


Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio


Neoliberalism, and curricular reforms in Brazil: implications for the construction of the BNCC for High School

Neoliberalismo y reformas curriculares en Brasil: implicaciones para la construcción del BNCC para la Educación Secundaria

Odéssa Sousa Barbosa¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9982-9876>

Arthane Menezes Figueirêdo²

 <https://orcid.org/0000-0001-9124-5086>

Resumo: Artigo produzido a partir das discussões, na linha de Políticas Educacionais, no Programa de pós-graduação em Educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com aporte teórico nos clássicos voltados a discutir a política educacional em uma perspectiva crítica. Este tem como objetivo discutir como as políticas globais inferem na educação brasileira através do Estado Neoliberal nos anos de 1990 e corroboram com a construção e materialização da BNCC do ensino médio e seus princípios formativos. Como princípios atrelados ao Capital, presentes nas reformas curriculares: competitividade, eficiência, competências e metas, focados na produtividade. Com materialidade nas escolas através das pedagogias das competências, o aprender a aprender, garantindo flexibilidade e a formação mercantilizada e direcionada aos ditames do capital.

Palavras-chave: Políticas educacionais. BNCC. Ensino Médio.

Abstract: Article produced from the discussions, in the line of Educational Policy, in the post- Graduation Program in Education - PPGED / UNIFAP. This is a bibliographical research with theoretical contribution in the classics aimed at discussing educational policy from a critical perspective. As an objective, discuss how global policies interfere in Brazilian education through the Neoliberal State in the 1990s and corroborate with the construction and materialization of the BNCC of high school and its formative principles. As principles linked to the Capital present in curriculum reforms: competitiveness, efficiency, skills and goals, focused on productivity. With materiality in schools through the pedagogies of skills, learn to learn, ensuring flexibility and merchantilized training and directed to the dictates of capital.

Keywords: Educational policies. BNCC. High school.

¹ Mestranda em Educação – PPGED/UNIFAP. Professora da Educação Básica de Macapá. E-mail: odessasousa24@gmail.com

² Doutora em Educação – PPGED/UFU. Professora do curso de curso de Pedagogia e do programa de Pós-Graduação em Educação – UNIFAP. E-mail: arthane@gmail.com

Resumen: Artículo producido a partir de las discusiones, en la línea de Política Educativa, en el Programa de Posgrado en Educación - PPGED / UNIFAP. Se trata de una investigación bibliográfica con aportación teórica en los clásicos centrada en la discusión de la política educativa en una perspectiva crítica. Con el objetivo, discutir cómo las políticas globales interfieren en la educación brasileña a través del Estado Neoliberal en la década de 1990 y corroboran con la construcción y materialización del BNCC de la escuela secundaria y sus principios formativos. Como principios ligados al Capital presentes en las reformas curriculares: competitividad, eficiencia, competencias y objetivos, centrados en la productividad. Con la materialidad en las escuelas a través de las pedagogías de las habilidades, aprendiendo a detener, garantizando la flexibilidad y la formación mercantilizada y dirigida a los dictados del capital.

Palabras-clave: Políticas educativas. BNCC. Escuela secundaria.

Introdução

Artigo elaborado a partir das discussões produzidas na construção da dissertação, na linha de Políticas Educacionais, no Programa de pós-graduação em Educação na Universidade federal do Amapá – PPGED - UNIFAP, com objetivo de discutir como as políticas globais inferem na educação brasileira através do Estado Neoliberal a partir dos anos de 1990 e corroboram com a construção e materialização da BNCC do ensino médio e as implicações no trabalho docente. Esta é uma pesquisa bibliográfica. Os autores que promoveram o debate teórico foram: AZEVEDO (2008), CARNOY (1987), HARVEY (2005), DARDOT; LAVAL (2016), LAVAL (2019), BEHRING (2008), SHIROMA (2011), SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA (2007), EVANGELISTA (2013), BEHRING e BOSCHETTI (2007) e ANTUNES (2018).

O artigo contextualizará as inter-relações do Estado Neoliberal no desenvolvimento de políticas educacionais de cunho neoliberal globalmente e suas influências na educação Brasileira e também o papel do Estado Brasileiro nesse contexto de reformas no tocante às políticas curriculares com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM, assim como as implicações no trabalho docente e seus reflexos no ensino, a partir da implementação da BNCC do Ensino Médio.

No que diz respeito às pesquisas realizadas no campo da política educacional, a categoria estado ganha centralidade, visto que as políticas sociais emanam do estado. Nesse sentido, compreender o movimento desse aparelho e suas ações voltadas à educação perpassa por mediações muitas vezes não esclarecidas. Nesse sentido, apresentaremos alguns pontos das políticas educacionais e suas intencionalidades de acordo com os seus princípios expostos na BNCC.

Neoliberalismo e o Estado neoliberal

As políticas educacionais no Brasil têm sido constituídas e implementadas desde a década de 1990, pelo o Estado, atendendo a uma lógica neoliberal (AZEVEDO, 2008). Assim como os homens são históricos, o Estado também perpassa por essa categoria. Desse modo, analisaremos o Estado

Neoliberal a fim de compreender as relações que se estabeleceram no Brasil entre as políticas educacionais vigentes, os organismos internacionais e o neoliberalismo.

Carnoy (1987) afirma que, para compreendermos as mudanças sociais produzidas pelo Estado capitalista, precisamos partir da teoria crítica construída por Marx, observando que, nessa visão de mundo, as políticas não são neutras, mas são orientadas por um Estado que não nasceu para defender a coletividade e sim os interesses da classe dominante, a burguesia. Ele se prevalece para além da força coercitiva de uma hegemonia superestrutural da burguesia e, em cada momento histórico, sofre reconfigurações para atender aos interesses da mesma classe dominante.

