

O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

NEOLIBERALISM IN EDUCATION: TRENDS IN THE BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE (BNCC)

Raquel Franco Tassoni¹

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos²

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes³

Resumo

Este artigo insere-se no campo das políticas públicas educacionais e objetivou o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual advém de uma trajetória histórica de vários outros documentos norteadores curriculares brasileiros. O objetivo geral deste estudo consistiu em identificar e analisar possíveis similaridades da BNCC com elementos do ideário neoliberal para a educação. A partir da caracterização do ideário neoliberal e da identificação de suas interferências nas políticas educacionais da educação básica brasileira, foram analisados alguns tópicos da BNCC, os quais remetem às competências e compromissos da Base com a educação básica, a fim de identificar tendências com o ideário neoliberal. Esta investigação de abordagem qualitativa se caracteriza como pesquisa documental e bibliográfica, cujos documentos e textos selecionados foram organizados em eixos temáticos e categorias, conforme proposto pelo método de análise de conteúdo. A partir da elucidação das interferências do ideário neoliberal na Base Nacional Comum Curricular, esperamos que esta pesquisa ofereça subsídios para a ampliação de discussões e impulsionamento de ações em defesa da educação básica no atual cenário político nacional.

Palavras-chave: Política Educacional. Currículo. Formação neoliberal.

Abstract

This article is situated within the field of public educational policies and aimed to study the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC), which originates from a historical trajectory of several other guiding curricular documents in Brazil. The primary objective of this study was to identify and analyze possible similarities between the BNCC and elements of the neoliberal ideology in education. By characterizing neoliberal ideology and identifying its influence on educational policies within Brazilian basic education, specific sections of the BNCC were analyzed, particularly those related to competencies and commitments to basic education, to identify trends

1 Pedagoga, pela Universidade Federal de São Carlos, e mestranda em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UFSCar). Email: raqueltassoni99@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6682-2432>

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de São Carlos (PPGE / UFSCar). Email: hellencrismattos@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-8029>

3 Professora Associada na Universidade Federal de São Carlos. Pós-doutora em Educação na Universidade Federal de Goiás e líder do Grupo de pesquisa Sociologia, Trabalho e Educação. Email: cristinagfer@ufscar.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-9400>

aligned with neoliberal thought. This qualitative investigation is characterized as both documentary and bibliographic research. The selected documents and texts were organized into thematic axes and categories, as proposed by the content analysis method. By elucidating the influence of neoliberal ideology on the National Common Curriculum Base, we hope this research supports broader discussions and encourages actions to defend basic education in the current political context.

Keywords: Educational Policy. Curriculum. Neoliberal Formation.

Introdução

Fundamentado na contextualização histórica da mundialização do capital, da acumulação flexível e da transição para o neoliberalismo atual (Dardot; Laval, 2016; Tavares; Santos; Santos, 2020), este artigo se propõe a analisar a consolidação do ideário neoliberal mundialmente e no Brasil, assim como seus desdobramentos nas políticas públicas nacionais e a presença de interesses econômicos nos documentos norteadores curriculares brasileiros. Consideramos que o desenvolvimento dos documentos curriculares foi impulsionado pelo movimento desenvolvimentista brasileiro, interessado na ampliação da economia e na inserção do país no mercado mundial.

Nesse cenário de competição econômica internacional, o interesse pelo livre mercado estimulou a criação de inúmeras políticas, alicerçadas no discurso da meritocracia, as quais desresponsabilizaram o Estado de regular os setores e direitos sociais e, conseqüentemente, contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais (Targino, 2018).

