



A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente

The Common National Curriculum Base for Elementary Education: implications for teaching work

La Base Curricular Nacional Común para La Educación Primaria: sus implicaciones para el trabajo docente

Mírian Aguiar Oliveira Camara¹



<https://orcid.org/0000-0002-3303-7542>

Graziela Martins Evangelista²



<https://orcid.org/0000-0002-8524-9758>

Maria Abádia da Silva³



<https://orcid.org/0000-0001-8605-3805>

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a política curricular decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as implicações para o trabalho docente na educação básica pública brasileira. Parte-se dos documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial, de referências bibliográficas e da legislação para examinar, no processo histórico-dialético, como governos, partidos políticos e empresários do ensino atuam para recompor a política curricular e o trabalho docente nos patamares neoliberais. Algumas implicações dessa política curricular no trabalho docente são a intensificação, a precarização e a desvalorização, todas em um contexto de controle, vigilância e responsabilização. Se a BNCC pode limitar e padronizar o currículo, as práticas pedagógicas e o trabalho docente, no movimento real, pode transformar e elevar a formação escolar e humana aos pilares da epistemologia da práxis.

Palavras-chave: Educação. Base Nacional Comum Curricular. Trabalho Docente.

Abstract: This article aims to analyze the curricular policy resulting from the National Common Curricular Base (BNCC) and the implications for the teaching work in Brazilian public basic education. It begins with analyzing documents from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the World Bank,

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: mirian.aguiar21@hotmail.com

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: grazielamartins20@gmail.com

³Doutora em Educação. Professora Titular em Políticas Educacionais na Universidade de Brasília no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: abadiaunb@gmail.com.

bibliographic references, and legislation under the historical-dialectical perspective of how governments, political parties, and education entrepreneurs act to restore neoliberalism to the curriculum policy and the teaching work. Some implications of this curricular policy on the teaching work are increased workloads, precariousness, and devaluation in the context of control, surveillance, and accountability. If the BNCC can determine and standardize the curriculum, the pedagogical practices, and the teaching work, it can also transform and elevate education and human development to the pillars of the epistemology of praxis.

Keywords: Education. Common National Curriculum Base. Teaching Work.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la política curricular resultante de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y las implicaciones para el trabajo docente en la educación básica pública brasileña. Se parte de documentos de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCED), el Banco Mundial, referencias bibliográficas y legislación para examinar en el proceso histórico-dialéctico cómo actúan gobiernos, partidos políticos y empresarios de la educación para recomponer la política curricular y el trabajo docente en niveles neoliberales. Algunas implicaciones de esta política curricular sobre el trabajo docente son la intensificación, la precariedad y la desvalorización, en un contexto de control, vigilancia y rendición de cuentas. Si la BNCC logra limitar y estandarizar el currículo, las prácticas pedagógicas y el trabajo docente, en el movimiento real, puede transformar y elevar la escuela y la formación humana a los pilares de la epistemología de la praxis.

Palabras-clave: Educación. Base Curricular Nacional Común. Trabajo docente.

Introdução

No Brasil, desde 1990, as reformas educacionais são orientadas por ideologias neoliberais empresariais. Busca-se dissimular um conjunto orgânico de ações, programas, projetos e valores defendidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, *Global Education Reform Movement (GERM)* - (Movimento Global de Reforma da Educação) com a finalidade de tornar suas ideias, em ideias universais, e assim, induzir nos países membros as mudanças no currículo escolar, na formação inicial e continuada de professores e na gestão dos sistemas de ensino público.

No contexto internacional, as concepções econômicas neoliberais são defendidas pela OCDE e o Banco Mundial. Com a anuência dos governos nacionais, esses organismos passaram a integrar a política para educação básica pública brasileira tanto na sinalização de princípios, valores e finalidades, quanto na definição de diretrizes, legislações, planos e instrumentos de avaliação do sistema como parte de uma agenda global.

Por meio das proposições dos Organismos Internacionais voltados para interesses econômicos, os governos, empresários, partidos políticos e fundações privadas subordinam o projeto educacional dos países-membros às necessidades do mercado de trabalho e ambicionam formar cidadãos com competências e habilidades para as demandas das indústrias e empresas. Nesse intuito, busca-se na educação básica pública a implementação de um currículo escolar alinhado à Base Nacional Comum Curricular como instrumento para consolidar avaliações padronizadas em larga escala e de indicadores de qualidade aferidos por *experts* da OCDE. Com isso, a educação básica pública torna-se um terreno fértil para a propagação do ideário neoliberal, o que significa a dissimulação de ações, atos,

discursos e práticas dos governos, empresários e fundações que naturalizam as desigualdades sociais e regionais e favorecem a gestão gerencialista calcada na eficiência, na eficácia e na competição entre as redes de ensino do país.

Diante do exposto, propõe-se analisar as implicações da política curricular decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho docente na educação básica pública brasileira. Para isso, indaga-se: quais são as intencionalidades dos governos, partidos políticos e empresários do setor de ensino na implementação da BNCC? Quais seus pressupostos teóricos? Como o trabalho docente tem sido impactado e modificado pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental?