O Estado neoliberal assume um papel decisivo na constituição das políticas para a população, auxiliando o capital na implementação das agendas neoliberais, estabelecendo profundas mudanças no mundo do trabalho que reverberam em todos os setores da sociedade global e local (ANTUNES, 2009; CARNOY, 1987). De acordo com Mézaros:

[...] o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. No entanto, este inter-relacionamento íntimo também se mantém quando visto de outro lado, pois o Estado moderno em si é totalmente inconcebível sem o capital como função sociometabólica. Isto dá às estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital a condição necessária, não apenas para a constituição original, mas para a sobrevivência continuada (e para as transformações históricas adequadas) do Estado moderno em todas as suas dimensões (MÉSZÁROS, 2011, p. 81).

Nesse sentido, pode-se observar que o papel do Estado é parte constitutiva e sociometabólica do capital, pois o Capital não pode sobreviver sem o Estado Neoliberal que age como mediador dos conflitos inerentes às classes sociais, de maneira a privilegiar a classe com maiores elementos políticos, ideológicos e jurídicos, a burguesia (CARNOY, 1987). Harvey (2005) aponta que o Estado é o braço repressor da burguesia e nos coloca como sujeitos sociais em uma sociedade dividida por classes. Engels (2010, p. 213) destaca:

Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios para subjugar e espoliar a classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital.

Ao analisar a relação do Estado com o modo de produção capitalista em cada momento histórico, percebe-se a relevância na compreensão da formação social de tal sociedade para acessar as entranhas do sistema educacional. O modo de produção capitalista enfrenta crises estruturais e se utiliza do Estado e dos trabalhadores para remediar os problemas advindos dela, sendo que uma das dimensões do capitalismo usada como estratégia de reconversão da classe trabalhadora foi o neoliberalismo (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007).

Na perspectiva marxista, pensar em sociedade perpassa pelas lutas sociais locais e globais, atravessadas pelo elemento vital e fundante da humanidade, o trabalho. Antunes (2015, p. 23) afirma que “podem organizar-se em termos de fordismo, Toyotismo e outras modalidades. Porém, está sempre na base do capitalismo a exploração da força de trabalho”. Dessa maneira, o capitalismo ainda necessita da superexploração do trabalho para gerar mais-valia e sobreviver às suas próprias crises.

A divisão do trabalho, no século XXI, trouxe elementos de extrema flexibilização, políticas gerenciais de controle através de resultados e a superexploração do trabalho, utilizando-se das habilidades e competências como polivalência e multitarefas. Saviani (2007, p. 423) destaca que “na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o outro, isto é, o capitalista, não é uma relação que satisfaça uma necessidade do trabalhador como indivíduo, como pessoa, mas sim um meio para sua sobrevivência”. Nesse contexto, as contradições emergem entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção, promovendo assim subempregados precarizados, flexibilizados e todo tipo de metamorfose no mundo do trabalho. Não sendo possível a separação dos elementos que constituem uma sociedade, o trabalho foi afetado em todos os espaços (ANTUNES, 2009; 2015).

Atendendo à categoria historicidade, não podemos deixar de citar a grande crise de 1970 que bombardeou o liberalismo e fraturou a modo de acumulação do capital, saindo do estático - fordismo e taylorismo para o flexível - Toyotismo. Reconfigurando o liberalismo em neoliberalismo com mudanças superficiais para uma crise profunda e estrutural do Capital (ANTUNES, 2009). Esses ajustes neoliberais modificam a relação Estado e sociedade civil com fortes apelos à liberdade individual, suprimindo a proteção social que antes era garantida nos países centrais pelo acordo do bem-estar social (AZEVEDO, 2008).

Sobre o Estado e as políticas sociais, as lutas de classes realizadas por trabalhadores em distintos momentos históricos movimentam o Estado a conceber e disponibilizar tais direitos, como apontam as autoras Behring e Boschetti (2007). Elas afirmam que houve uma resposta contundente do Capital à queda das taxas de lucro na década de 1970 – a reestruturação produtiva - baseada na tecnologia, alterando a produtividade do trabalho, gerando super lucros, assim como desemprego crônico e estrutural, dessa forma declinando a classe trabalhadora com a desorganização e redução

dos direitos sociais, igualmente com a globalização da economia, implicando diretamente na divisão e internacionalização do trabalho com novos modos de fazer e condições do labor.

O advento do neoliberalismo como resposta à sua própria crise alterou a organização do capital e seu sistema ideológico e político de dominação. A liberdade individual pregada pelos intelectuais clássicos do neoliberalismo como Friedman e Hayek apontam o Estado como orientador das normas gerais e o próprio mercado passou a regular a esfera privada sem a intervenção estatal implementando uma nova forma de impulsionar o capital: menos Estado e mais mercado. Nesse aspecto, as políticas públicas sociais foram fortemente atacadas pelo Neoliberalismo. Para eles, as políticas sociais “tendem a tolher a livre iniciativa e a iniciativa privada”, nesse sentido busca-se clarificar como ocorreu a materialidade desse processo histórico no Brasil, em especial as implicações nas políticas educacionais curriculares (AZEVEDO, 2008, p. 13).