Com o intuito de reforçar os interesses das classes dominantes e a submissão dos países em desenvolvimento aos países desenvolvidos, em 1989 foi organizado o “Consenso de Washington”, o qual envolveu “[...] o governo dos EUA, técnicos do Banco Mundial, do FMI e do BID e 5 economistas de perfil liberal” (Cruz, 2003, p. 54), a fim de discutir reformas consideradas necessárias aos países da América Latina. Dentre as propostas da reforma, preconizou-se a “[...] redução de gastos públicos, privatização das estatais, desregulação econômica e das leis trabalhistas, abertura ao capital estrangeiro” (Martins, 2013, p. 24), entre outras. Em meio aos interesses e metas estabelecidos para o desenvolvimento econômico, a escola configurou-se como instrumento importante para inculcar e avaliar conhecimentos e valores relacionados aos grupos dominantes. Desse modo, o currículo escolar ficou responsável por concretizar as intenções dos sistemas educacionais, as quais dependiam não apenas dos interesses culturais da sociedade inscrita, mas dos interesses neoliberais estatais,

propostos por meio dessas políticas norteadoras curriculares (Altmann, 2002).

À luz dessas discussões, durante os anos que perpassaram a aprovação da Constituição Federal, em 1988, até a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, outros documentos nortearam as propostas curriculares do país, entre eles, destacam-se: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) e a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio.

Aos moldes dos interesses hegemônicos das classes dominantes e da interferência do modelo econômico neoliberal na educação básica brasileira, este artigo discute os aspectos da BNCC que podem apresentar similaridades às tendências neoliberais de ordem econômica. Com o intuito de reconhecer e aclarar possíveis estratégias neoliberais, camufladas de justiça social e incorporadas ao setor educacional brasileiro através de políticas públicas, nosso objetivo consiste em identificar e analisar as possíveis similaridades da BNCC com elementos do ideário neoliberal para a educação. Para isso, o artigo se desdobra em três etapas: caracterizar a consolidação do ideário neoliberal mundialmente, assim como sua chegada ao Brasil e desdobramentos nas políticas públicas nacionais; identificar interferências do ideário neoliberal nas políticas educacionais da educação básica e destacá-las; e analisar a BNCC a fim de identificar elementos que se aproximam do ideário neoliberal para a educação.

O desenvolvimento metodológico desta pesquisa foi considerado o caráter qualitativo de análise, apoiado nos princípios apresentados por Bogdan e Biklen (1994) e Günther (2006). A investigação foi realizada no formato de pesquisa bibliográfica e documental, na qual os procedimentos metodológicos para a concepção do estudo foram: levantamento bibliográfico e documental, revisão bibliográfica sistematizada, análise de conteúdo e análise documental.

Para tanto, as bases de dados consultadas para o levantamento bibliográfico foram: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da Capes, Repositório Institucional da UFSCar e SciElo. Considerando o método de filtragem de resultados, proposto por Conforto, Amaral e Silva (2011), caracterizado como “revisão bibliográfica sistemática”, utilizou-se a palavra-chave “política educacional neoliberal” e os seguintes filtros: 1) seleção de textos em língua portuguesa; 2) leitura dos títulos e das palavras-chave; 3) leitura dos resumos; e 4) leitura das introduções e considerações finais.

A abordagem metodológica de revisão bibliográfica sistemática é definida pelos autores Conforto, Amaral e Silva (2011) como uma forma rigorosa de busca, seleção e revisão de textos, a qual, ao mapear trabalhos já existentes, elabora uma síntese de todos os conteúdos, garantindo um nível melhor de confiabilidade e precisão. O processo resultou em quinze textos, sendo onze artigos, três dissertações e uma tese.

Com base na revisão de literatura, foi realizada uma análise de conteúdo, elaborada de acordo com Bardin (1977) e Franco (2012), como forma de organizar os elementos obtidos e classificá-los. Para tanto, foram abrangidas as fases: pré-análise, exploração do material, codificação para formulação das categorias de análise, classificação em unidades de registro, agrupamento em categorias e tratamento de resultados. Considerando-se que “[...] diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (Bardin, 1977, p. 120), conforme sua homogeneidade ou heterogeneidade, o processo de análise de conteúdo organizou o referencial teórico em eixos temáticos de análise, com suas respectivas categorias, subcategorias e unidades de registro.

Na sequência, analisamos a BNCC a fim de identificar elementos que se aproximam do ideário neoliberal para a educação. Para isso, a análise documental foi organizada de forma a abranger os tópicos: Apresentação, Introdução, Estrutura da BNCC e as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A leitura e análise das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental enfatizou os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e as competências propostas para cada área de conhecimento; na etapa do Ensino Médio, além de priorizar os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e as competências de cada área do conhecimento, a leitura e análise também abrangeram as discussões sobre currículos e itinerários. A seguir, apresentamos os resultados de nosso estudo.

