de 2014, cujo documento final apresentou deliberações que enfatizavam a necessidade de articulação entre os entes federados para a construção de uma base curricular nacional (Brasil, 2014a).

De forma análoga, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, consolidou a questão ao prever, em sua estratégia 2.1, que o Ministério da Educação deveria, até o final do segundo ano de vigência do Plano, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos de cada ano do ensino fundamental e médio, precedida de consulta pública nacional (Brasil, 2014b).

Assim, esse arcabouço consolidou as bases para a formulação da BNCC, inserindo-a no contexto de políticas educacionais que buscavam a articulação federativa e a construção de um Sistema Nacional de Educação. A CONAE de 2014 teve como tema principal “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, expressando a expectativa de que a base curricular fosse construída de forma democrática e participativa (Brasil, 2014a).

Anote-se, ainda, que o percurso de elaboração da BNCC teve início em 2015, com a realização do “I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum”, ocorrido entre 17 e 19 de junho de 2015, em Brasília. Tal evento foi considerado um marco, pois reuniu assessores e especialistas de diversas áreas para debater experiências nacionais e internacionais de

construção curricular, incluindo os casos do Reino Unido, Chile, Austrália e Estados Unidos (Brasil, 2026).

Na mesma ocasião, foi publicada a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC, composta por 116 especialistas de 37 universidades, além de representantes do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Brasil, 2015).

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015, recebendo contribuições de educadores, pesquisadores e da sociedade civil. Em maio de 2016, foi apresentada a segunda versão, debatida em 27 seminários estaduais organizados sobretudo pelo MEC, com participação de milhares de profissionais da educação. O processo ocorreu em meio à instabilidade política provocada pelo impeachment de Dilma Rousseff. Em abril de 2017, já sob o governo Michel Temer, foi divulgada a terceira versão, com mudanças significativas, como a exclusão do Ensino Médio e a redefinição de diretrizes por novo grupo gestor (Brasil, 2026).

Estruturalmente, a BNCC apresenta-se como documento normativo que define aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica organizada em competências gerais, competências específicas por área e habilidades vinculadas a objetos de conhecimento. São estabelecidas dez competências gerais que orientam os componentes curriculares e delineiam o perfil de estudante pretendido, o que leva a reconhecer a importância dada às noções de competências e habilidades como eixo organizador do currículo (Brasil, 2018).

Estruturalmente, a Base Nacional Comum Curricular organiza-se de forma diferenciada conforme as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, o documento é estruturado a partir de cinco Campos de Experiência - “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” - que orientam as experiências de aprendizagem das crianças. No Ensino Fundamental, o currículo é organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências

Humanas e Ensino Religioso, cada uma composta por competências específicas e habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento. Já no Ensino Médio, a organização curricular estrutura-se em quatro áreas - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - articuladas ao desenvolvimento de competências e habilidades e à possibilidade de itinerários formativos, que buscam ampliar a flexibilização do percurso escolar dos estudantes (Brasil, 2018).

A justificativa oficial para sua implantação fundamentou-se na necessidade de garantir um patamar comum de qualidade educacional. O discurso da equidade e da redução das desigualdades regionais sustentou a defesa da uniformização curricular. Argumentou-se que a fragmentação dos currículos locais contribuía para a geração das disparidades na oferta educacional. Entretanto, críticas apontam que a diversidade sociocultural e as desigualdades estruturais do país dificultam a concretização homogênea das metas propostas. Logo, a imposição de objetivos comuns pode desconsiderar contextos específicos e limitar a autonomia pedagógica das escolas (Gasque, 2025).

Anote-se, ainda, que a visionária inovação anunciada por seus formuladores se concentrou na organização por competências e habilidades apresentadas como superação de modelos centrados exclusivamente em conteúdos. Entre as competências gerais, incluem-se a valorização do conhecimento científico, o pensamento crítico, o uso de tecnologias digitais e o respeito à diversidade cultural (Brasil, 2018). Contudo, essa estratégia retoma princípios já presentes em políticas curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, indicando que tal modelo tende ao pragmatismo, priorizando desempenhos mensuráveis (Menezes; Ramos; Rodrigues, 2022).

