

DOSSIÊ

Internacionalização das políticas educacionais no marco dos direitos humanos

Reformas viajantes: as influências internacionais nas políticas curriculares no Brasil e os desdobramentos para a garantia da educação como direito humano

Traveling reforms: international influences on curriculum policies in Brazil and the consequences for guaranteeing education as a human right

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel^a
marcelomocarzel@gmail.com

Fabiana Eckhardt^b
fa.eckhardt@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo compreender o contexto de influência das políticas curriculares brasileiras, em especial a Base Nacional Comum Curricular, à luz da abordagem do ciclo de políticas, fazendo uso de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Partindo de uma visão de que a educação é um direito humano, as reformas no âmbito da educação parecem estar fundamentadas sob os traços da colonialidade, contribuindo para a reprodução das diversas formas de desigualdade, privilegiando soluções transferidas de outras realidades, o que denominamos de “reformas viajantes”. Ancoradas em uma perspectiva eurocêntrica que define uma ideia de humanidade, colocam em questão os direitos humanos como direito de todos/as indistintamente. Por isso, sustenta-se neste artigo que a simples importação de prescrições de outras realidades contribui para que haja um esgarçamento do sistema de educação pública e uma consequente necessidade de novas reformas, como um movimento ininterrupto de crise.

Palavras-chave: Reformas Viajantes. Políticas Curriculares. BNCC. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This article aimed to understand the context of influence of Brazilian curricular policies, especially the BNCC, by using the policy cycle approach, with bibliographic review and documentary research. Starting from the view that education is a human right, reforms in the field of education seem to be based on the traces of coloniality, contributing to the reproduction of various forms of inequality, privileging solutions transferred from other realities, what we call “traveling reforms”. Anchored in a Eurocentric perspective that defines an idea of humanity, it calls into question human rights as the right of all without distinction. Therefore, this

^a Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), Teresópolis, Rio de Janeiro, Brasil; Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil; Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^b Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil; Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

article argues that the simple import of prescriptions from other realities contributes to the fraying of the public education system and a consequent need for new reforms, like an uninterrupted movement of crisis.

Keywords: Traveling Reforms. Curriculum Policies. BNCC. Human Rights.

Introdução

A ideia de que o Brasil está em crise é uma constante em nossa história. Sempre houve instabilidades de maior ou menor proporção, ora em setores específicos, ora alastradas de forma mais generalizada. *Pari passu*, há sempre a concepção de que precisamos, necessariamente, de reformas para vencer tais crises. Porém, o que se identifica em muitos casos é que as reformas propostas, em grande medida, não conseguiram resolver as crises a que foram destinadas. Podem efetivamente ter cuidado de questões pontuais, mas o sentimento de incompletude é notório. Algumas dessas reformas acabaram por gerar novas crises ou intensificar as que já existiam. Em alguns outros casos, as reformas surtiram mais efeitos positivos que negativos, o que gera na sociedade um otimismo a respeito da ideia de reformar as estruturas do país.

No caso da educação, nosso histórico mostra que as reformas chegam a passos largos e muitas marcam épocas, a partir de seus idealizadores e dos contextos nas quais se desenham. O antropólogo e educador Darcy Ribeiro asseverou que a crise da educação no Brasil não era uma crise e sim um projeto. Nesse sentido, é preciso pensarmos na forma, antes de pensarmos na reforma. A análise crítica e diagnóstica das situações aparentemente de crise são uma boa maneira de iniciarmos qualquer projeto de mudança social.

Este artigo objetivou analisar as últimas reformas nas políticas curriculares, ocorridas na última década no Brasil, e seus desdobramentos para a efetivação do direito à educação na perspectiva dos direitos humanos. Cunhou-se o termo “reformas viajantes” para denominá-las, uma vez que entendemos que se trata de um processo de “transferência de políticas”, “empréstimo de políticas” ou “migração de reformas” (Cowen, 2006; Steiner-Khamsi; Waldow, 2012; Shiroma, 2020). Dessa forma, a partir de redes transnacionais e organismos multilaterais, políticas criadas em determinados países, mediante contextos específicos, são exportadas para outras realidades, quase sempre ocupando um lugar de redenção, como solucionadoras das crises.

A crescente participação de organizações multilaterais na formulação de políticas nacionais provoca a reflexão sobre seu papel indutor de reformas. Além de fornecerem aporte financeiro, o fenômeno do empréstimo de políticas [borrowing/lending policies] abrange assessorias para implantação, mensuração, plataforma tecnológica, dados e informações estatísticas, serviços de comparações, criação de rankings, entre outros, por meio dos quais essas agências tentam mostrar sua expertise em reformas se constituindo em importantes atores na governança transnacional da Educação. [...] as forças que pressionam a modernização das economias nacionais impelem, também, a adaptação de seus sistemas, instituições e legislação à competição internacional (Shiroma, 2020, p. 2).

Buscamos compreender as influências externas de uma importante reforma que impactou a educação brasileira nos últimos anos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concordamos com

Dourado e Siqueira (2019, p. 295), que compreendem que “o movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social [...]”.

A partir da perspectiva da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (1992), investigamos os atores e o contexto de influência da produção da Base, com enfoque em suas filiações internacionais e as relações que se estabelecem com o direito à educação no Brasil, entendendo a escolarização de crianças e jovens como um direito humano fundamental.

O direito à educação como direito humano: uma obviedade questionada

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo (Candido, 2011, p. 172).