O discurso dos neoliberais de que os custos com a proteção social são perniciosos para o desenvolvimento econômico, sendo a estabilidade monetária a prioridade em detrimento da contenção de gastos sociais e a manutenção de uma taxa natural de desempregados radicaliza a vida da classe trabalhadora e novas formas de trabalho são criadas com forte intensificação, precarização e desregulamentação das leis trabalhistas na superação das crises do Capital. Para Dardot e Laval (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. O neoliberalismo avançou não somente na esfera econômica como se incorporou na educação, promovendo mudança significativas nos currículos escolares com conteúdo necessários a produção e reprodução do capital

Conforme Malanchen (2016, p. 3) “as reformas do sistema escolar em todos os níveis ocuparam lugar relevante em meio a essa reestruturação produtiva”, trata-se de ajustes da escola às demandas do capital, ou seja, aos interesses hegemônicos, a fim de garantir sua perpetuação no poder com condições de acumulação ao máximo, através da captura da mais-valia. Desse modo a escola é um espaço de repressão e imposição dos ideais da classe dominante (HARVEY, 2005).

O currículo como estratégia do capital, portanto, carrega intencionalidades na sua formatação, privilegiando os interesses hegemônicos. Nessa perspectiva, não é possível discutir currículo sem as conexões inerentes a ele. Assim, não podemos deixar de lado as relações globais das políticas, como menciona Gentili e Silva (2015, p. 14) que “se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é relevante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo”. Em tempos de internacionalização e

globalização da economia como, também, os modelos de educação pautados em organismos internacionais a compreensão desses processos perpassa pela dinâmica internacional.

Nesse contexto de globalização, dois eventos sendo: o Consenso de Washington, fruto da conferência do International Institute for Economy (IEE), realizada na capital dos Estados Unidos em novembro 1989 e a Conferência Mundial de Educação Para Todos, organizada pela UNESCO em 1990 em Jomtien na Tailândia influenciaram substancialmente os governos no início da década de 90 e assim produziram orientações no campo educacional que passaram a ser difundidas nos países que compõem a América Latina, o Brasil aderiu aos ditames.

No que se refere aos desdobramentos oriundos do Consenso de Washington foram criados pré-requisitos impostos para os países signatários da América Latina como soluções para resolver os problemas econômicos, Sociais e educacionais internos desses países periféricos. Sucateando e proliferando ideologias de que os Estados-nações sozinhos não garantem a qualidade dos serviços (GENTILI, 1998). As principais medidas adotadas pelo Brasil foram: “a redução de gastos públicos; a disciplina fiscal; privatizações, abertura da economia; reforma tributária; desregulamentação trabalhista”, reduzindo assim as condições materiais da maioria da população brasileira (PIOVEZAN, 2017, p. 37).

Desde então a influência dos organismos internacionais nas agendas da educação tem se apresentado como elemento central na construção das políticas públicas educacionais antes e depois da década 1990. Assim, materializou-se essa perspectiva na reunião entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) com o principal ponto na pauta: a educação e seus desafios mediante o fomento aos mercados financeiros globais e os avanços das tecnologias para a produção.

Essa conferência “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, teve como copatrocinadores, a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial (BM), entre outros e, de acordo com Pinto (2002, p. 111), marcou a entrada do financiamento do BM para o setor educacional no Brasil, tendo como alvo prioritário ensino fundamental, permitindo as conciliações entre os setores público e privado, retirando do Estado a responsabilidade por todo o financiamento. Assim, tal evento corroborou em grande medida para influenciar as políticas internas na educação brasileira e o processo de privatização da educação brasileira.

Pinto (2002), destaca ainda que foi o Plano Decenal de Educação para todos com princípios alinhados a qualidade e metas globais que justificaram as reformas. Santos e Figueiredo (2019, p. 30), afirma que “neste cenário, a orientação internacional para a retirada do Estado na oferta de serviços e bens públicos é intensificada por meio da privatização de bens sociais. Além disso, princípios como

eficiência e eficácia são introduzidos nos marcos da gerência do Estado”, tais orientações foram iniciadas no Governo Collor (1990 a 1992) e absorvidas em grande medida pelos presidentes seguintes, tendo ápice no Governo Fernando Henrique Cardoso - (1995 a 2002) desencadeando várias privatizações e reformas em todos os âmbitos

A reforma do Estado e suas influências no currículo brasileiro a partir dos anos 1990

Como estratégia para consolidar suas conquistas e manter-se no poder, a classe dominante utiliza-se das reformas no interior dos Estados - nações, inferindo em todos os âmbitos das políticas públicas. Como principal exemplo de implementação do Estado Neoliberal, a Inglaterra, na década de 1970, foi submetida aos ditames da primeira ministra, Margareth Thatcher, que implementou uma agenda pautada na desregulamentação das leis trabalhistas, diminuição da atuação do Estado nas políticas sociais, superação do capital improdutivo, privatizações, fortalecimento da liberdade de mercado, bem como a ascensão do partido conservador para implementar a coibição dos sindicatos. Esse modelo de capitalismo chegou ao Brasil de forma tardia, no entanto, não menos opressor da classe trabalhadora. Em vista disso, com as medidas que passaram a ser implementadas, surgiu uma nova cultura empresarial dentro da esfera pública (ANTUNES, 2018).

Nessa conjuntura, o neoliberalismo foi instalado no Brasil sutilmente a partir do governo Collor (1990-1992). Tornou-se acirrado no governo Itamar Franco (1992-1994), com aprofundamento e intensificação nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 - 2002) e ainda nos governos dos presidentes Lula (2003-2011), Dilma (2011- 2016), Michel Temer (2016- 2018) e Bolsonaro (2018 até os dias atuais). Nesse contexto, nosso campo de discussão é a educação, portanto o Governo FHC é o principal ator na implementação das políticas educacionais de cunho neoliberal.