Na perspectiva metodológica, com o intuito de desvendar os movimentos contraditórios de múltiplas determinações da BNCC e suas implicações para o trabalho docente, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, com análise bibliográfica e documental, com o objetivo de decifrar os objetivos explícitos ou velados dos textos, como elencado por Evangelista; Shiroma (2019, p. 85). Do ponto de vista teórico, baseia-se na versão final da BNCC do Ensino Fundamental (2018), nos documentos *Professores são importantes* (OCDE, 2006) e *The Future of Education and Skills - Education 2030: What is OECD Education 2030* (OCDE 2018). Ademais, parte-se dos seguintes referenciais teóricos: Kuenzer (2002, 2016), Macedo (2014), Freitas (2014, 2018), Oliveira (2003), Saviani (2016), Curado Silva (2011, 2018, 2020) e Hypólito (2019).

Esse artigo resulta de discussões realizadas em grupos de Pesquisas e Estudos registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e está delineado em duas seções. Na primeira, abordam-se os elementos da conjuntura de elaboração da BNCC do Ensino Fundamental e os debates sobre seus pressupostos teóricos. Na segunda, analisam-se as implicações da política curricular da BNCC no trabalho docente e o controle do processo de trabalho na escola por meio da padronização do currículo, bonificação e competências – matrizes de referência dos exames nacionais – que orientam o trabalho pedagógico dos professores na escola pública.

A Base Nacional Comum Curricular: pressupostos teóricos

No Brasil, entre 2015 e 2018, os debates e tensões sobre as Referências Nacionais Curriculares culminaram na aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. A partir de então, este passa a ser o documento que reorienta os eixos da educação básica nacional – pública e privada – pela definição de conteúdos mínimos e competências de aprendizagem. A BNCC trouxe consigo não apenas uma proposta curricular prescrita, mas, na realidade, reafirma uma concepção de educação, de caráter regulador, padronizador, controlador e de responsabilização do

trabalho docente, em que ostenta a atuação de parcerias público-privadas com discursos e ações de uma suposta melhoria da educação.

O Ministério da Educação (MEC) aprovou a BNCC do Ensino Fundamental em 2018, documento que traz diretrizes normativas que definem um currículo escolar e direcionam o desenvolvimento dos currículos das escolas públicas e privadas em todos os estados e municípios do país. Segundo seus proponentes, a Base é uma ferramenta destinada a promover a equidade, visto que define as finalidades, os conteúdos basilares de aprendizagem e as competências a serem executadas em todas as instituições de ensino. Nessa lógica, argumenta-se que as desigualdades sociais quanto à qualidade da educação ofertada na educação básica serão superadas por meio de sua implementação.

O cenário de construção da BNCC tem suscitado tensões e embates sobre as fragilidades e as potencialidades da implementação da proposta curricular. Cabe ressaltar que as reformas e políticas educacionais conservaram os objetivos meritocráticos de formação, sendo o currículo a parte fundante para implementação e perpetuidade dessas desigualdades (MOURA, 2007).

Segundo Saviani (2016, p. 74), no Brasil, desde a década de 1990, as reformas educacionais foram incluídas em todos os níveis e em vários aspectos, tratando de ajustar a escola às demandas do capital, ou seja, aos interesses neoliberais e à manutenção do *status quo*. Seguindo o mesmo pensamento, Laval (2019, p. 110) considera que

o mercado da educação é resultado de uma indiferença às estratégias ou de uma inibição no agir, uma passividade que, na realidade, é consequência indireta da onda neoliberal que deslegitimou o voluntarismo do Estado e pôs em xeque todo o esforço para limitar o jogo dos interesses privados.

A política curricular visa integrar ferramentas utilizadas para regular e avaliar a qualidade dos serviços educacionais; alcançar os princípios da meritocracia, do utilitarismo e da competição; e subordinar a produção educacional às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho. Nesse bojo, Barroso (2006, p. 50) define regulação no sentido em que o Estado “exerce a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando por meio de normas, injunções e constrangimentos o contexto das ações de diferentes atores sociais e seus resultados”.

A OCDE e o Banco Mundial atuaram junto aos governos, empresários e partidos políticos para uma subordinação da educação básica aos desígnios econômicos. Por uma face a OCDE ambiciona resultados definidos a priori, para comparar países, estados, municípios e escolas, sobretudo com destaque no desempenho dos estudantes, de outra, o Banco Mundial recomenda uma educação subordinada à oferta de serviços para compor a economia e sua produção. Isso significa confrontar os direitos sociais e o direito à educação na Constituição Federal de 1988 (Art. 10º). Trata-se, também, de disputar princípios e finalidades da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Art. 9º, Inciso IV e Art. 26) – que preconiza a construção de uma Base Nacional Comum –; e no Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024, nas estratégias 1.9, 2.1, 3.2 e 3.3 e na meta 7, estratégia 7.1. A aprovação da LDB 9.394/1996 dispõe, no Artigo 26, que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 19, grifo nosso).