Os direitos humanos se constituem como um campo de investigação próprio, independente e com intensa produção científica. O compromisso com a consolidação desse campo de estudo cresce na mesma medida que seus desafios. Podemos dizer que sua complexidade está na obviedade apresentada por Antonio Candido na epígrafe acima. Resultado de um processo histórico de luta pelo reconhecimento e garantia da dignidade das vidas humanas sem exceção, sua afirmação se dá na elaboração de uma Declaração Universal proclamando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito. Apesar disso, passados mais de setenta anos, o mundo segue violando esses direitos. Dessa forma, entendemos que o que nos parece óbvio não é unânime.

No Brasil, sabemos que a relevância dada aos direitos humanos, instituindo uma perspectiva interligada à educação, que a compreende como um direito básico e indispensável, é constituída em diferentes movimentos distintos e complementares. De um lado, como resposta a exigências internacionais e de outro, como resultado da luta daqueles/as que, em diálogo com Enrique Dussel (2018, p. 133), chamamos de os/as “sem-direitos”. Para a discussão que trazemos neste texto, assumimos como definição de direitos humanos aquela concebida por Benevides (2012), que corrobora com a proposta pelo sociólogo e crítico literário que abre esta seção.

Direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo ser humano (Benevides, 2012, p. 3).

Entretanto, compreendemos que toda obviedade é construída como tal, até que outra a desmascare. Que os direitos humanos são direitos para proteger todos os seres humanos é uma obviedade que pode ser desmascarada quando buscamos entender a diferença entre ser humano e ter direito à humanidade. Krenak (2020, p. 13) denuncia que a humanidade que temos defendido “está a serviço da humanidade que pensamos ser”, uma humanidade construída e legitimada que buscou tornar os diferentes “sua imagem e semelhança”.

Na mesma direção, Dussel (1993; 1996), ao propor a Filosofia da Libertação, denuncia a constituição do Outro na oposição do Ser da ontologia clássica, pensamento que sustenta o projeto

da Modernidade. Para ele, apesar do início da Modernidade ser geralmente associado a eventos europeus como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial, esse período histórico pode ser compreendido a partir do mundo periférico, com a colonização da América em 1492. A expansão da Europa pelo mundo a tornou o centro do sistema mundial – o sistema-mundo – e, nesse deslocamento, a cultura europeia passou a se autodefinir como superior e, por isso, modelo a ser seguido.

Encontramos, portanto, conexão entre os pensamentos de Dussel e Krenak quando reconhecemos que essa “humanidade que pensamos ser” é a humanidade do Ser – o europeu, enquanto nós, latino-americanos/as, fomos inventados como o Outro – sujeitos de humanidade distinta e, portanto, negada (Eckhardt, 2020).

O filósofo, ao (re)situar a América Latina na história mundial, nos auxilia na compreensão do lugar da negação que, nós latino-americanos/as, ocupamos no sistema mundo moderno/colonial, dada a nossa localização de periferia mundial e de povos colonizados. Ainda que o colonialismo tenha terminado, traços de colonialidade persistem porque estão ancorados na “cultura imperial” (Dussel, 2006), cultura modelo, cultura “viajante”. Assim, não só a colonialidade do poder resiste como é desmembrada em colonialidade do ser e do saber (Quijano, 2005) e que apesar da lei informar que na sua presença somos todos/as iguais, a diferença hierarquizada permite que a colonialidade do ser, do saber e do poder se reproduza internamente.

Sendo os direitos humanos constituições históricas, eles vão se desenhando como “direitos vigentes” a partir da “consciência ético-política” dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento de que suas vidas também importam (Dussel, 2018, p. 129). O movimento que busca a elaboração do que vamos considerando direitos básicos e fundamentais, aqueles indispensáveis como afirma Candido, é orientado pelos/as “sem-direito” (Dussel, 2018, p. 133). A inclusão de muito do que para uma parcela da sociedade é direito nato, para tantos/as outros/as é busca por sua dignidade roubada historicamente. Não há uma lista prévia de direitos fundamentais, esses tornam-se reconhecidos como tal somente quando os reconhecemos como direitos negados, quando os movimentos dos/as “sem-direito” iniciam uma luta pela inclusão de “novos” direitos na “lista” histórica de direitos já aceitos, institucionalizados: os “direitos vigentes”.

A dialética não se estabelece então entre: “direito natural *a priori* versus direito positivo *a posteriori*”, sendo o direito natural a instância crítica *a priori* do direito positivo, reformável, cambiável, e sim entre: “direito vigente *a priori* versus novo direito *a posteriori*”, sendo o novo direito a instância crítica *a posteriori* (isto é, histórica), e o direito vigente, o momento positivo, reformável, cambiável (Dussel, 2018, p. 129).

São os/as “sem-direito” os/as agentes provocadores/as da criação de momentos históricos que nos permitem a “reforma da lista” dos direitos humanos. Os novos direitos incluídos são aqueles exigidos por uma “comunidade política *no estado de sua evolução e crescimento histórico*” (Dussel, 2018, p. 130). Apesar de enunciadas antecipações, a negação do direito provoca a sua criação quando as condições históricas se concretizam, deixando de ser uma luta heroica, pois empreendida por um sujeito individual, para ser assumida por uma comunidade. Nesse movimento, a compreensão da construção conceitual do termo “direitos humanos”; a sua efetivação diante da certeza de que todas as vidas humanas valem igualmente; e a afirmação da educação como direito indispensável,

inclusive na garantia da promoção dos direitos humanos, nos permite problematizar a educação em direitos humanos.