Resta claro, portanto, que a BNCC se consagra como política curricular normativa e prescritiva cujos impactos sobre os processos formativos demandam análises críticas permanentes. É preciso refletir, criticamente, sobre eficiência, competência e produtividade como elementos padronizadores da formação escolar.

3.2 EFICIÊNCIA, COMPETÊNCIA E PRODUTIVIDADE: PILARES NORTEADORES DA PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLAR PROPOSTOS PELA BNCC

Uma das críticas mais contundentes à BNCC provém do trabalho de Cury, Reis e Zanardi (2018) que alertam para o fato de que o documento opera uma concepção de currículo travestido de direitos de aprendizagem que, na prática, se traduzem em deveres de aprendizagem. Segundo os mencionados autores, ao estabelecer um documento prescritivo pautado por competências, habilidades e conteúdos, a BNCC inverte a lógica dos direitos educacionais, transformando as aprendizagens em obrigações mensuráveis a serem cumpridas pelos estudantes e cobradas das escolas.

Para Gasque (2025), essa inversão não é casual, mas reflete a concepção de educação ancorada na racionalidade instrumental, que reduz o processo formativo a resultados quantificáveis e padronizados. O direito à educação, como lembra a mencionada autora, não se resume ao direito de aprender conteúdos prescritos, mas abrange dimensões muito mais amplas que envolvem o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Para Santos e Mendes (2025), a BNCC pode ser compreendida como reedição de modelos de educação centralizadores e prescritivos que marcaram a história das políticas educacionais no Brasil. Logo, por trás de um discurso apresentado como novo, as propostas da reforma curricular e de sua BNCC compõem um velho discurso que reitera finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades da educação básica nos últimos vinte anos.

Anote-se, ainda, que a importância conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e reintroduz os limites já identificados, dentre eles, o de que tal abordagem se mostra limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Logo, evidencia-se que a suposta inovação da BNCC é, na verdade, uma reciclagem de concepções já superadas pela crítica educacional (Silva; Gonçalves, 2022).

A redução da Educação Básica a princípios pautados por competências e habilidades é um dos aspectos mais preocupantes da padronização proposta. Munhoz *et al.* (2023) destacam que a suposta preparação para o mercado de trabalho passou a ser norteador da educação nacional nas últimas décadas, secundarizando a real função da escola em promover o desenvolvimento pleno e emancipatório dos educandos.

Contudo, a formação reduzida a competências obstaculiza outros fatores fundamentais dos processos formativos, como a dimensão estética, ética, política e afetiva da experiência educativa. Ao privilegiar a adaptação dos sujeitos às demandas do mercado, a BNCC descarta a possibilidade da formação que valoriza o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de questionamento das estruturas sociais vigentes, elementos essenciais à educação comprometida com a transformação social (Silva; Silva; Ferreira, 2022).

Ainda segundo Silva, Silva e Ferreira (2022), a ênfase em resultados é outro fundamento que subjaz à BNCC. O documento estabelece parâmetros de desempenho que, alinhados às avaliações em larga escala, consagram o sistema de controle e responsabilização das escolas e dos professores pelos índices alcançados. Portanto, a BNCC se contrapõe à concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem, ao operar uma concepção restrita de educação e de currículo centrada em competências e habilidades.

A prescrição de competências funciona como mecanismo de controle na medida em que define antecipadamente o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais resultados devem ser alcançados, restringindo a autonomia pedagógica dos professores e das instituições escolares. Para Balbinot *et al.* (2025), esse modelo, ao tratar igualmente os desiguais, aprofunda as assimetrias educacionais, pois as escolas com condições mais precárias estarão mais distantes de cumprir o que está prescrito.

Nesse cenário, o currículo, compreendido como objeto de poder sobre as experiências dos indivíduos, evidencia dimensões que ultrapassam a mera seleção de conteúdos. Em outras palavras, o currículo não é um corpo neutro e desinteressado de conhecimentos, pois o conhecimento corporificado nele é um

conhecimento particular, e a seleção que o constitui é resultado de um processo que reflete os interesses das classes e grupos dominantes. Nesse contexto, segundo Gonçalves e Coelho (2025), a BNCC atua como instrumento de legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, reproduzindo a hegemonia cultural e transferindo a responsabilidade pelo fracasso escolar aos próprios estudantes e professores. A lógica meritocrática que sustenta essa concepção responsabiliza individualmente os sujeitos pelos resultados educacionais, ocultando as determinações estruturais que produzem as desigualdades.