Não é possível tratar da educação sem antes mencionar a reforma de Estado (1995) do ministro Bresser-Pereira, do governo FHC, que reformulou a máquina pública com princípios do mercado como: eficiência, qualidade total, competitividade, polivalência, individualismo e flexibilização. Nesse período, o Banco Mundial aproximou-se do governo brasileiro interferindo nas decisões com suas agendas de reformas pautadas na teoria do capital humano e na recuperação da mais-valia através da reforma de Estado implementada pelo plano Bresser-Pereira. Corroborou Maués quando afirma que (2019) o Banco Mundial, como financiador e influenciador nas decisões do Estado, delega sua função aos interesses do capital, isso sendo uma estratégia de ação para a diminuição dos recursos públicos para as escolas públicas, conseqüentemente desviados para iniciativa privada, reduzindo a educação a mera mercadoria e atendendo ao mercado mundial, o que implica alterar a concepção de todos sobre o novo modo de ser em subordinação às estratégias da manutenção do lucro e do poder da classe dominante (BEHRING, 2008).

Essa reforma ocorre também no campo da educação, pautada nos pressupostos privados e concepções ideológicas do neoliberalismo, alinhando-se à escola a demanda do Capital. Na educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, tendo como marco a abertura ao capital na atuação e gestão da educação pública, assim como a obrigatoriedade no direito ao ensino médio e o ensino voltado para formação de atitudes, valores e procedimentos - as competências, intensificando a saída do Estado como responsável pelo direito social, ao passo que amplia a responsabilização de cada indivíduo por sua formação, meramente produtivista, assim como a abertura aos fortes slogans de qualidade na educação em detrimento da destruição da escola pública e visando a aniquilação da classe trabalhadora (BEHRING, 2008; EVANGELISTA, 2014).

Nesse momento de reforma das políticas educacionais, a participação de organismos internacionais é bem marcante, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que inferiram com suas proposições de cunho político e econômico objetivos de abrir as fronteiras para o mercado internacional. Para tanto, propuseram ao Brasil uma agenda de medidas que garantiria o financiamento para resolver os problemas econômicos e, com isso, perpetuaria a hegemonia do capital. Nesse cenário, as teorias de cunho privado invadem o setor público no campo da educação com pedagogias de resultados, empresarial, organizacional e outras subsidiadas pelo processo ideológico-político, o neoliberalismo, sendo umas das estratégias do capital para a superação de suas crises perpétuas, assim como a reestruturação produtiva, promovendo a demanda de um novo homem (EVANGELISTA, 2014).

Os mecanismos de atuação do Banco Mundial validam o avanço do neoliberalismo para os países periféricos com o intuito de expansão da dominação e principalmente diminuição da ação do Estado nas políticas públicas. Por capilaridade, o Banco Mundial influenciou a implementação do neoliberalismo através de “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1996, p.12). Tais princípios se materializaram por imposição ou por persuasão através de relatórios pautados em dados com medidores de qualidade através do controle, reformas curriculares e avaliações em larga escala, assim regulando tudo e a todos no interior da escola.

Apona-se os princípios desse novo homem criado pelo neoliberalismo, o homem individualista, empresarial, responsável pelo seu sucesso ou fracasso, o consumidor. A escola neoliberal possui como marca a visão mercadológica da educação com concepção individualista e padronizada a todos. Um dos mecanismos para acessar as mudanças nas escolas concerne à alteração curricular impondo competitividade, gestão educacional eficiente, competências e metas, todos focados na produtividade. Aqui nem a subjetividade humana escapa aos tentáculos do neoliberalismo, ocupando centralidade na vida individual e coletiva de todos (LAVAL, 2019).

Outro elemento citado por Laval (2019, p. 148) ressalta que “[...] transformam a escola em fábricas de competências”. Ele se refere ao novo modo de concepção do conhecimento sendo transmutado para competências com atributo necessário ao trabalhador para garantir sua empregabilidade, retirando a formação humana para a lógica mercadológica do conhecimento necessário e útil na prática diária, o imediatismo. A escola passa a ser flexível, como principal competência “aprender a aprender”, na qual essa flexibilização está diretamente ligada ao mundo produtivo e improdutivo, treinando assim os futuros trabalhadores a resistirem às intempéries do mercado com habilidades e competências adquiridas na escola.

Tal perspectiva aprofunda e intensifica a precarização dos professores que perdem sua autonomia, sendo meros tutores e auxiliares dos sistemas próprios institucionalizados, impondo a apropriação das competências e habilidades, determinando uma rede de educação que ganha dimensão global no que concerne à gestão e tecnologias (LAVAL, 2019).

Cita-se ainda as críticas do neoliberalismo através do Banco Mundial em relação aos professores, requerendo a melhoria da qualidade dos professores. Desse modo, os relatórios do Banco Mundial apontam que os professores são desqualificados e devem ser responsabilizados a partir dos resultados da aprendizagem. Posto isso, esse justifica uma formação sob a forma preferencial de treinamento, do controle dos resultados e do rendimento dos alunos. Para chegar “a esse patamar de boas práticas; de fato, que operemos a expropriação do saber docente, por um sistema contínuo de vigilância, o professor terá seu trabalho esquadriado, descartado ou expropriado pela tarja de ‘experiência exitosa’”, culpabilizando o professor pelos problemas estruturais de uma sociedade capitalista e o condenando ao controle extremo (EVAGELISTA, 2014, p. 33).