Para materializar tal pretensão, tensões e embates, a BNCC apresenta dez *Competências Gerais para a educação básica* a serem desenvolvidas na formação dos estudantes. As competências salientam assuntos como: pensamento científico, crítico e criativo; comunicação e argumentação; resolução de problemas cotidianos; e respeito à diversidade e exercício para a cidadania (BRASIL, 2018). A concepção de competência que fundamenta a BNCC é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Também a Lei nº 9.394/1996 resulta de disputas de projetos e ideias. Logo em seguida, grupos empresariais passaram a enfatizar o ideário empresarial neoliberal, que nada mais é do que “o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado” (CHAUÍ, 2014, p. 88) com uma visão econômica focada na produtividade e na eficiência do sistema de ensino. Percebe-se que a imagem pragmática da BNCC se acentua ao legitimar o ensino em torno do desempenho de competências e habilidades funcionais e utilitárias, em que sua concepção “se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais” (KUENZER, 2002, p. 1).

As discussões a respeito da elaboração da BNCC se iniciaram em 2014, resultando em sua primeira versão, que ocorreu mediante uma construção colaborativa ainda no governo da presidenta eleita Dilma Rousseff (janeiro de 2011 a agosto de 2016). Porém, em 2016, após o golpe empresarial, jurídico e parlamentar de Estado com Michel Temer na presidência da República, os processos de elaboração, organização e implementação reuniram membros de associações científicas, representando diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). O propósito era tratar e readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial

que compõem o Movimento Todos pela Base Nacional Comum⁴, com finalização no primeiro semestre de 2017. A influência desses grupos privados, confirma sua grandeza na presença e no poder dentro do Estado brasileiro, além da correlação de forças na reorganização da crise política e econômica do país, que possibilitaram transformações no documento apresentado em sua terceira versão, em 06 de abril de 2017.

As reformas ensinaram recompor as garantias do processo de acumulação do capital. Na Educação básica a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental deu a direção do que está por vir. O documento resulta dos dissensos e tensões articulados e intencionais dos grupos dirigentes direcionados à escola, aos diretores e aos professores. Nessas condições, segundo Freitas (2018), a educação está sendo confiscada pelo campo empresarial para atender suas demandas ideológicas e ficando cada vez mais afastada do Estado e próxima às perspectivas de privatização e padronização. Além disso, distancia os estudantes do acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente pelas universidades públicas.

Desse modo, Bortolanza; Goulart; Cabral (2018, p. 962) revelam que, “nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade”. A BNCC, ao padronizar a base curricular mínima para escolas públicas e privadas, concede maior controle sobre o sistema educacional, determinando o que e como as escolas ensinam, numa forma de controle relacionada ao processo de avaliação.

Ao ser examinada a segunda versão da Base na página do Ministério da Educação e do documento *Fundamentos Pedagógicos e estrutura geral da BNCC* (BRASIL, 2017), observa-se a inexistência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Em seu lugar, há o destaque a métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adequação do indivíduo aos interesses neoliberais e capitalistas, o que salienta a supremacia do grupo empresarial no processo de elaboração e implementação da BNCC. O interesse do empresariado na reforma curricular brasileira e, notadamente, na elaboração da BNCC, situa a entrada da ação dos novos reformadores⁵ e de sua magnitude no campo educacional.

Diante do exposto, percebe-se que essa política curricular restrita, restritiva, estreita, instrumental, utilitária e pragmática, já apontada por Libâneo; Freitas (2018) e Silva (2019), serve aos

⁴ Grupo não governamental de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

⁵ Segundo Freitas (2018), o mercado vai moldando as propostas feita pelas empresas educacionais. Nesse caso, as provedoras de educação privada são as empresas, denominadas de “novos reformadores”, que lidam com procedimentos específicos da organização empresarial.

fundamentos neoliberais do individualismo. Essa formação curricular dificulta ao estudante a percepção da realidade de forma crítica e se comprometa a transformá-la, restringindo-o à compreensão de competências que o mercado exige dos indivíduos. Segundo a pesquisadora Marilena Chauí (2014), a ideologia da competência oculta a divisão social de classes, mas o faz com a particularidade de afirmar que essa divisão se realiza entre os competentes (os que possuem os conhecimentos científicos) e os incompetentes (os que executaram as tarefas determinadas). Nesse sentido, a BNCC pode ser classificada como uma diretriz que determina as competências e habilidades exigidas para uma formação ideal de homem para o modelo da sociedade capitalista.

A terceira versão final da BNCC de dezembro de 2017, referente ao Ensino Fundamental, está organizada e definida por competências e habilidades sob a forma de direitos comuns de aprendizagem e o falso discurso de equidade e qualidade na oferta de educação. Assim, na alteração da LDB 9394/96 em seus artigos 35 e 36, houve uma mudança aprovada pela Lei nº 13.415 de 2017, que passa a determinar no Art. 36 § 1º que “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017). Assim, há competências que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos estudantes nas disciplinas ministradas no Ensino Fundamental.

No período de elaboração da Base, a Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, declarou que as competências são demandadas pela sociedade, que pleiteia cidadãos críticos capazes de tomar decisões e autônomos, intenções que estão em concordância com os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2001). Nessa perspectiva, ressalta-se que os fundamentos e pressupostos teóricos da BNCC derivam e estão em concordância com as ideias prescritas do neoliberalismo, fundamentados na Pedagogia das competências. De acordo com Duarte (2001), essa passa de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento.