A presença das fundações empresariais na produção de materiais, conteúdos e políticas educacionais é uma dimensão fundamental para compreender o processo de padronização curricular. Por isso, Munhoz *et al.* (2023) apontam ser recorrente a crítica de que a formulação da BNCC foi marcada pela forte participação do setor privado, tanto na condução dos trabalhos, quanto na definição da agenda e da proposta curricular, sendo essa a voz mais ouvida no percurso de reformulação, o que leva a afirmar que o currículo hoje é uma representação dos ideais neoliberais.

Não é demais ressaltar, nesse cenário, que Laval (2019) também argumenta que a escola republicana, voltada à formação do cidadão e que destacava o saber pelo seu valor social, cultural e político, vem sendo substituída por uma escola voltada à formação de capital humano, orientada por conhecimentos valorizáveis economicamente. Para Laval (2019), a educação deveria ser o lugar onde se formam cidadãos capazes de pensar e participar da vida coletiva, e não somente indivíduos treinados para o mercado, constatação esta que se alinha ao contexto brasileiro, onde a BNCC, ao organizar o currículo por competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado de trabalho, incorpora a ideologia neoliberal às dinâmicas escolares.

Paro (2018), por sua vez, critica a visão meramente tecnicista e empresarial da educação que reduz a administração escolar a tarefas de controle, fiscalização e produtividade. Em outras palavras, a escola não deve ser tratada como uma empresa, pois o produto do trabalho educativo não é mensurável em termos estritamente econômicos. Um dos objetivos da escola é

a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. A ótica meritocrática que permeia a BNCC, ao estabelecer padrões de desempenho vinculados às avaliações externas, desconsidera as condições materiais e subjetivas que atravessam o cotidiano das escolas públicas brasileiras, modelo este que busca promover equidade, tende a aprofundar as desigualdades, punindo as escolas que atendem populações em situação de vulnerabilidade social e econômica (Balbinot *et al.*, 2025).

Ademais, a formação como sinônimo de desenvolvimento de competências e habilidades evidencia, portanto, uma concepção reducionista que submete o processo educativo à lógica da eficiência produtiva. Para Silva, Silva e Ferreira (2022), a BNCC se apresenta como parte do contexto de recrudescimento do neoliberalismo no Brasil, apresentando caráter homogeneizador, elitista e mecanicista. Isso se deve ao fato de que o documento materializa os acordos firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais para financiar a Educação Básica, submetendo a formação do aluno aos interesses do mercado de trabalho precarizado (Silva; Gonçalves, 2022).

Portanto, estas constatações preliminares reforçam a necessidade de problematizar os fundamentos epistemológicos e políticos da BNCC, evidenciando que a padronização curricular não é um instrumento neutro, mas estratégia de controle social que opera em favor de determinados grupos e interesses, sendo mister aprofundar a reflexão sobre a necessidade de se resistir ao controle da padronização da formação como preconiza o referido documento, objeto da próxima seção.

3.3 COMO RESISTIR AO CONTROLE E À PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Questionar a racionalidade instrumental na educação é o primeiro passo para a construção de alternativas à padronização curricular imposta pela BNCC. A racionalidade instrumental, como demonstra a tradição crítica da Escola de Frankfurt, reduz a razão à dimensão técnica e calculadora, eliminando as possibilidades de reflexão sobre os fins e valores que orientam a ação humana. Para Albuquerque e Zanelatto (2026), no campo educacional, essa racionalidade

exterioriza-se na concepção do currículo como mero instrumento de organização e transmissão de conteúdos selecionados por especialistas que supõem saber quais conhecimentos a sociedade precisa ter acesso.

Portanto, não há como negar que essa crítica é fundamental, pois bem demonstra que a BNCC não é somente um documento técnico, mas a expressão de uma visão de mundo que privilegia a adaptação em detrimento da emancipação, o controle em detrimento da liberdade, a homogeneidade em detrimento da diversidade.