Freitas (2018, p. 49) acrescenta que essa concepção de sociedade altera tudo e todos “operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa”. Diante do exposto sobre as influências do neoliberalismo na educação, percebe-se o controle do Capital a partir de ações estratégicas para implementar seus princípios nefastos, reformando o Estado em sua estrutura para corroborar com seus ideais de dominação e manutenção do poder político, econômico e ideológico sobre a classe trabalhadora.

Os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) são frutos desses eventos nacionais e internacionais que têm o objetivo de flexibilizar o conteúdo e os sujeitos no processo de formação, resolver a demanda do mercado e fragmentar o conhecimento da classe trabalhadora. Portanto, como pilares no desenvolvimento da educação, o relatório de Delors (1996) apresenta elementos pedagógicos como

o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e o aprender a ser. Segundo Duarte (2011, p. 40), “Trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas”, assim reduzindo os indivíduos a máquinas codificadas em uma dada operação, sem desenvolver-se em todas as dimensões humanas possíveis. Dessa forma, a formação fica no imediatismo e principalmente na utilidade dos conhecimentos, agora substituídos por competências e habilidades, forjando um indivíduo adaptável e pragmático.

Assim, os PCNs carregam elementos novos na educação brasileira atrelados ao setor econômico, tendo como grande justificativa uma educação de qualidade e voltada para o futuro, como LIMA e SENA (2020, p. 13) apontam: “os PCN foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, os quais se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas posteriores”. A principal defensora dos PNCs foi a conselheira do CNE, à época, Guiomar Namó de Melo. De suma importância é apresentar os sujeitos envolvidos nesse processo de defesa de tais competências e habilidades para a educação brasileira e suas reais motivações, no caso, Guiomar Namó de Melo era ligada diretamente a organismos internacionais como a UNESCO, assim como era consultora do Banco Mundial na década de 90, que traçava metas para a educação dos jovens brasileiros de acordo com os relatórios internacionais que culpabilizavam a educação pelos problemas sociais e omitiam a coalizão de forças em uma sociedade de classes.

No entanto, os PCNs não atingiram os objetivos desejados de padronização e esvaziamento dos conteúdos e exacerbação do aprender a aprender e elementos cognitivo-emocionais para suportar as mudanças no mundo do trabalho e as exigências dos organismos internacionais (OI). A autora Maués (2019) menciona que os OI objetivavam através dessas políticas o controle, a avaliação, a prescrição e o financiamento, igualmente a homogeneização de conceitos e constituição de um modelo unificado de educação em escala global. Esses elementos margeiam a formação, promovendo o controle do currículo nacional e suas práticas pedagógicas.

Portanto, o nosso objeto de estudo, a BNCC, nasceu historicamente através de outros currículos que foram criados em decorrência das reformas de Estado ocorridas no governo FHC, com elementos que expõem as contradições entre trabalho e educação, classe dominante e classe trabalhadora em que conhecimento versus competências são visíveis nos currículos escolares brasileiros, atrelados à Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996, os PCNs - lei que consolida a educação voltada para competências, como também Plano Nacional de Educação (PNE) que já traz na sua constituição metas de uma base nacional comum, sendo elas 2, 3 e 7. Desse

modo, o arcabouço legal está pronto para promover novas reformas, assim como novas prescrições para a educação brasileira no que diz respeito à alteração curricular.

Processo de construção e princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus reflexos para a educação brasileira.

O mundo produtivo determina em grande medida as condições de trabalho e conteúdos escolares (SAVIANI, 2016). Portanto, as reformas preferidas dos neoliberais estão nos currículos escolares, pois é através dos valores imprimidos no processo de aprendizagem nas escolas que se forma o homem ideal aos novos modos de produzir a vida. Dessarte, os elementos de uma reforma educacional, a BNCC, promovida pelo Estado em sujeição aos ditames do Capital, contribuem em larga escala ao estreitamento das relações Capital, Estado e trabalho, impondo a todos mecanismos de regulação e de extrema expropriação do direito à formação humana em consonância com a reconfiguração do mercado (BEHRING, 2008).

O primeiro marco legal para a BNCC no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental que asseguram formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Apoiados na Lei magna, a construção da BNCC nasceu na década de 1990, institucionalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. No campo pedagógico, os PCNs trazem a perspectiva construtivista, as pedagogias do “aprender a aprender” inseridas nas políticas curriculares, como principal defensora das pedagogias das competências, através de sua relatora dos PCNs do Ensino Médio (1998), a professora Guiomar Nano de Melo, com fortes justificativas para a praticidade do conhecimento e a visão utilitarista do aprendizado. No encadeamento histórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação - (PNE) 2014-2024, na meta 2, alinham decisivamente a construção de Base Nacional (MALANCHEN, 2016).

As reformas apontadas são de interesses dos capitalistas e organismos internacionais, objetivando atender às exigências do capital por adaptação dos cidadãos aos novos modelos de acumulação flexível (HARVEY, 2008). Portanto, as reformas educacionais são receitas antigas. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC coadunam para a formação de um novo Ethos na classe trabalhadora. A exemplo desses princípios advindos de organismos internacionais, o relatório de DELORS cita: “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1996, p. 19, grifo nosso).

Nesse sentido, para compreender as estratégias do Capital na estrutura, é relevante apontar que as reformas não são desinteressadas e que na construção de uma política pública educacional existem muitos agentes privados interferindo no processo legal e nos princípios inseridos na política (FRIGOTO, 2012).