Quando nos propomos falar de educação e direitos humanos, nos colocamos diante de uma primeira negação, a da educação como direito. Apesar de inscrita na Constituição (Brasil, 1988) e por muitos considerada um dos mais relevantes direitos sociais, em janeiro de 2024, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) trouxe em um dos seus eixos de discussão e debates “a garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios”, o que demonstra a necessidade de sua reafirmação.

Que os direitos não estão garantidos porque escritos é outra obviedade que complexifica e dificulta seu cumprimento. A luta pela efetivação de um direito não termina quando este é incluído na “lista dos direitos”. Entretanto, estar na lista parece contribuir para fenecer a disputa. Na mesma linha das obviedades está o limite da educação. Constituída na contradição, a educação, ao mesmo tempo que traz possibilidade de transformação da realidade vigente, está submetida a limites históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos e sociais. “E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação. A questão que se coloca ao educador é saber qual é esse poder ser da educação, que é histórico, social, político” (Freire, 2021, p. 39).

Um caminho potente, na direção da decolonialidade, ou seja, na contramão do poder hegemônico, seria uma perspectiva libertadora da educação e dos direitos humanos. Movimento que passa pela humanização por meio da práxis, como uma relação que se estabelece entre um modo de interpretar a vida e a prática que decorre dessa interpretação, levando a uma ação transformadora, em oposição a uma ação reformadora.

Política educacional brasileira: um *continuum* de crises e reformas

Todas as reformas que fizemos até hoje foram realizadas a partir de referências ao passado; e espero, ou melhor, estou convencido de que todas as reformas que possamos realizar no futuro estão cuidadosamente construídas sobre precedentes análogos, sobre a autoridade, sobre a experiência (Burke, 2012, p. 19-20).

Desde a publicação do *Ratio Studiorum*, em 1599, que unificou as regras de ensino da Companhia de Jesus, passando pelas Reformas Pombalinas, que reverberaram no território brasileiro com a expulsão das ordens religiosas e a tentativa de implantação das aulas régias, nossa educação sofre influências de contextos externos de maneira muito concreta (Saviani, 2007). Toda a nossa história – colonial, imperial e republicana – é marcada por rupturas institucionais abruptas, mascaradas por processos de transição lentos, que pouco impactaram o *establishment*.

Segundo Palma Filho (2010), durante a Primeira República (1889-1930), foram realizadas cinco grandes reformas no setor educacional: a Reforma Benjamim Constant, Reforma Eptácio Pessoa, Reforma Rivadávia Corrêa, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alvez. Cada uma delas, a seu modo, procurava, em inspirações externas, as respostas para os problemas internos. A

exemplo, tanto a Reforma Benjamin Constant (1890-1891) como a Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, tinham claras inspirações no positivismo francês de Auguste Comte. No Brasil, o movimento positivista angariou muitos adeptos na política brasileira, como os ministros que dão nome às reformas e o próprio Presidente da República, Hermes da Fonseca (1910-1914).

O decreto da Reforma Rivadávia Corrêa trouxe à educação uma mudança liberalizante bastante intensa, com a “desoficialização do ensino público”, acabando com qualquer privilégio das instituições de ensino públicas frente às privadas. São encerrados os exames oficiais e a fiscalização das escolas pelo Estado, por exemplo. Mesmo o financiamento de instituições públicas é reformado de maneira intensa:

O governo continua a cobrir os gastos salariais dos antigos mestres, porém os novos professores ficarão ao encargo da autonomia financeira de cada instituição. Os patrimônios públicos dos prédios e equipamentos, constitutivos das instituições, ficam sob a gerência das respectivas escolas, tornando-se elas personalidade jurídica própria. Aceita-se que, para além dos gastos dos antigos professores pelo tesouro nacional, haverá ainda um subsídio público até a completa autonomia financeira da instituição. Não é pouca coisa a transformação que ocorre. A desoficialização do ensino público, contrariando toda uma tradição advinda do Império, como se disse, resulta também no fim das regulamentações profissionais (Rocha, 2012, p. 232).

Porém, com a mesma intensidade com que foi implementado, o Decreto Rivadávia Corrêa foi reformado pelo Decreto Carlos Maximiliano, em 1915, restando apenas algumas poucas contribuições do período anterior:

O decreto de Maximiliano que o seguiu, embora o alterasse precisamente naquilo que lhe é essencial, a educação como produto de mercado, incorpora dimensões que ali foram propostas. O Conselho Superior de Ensino será mantido, embora já não mais como órgão de deliberação em última instância, mas como “órgão consultivo do Governo e seu auxiliar imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados a estes.” (Art. 28º). Portanto, retoma-se a política de equiparação, porém agora com maior rigor, pois dezessete (17) artigos da nova lei tratam das condições da equiparação, numa evidente demonstração de que não se quer retornar à situação anterior ao decreto Rivadávia. Aos institutos federais de ensino superior ou secundário, manter-se-á a personalidade jurídica criada anteriormente, permitindo que recebam doações e celebrem contratos (Art. 4º) (Rocha, 2012, p. 235).

Sem julgamentos sobre os méritos e problemas das propostas, esse é apenas um exemplo de uma reforma que prometeu modificar as bases da educação brasileira, não o fez e durou um curtíssimo período. Cunha (2006), ao analisar a ocupação do Ministério da Educação, indicou que a regra geral da administração educacional brasileira era o zigue-zague, ou seja, a construção e a subsequente desconstrução de políticas, que poderiam pouco tempo depois serem retomadas e/ou substituídas novamente.