A Consolidação do Ideário Neoliberal Mundialmente, sua chegada ao Brasil e Desdobramentos nas Políticas Públicas Nacionais

Visando caracterizar consolidação do ideário neoliberal mundialmente e no Brasil, assim como seus desdobramentos nas políticas nacionais, foram criadas categorias e subcategorias dos eixos temáticos “Racionalidade Econômica” e “Homo Economicus”. O primeiro eixo, Racionalidade Econômica, foi organizado com base na definição de Apple (2003) sobre a racionalidade do neoliberalismo. O autor destaca que há uma análise do custo-benefício para tudo na sociedade capitalista atual e que, a partir dessa

análise, constrói-se um mundo em torno de capacidades valorativas. O eixo propôs-se a caracterizar alguns marcos que precederam e sucederam a consolidação do ideário neoliberal mundialmente e no Brasil, considerando alterações políticas, econômicas e sociais ocasionadas pelo avanço do modelo econômico neoliberal.

As categorias foram definidas com base na sequência histórica dos acontecimentos e de acordo com os temas mais comuns presentes na argumentação dos autores. Desse modo, a primeira categoria do eixo Racionalidade Econômica apresenta a crise do capitalismo como um dos primeiros motivos que deram início ao processo de consolidação do ideário neoliberal mundialmente. Dentre as subcategorias que compõem a crise do capitalismo, destacam-se, em maior frequência, o desenvolvimento das Teses de Hayek, a crise do Estado de Bem-Estar Social e a crise do desemprego.

As Teses de Hayek, difundidas no pós-Segunda Guerra Mundial em oposição ao Estado de Bem-Estar Social e ao modelo Keynesiano, carregava o “[...] argumento de que todo tipo de intervenção estatal, além de ser um atentado às liberdades individuais, seria uma aproximação aos regimes totalitários e comunistas” (Cruz, 2003, p. 55). Publicadas em 1944, as Teses de Hayek se popularizaram na segunda metade dos anos 90, em decorrência do aumento da automação industrial, da crise do desemprego e da crise do petróleo, em 1970.

Em 1989, o Consenso de Washington retoma os pressupostos neoliberais de Hayek, organizando políticas de austeridade para países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, as quais propunham um receituário de medidas para a desresponsabilização do Estado, o Estado Mínimo e a interferência das agências internacionais nas políticas nacionais. Sendo assim, nomeamos “políticas de austeridade” a segunda categoria do eixo Racionalidade Econômica.

Das subcategorias que compõem a categoria de políticas de austeridade, a subcategoria “desresponsabilização do Estado” foi pontuada com maior frequência pelos autores da revisão bibliográfica, os quais argumentam que as políticas neoliberais criam “[...] condições para que o Estado vá progressivamente redimensionando a sua atuação e se desobrigando da oferta de uma série de serviços” (Cabral Neto, 2012, p. 33). Essa tendência pode ser explicada pelas outras duas subcategorias selecionadas para esse bloco, o modelo de Estado Mínimo e as agências internacionais, tendo em vista que as agências propõem “[...] a desativação dos programas sociais públicos, impondo ao Estado que se atenha somente em programas de auxílio à pobreza” (Silva, 2015, p. 319).

Em decorrência do Consenso de Washington e das agências internacionais que passaram a interferir na regulação dos setores sociais, pacotes de reformas foram organizados com vistas a instituir, de fato, o ideário e modelo econômico neoliberal nas políticas dos países. A terceira e última categoria do eixo Racionalidade Econômica, portanto, diz respeito a essas reformas nos setores sociais.

Nessa categoria, os elementos apontados com maior frequência foram: a defesa pelas privatizações e o interesse em tornar a economia competitiva internacionalmente. Cabral Neto (2012, p. 11) afirma que os neoliberais defendem a privatização e a desresponsabilização estatal, associadas à competição dos indivíduos, por acreditarem que essas ações “[...] eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos.”