O processo de construção da BNCC se deu ao longo de alguns anos, no entanto, contextualizaremos o momento de instabilidade política e econômica em que o Brasil estava passando, principalmente no governo Dilma Rousseff (2011-2016), no qual se manteve a essência do capital com políticas neoliberais fortes, principalmente no campo da educação, vinculados a uma base burguesa. No entanto, a burguesia ao perceber que era preciso avançar com reformas ainda mais precarizantes e com a intensificação da exploração, rompeu com o Partido dos Trabalhadores (PT). O Brasil ferveu com instabilidade social, política e influências externas (ANTUNES, 2018).

As revoluções de 2013 (revoltas de junho) iniciadas por estudantes contra o aumento do passe escolar, desencadearam outros movimentos. Esses processos não foram imediatos, foram gestados internamente e externamente. A partir desse contexto, a Direita articulou-se para a retomada, uma tomada do poder que no momento estava com a oposição (a esquerda). A reação da Direita teve o propósito de desestabilizar a classe trabalhadora, impondo reformas com princípios de maior potencial privatistas, intensificando a educação uma mercadoria e um elemento imediatista (ANTUNES, 2018).

Aqui reside uma contradição e o levante das intenções da Direita sobre a educação brasileira, mesmo com o país em turbulência política e econômica, foi criado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MPBC) a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, que ocorreu em São Paulo, na Fundação Victor Civita – Grupo Abril. É relevante mencionar que a professora Guiomar Namó de Melo era a consultora executiva desse grupo até 2005, uma das principais articuladoras no que se refere aos princípios privatistas nos PCNs e o grupo Lemann participou do evento como apoiador, mesmo sendo gerido por empresários.

O processo de construção da BNCC ocorreu com sujeitos individuais e coletivos para além da esfera pública e com muitos atores privados, como principal representante desse processo de invasão do privado nas políticas públicas, o Movimento pela Base Nacional, segundo seu site, em resposta à pergunta: quem somos? Respondeu da seguinte forma: “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Essa articulação entre o setor público e privado na construção de políticas públicas educacionais revela a materialidade dos interesses do capital sobre a pública, modificando os princípios como um direito social para submeter-se aos rigores do discurso gerencial e a introspecção de uma nova sociabilidade do capital (FERREIRA e SANTOS, 2020).

Essa política, segundo o MPB, possui princípios como: i) “Entendemos que a implementação da BNCC e do novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista de direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Tal princípio aponta o controle da BNCC sobre os currículos, os professores e as avaliações, sugerindo um circuito fechado de ações baseadas nas habilidades e competências instituídas nessa política educacional para o ensino médio; - ii) “Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros”. Nesse princípio apresentado pelo “movimento Pela Base”, promove-se na sociedade civil um consenso que todos independentemente da classe social podem acessar um ensino igualitário a partir da implementação da BNCC. Esses consensos plantados na sociedade através do discurso hegemônico validam a política proposta (MPB, 2022).

Portanto, a BNCC teve sua primeira versão disponibilizada em setembro de 2015, ficando disponível para contribuições da população em geral de forma on-line, sendo registrada pelo MEC “mais de 12 milhões de contribuições”. A segunda versão foi apresentada em maio de 2016, nesse caso, desencadeou-se um processo de seminários em todos os estados brasileiros com gestores, entidades educativas, parceiros e infimamente professores promovidos pelas Secretarias Estaduais e coordenados pelo CONSED e pela UNDIME.

A terceira versão é uma alteração da sua construção inicial, na qual se separa o ensino médio do ensino infantil e fundamental. Nesse sentido, o principal motivo do adiamento da aprovação da BNCC do ensino médio. Nos governos Dilma e Michel Temer, outra alteração estava em pauta, a reforma do ensino médio, a lei 13.415/ 17, pois para os reformadores era crucial a sua aprovação com novos elementos na formação e regulações pertinentes na LDBEN e justificada pelos índices elevados de abandono escolar e falta de atratividade no ensino médio, assim reformar era a saída. Sem considerar a realidade concreta das escolas e seu público alvo, tais como: ausências de laboratórios, equipamentos com internet, salas adequadas ao aprendizado e a formação dos professores precarizados (FERRETTI, 2018).

Outro ponto relevante é a mudança do ministro da educação no MEC e a alteração na coalizão de forças no Conselho de educação com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, assumindo o então vice-presidente Michel Temer – o qual assume uma posição reformista avassaladora, desencadeando várias reformas no Brasil, diminuindo assim os direitos sociais da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a BNCC é homologada pelo ministério da educação (MEC) na Educação Infantil e Ensino Fundamental deu-se no ano de 2017, ficando à espera da aprovação da BNCC aplicada ao Ensino Médio, sendo aprovada somente em 2018.

A política educacional curricular, BNCC-EM, apresenta uma educação pautada nas habilidades e competências em que a educação é transmutada em aprendizagens para desenvolver capacidades exigidas pelo mercado. Dessa forma, o envolvimento dos empresários na decisão das políticas públicas na educação não é neutro, visa formar a classe trabalhadora substituindo a qualificação pela competência. São elementos que afetam a escola, a formação dos jovens e o professor, como também os currículos (LAVAL, 2019).