Com o fim da Primeira República e o início da Era Vargas, uma característica mantida foi o perfil reformista na educação. A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, deu abertura para seu primeiro titular projetar novas reformas na estrutura e funcionamento do sistema de ensino. A Reforma Francisco Campos, aprovada em 1931, ficou conhecida pelo seu

tom modernizante, pois trouxe a seriação, a divisão em ciclos e o aumento do número de anos de escolarização para o ensino secundário.

Esse novo desenho alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos. A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginásial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial (Dallabrida, 2009, p. 187).

Novamente, é possível notar, mesmo em uma era pré-globalização, a clara inspiração das reformas em outros contextos. A ideia de alinhar o Brasil ao que se tinha de mais moderno nos países do ocidente era uma preocupação política à época e continua sendo hoje. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo *et al.*, 1932) revelava a necessidade de reformas educacionais para a efetivação de um sistema público de ensino, ao passo que muitas das reivindicações foram incorporadas nas reformas que se seguiriam, especialmente nas Reformas Capanema. Uma das grandes lideranças dos Pioneiros, Anísio Teixeira, fez seus estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com John Dewey, e trouxe suas ideias para o Brasil, sendo o grande representante do escolanovismo (Saviani, 2007).

Com o fim do regime ditatorial de Vargas e a aprovação da Constituição de 1946, iniciou-se a tentativa de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1959, muitos dos pioneiros, juntamente com outros intelectuais, lançam o “Manifesto dos Educadores: Mais uma vez convocados” (Azevedo *et al.*, 1959), que buscava atualizar o primeiro texto, bem como aludir a uma nova estruturação da educação brasileira. Sobre o documento, Florestan Fernandes afirma:

Ao ler o Manifesto dos educadores, vê-se que o grande componente sociológico desse documento está na tentativa de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias. Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político. Portanto, uma consciência utópica, mas uma consciência articulada (Fernandes, 1989, p. 162).

A Lei de Diretrizes e Bases só foi aprovada em 1961 (Brasil, 1961), no Governo João Goulart, pelas mãos do então ministro Darcy Ribeiro. Isso mostra a dificuldade de tramitar a matéria, tendo sua aprovação somente 15 anos após a nova Constituição. Trata-se também de uma grande reforma, que buscou reestruturar a educação nacional de forma ainda tímida, mas seus avanços foram interrompidos pelo Golpe Militar de 1964.

A inspiração norte-americana permaneceu latente durante o regime de exceção, sobretudo a partir do acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estado Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Acordo MEC/USAID). Na Ditadura Civil-Militar, tanto a Lei 5.540, de 1968 (Brasil, 1968), que estabeleceu a Reforma Universitária, quanto a Lei 5.692 de 1971 (Brasil, 1971) que legislava por cima da LDB, sofreram forte influência da agência, inclusive com financiamento do governo norte-americano. Assim, tivemos novamente as reformas das reformas, com políticas que mal foram implementadas e avaliadas sendo substituídas por novas.

Com a nova redemocratização e a aprovação da nova Constituição Federal (Brasil, 1988), a segunda LDB (Brasil, 1996) foi aprovada e, novamente, encarada como a reforma estruturante da educação brasileira, que mudou as diretrizes e bases de nosso sistema, a partir de influências de organismos multilaterais, como a Unesco e o Banco Mundial. Nos anos 1990 e 2000 as reformas viajantes ganham força. O contexto da globalização faz com que haja um forte intercâmbio de ideias no campo da política educacional, impulsionada pelo fim da Guerra Fria e pela abertura dos mercados ao capitalismo em escala global.

O Banco Mundial, que havia focado seus esforços em financiar a reconstrução de países europeus no pós-guerra, passou a visar aos países africanos, asiáticos e latino-americanos, apresentando pacotes de medidas para melhoria do acesso, equidade e qualidade da educação. Em documento publicado em 1995, o organismo sistematiza as prioridades e estratégias para a educação nos países em desenvolvimento, referenciado por diversos estudos e experiências anteriores, nas mais diferentes realidades.

Trata-se de uma nova forma de colonização, nos âmbitos cultural e educativo, com forte viés economicista. Torres indica que as propostas do Banco Mundial para a educação são criadas basicamente por economistas. “A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade” (Torres, 2000, p. 138).

A grande crítica da autora ao modelo imposto por esses organismos é a ausência da pedagogia e dos pedagogos em suas propostas. Trata-se de um pacote moldado pelo fator econômico, que impõe generalizações, com conhecimentos insuficientes do educativo, em um viés ocidental e anglo-saxão e guiado pelas leis do mercado. As propostas de reformas educativas são apresentadas como leis universais, muito celebradas e pouco explicitadas, tratando os conteúdos como currículo, sem propostas didáticas efetivas e com dados mascarados.

O Brasil torna-se nos anos 1990 e 2000, especialmente a partir dos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), signatário de tratados internacionais, alinhados a documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em eventos como a Conferência de Jomtiem (1990) – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – e a Conferência Mundial de Educação Especial (1994) – Declaração de Salamanca.

Em um movimento de entrada de capital estrangeiro, o país passa a importar as recomendações quase obrigatórias dos organismos credores em nível macro e micro, com uma série de reformas vinculantes de políticas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), avaliativas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), de financiamento (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF), entre outras.