Logo na introdução do documento, encontra-se a definição de que “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 08). Desse modo, prescreveu-se a centralização dos conteúdos mínimos para o país e a diversificação dos conteúdos de acordo com as particularidades de cada Estado, do Distrito Federal e dos municípios. Sob essa ideologia neoliberal, a escola básica pública é convocada a formar indivíduos consumidores, competitivos e competentes para operar na sociedade da informação e da comunicação. Assim, o fundamento epistemológico da formação escolar está assentado na pedagogia das competências medido no sucesso ou fracasso do indivíduo. Isto significa: uns nasceram para pensar e dirigir, e outros, a maioria, para executar e ser dirigido. Esse fundamento

sustenta o modo produção capitalista, ancorado no pensamento neoliberal, busca expandir na escola pública por meio da formação inicial e continuada de professores e da prescrição de uma Base Nacional Comum Curricular.

No Brasil, a educação básica pública tornou-se parte da agenda política e econômica da OCDE em suas relações globais e está dialeticamente vinculada a interesses e proposições conflitantes com seus objetivos. Nesse processo, os estudos de Pereira (2016) e Fernandes; Silva (2019) apontam que as disputas pela educação pública brasileira se tornaram prioridade para esses grupos, que desqualificam sistematicamente escolas e redes de ensino por meio da venda de materiais, assessoria profissional, apropriação da gestão escolar e atuação em projetos do setor educacional. A Organização defende o pressuposto do desenvolvimento de competências da seguinte forma:

[...] as competências se transformaram na moeda global do século 21. Sem investimento adequado em competências, as pessoas permanecem às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir em uma sociedade mundial que se baseia cada vez mais no conhecimento (OCDE, 2013, p. 03).

Segundo Libâneo; Freitas (2018, p. 154), “no modelo neoliberal, com as orientações dos organismos multilaterais, as finalidades educativas destinam-se a fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo”. Além da adequação ao mercado de trabalho, percebe-se que esse modelo educacional coloca o professor como um instrumento de transmissão de conteúdo, que deve dispor de mecanismos diferenciados e dinâmicos para aprimorar seu trabalho e desenvolver as habilidades esperadas pelos estudantes em um processo contínuo de aprender a aprender (DELORS, 2001). Diante desse quadro, ao adquirir habilidades e competências, Kuenzer (2016) destaca que há uma expectativa de que o indivíduo tenha condições de aprender continuamente, transitando ao longo de sua trajetória por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional.

Os fundamentos e pressupostos teóricos da BNCC estão postos no individualismo, projetos de vida, empreendedorismo, competição, concorrência, resultados, metas e indicadores sob a lógica neoliberal. Nesse sentido, no documento *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006), defende-se a atratividade, a flexibilidade e a meritocracia como elementos que estruturam o trabalho docente baseado nos pilares de transmissor, tarefeiro, treinador e repassador de conteúdo.

Entende-se, portanto, que a formação por meio das competências, proposta pela OCDE, tem a pretensão de conceber habilidades específicas às demandas do sistema econômico. De todo modo, de acordo com Saviani (2016), um currículo fundamentado por competências não tem condições de

atingir o que está imposto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB 9394/96, no que diz respeito ao desenvolvimento pleno da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Conforme os pesquisadores Fernandes; Silva (2019), o projeto Educação 2030 da OCDE preconiza uma bússola de aprendizagem para o bem-estar futuro dos estudantes, em que

definem-se as **competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** a serem inseridos nos currículos nacionais, e em seguida, preparam-se dados a serem utilizados para mensurar, quantificar e comparar os países. No entanto, os interesses invisíveis estão colocados ao apresentar o interesse particular da OCDE como se fosse universal. Ao negar a luta entre as classes sociais, obscurecem-se as determinações econômicas do capital que já se projeta para 2030 (FERNANDES; SILVA, 2019, p. 297, grifo nosso).

O projeto Educação 2030 propõe a elaboração de um projeto curricular internacional que determine princípios, competências, habilidades e conteúdos curriculares a serem empregados pelos governos nacionais, encaminhando elementos que possam permanecer em diferentes países ao longo dos anos (FERNANDES; SILVA, 2019). As influências internacionais geraram ideias, princípios e conceitos sobre educação e sobre a política curricular em que a hegemonia se manifesta no fortalecimento dos aspectos econômicos relacionados ao mercado, subordinando os objetivos educacionais aos objetivos do mercado, elevando os padrões de aprendizagem, currículos, material didático, avaliação, coerente com o mundo da globalização.

A proposta difundida, subjacente à BNCC, nos faz questionar o modelo defendido em relação à concepção do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por meio competências e habilidades. A dimensão do ensino, mais do que o saber, procura avaliar o saber como fazer, em que os sentidos mercadológicos e econômicos abraçam a aprendizagem na forma de oferecer os conhecimentos mínimos que, inclusive, poderão ser medidos por avaliações que determinam o destino dos docentes, dos estudantes e das escolas.