A pedagogia das competências implementa a materialidade da BNCC nas escolas públicas. O aprendizado se desenvolve no sentido mercadológico em que se retira o conhecimento acumulado pela humanidade por competências e habilidades padronizadas. Atrelado a esse elemento das competências a teoria do capital humano, “a escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, [...], mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível” (LAVAL, 2019, p. 70). Aqui reside uma antiga expectativa da educação mercadológica, ou seja, “dar forma” ao ser humano pela ação pedagógica.

As contradições presentes nas disputas entre o ensino e trabalho para a classe trabalhadora não são desinteressadas, nessa conjuntura, entendemos que a BNCC é mais uma política curricular atrelada a uma formação adestradora dos trabalhadores expressamente para desenvolver uma atividade alienante e ratificar o conformismo burguês, a fim de que a manutenção e o aprofundamento do sistema capitalismo sejam garantidos (EVANGELISTA, 2014). Para compensar ou mesmo tornar imperceptível o ideário empresarial devorador do trabalho vivo, ameniza com elementos sócio motivacionais como resiliência, responsabilidade social, metas e outros subterfúgios de cunho socioemocional.

Das dez competências presentes nas páginas iniciais do texto normativo da BNCC-EM cinco delas relacionam-se com as palavras: digitais, flexibilidade, empatia, resiliência, cuidar das emoções suas e dos outros, além de outras. Ressalta-se o alinhamento das competências à reestruturação do capital, principalmente à “captura” da subjetividade, ademais com elementos de competitividade, currículos esvaziados, colocando em prática a necessidade de aprender ao longo da vida e para a imediaticidade (ALVES, 2011).

As competências socioemocionais são valorizadas na lógica do capital em sua última versão, neoliberalismo, com o intuito de garantir a extrema intensificação do trabalho docente e a formação de mão de obra limitada e aligeirada. Comparando os resultados dos trabalhadores ao maquinário, utilizam-se de competências técnicas como polivalência, multifuncionalidade e pressões psicológicas para aquisição dos resultados. Diante disso, novas formas de extrair mais – valor, exaurindo o professor até a última gota de vida, sendo a escola o espaço de preparação e treinamento da classe

trabalhadora, retirando o papel social da escola e a reduzindo a fábrica de competências (ANTUNES, 2009; AFFONSO, 2021).

Nesse sentido, a BNCC-EM não pode ser pensada isoladamente, pois ela altera a consciência dos alunos, dos futuros professores e todo o metabolismo societal. Laval (2019, p. 81) declara que “a ‘competência profissional’ não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende dos ‘valores comportamentais’ e ‘capacidade de ação’, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde”. Essa normativa não se materializa isoladamente, concomitantemente temos a BNCC do ensino infantil/fundamental e a BNC Formação para os futuros professores, fechando um circuito de “captura” da subjetividade da classe trabalhadora (ALVES, 2011). O Trabalho docente e a formação proposta pela BNCC.

Não é possível refletir sobre o trabalho docente sem retomarmos aos anos de 1990, à luz do processo de reestruturação produtiva fundamentada nas teorias da “sociedade do conhecimento” que possibilitou o gerencialismo e a lógica da “Nova Gestão Pública” através do projeto neoliberal no Brasil, com grandes reformas educacionais e as privatizações. Acentuando a flexibilização do trabalho como consequência do trabalho docente e desse modo, intensificando a precarização deste. As desregulações como a lei da terceirização de 2010 e suas atualizações em 2017 (Lei nº 13.429/2017), também a reforma trabalhista de 13 de julho de 2017 (Lei nº 13467/2017) coadunam para a insegurança e fragilidade do trabalho docente em escala ampliada (AFFONSO, 2021; ANTUNES, 2018).

As alterações no mundo do trabalho requerem novos trabalhadores que emergem do mundo digitalizado e as tecnologias. Os novos trabalhadores carregam velhos dilemas com intensidade superior à sua gênese. A intensificação das terceirizações, a informalidade e a flexibilidade formam uma tríade catastrófica para o fazer de qualquer sujeito que vive do trabalho, sendo expropriado o trabalho sem garantias ou direitos consentidos pelo Estado (ANTUNES, 2018).

Para tentar liquidar a classe trabalhadora, os intelectuais do mercado apontam que as tecnologias no ensino são irreversíveis. O professor, mediador essencial da cultura, perde esse papel na sociedade de mediação. Dessa maneira, o currículo obedece unicamente ao modo de acumulação. A negação do sujeito e a afirmação do indivíduo desenvolvem uma cultura do individualismo nas conquistas pessoais dentro de uma perspectiva mercantilizada. Esse novo modo da “educação” intensifica a produção de sujeitos isolados e flexíveis para as incertezas e atrocidades do modo de produção Capitalista (AFFONSO, 2021).

Os problemas estruturais que acometem as escolas brasileiras públicas são enormes, porém, como solução aos problemas educacionais, os reformadores (BNCC) disponibilizam a produção de

materiais didáticos pedagógicos como direcionadores e possuidores das habilidades e competências que o professor deve promover em suas aulas, secundarizando a sua autonomia docente e a garantia de resultados a posteriori através das avaliações dos professores e alunos, como exemplo: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), materializando um dos princípios da ideologia neoliberal, a responsabilização (accountability), trazendo para o professor a culpa pelos resultados. Deixando de lado a avaliação da política de governo, o Estado se isenta da responsabilidade, assim controla e avalia o professor, precarizando a atividade docente e promovendo a reprodução dos pressupostos neoliberais: competências e habilidades na formação da classe trabalhadora (LAVAL, 2019).