A concepção de currículo subjacente à BNCC diverge fundamentalmente de uma visão crítica pela qual estamos amparados. Enquanto a BNCC compreende o currículo como conjunto de aprendizagens essenciais organizadas em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de forma orgânica e progressiva, a teoria crítica do currículo, segundo Sacristán (2017), compreende-o como expressão de disputas culturais, políticas e sociais que envolvem a seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar.

Anote-se, ainda, que as críticas à BNCC evidenciam que o documento apresenta a ênfase nos processos cognitivistas em que o conhecimento deve ser apreendido gradualmente e parametrizado por bases comuns, desconsiderando que o currículo é um território em disputa, como sustenta Arroyo (2011), no qual diferentes sujeitos sociais (docentes, educandos, comunidades) lutam por ver suas narrativas, experiências e saberes reconhecidos e pronunciados pela escola.

Ocorre que os professores não podem ser concebidos como simples técnicos à espera de ordens para cumprirem, constatação fundamental para a resistência à padronização curricular, pois a BNCC, ao prescrever detalhadamente competências e habilidades para cada componente e ano de escolaridade, tende a restringir a autonomia docente e a transformar o professor em mero executor de um currículo elaborado externamente (Santos; Mendes, 2025).

Imbernón (2020) argumenta que a formação docente deve ser concebida como processo de aprendizagem ao longo da vida, que ultrapassa os limites da sala de aula e se insere no interior das práticas educativas, provocando reflexão

e mudança. Por conseguinte, a redução do professor ao papel técnico, desprovido de autonomia intelectual e criativa, é uma estratégia de desprofissionalização que enfraquece a categoria docente e compromete a qualidade social da educação.

Ademais, a crítica à visão reducionista e tecnicista das políticas educacionais é imprescindível para desnaturalizar o discurso de que a padronização curricular é uma medida necessária e inevitável (Munhoz *et al.*, 2023). Aguiar e Dourado (2018) demonstram que a BNCC foi pensada como contrarreforma da Educação Básica, imposta de forma aligeirada e sem a devida participação democrática da sociedade.

Para os supracitados autores, a terceira versão do documento não foi submetida ao debate público amplo, sendo elaborada por um comitê designado pelo MEC em um contexto político marcado pelo conservadorismo e pela privatização das políticas sociais (Aguiar; Dourado, 2018). Ocorre que a justificativa para a inovação curricular se mostra frágil quando se constata que ela serve a uma estrutura de poder presente no conjunto das políticas neoliberais, cujo objetivo é subordinar a educação às demandas do capital e do mercado de trabalho (Urban; Sanches, 2024).

A construção curricular coletiva desponta, nesse contexto, como alternativa à lógica prescritiva da BNCC. Repensar os saberes de referência implica reconhecer que o conhecimento escolar não pode ser definido unilateralmente por especialistas externos à realidade das escolas, mas deve ser construído dialogicamente entre professores, estudantes, famílias e comunidades (Szundy, 2025).

Anote-se que Freire (1996; 2019), ao propor a educação libertadora fundamentada no diálogo como categoria ontológica e epistemológica, oferece elementos norteadores para a construção de uma teoria curricular crítica e eticamente empenhada na humanização dos sujeitos. O currículo emancipatório, na perspectiva do autor supracitado, busca exatamente superar as contradições sociais naturalizadas, problematizando a realidade concreta dos educandos com vistas ao desenvolvimento de sua conscientização como sujeitos históricos ativos diante da necessidade de transformação social.

Portanto, propor uma prática curricular emancipatória requer a superação da lógica de padronização que reduz o currículo a listas de competências e habilidades predefinidas. Trata-se de conceber o currículo como espaço de produção cultural e política no qual os sujeitos da educação possam exercer sua autoria e protagonismo. A formação docente para a resistência ocupa lugar fundamental nessa proposição, pois é no cotidiano do trabalho pedagógico que se materializam as possibilidades de subversão e reinvenção das práticas curriculares. Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente se constrói na interação e que só é possível transformar a escola transformando os sujeitos que nela atuam, juntos. A formação continuada, nessa perspectiva, deve ultrapassar os modelos transmissivos e individualizantes, promovendo espaços coletivos de reflexão, pesquisa e ação.