Na medida em que o sistema educativo confere competências essenciais aos estudantes, os governos e empresários acreditam que essa aquisição contribuirá para o crescimento econômico do país e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. Além disso, propaga-se a ideia de que competências e habilidades individuais impulsionam o desenvolvimento e a redução das desigualdades socioeconômicas. O que está oculto? Encobrem a divisão social da sociedade capitalista em classes, que há desigualdades sociais e regionais e que as diretrizes da BNCC servem para criar uma sensação de que estão preocupados com os estudantes no país.

Considera-se, ainda, que a BNCC do Ensino Fundamental assenta-se na pedagogia das competências, aprender fazendo, portanto, antagônico à uma perspectiva filosófica que busca a

emancipação humana (MARX, 2008). Há, na verdade, tentativas de adaptação do currículo escolar a um rol de exigências do mercado de trabalho, reafirmam a meritocracia e recompõem o neotecnicismo na formação docente sob a epistemologia da prática. O que defendemos é que somente com a unidade teoria-prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, revelada não pela prática, mas por sua transformação na direção da emancipação (CURADO SILVA, 2018).

Com esse raciocínio, nota-se que o pressuposto neoliberal do desenvolvimento de competências e habilidades e a propagação de que a BNCC é fundante para uma educação de qualidade demonstram que essa política curricular permite que os estudantes, os docentes e as instituições escolares fiquem à mercê do que é determinado de fora para dentro do Brasil, em um vínculo verticalizado que responde às inclinações da classe dominante e se afasta da educação como práxis transformadora da realidade. Na próxima seção, busca-se analisar o trabalho docente e sua reestruturação frente à BNCC do Ensino Fundamental.

A trabalho docente frente à BNCC do Ensino Fundamental

O Governo Federal justifica que “a ausência de coordenação nacional dificulta o regime de colaboração entre as esferas do Governo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2017, p. 39). Por essa razão, há a necessidade de implementação da BNCC, pois o documento facilita o controle da qualidade do ensino em todo o país, a linguagem comum e a uniformidade para testes e exames em larga escala.

A política curricular para a Educação Básica brasileira, consorciada entre a OCDE, o Banco Mundial, governos e empresários, impôs demandas ao professor em sua atuação tanto na apropriação das habilidades e competências definidas, quanto no sentido e significado do trabalho docente nas escolas públicas (CURADO SILVA, 2018). Um dos intuitos da BNCC é orientar o trabalho docente por meio de uma linguagem comum para que os professores se alinhem à prática em sala de aula com base em seus pressupostos.

Nos anos 1990, há os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, que já apresentavam pressupostos orientadores ao currículo das escolas brasileiras. O documento foi resultado de discussões, embates e dissensos entre governos e setores acadêmicos. Saviani (2016) observa que, havendo a existência de tais diretrizes, qual seria então o objetivo e necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular? E prossegue

[...] considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no

Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016 p. 75).

Ao analisar a política do Governo Federal e as formas de atuação da OCDE e do Banco Mundial, constata-se a reprodução de vínculos e meios para a reprodução do capital e cada vez mais a extração da mais valia dos trabalhadores. Para viabilizar esse movimento de reprodução, o capital entrou no âmbito das políticas sociais, incluindo as educacionais. Então, observa-se, entre alguns impactos da BNCC no trabalho docente, sua regulação – que ocorre principalmente por meio de avaliações externas e de larga escala –, possibilitada pela existência de uma base curricular nacional que padroniza as matrizes de referência, os índices, as métricas e os indicadores educacionais.

Ao dissimular sua ideologia, a OCDE e o Banco Mundial fazem aparentar ter efeitos positivos para oferta de uma educação de qualidade, como defendem os reformadores. Por sua vez, a regulação por avaliações externas traz implicações negativas à educação, pautadas em políticas de *accountability*, pois evidenciam a meritocracia. Além de impactarem na vida dos estudantes por meio da diminuição da democratização da educação, acarretam em outra configuração no magistério (FREITAS, 2018).

O documento *Professores são importantes* (OCDE, 2006) propõe que o trabalho docente se ajuste às transformações do sistema produtivo capitalista, o que corrobora com a idealização de educação básica defendida pela BNCC – que trabalha com uma concepção que separa teoria e prática. Os professores são expropriados da natureza intelectual do seu trabalho e preparados como executores que colocam em prática as diretrizes de outrem (GIROUX, 1997). Destarte, o papel do trabalho docente, amparado pela Organização, encontra-se centrado no elemento pragmático, com o objetivo de que o desenvolvimento seja baseado na capacitação prática e afastado de uma abordagem teórico-filosófico-pedagógica.

Em contraposição a esse pensamento, Curado Silva (2011) busca demonstrar a dinâmica e a unidade entre prática e teoria como parte de um amplo movimento de desenvolvimento e valorização docente. Para a pesquisadora

[...] a prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real (CURADO SILVA, 2011, p. 22-23).