Vale lembrar que o Ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, havia sido gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), braço local do Banco Mundial, em um movimento que Santos, Ferreira Neto e Negreiros (2022) classificam

como “circularidade”, ou seja, as pessoas que ocupam os cargos de gestão pública são as mesmas que ocuparam ou irão ocupar nos organismos internacionais.

Os governos seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores, promoveram reformas significativas na educação, sobretudo a partir da ampliação do acesso a todos os níveis e etapas de ensino. Em relação à cartilha internacional emanada por órgãos como o Banco Mundial e a UNESCO, houve uma continuidade e um aprofundamento das diretrizes das políticas avaliativas, curriculares e de financiamento, abrindo ainda mais espaço para a participação do setor privado na educação pública. Importante lembrar que Fernando Haddad, então ministro da Educação de Lula, foi um dos signatários fundadores do movimento Todos pela Educação, em lançamento realizado em 2006 no Museu do Ipiranga.

Porém, o grande ponto de inflexão reformista se dá com o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, quando assumiu seu vice Michel Temer (2016-2018). Tratou-se de um governo encurtado, mas com forte coalizão advocatória, que segundo Simielli (2013) é a reunião de atores públicos e privados, oriundos de diversas instituições, que dividem um conjunto de crenças e valores comuns e que buscam manipular as regras, orçamentos e recursos humanos governamentais visando a atingir seus objetivos no longo prazo.

Em pouco mais de um ano e meio, foram aprovadas medidas extremamente austeras, do ponto de vista fiscal no Congresso Nacional, como a emenda constitucional do Teto de Gastos, que vinculou o crescimento do investimento público aos índices inflacionários, fazendo com que as metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) fossem deixadas de lado. A agenda educacional foi utilizada como tentativa de criação de uma pauta positiva pelo governo, que enviou ao Congresso, sob forma de uma Medida Provisória, a proposta de Novo Ensino Médio, não mais baseado em disciplinas, mas em áreas de conhecimento e itinerários formativos, que inclusive reorientou o texto da BNCC para esta etapa.

Popularmente – e não coincidentemente – chamada de Reforma do Ensino Médio, essa proposta sofreu forte reação de determinados setores sociais, sobretudo entre os docentes e discentes. Mas uma intensa campanha midiática, em que a reforma parecia trazer novas possibilidades de escolha aos jovens (Mocarzel; Pereira, 2020), e o apoio de atores altamente poderosos, nomeados por Freitas (2012) como “reformadores empresariais”, fez com que a Medida Provisória fosse convertida em lei, alterando as diretrizes e bases da educação nacional. Mesmo assim, a educação brasileira segue em crise e necessitando de intensas reformas, apesar de ter sido alvo de centenas delas.

A BNCC como reforma viajante

A compreensão da BNCC como uma reforma curricular viajante deriva da perspectiva de que a política pública não pode mais ser compreendida como uma ação exclusiva do Estado. Souza (2006), a primeira autora brasileira a incorporar os estudos sobre políticas públicas – ou políticas sociais, para alguns autores – traz a seguinte definição:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente)

e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

Em nossa compreensão, o governo possui um papel preponderante na formulação de políticas, mas cada vez mais dividido com outras instâncias. A perspectiva pós-estrutural de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006) e mais recentemente Ball, Maguire e Braun (2016) nos encaminha para uma nova percepção. Desde a criação da abordagem do ciclo de políticas, muitos/as pesquisadores/as passaram a ter uma percepção alargada acerca da formulação. A ideia de ciclo deriva em uma compreensão de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão dentro de uma arena de disputas e interesses, desde as influências, passando pela produção de texto, até chegarem na prática.

Neste caso, pensando nos três primeiros contextos apresentados por Ball e Bowe (1992), nossa investigação neste artigo se baseou no recorte do contexto de influência. Quais das principais influências internacionais fizeram com que a BNCC se desenhasse no Brasil? Quais os atores mais relevantes? De quais contextos vieram as principais ideias? Esses e outros questionamentos nos conduziram a esta pesquisa.

A construção da BNCC deriva de um processo maior e mais antigo de reformas curriculares. Como já citado, desde a redemocratização, as primeiras reformas curriculares ocorreram após a aprovação da LDB, em 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso, quando foram criados os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, para os Ensino Fundamental e Médio – e os RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

À época de seu lançamento, Antonio Flavio Moreira criticou a psicologização dos currículos a partir dos PCN:

Exploro críticas dirigidas às experiências de currículo nacional desenvolvidas em diferentes países. Proponho o estabelecimento de princípios comuns que orientem a construção de currículos nas escolas, como alternativa à detalhada definição de conteúdos, estratégias e procedimentos de avaliação, que vejo caracterizando os PCN. Por fim, questiono a “transferência” de ideias inspiradoras da Reforma Espanhola, principalmente do pensamento de César Coll, professor da Universidade de Barcelona, mentor da mencionada reforma e, no Brasil, consultor de equipes responsáveis por diversos documentos componentes dos PCN (Moreira, 1997, p. 94).

O autor denunciava que os PCN eram reformas importadas da Espanha, de onde o consultor César Coll era oriundo. Ou seja, mais uma vez foi feita uma transposição de políticas concebidas no gabinete, sem a participação da sociedade, mesmo o Brasil tendo essa oportunidade e tendo na presidência um político e professor que lutou contra e foi perseguido pela Ditadura. O esteio dessa e de outras políticas foi o próprio processo de neoliberalização (Jessop, 2002) que o Brasil passou a vivenciar, sobretudo, a partir do governo Fernando Collor de Mello e que se intensificou no governo Fernando Henrique Cardoso.