Do mesmo modo, repensar as invisibilidades e propor um currículo plural e não homogêneo é uma das tarefas mais urgentes da educação brasileira contemporânea. Arroyo (2011) denuncia que, nos currículos padronizados, os sujeitos desaparecem, não tendo espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de valores e culturas. A pergunta “o que importa quem fala?” evidencia a dimensão política do currículo, pois silenciar as vozes dos coletivos populares (trabalhadores, mulheres, negros, indígenas, quilombolas, populações do campo) é uma forma de perpetuar as desigualdades e negar o direito à diversidade.

Como alertam Gonçalves e Coelho (2025), o currículo plural deve reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento, as epistemologias do Sul, os saberes ancestrais e as experiências de vida dos sujeitos que compõem as comunidades escolares, rompendo com a hegemonia da perspectiva eurocêntrica e mercadológica.

Do mesmo modo, as políticas curriculares devem ser problematizadas no âmbito das realidades escolares e revistas em suas potencialidades. Isso implica reconhecer que a escola pública brasileira não é um espaço homogêneo, mas território marcado por contradições, desigualdades e resistências. A importância da formação docente na definição de políticas educacionais, como sustentam Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), pauta-se no fato de que os professores são os

sujeitos que cotidianamente dão sentido e vida ao currículo, mediando as relações entre o conhecimento prescrito e as experiências concretas dos estudantes.

Resta claro que, quando as políticas curriculares são impostas de cima para baixo, sem a participação efetiva dos profissionais da educação, elas tendem a ser ineficazes ou, pior, a reforçar mecanismos de exclusão e controle (Arroyo, 2011). Assim, a resistência à padronização, nesse sentido, não se limita à recusa do documento, mas se materializa na construção cotidiana de práticas pedagógicas que afirmem a diversidade, a criticidade e a emancipação como princípios irrenunciáveis da educação pública.

4 CONCLUSÃO

Buscou-se, ao longo deste estudo, analisar, de forma crítica, o movimento de padronização curricular imposto pela BNCC à educação brasileira, problematizando suas implicações aos processos formativos escolares no âmbito das escolas públicas. Fundamentada na revisão bibliográfica de produções científicas recentes, o estudo evidenciou que a BNCC, ao se apresentar como documento normativo orientado pela lógica de competências e habilidades, perpetua uma concepção reducionista de currículo e de formação que compromete as possibilidades de uma educação crítica e emancipatória.

De fato, o discurso de modernização e equidade que sustenta a padronização curricular que norteia a BNCC apresenta-se, nas análises empreendidas, atravessado por interesses vinculados à racionalidade neoliberal e ao empresariamento da educação pública. Ao refletir, por exemplo, ideias neoliberais, e a formação para o mercado de trabalho, padronizou o currículo ignorando as peculiaridades e as diversidades regionais e culturais.

Demonstrou-se, ainda, que a precarização da educação não é um efeito colateral da BNCC, mas consequência previsível de um modelo que trata o processo educativo como linha de produção de capital humano. Isso se deve ao fato de que, ao reduzir a formação ao desenvolvimento de competências mensuráveis e ao vincular o desempenho escolar a avaliações em larga escala

e mecanismos de responsabilização, a BNCC reproduz e aprofunda as desigualdades que supostamente pretende combater.

De forma análoga, a padronização curricular, ao desconsiderar as condições materiais, sociais e culturais que atravessam as escolas públicas brasileiras, impõe um modelo único a realidades profundamente diversas, tratando igualmente os desiguais e, assim, ampliando as assimetrias educacionais. Logo, repita-se, ignora as peculiaridades formativas, inclusive dos discentes.

O problema de pesquisa investigado, qual seja, a tensão/conflito entre uniformização curricular e pluralidade formativa, demonstrou-se ainda mais complexo quando se consideram as dimensões políticas e epistemológicas que atravessam a questão curricular. O currículo, como território de disputas, reflete escolhas que não são neutras, mas expressam visões de mundo e projetos de sociedade que favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Ademais, ao se abordar os pilares de eficiência, da competência e da produtividade que estruturam a BNCC evidenciou-se que a padronização serve, antes de tudo, como mecanismo de controle social, reduzindo a autonomia das escolas e dos professores e subordinando a educação à lógica do mercado. As contribuições dos autores analisados foram fundamentais para sustentar essa argumentação, demonstrando que a crítica à BNCC não é uma posição isolada, mas um amplo campo de resistência acadêmica e política.