Em contribuição à análise a respeito da reestruturação educacional provocada pelas reformas educacionais, Freitas (2014, p. 1093) afirma que o objetivo dos reformadores da educação é controlar o processo de trabalho na escola, padronizando a cultura escolar por meio das matrizes de referência dos exames nacionais, que orientam o currículo e as práticas pedagógicas dos professores. Tais

matrizes estão ancoradas em conhecimentos mínimos expressos em bases curriculares nacionais. Ou seja, além do controle do processo pedagógico, propostas como a BNCC estão também inseridas em políticas de responsabilização que impactam diretamente no trabalho docente, que se torna passível de controle, abrindo-se possibilidades para a avaliação do trabalho docente e a inserção de políticas de bonificação, credenciamento e descredenciamento de docentes. Além de serem ataques diretos à autonomia do professor, também o responsabiliza inteiramente pelo ato educativo, o sucesso e o fracasso dos estudantes, desconsiderando as condições objetivas e concretas em que seu trabalho é realizado.

Em contribuição ao debate, Hypólito (2019) elenca cinco premissas que direcionam o documento do Banco Mundial denominado *Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, analisados por Bruns e Luque (2015). Pode-se perceber nas últimas três premissas, orientadas no sentido de responsabilização do professor e desmobilização da categoria:

Premissa 1: a pobreza na América Latina e Caribe pode ser mais efetivamente reduzida por intermédio da reforma educacional.

Premissa 2: a América Latina e o Caribe constituem um contexto político, econômico, social e educacional único em que a mesma política educacional pode ser aplicada com efeito igual e positivo.

Premissa 3: melhorar a qualidade docente, conforme capturada pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados e medidas de valor agregado (vam), é a forma mais eficaz de melhorar os resultados educacionais na América Latina e Caribe.

Premissa 4: a baixa qualidade docente, medida pelo uso do tempo de ensino, demonstra que a composição do magistério deve ser mudada.

Premissa 5: o obstáculo primário para melhorar a educação pela elevação da qualidade docente é o poder político dos sindicatos de professores, os quais, por esse motivo, devem ser profundamente enfraquecidos (HYPÓLITO, 2019, p. 190-192).

Outro documento do Banco Mundial de 2017, denominado *Um ajuste justo - análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* e analisado por Hypólito (2019), traz consideração acerca da economia em educação, diretamente relacionada ao trabalho dos professores:

Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos (...) são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos

professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (HYPÓLITO, 2019, p. 193).

O trecho evidencia a intenção dos reformadores em direção à educação básica, com foco sobre o trabalhador docente, entendido como peça-chave nos ajustes que pretendem fazer com o objetivo de equalizar recursos e ampliar desempenho e eficiência. O compromisso com as condições de trabalho favoráveis, democratização do ensino e qualificação docente dão lugar ao empresariamento da educação e à realização das demandas mercadológicas (FREITAS, 2018).

Apple (1995) enfatiza que as professoras e os professores têm estado envolvidos em um movimento de reestruturação do seu trabalho e, devido à entrada de procedimentos de controle técnico no currículo escolar, têm estado envoltos em um discurso de desqualificação. Esse talvez seja um dos fatores na reestruturação da profissão docente por meio de políticas gerenciais e de controle do processo de ensino na escola, como é o caso da BNCC. Segundo o autor,

[...] a integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução. Em suma, o trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarianização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações (APPLE, 1995, p. 32).

Coadunadas a essas políticas de padronização curricular, outras medidas de gestão do ensino vêm acompanhadas. Uma quantidade de empresas vende pacotes pedagógicos prontos totalmente alinhados à BNCC; além de definir o conteúdo, vende plataformas para o ensino, sugere os métodos, as técnicas, as formas de avaliação e até mesmo propostas de gestão da escola. Os livros didáticos e variados materiais se tornam também objetos de mercado, na rede pública. São formas de expropriação e precarização do trabalho docente.

Como definido por Freitas (2014, 2018), todos esses processos retomam o neotecnicismo, pois utiliza-se de conhecimentos produzidos em diferentes áreas como a psicologia, a neurociência, a administração e as tecnologias, fazendo o terreno da escola pública ser muito parecido com uma organização empresarial e coloca os professores em um lugar de meros funcionários a cumprir metas para alcançar prêmios e bonificação.

Ademais, as parcerias público-privadas e alianças podem tornar a escola pública, um espaço semelhante às empresas privadas ao priorizar os interesses do capital, por meio de consultorias e venda de conteúdos destinados à educação. Nessa lógica as plataformas digitais podem “expropriar o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (FREITAS, 2018, p. 105). Ainda de acordo com o autor, o tecnicismo

retorna

[...] reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o que, quando e como se ensina (FREITAS, 2018, p. 105).

As reflexões de Freitas (2014, 2018), Hipólito (2019) e Curado Silva (2011; 2018; 2020) indicam que a BNCC do Ensino Fundamental é instrumento para adequação e subordinação da educação básica brasileira às formas de acumulação do capital e à manutenção de divisão de classes sociais. Com o aumento do controle e vigilância sobre o trabalho docente, outras implicações vêm em seguida, sendo elas: i) a precarização dos salários, tornando-os condicionados a prêmios e alcance de metas; ii) a perda de estabilidade no emprego; iii) a redução de concursos públicos para contratação de professores; iv) a redução da sindicalização; v) a precarização das condições de trabalho pela responsabilização do professor por todos os resultados obtidos; vi) a possibilidade de credenciamento e descredenciamento de profissionais da educação com base nos resultados alcançados por estudantes – e eles próprios nas avaliações de larga escala; vii) a aceitação da bonificação; e viii) a desqualificação do magistério, visto que a formação docente passa a ser também alinhada às medidas e interesses econômicos.