Mas, como já dito, o contexto de influência é uma arena. E o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendeu que os Parâmetros eram válidos como parâmetros, não como currículo,

aprovando as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em 1998. Cabe o destaque a uma das grandes defensoras dessa decisão, professora Menga Lüdke, que esteve por dois anos como conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE e mediou os debates entre o Ministério da Educação e a comunidade científica.

Na lógica do CNE, o papel de órgão representativo da sociedade não lhe permitia ignorar que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir a concepção geral dos PCNs e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar, o processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários da proposta (Lüdke, 1999). Aliás, o CNE já se tinha voltado para a tarefa de estabelecer os limites e as possibilidades de suas competências curriculares à luz dos dispositivos constitucionais e legais existentes. Em face dos “ímpetus curriculares” dos PCNs e apoiada no contexto legal de referência que delegava ao CNE a competência de deliberar sobre as diretrizes curriculares do MEC, a Câmara de Educação Básica conseguiu chegar, na visão de Lüdke (1999, p. 244), “a uma solução razoável”, que reafirmava a importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não-obrigatório dos PCNs. Assim, no posicionamento político do CNE, a fixação de diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista uma formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar, teve, como contrapartida, a não-obrigatoriedade dos PCNs (Bonamino; Martínez, 2002, p. 372).

Nos anos seguintes, houve intensa discussão acerca das diretrizes curriculares, sobretudo porque algumas alterações significativas se deram no campo da estrutura e funcionamento da educação. Em primeiro lugar, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos; em seguida, a aprovação da obrigatoriedade da escolarização para crianças e jovens de 4 a 17 anos. Isso fez com que o Governo Federal, em 2013, publicasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), consolidando os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre as etapas e modalidades da educação básica.

Por mais que tenham sido empreendidas reformas localizadas em cada uma das etapas e modalidades, para os reformadores empresariais, isto não pareceu suficiente. E um termo presente na LDB, “base nacional comum”, passou a ser alvo de disputas conceituais e ideológicas no campo educacional. Freitas (2012, p. 389), ao analisar o Todos pela Educação como grande reformador empresarial da educação brasileira naquela década, indica que uma das principais preocupações é o “estreitamento curricular”:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Nesse sentido, compreendemos que o reducionismo curricular contraria a perspectiva da educação como direito humano, conforme citado anteriormente. Na privação de conhecimentos que possibilitem uma educação libertadora (Freire, 2021), tanto a forma como o conteúdo de uma proposta de estreitamento do currículo afastam dos/as aprendentes o ideal de uma consciência

ético-política (Dussel, 2018), na medida em que focalizam no utilitarismo tecnicista dos conteúdos, muitas vezes representados pela lógica das competências e habilidades, ancorada na “coalização entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” (Freitas, 2012, p. 380).

Na concepção da BNCC não foi diferente. Gama (2023) realiza uma pesquisa sobre o nascedouro do Movimento pela Base Nacional Comum, que liderou a *advocacy* pela aprovação da BNCC junto ao poder público. Segundo a autora, em março de 2013, um grupo de parlamentares da Câmara Federal dos Deputados realizou uma missão oficial na Universidade de Yale, Estados Unidos, participando do evento “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21”, organizado pela Fundação Lemann e com palestrantes nacionais e internacionais, entre eles Priscila Cruz, diretora executiva do Todos Pela Educação. Ainda segundo Gama (2023), um dos deputados participantes, Alex Canziani¹ (PTB-PR), ao reportar ao plenário sobre o evento, disse que puderam acompanhar no seminário a experiência de currículo único dos Estados Unidos, algo que desejavam trazer para o Brasil.

Este é considerado, por esta pesquisa, o marco que determinou a criação do Movimento pela Base Nacional Comum. Com a chancela do MEC e organizados pela Fundação Lemann, em abril de 2013, um grupo, autodenominado de especialistas, se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil, formado voluntariamente por pesquisadores, intelectuais e executivos de grandes empresas e, juntamente com esse seletivo grupo, as chamadas instituições filantrópicas (Gama, 2023, p. 206).

A pesquisa de Gama (2023) corrobora com a ideia defendida neste artigo de que a BNCC se trata de uma reforma viajante: dentre os documentos apresentados pelo Movimento pela Base como inspirações estão o *Australian Curriculum: Assessment and Reporting Authority* (ACARA), os documentos da *The Curriculum Foundation*, do Reino Unido e do *Common Core State Standards Initiative*, dos Estados Unidos. Dessa forma, este pode ser considerado o tripé internacional em que se assenta a proposta que foi aprovada no Brasil.

É preciso compreender esse processo no bojo das novas orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, expressos por meio da ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento. O pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica ‘neoeconomicista’ e ‘reformista’ em torno da proposição e materialização desta política. Portanto, o tema é tratado aqui a partir do ponto de vista dialético em seus limites e possibilidades, seus equívocos e potencialidades, sua retórica e concretude (Dourado; Siqueira, 2019, p. 292).

Cabe lembrar que a aprovação não se deu de maneira linear. Aguiar (2018) lembra que os estudos para elaboração da BNCC se iniciaram em 2015, havendo três versões preliminares do documento antes da que foi aprovada. A primeira, de 2015, após um período de consulta pública virtual, foi redigida por 120 profissionais da educação e contou com pareceres críticos de acadêmicos importantes. A segunda foi conduzida por profissionais de duas universidades, UnB e PUC-Rio, tendo sido alvo de debates intensos capitaneados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de

¹ O ex-deputado Alex Canziani vem a ser pai da atual deputada Luiza Canziani (PSD-PR), uma fervorosa defensora da pauta do *homeschooling* na Câmara dos Deputados.

Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). O resultado dessa versão culminou no texto enviado ao Comitê Gestor do Ministério da Educação.

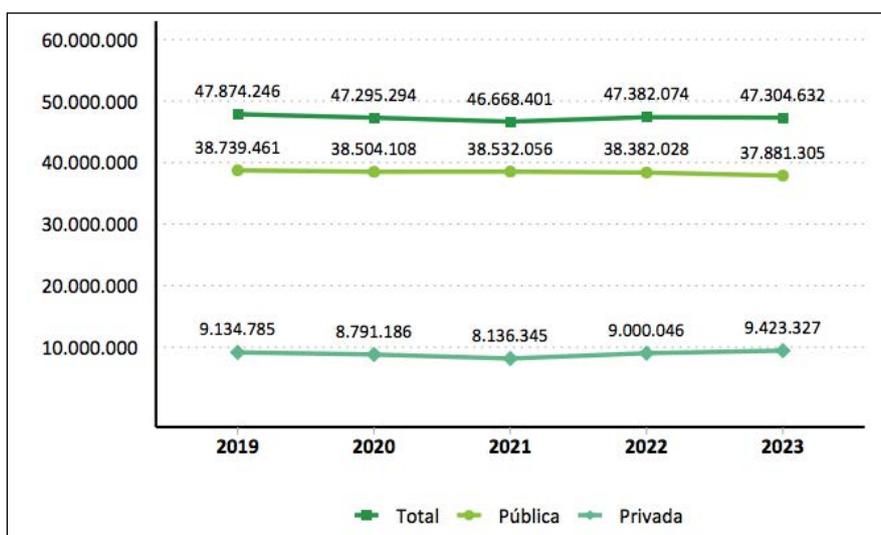
Os reformadores não apenas se inspiraram nos modelos de outros contextos, como também contaram com a consultoria dos elaboradores estrangeiros para validarem o documento brasileiro. Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 42) indicam que o Movimento pela Base, por intermédio da Fundação Lemann, “buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* americano [sic], para revisar a primeira e segunda versão da base”. Ainda, demonstram que a terceira versão passou pelo crivo da *The Curriculum Foundation* e da Accara, instituição australiana, e que Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no *Common Core* americano, participaram da entrega do texto final.

Fica então evidente a influência externa nas políticas curriculares brasileiras. Mas a mera influência é quase uma regra em um mundo globalizado e não necessariamente algo negativo, uma vez que podemos – e devemos, inclusive – aprender a partir de outros contextos. Só que o que vem sendo feito desde os PCN e se intensificou na produção da BNCC é a terceirização da reforma para especialistas estrangeiros, que desconhecem o contexto brasileiro, ou mesmo para brasileiros impregnados por uma visão repleta de colonialidade.

Por mais que possamos estabelecer paralelos históricos entre Austrália, Estados Unidos e Brasil, por exemplo, as realidades que se apresentam são intensamente díspares, sobretudo quando levamos em consideração o fator da desigualdade social, que é causa e consequência da desigualdade educacional.

Mesmo com cuidado para não tirarmos conclusões precipitadas, não podemos ignorar os dados oficiais. No que tange ao direito à educação, ou melhor, à educação como direito humano inalienável, o papel da BNCC como redentora dos problemas educacionais não se efetivou. O Censo da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024) mostra que, desde 2019, não houve aumento significativo no acesso à escola; ao contrário, muito por conta da pandemia do covid-19, o que se viu foi uma ligeira retração nos números.

Gráfico 1: Número de matrículas na educação básica, segundo a rede de ensino no Brasil (2019-2023)



Fonte: Elaborado pela DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Nossa defesa da educação como direito humano se baseia na concepção de que os movimentos de reformas viajantes costumam ignorar a realidade concreta e complexa dos locais de destino, trazendo receituários neoliberais prontos e inflexíveis. Freitas (2012) denuncia que, acompanhado do processo de estreitamento curricular, experiências como essa trazem o fomento à competição entre professores/as e escolas, o ensino baseado na preparação para testes padronizados, a substituição de escolas públicas por instituições privadas, o aumento da segregação socioeconômica dentro das escolas, a precarização da formação e o ataque moral à atuação dos professores e, por fim, a ameaça à própria ideia de democracia.

Temos aí o receituário daquilo que Adrião (2018) aponta como as diferentes dimensões da privatização da educação pública. A autora assevera que a privatização não se dá apenas pela transferência de bens públicos para a iniciativa privada, mas também por meios endógenos ao próprio sistema público, como a privatização da oferta – retração da oferta pública ou fomento ao crescimento da oferta privada; da gestão – contratação de consultores privados para conduzir os rumos das políticas; e do currículo – como a própria BNCC aqui estudada, que além de controlar o que se ensina, impulsiona o mercado bilionário das editoras de livros didáticos.

Considerações finais

A ideia de que a crise da educação brasileira é um projeto se sustenta na compreensão de que as dificuldades encontradas na consolidação de um sistema estão na naturalização das desigualdades que fundamentam a formação da sociedade brasileira, estruturada nas bases da colonialidade. Sendo uma sociedade que reproduz internamente a exploração da colônia, hierarquiza e subalterniza saberes e sujeitos, negando assim, a humanidade aos que se diferenciam muito do modelo civilizatório, e por isso, também têm negados seus direitos. Essa perspectiva nos obriga a problematizar as reformas, pois ao não alterarem a estrutura da forma, mantêm as condições e práticas estabelecidas, reforçando as desigualdades.