As pedagogias das competências implicam um direcionamento para desenvolver com os alunos os conhecimentos úteis, no qual o conhecimento científico acumulado pelos homens é supérfluo. A classe trabalhadora tem acesso limitado ao ensino das artes, filosofias, Educação física, Biologia, entre outras. As disciplinas são retiradas e alocadas em áreas do conhecimento – implicando na desqualificação e desprofissionalização dos professores.

As competências socioemocionais são valorizadas na lógica do capital. Ressalta-se a introspecção dos princípios do mercado na formação dos professores (BNCF) e nos alunos como: competitividade, adaptação, eficiência, resiliência, individualismo e projetos de vida. Perde-se a formação humana na construção de um novo *Ethos*, como demanda do Capital de dominar mentes e corpos da classe trabalhadora (ALVES, 2011; ANTUNES, 2018).

Nesse sentido, discutir trabalho e formação docente é o cerne, pois essas duas categorias estão imbricadas. Os reformadores já estão promovendo mecanismos de controle na formação dos professores com BNC-Formação (CNE/CP2/2019; CNE/CPI4/2020) e novas Diretrizes Curriculares no ensino superior, como também o projeto do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, pautados na inovação, prática em detrimento dos fundamentos teóricos não permitindo, assim, que a categoria docente veja além da aparência das políticas educacionais vigentes e em curso no Brasil. São grandes os desafios da classe trabalhadora pela luta dos direitos básicos sociais, nesse sentido, a educação não é uma mercadoria.

Em vista disso, os elementos de uma reforma educacional, a BNCC, promovida pelo Estado em sujeição aos ditames do Capital contribui para o estreitamento das relações Capital, Estado e trabalho, impondo ao trabalhador mecanismo de regulação e de extrema expropriação do seu trabalho. Percebe-se essas reconfigurações do mundo do trabalho, no qual o capital retroalimenta seus ganhos através da formação de novos sujeitos para suprir suas necessidades básicas através do trabalho.

Antunes (2018) afirma que a reestruturação produtiva trouxe alterações significativas para o capital e os trabalhadores, retirando mais-valor dos trabalhos antes não considerados produtivos para

o capital em que suas nuances são imensas e em escala global. Portanto, a luta é contra uma formação que expropria, unilateraliza os indivíduos, precariza os sujeitos em detrimento de uma formação humanizadora e em cumprimento dos ditames da acumulação do Capital.

Considerações finais

Por fim, os interesses econômicos se sobressaem aos interesses dos sujeitos da classe trabalhadora. A presença de vários setores que não pertencem ao campo educacional traz à luz as intencionalidades da principal reforma curricular, a BNCC, longe de um ensino emancipatório, permeado de interesses mercadológicos na preparação exclusivamente para o mundo trabalho com base na pedagogia das competências, mutilando os sujeitos.

Considerando o conhecimento como atividade humana condensada e sua necessidade de socialização nos leva trilhar nesse campo de disputas em defesa do ensino gratuito, de uma escola pública de qualidade social para garantir a resolução dos problemas da educação, o bem-estar comum no sentido de transformar a realidade dos indivíduos em um processo de humanização, no entanto, os interesses econômicos da geração de lucros de setores minoritários proprietários dos meios de produção se sobressaem aos interesses da Classe Trabalhadora. A presença de vários setores que não pertencem ao campo educacional traz à luz as intencionalidades das principais reformas curriculares contidas na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, permeadas de interesses mercadológicos na preparação exclusivamente para o mercado do trabalho com base na pedagogia das competências, mutilando esse sujeito e passando longe de um ensino emancipatório.

Não obstante, apontamos que é dentro desses espaços de ensino-aprendizagem que a disputa dos projetos também se dá na luta pela defesa do trabalho docente e de suas condições sem intensificação e precarização, na defesa do financiamento público da escola pública sendo gerida pelos servidores públicos, nos sindicatos, no parlamento e nos movimentos sociais populares de luta que se travam essas batalhas, a educação com gestão pública.

Precisa-se denunciar as reformas que avançam para o interior da esfera pública, imprimindo suas ideologias neoliberais corroendo a qualidade de formação da classe trabalhadora. É necessário transmutar os sentidos de apreender e o modo de produzir a vida, por conseguinte, a emancipação social e pedagógica permite e favorece a resistência e as denúncias dos massacres neoliberalizantes vividos pela educação pública nas últimas décadas.

Referências

AFFONSO, C. et. al. (org.). **O trabalho docente sob o fogo cruzado, vol. 2**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SABER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC) - etapa ensino médio**. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. **Plano nacional de educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, e-20434.011, 2023.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e medições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FERREIRA, F. S. e SANTOS, F. A. **As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: Consenso e privatização**. Ver. Bras. Psico. E Educ., Araraquara, v. 22, n.1, p. 189 – 208, jan./jun., 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, A.; SENA, I. de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos críticos**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Volume 2. Porto Alegre: Fi, 2020.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 35, n. 75, p. 13-30, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE. Dúvidas. Quem somos? **Movimento Pela Base**, [S. l.], [2013?]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 de nov. de 2021.

PINTO, J. M. R. **Financiamento da educação no Brasil**: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. Marília, 2017. 224 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle>.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, [S. l.], ano 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SANTOS, A.; FIGUEIREDO, A. **Professor ou bacharel? um olhar sobre a formação de professores em ciências biológicas (2003-2016)**. Humanidades e Inovação, v. 6, n. 9, v. 2, 2019.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para educação**: análise e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Recebido: 29/04/2022

Aceito: 15/12/2022

Received: 04/29/2022

Accepted: 12/15/2022

Recibido: 29/04/2022

Aceptado: 15/12/2022