Desde 2014, após eleição de Dilma Rousseff, ocorreu um movimento predatório de ataque aos direitos sociais e às instituições sociais. Dessa vez, o confronto ocorreu na Educação Básica e Superior. Na Educação Básica pública, posicionaram-se insatisfeitos com o financiamento público, a gestão, a qualidade, o currículo e a formação de professores. Com isso, em 20 de dezembro de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC - Formação). Os estudos de Curado Silva apontam que

[...] a proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (CURADO SILVA, 2020, p. 104).

Então, indaga-se: por que tanto controle sobre a escola e sobre os professores? Hipólito (2019, p. 196) responde, afirmando que “hoje a escola está crivada por políticas que pretendem

submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo. O controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente”. Adiciona-se, ainda, que adaptar a formação de professores às demandas do setor produtivo impactam diretamente no trabalho docente, pois limita a formação a aspectos técnicos, tornando o professor um mero aplicador de conteúdos e métodos. O docente apenas precisa adquirir competências para realizar eficazmente o processo de ensino dentro de uma perspectiva puramente pragmática, em que apenas se ensina o que é útil. Ao docente, cabem inúmeras novas demandas, todas dentro da noção de competências, como “desenvolver nos discentes a capacidade para aprender continuamente; trabalhar em equipe; ser flexível e cooperativo; saber solucionar problemas” (CURADO SILVA, 2020, p. 108).

Ao atuar na escola pública com o trabalho docente, assume-se uma formação docente pautada na epistemologia da práxis e compreende-se teoria e prática como unidade indissociável. Assim, professores são vistos como sujeitos histórico-sociais, como trabalhadores da educação que necessitam de elementos teórico-metodológicos para desenvolverem suas atividades de maneira crítica, levando em consideração as relações de poder desde o espaço escolar até o contexto mais amplo, com o intuito de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2018). Nesse sentido, o trabalho docente torna-se autônomo, crítico e resistente às reestruturações da profissão, com vistas à transformação da realidade.

Essas transformações na política curricular e na formação de professores são permeadas de dissensos, ambiguidades, contradições e conflitos. Observa-se que, na retórica, o trabalho dos professores é exaltado, mas, nas ações e práticas, tornou-se intensificado e precarizado, gerando adoecimento, insatisfação e desvalorização da profissão (CURADO SILVA, 2020). Existem núcleos de insatisfações dos docentes com a BNCC, pois

É sabido que a noção de competência mobiliza os trabalhadores no sentido de responsabilizarem-se pelo seu desempenho no trabalho; talvez por isso mesmo, quanto mais “reflexivo” e “competente” esse professor consiga ser, mais insatisfeito ele se encontra. Podemos nos perguntar se tal insatisfação, tão manifesta entre trabalhadores docentes, não teria sua origem no descompasso entre o que prescrevem os programas de reforma e programas de formação de professores e o que se oferece como meios efetivos, entendendo que esses meios não se reduzem a condições objetivas simplesmente (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Portanto, a BNCC do Ensino Fundamental limita e restringe o trabalho docente na execução de projetos e programas, ignora as condições materiais de trabalho e as propostas de formação de professores que emergiram das entidades científicas, dos grupos de estudos acadêmicos e dos fóruns de professores. Entretanto, se a BNCC pode modificar o trabalho docente, no sentido de requerer um novo profissional de ensino para a manutenção do *status quo* (BRASIL, 2017), por outro lado, pode

congelar o proposto e recompôr o currículo e o trabalho pedagógico em outro patamar, imerso nas bases da solidariedade, da apropriação dos elementos historicamente produzidos pela ciência e busca da elevação das capacidades cognitivas, estéticas e do ser humano na escola pública, plural e coletiva. De fato, a formação docente e o trabalho pedagógico coletivo, plural, respeitoso, com e para os professores farão a diferença (MACHADO, 2018).

Costa; Farias; Souza (2019, p. 101-102) sintetizam discussões acerca da BNCC e seus impactos na docência, considerando que se trata de:

[...] um mecanismo de regulação sobre o trabalho docente, que mobiliza retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício à autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta.

Diante dessa política de reprodução e acumulação do capital, de reestruturação da economia e crescimento das redes sociais de comunicação, o trabalho continua sendo parte intrínseca da relação capital - trabalho. Nesse caso, o trabalho docente, continua sendo objeto de controle, de vigilância, de contradição: exaltado-desvalorizado, necessário e desnecessário. Portanto, no movimento de luta de classes, pode-se acarretar retrocessos, mas também correção de rumos da política curricular e da política de formação de professores. Portanto, no meio social, na correlação de forças e na luta política, fazem a história nas condições reais e concretas.

Considerações finais

Ao analisar as implicações da política curricular da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica para o trabalho docente na educação pública brasileira, apreendeu-se que, por meio das proposições dos Banco Mundial e da OCDE e do consentimento dos governos, partidos políticos e empresários, a ideologia neoliberal têm moldado a direção, as finalidades e os objetivos da educação básica brasileira, ainda que sob dissensos e disputas.