Ainda nessa categoria, foi mencionada a melhoria da qualidade de vida, que seria decorrente do crescimento econômico e do cumprimento das metas definidas aos setores sociais. No caso da educação, por exemplo, o ensino fundamental é visto como “[...] fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza” (Cruz, 2003, p. 68), aos moldes do que propunha a Teoria do Capital Humano a partir dos anos de 1960.

Associado ao eixo anterior, o eixo Homo Economicus foi elaborado com base na definição de Frigotto (2010, p. 70) sobre o homem “[...] enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo”. Tal definição está em conformidade e apresenta sequência para a definição da “racionalidade econômica” argumentada por Apple (2003), a qual vem sendo incorporada pelos indivíduos, a fim de reforçar o sistema econômico e colaborar para a manutenção do mecanismo neoliberal. Sendo assim, o eixo Homo Economicus, além de apresentar interferências na formação dos sujeitos e na organização dos currículos e planejamentos pedagógicos, também caracteriza os desdobramentos do ideário nas políticas públicas nacionais, revelando tendências, valores e interesses.

A primeira categoria do eixo Homo Economicus diz respeito à Teoria do Capital Humano, a qual orientou práticas escolares, os valores dos estudantes e os paradigmas produtivos para expansão do capital. Nesse contexto, a subcategoria mais frequente da Teoria do Capital Humano foi a Pedagogia das Competências, a qual opera para desenvolver a multifuncionalidade do trabalhador flexível, explorando-o de forma a atribuir cada vez mais trabalhos a um número reduzido de operários (Zorzal, 2006).

Esse padrão de “fazer mais com menos” está associado ao regime de acumulação flexível, o qual cria diferentes mecanismos para a ampliação do capital, intensificando condições de exploração da força de trabalho (Cabral Neto, 2012). Dessa forma, tanto a Pedagogia das Competências quanto o regime de acumulação flexível colaboram com a desresponsabilização do Estado de assegurar direitos sociais e, no caso da educação, “[...] transfere para o âmbito da escola a responsabilidade pela resolução de problemas historicamente enraizados na educação brasileira” (Souza, 2008, p. 135).

Essa junção do regime de acumulação flexível, com a Pedagogia das Competências e com a responsabilização da escola pela resolução dos problemas estruturais da sociedade originou a segunda categoria deste eixo, nomeada Educação Profissionalizante. De acordo com a revisão bibliográfica e análise de conteúdo, a competitividade revelou ser o elemento mais presente nas produções levantadas, a qual é propiciada, como apresenta Martins (2013, p. 119), por:

Um Estado alinhado à lógica de mercado, que importa da administração de empresas técnicas e procedimentos para a gestão de serviços públicos garantindo a inculcação de valores como a competição, performatividade, responsabilização docente e meritocracia nas escolas.

Em menor frequência, a subcategoria formação técnica e profissional também compôs a categoria de Educação Profissionalizante, a qual apresenta a diferença e dualidade educacional entre o ensino secundário, frequentado pelas elites, e o ensino profissional, frequentado pelos filhos de operários, ratificando “[...] o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social” (Moura, 2007, p. 10).

Tendo em vista a dualidade educacional brasileira, a terceira categoria é composta por elementos que propiciam a manutenção das desigualdades educacionais, tais como a financialização de escolas privadas pelo Estado e a precarização de escolas públicas. Silva e Nomeriano (2014) argumentam que a própria LDB de 1996 criou condições de ampliação das redes privadas ao possibilitar que estas prestem serviços públicos e, assim, sejam respaldadas financeiramente pelo Estado.

Em meio ao projeto de Estado Mínimo e desresponsabilização estatal, a rede privada vai se ampliando com apoio das políticas públicas, sem considerar os problemas estruturais da sociedade, como a distribuição desigual de renda, a diferença de oportunidades, de contextos e trajetórias. Há, portanto, como apontado pelos autores, a manutenção das desigualdades.