Por fim, destaca-se a importância da formação docente para o enfrentamento dos desafios postos pelo século XXI. Parte-se da premissa de que os professores são os sujeitos que dão vida ao currículo no cotidiano das escolas, então a construção de alternativas à padronização passa, necessariamente, pela valorização e fortalecimento da profissão docente. Por conseguinte, a formação comprometida com a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a participação democrática na definição das políticas educacionais são condições indispensáveis para a resistência aos processos de centralização e controle curricular.

Conclui-se, assim, que a diversidade da educação brasileira, longe de ser um obstáculo a ser superado pela uniformização, deve ser reconhecida como

potência criativa e como expressão legítima dos múltiplos modos de existir, conhecer e educar que compõem a riqueza deste país. Portanto, os currículos devem refletir essa diversidade, levando a reconhecer a necessidade de contestar a padronização preconizada pela BNCC no Brasil.

AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, por intermédio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Freitas; ZANELATTO, João Henrique. Arte, educação e racionalidade neoliberal: limites da formação integral na BNCC. **Revista DCS**, v. 23, n. 87, p. e4454-e4454, 2026. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4454>. Acesso em: 22 fev. 2025.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALBINOT, Rodinei et al. A educação na encruzilhada: entre alta performance e formação humana ampliada. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e301651, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xLt8YCWLNrchNCQPXsSmG3S/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: histórico da elaboração da BNCC. Brasília, MEC, 2015/2016. Ministério da Educação, 2026. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE)**: documento final. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documento_final_conae_2014.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui a Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19102441/do1-2015-06-18-portaria-n-592-de-17-de-junho-de-2015-19102437. Acesso em: 22 fev. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. A Base Nacional Comum Curricular e a implementação do letramento informacional no currículo do Ensino Fundamental. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 30, e99215, 2025. Disponível em: <https://search.scielo.org/resource/pt/S1518-29242025000100200-scl>. Acesso em: 22 fev. 2026.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Currículos nortistas reestruturados pela Base Nacional Comum Curricular: a (não) subversão do eurocentrismo e do sudestecentrismo. **Educação e Pesquisa**, v. 51, p. e286839, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SWS8DHbx4HYjxKKW8FkXq4n/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MENEZES, Maria Aparecida; RAMOS, Cintia Acioli da Silva; RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. O caráter do currículo na base nacional comum curricular e nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Educação - UNG-Ser**, v. 17, n. 2, p. 123–133, 2022. DOI: 10.33947/1980-6469-v17n2-4385. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4385>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MUNHOZ, Maria Luiza et al. A BNCC e o novo ensino médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 7, n. 2, p. 16-31, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/16428>. Acesso em: 22 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIACENTI, Raquel Cardonha; MARTINS, Maria do Carmo. Mafalda e a escola: representações da educação argentina em cinco tirinhas de Quino. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 36, n. 72, p. 43-58, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v36n72/2317-0972-ltp-36-72-43.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Contrapontos epistemológicos entre as concepções do conhecimento de arte na BNCC e propostas arte-educativas. **Per Musi**, v. 26, p. e252601, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/CjSXSfKkR9bTQ9JtZhM95tH/?format=html&lang=p>t. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Daniel Pinha; GONÇALVES, Marcia de Almeida. Mas, afinal, que sujeito é esse? Dilemas ético-políticos, concepções de democracia e os sujeitos da aprendizagem na BNCC do Ensino Médio. **Educar em Revista**, v. 38, p. e86015, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TVhRmNv9QB5zj3pbw37jwGS/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Maicon Donizete Andrade; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. Governar por números: política de la organización para la cooperación y el desarrollo económicos para la educación básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdwqLQwJJgsGsQyMt8qN8Rs/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Atitudes responsivas sobre a Base Nacional Comum Curricular: entextualizações em foco. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, n. 4, p. e44991, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/3SV9vGGBcjt87XBpRzY6vt/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.

URBAN, Ana Claudia; SANCHES, Tiago Costa. A base nacional comum curricular: um olhar para o ensino de história nos anos iniciais. **Educar em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2025.