Buscou-se compreender como a BNCC do Ensino Fundamental está articulada a um movimento global, proposto em um momento em que o neoconservadorismo e as ideologias voltadas para o mercado avançam, expandindo a pedagogia das competências. Com o intuito de desenvolver e reforçar habilidades e competências pré-determinadas, essa política curricular provoca um reducionismo na função educativa e social da escola, que não mais visa formar integralmente seus educandos, mas se torna um espaço de adaptabilidade e correspondência às exigências que o mercado produtivo impõe. Dessa forma, a BNCC integra e é parte da política educacional contemporânea e estratégica na reorganização da escola e manutenção do sistema capitalista.

Observou-se que a reestruturação curricular proposta e imposta pela BNCC do Ensino Fundamental tem trazido como resultados para o trabalho docente : i) a regulação e o controle do trabalho docente por meio de avaliações externas e de larga escala pautadas nos princípios de *accountability* ou responsabilização; ii) a padronização da cultura escolar e das práticas pedagógicas, fragilizando a autonomia docente; iii) a precarização e intensificação do trabalho; iv) a desqualificação profissional; v) a desarticulação entre teoria e prática na formação e atuação docente; vi) a adaptação da escola às demandas mercadológicas, ou seja, do sistema capitalista de produção; vii) a fragilização da formação docente e da autonomia dos sujeitos; e viii) as tentativas de assemelhar a escola pública à empresa para atender às demandas produtivas do capitalismo.

Nessa perspectiva, urge desvelar as estruturas e superestruturas e intencionalidades por detrás da formulação e implementação da política curricular e da política de formação de professores em questão, com o intuito de compreender as contradições e resistências existentes no movimento do real.

O discurso retórico da democratização do conhecimento trazido pela BNCC do Ensino Fundamental esconde a meritocracia, o individualismo, os projetos de vida e as estratégias que acarretam a reorganização da estrutura escolar e do trabalho dos professores. Portanto, o debate em torno da BNCC na educação básica pública brasileira passa por decisões e dissensos que implicam não apenas no trabalho docente, mas em um projeto de sociedade que se deseja construir e uma concepção de educação que acredita, visto que as decisões se fazem no contexto sócio histórico e em um duelo de discussões, disputas e conflitos entre as diferentes concepções, grupos políticos e governos. Essa é uma luta pela garantia do direito à educação Básica e Superior, pública, laica, de qualidade socialmente referenciada, humanizadora, pública e ancorada na busca da emancipação humana.

Referências

APPLE, M. Controlando o trabalho docente. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 31 a 80.

BARROSO, J (org.). **A regulação das Políticas Públicas de Educação**: espaços, dinâmicas e actores. VISEU, S. (colab.). Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em ReVista**, Uberlândia - MG, v. 25, n. Especial, p. 958 - 983, dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Brasília: Presidência da República Casa Civil, 1988. Acesso em 30 mar. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-20475.056, 2022.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 14. Nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Ministério da Educação, 2018. Acesso em: 19. Mar. 2021.

BRUNS, B; LUQUE, J. **Great Teachers:** How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 2015. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488> Acesso em 30 mar. 2022.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência.** Organizador André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COSTA, M. da C. dos S., FARIAS, M. C. G. de., SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-** Revista De educação, (10), 2019, p. 91-120. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Acesso: 08 abr. 2022.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 36, n. 1 – p. 330 – 350, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v36n1/2175-795X-rp-36-01-332.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos críticos** (volume 2) - Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102 – 122.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 1 ago. 2022.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, e-20475.056, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

FERNANDES, E. F.; SILVA, M. A. da. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 271-300, Edição Especial 2019. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/idex.php/revistaexitus/article/view/1108/599> Acesso em: 08 abr. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: abr. 2021.

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

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais** – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: abr. 2021.

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 54-87, mai./ago., 2002. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_tra_b_esc.pdf Acesso em: mar. 2022.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In. **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf> Acesso em: mar. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **E-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: mar. 2022.

MACHADO, J. A de A. A BNCC e a formação de professores. **Planneta Educação**. São Paulo, 02 mai. 2018. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/78/a-bncc-e-a-formacao-deprofessores> Acesso em: 11 abr. 2022.

MARX, K. **A questão judaica**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2008.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v. 2, n. 27, p. 4-30, 2007. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11> Acesso em: 30 mar. 2022.

OCDE. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. Relatório

de Pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt Acesso em: mar. 2021.

OCDE. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida:** Uma abordagem estratégica das políticas de competências, publicação da OCDE, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9788563489197-pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

OCDE. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. **The Future of Education and Skills - Education 2030:** What is OECD Education 2030. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

PEREIRA, R. da S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. 285 f. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf. Acesso em: mar. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: abr. 2021.

SILVA, E. F.; PAULA, A. V. de. BNCC do ensino médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992- 1010, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.pdf> Acesso em: 30 mar. 2022.

Recebido em: 5 de maio de 2022.

Versão corrigida recebida em: 4 de agosto de 2022.

Aceito em: 24 de agosto de 2022.

Publicado online em: 19 de novembro de 2022.