Associado a isso, é preciso observar como as metas definidas para a educação e como os sistemas de avaliação, ambos organizados pelas agências internacionais, interferem inculcando valores e padrões nos indivíduos e colaborando com a manutenção das desigualdades. Nesse sentido, a quarta categoria do eixo *Homo Economicus* visa discorrer detalhadamente sobre as agências internacionais e suas interferências nas políticas educacionais.

Nessa categoria, como já indicado anteriormente, os elementos mais frequentes que apareceram na análise de conteúdo foram as metas para a educação e os sistemas de avaliação. A partir das argumentações dos autores levantados, pôde-se perceber que ambos os elementos foram implementados para alterarem os currículos e políticas públicas educacionais de forma a garantirem uma formação técnica para o mercado de trabalho, na qual “o aluno, enquanto mercadoria, passa pelo processo de ‘controle de qualidade’, antes que a escola o entregue à sociedade (ao mercado de trabalho)” (Silva, 2015, p. 322).

O controle de qualidade, além de exigir que os alunos e as redes de ensino estejam em consonância com as exigências mutantes do mercado de trabalho, também impõe “[...] políticas verticais e a construção de aparatos de controle sobre o trabalho dos professores”, interferindo na autonomia docente sobre o currículo, como analisa Martins (2013, p. 108).

Além da interferência no trabalho docente, outros desdobramentos do ideário neoliberal podem ser percebidos na individualidade estudantil. Com base nos dados da análise de conteúdo e à luz do movimento da Escola Nova, quinta e última categoria do eixo *Homo Economicus*, pode-se perceber que as políticas educacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas na segunda metade do século XX e anos iniciais do século XXI foram influenciadas por elementos preocupados com a formação capitalista.

A Educação Integral, termo mais frequente dessa categoria e associado ao movimento da Escola Nova, busca viabilizar “[...] a aprendizagem dos fundamentos teóricos humanísticos e da ciência, que permitem ao indivíduo, enquanto um ser crítico, desvelar e compreender o mundo” (Silva, 2015, p. 327-328). A proposta da Educação Integral ainda está associada ao desenvolvimento da autonomia do estudante, do protagonismo e do aprender a aprender. Desse modo, espera-se que o estudante esteja apto a, cada vez mais, aprender aquilo que for demandado pelo capital. A flexibilidade do trabalhador, comentada na subcategoria da Pedagogia das Competências, aparece novamente nos textos como forma de explorar o trabalhador.

Assim, além de serem perceptíveis os desdobramentos do ideário neoliberal nas políticas públicas nacionais, também são perceptíveis alterações políticas, econômicas e sociais ocasionadas pelo avanço do modelo econômico neoliberal.

Interferências do Ideário Neoliberal nas Políticas Educacionais da Educação Básica

Visando discorrer sobre as interferências do ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, consideramos o eixo “Documentos e Políticas Neoliberais”. Esse eixo apresenta documentos importantes à organização curricular brasileira, fundamentados em elementos do ideário neoliberal e que precederam a BNCC.

Sob essa ótica, o eixo de Documentos e Políticas Neoliberais teve suas categorias organizadas a partir do Relatório de Delors, documento com caráter orientador de políticas curriculares. Com base nas reflexões da Conferência de Jomtien, o documento delineou “[...] orientações relativas à educação básica e às necessidades educativas fundamentais no contexto mundial” (Silva; Cantarelli, 2019, p. 782). Dentre os demais valores e preceitos do Relatório, destacaram-se, na análise de conteúdo, a responsabilização do aluno com relação ao próprio destino; a atribuição de mérito aos alunos que se destacam, desconsiderando fatores que interferem no sucesso ou fracasso dos estudantes; e a responsabilização da educação pela economia, a qual deve “[...] adequar os resíduos humanos do capitalismo à sua lógica reprodutivista, exploradora e predatória” (Zorzal, 2006, p. 192-193).