Florestan Fernandes (1989) já nos ensinava que educar para um mundo em mudança nada mais é do que contribuir para a ordem reformista, que visa apenas mudar para conservar. Para alcançar o patamar de um direito humano, a educação não pode ser qualquer educação. A negação à educação, ainda que seja acordada sua condição de direito indispensável, é um processo em desenvolvimento, projeto de crise sinalizado por Darcy Ribeiro. Assim, mesmo que garantido o acesso, a negação emergirá de outra maneira porque a negação está na sustentação da form(ação) da sociedade brasileira. O ato de conhecer é um direito de todos os seres humanos e a negação do direito à educação escolar, pelas múltiplas formas, proíbe homens e mulheres de exercerem o direito de conhecer melhor o que já conhecem e o de participarem da produção do conhecimento que ainda não existe.

Conhecer outras realidades para com elas dialogar não significa assumi-las como soluções. Historicamente, a educação no Brasil tem sido vista com olhos de fora, pensada a partir de culturas estrangeiras, “imperiais”. Os estudos decoloniais que auxiliam no entendimento de que uma análise crítica que não retorne às estruturas apresenta-nos apenas remendos que regulam processos, cujas

necessidades são distintas por natureza. A transferência de ritmos de desenvolvimento, trazidos de outras realidades, contribuem apenas para desqualificar nossas experiências e reforçar a subalternização sobre os diferentes sujeitos coletivos e individuais. Assim, compreendemos que as reformas viajantes, no âmbito da educação, incentivam a conservação das desigualdades sociais históricas, transformando-as em desigualdades educacionais e atuando na manutenção da negação dos direitos fundamentais a todos/as indistintamente.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>

AGUIAR, Marcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AZEVEDO, Fernando *et al.* *A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Edição publicada em 2010 pela Fundação Joaquim Nabuco. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

AZEVEDO, Fernando *et al.* *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*. Janeiro de 1959. *Revista HISTEDBR On-line*, n. especial, p. 205-220, 2006. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Cidadania e Direitos Humanos*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2012.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2024.

BURKE, Edmund. *Reflexões sobre a revolução na França*. Campinas: Vide, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COWEN, Robert. Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, v. 32, n. 5, p. 561-573, 2006. <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>

CUNHA, Luiz Antonio. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 1, 2006. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1473>

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, v. 32, n. 2, 2009. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520>

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>

DUSSEL, Enrique. *1492: O encobrimento do Outro (A Origem do Mito da Modernidade): Conferências de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América, 1996.

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.

DUSSEL, Enrique. Direitos humanos e ética da libertação: pretensão política de justiça e a luta pelo reconhecimento dos novos direitos. *InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, v. 1, n. 1, p. 121-136, 2018. <https://doi.org/10.26512/insurgencia.v1i1.18800>

ECKHARDT, Fabiana. *O outro sou eu também: a formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel*. Curitiba: Appris, 2020.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento. *Disputas hegemônicas contemporâneas na Educação Brasileira: conflitos ideológicos em torno da BNCC*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

JESSOP, Bob. Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, v. 34, n. 3, p. 452-472, 2002. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00250>

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MOCARZEL, Marcelo; PEREIRA, Cláudia. Nada de novo no Novo Ensino Médio: algumas representações das juventudes na propaganda educacional. In: DIAS, Robson; LAUS-GOMES, Victor; CUNHA, Célio da (Orgs.). *Políticas de educação e mídia*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020, p. 13-33. https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2020/02/politicas-de-educacao-e-midia_web-1.pdf

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 93-107, 1997. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a06.pdf>

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *Caderno de formação: formação de professores - educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-84.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A Lei Brasileira de Ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Educação em Revista*, v. 28, n. 03, p. 219-239, 2012. <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj9dMKrFmFRGy5PNc64b4NL/?format=pdf&lang=pt>

SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio; NEGREIROS, Heitor Lopes. A circularidade da equipe dirigente do Ministério da Educação dos governos de Fernando Henrique Cardoso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270112, 2022. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270112>

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.14425.003>

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Coalizões em educação no Brasil: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). *Revista de Administração Pública*, v. 47, n. 3, p. 567-586, 2013. <https://www.scielo.br/j/rap/a/xTmL6MLcmJHBpjpk6wGw8tf/?lang=pt&format=pdf>

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, n. 16, p. 20-45, 2006. <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgFsqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>

STEINER-KHAMSI, Gita; WALDOW, Florian. *Policy borrowing and lending in education*. London: Routledge, 2012.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sergio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO SIQUEIRA MAIA VINAGRE MOCARZEL

Doutor em Comunicação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Professor titular, Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), Teresópolis, Rio de Janeiro, Brasil; Professor, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil; e Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

FABIANA ECKHARDT

Doutora em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; Professora, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; colaboração na elaboração do texto final.

Autor 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Pesquisa financiada pela Faperj – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Processos nº. 200.214/2023.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ECKHARDT, Fabiana. Reformas viajantes: as influências internacionais nas políticas curriculares no Brasil e os desdobramentos para a garantia da educação como direito humano. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94901, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94901>

O presente artigo foi revisado por Aline Javarini. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 13/03/2024

Aprovado: 02/09/2024