Fundamentada nas mesmas concepções, a Constituição Federal de 1988 foi responsável por estimular a elaboração dos documentos norteadores curriculares desenvolvidos a partir dos anos 1990, os quais estiveram respaldados pelo projeto de desenvolvimento nacional que pairava sobre o Brasil, interessado na ampliação da economia e na inserção do país no mercado mundial. Dentre esses documentos foram analisados, na revisão bibliográfica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio e, brevemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação à categoria da LDB, a subcategoria mais evidenciada nos argumentos dos autores foi a formação capitalista, na qual, como apresentam Silva e Nomeriano (2014, p. 187), privilegia-se a

[...] formação para o trabalho capitalista, a convivência pacífica, os valores morais, o não questionamento das instituições sagradas do liberalismo e a igualdade legal num modo de produção de diferenças socioeconômicas abissais.

Além da formação capitalista, também foi evidenciado em maior frequência o fato da LDB possuir trechos minimalistas e ambíguos, os quais contribuíram com as reformas educacionais de caráter neoliberal (Ramos, 2016), preconizadas em nome do desenvolvimento econômico e da inserção do país no mercado internacional. Além dessas subcategorias, outros elementos foram pontuados, como: os ideais da Pedagogia das Competências, a ampliação das possibilidades à iniciativa privada e a manutenção das desigualdades, decorrente do estabelecimento de medidas que preservam o status quo (Souza, 2008).

Na sequência, a categoria dos PCNs também indica a consagração do lema da Pedagogia das Competências, “aprender a aprender” no documento, como orientação pedagógica (Souza, 2008). Nesse sentido, o documento retoma os princípios do Relatório de Delors e a Teoria do Capital Humano, “por considerar o indivíduo como ‘produtor de suas próprias capacidades de produção’” (Silva, 2015, p. 320), reforçando, assim, os valores do ideário neoliberal.

À luz do documento orientador dos parâmetros curriculares, o SAEB passa a atuar como mecanismo de controle da qualidade da educação, avaliando a educação básica, com o objetivo de melhorar as políticas educacionais (Martins, 2013). Inseridos nesse processo, a análise de conteúdo revelou que a padronização de conteúdos e as adequações dos docentes às demandas avaliativas se apresentam como interferências no trabalho docente (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Além disso, as avaliações se caracterizam por reunir dados quantitativos sem resolução, os quais, de acordo com Martins (2013, p. 29), “[...] podem indicar questões relevantes, mas não apontam para possíveis soluções”.

Da mesma forma, as DCNs também estão contextualizadas no cenário das reformas educacionais, as quais visavam a formação para as demandas do mercado, assim como a “aquisição de competências cognitivas e culturais”, com a “ideia de pleno desenvolvimento humano”, preconizada pela Pedagogia das Competências (Souza, 2008, p. 127). Para isso, além da responsabilização do aluno pela própria inserção profissional no mercado de trabalho, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, homologadas em 2011, requisitaram ao MEC a elaboração e definição de expectativas de aprendizagem.

Nesse mesmo período, em 2014, as expectativas de aprendizagem também aparecem no PNE e sucedem até a BNCC, quando passam a ser chamadas de “direitos e objetivos de aprendizagem” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Na categoria PNE, a análise de conteúdo mostrou que, embora o Plano tenha apresentado uma proposta de descentralização da União, envolvendo Estados e municípios na elaboração do documento (silva, 2015), ele também facilitou a privatização da educação.

Na sequência, em meio a rejeições e associações de professores, pesquisadores e sindicatos contra a Base (Michetti, 2020), foi homologada a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio. Sob essa ótica, a análise de conteúdo revelou que a Lei, além de antidemocrática, prioriza a educação integral e promove o protagonismo juvenil ao propor a formulação de projetos de vida e itinerários formativos.

Essa autonomia e protagonismo dos jovens, incentivado pela Lei 13.415/2017, tem continuidade nas propostas da BNCC, a qual pretende formar o estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado, para empreender, para ser eficiente e competitivo (Silva; Cantarelli, 2019). Sendo assim, no contexto da BNCC, os sistemas de avaliação servirão para controlar a qualidade, a competitividade e a constante adaptação dos alunos ao mercado de trabalho, desconsiderando “as condições necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra, não tendo a centralidade do processo nos alunos, na garantia do direito ao conhecimento, mas, sim, no que dele se espera” (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 10).

Com base nesse cenário das políticas educacionais brasileiras, a ideia das reformas educacionais em defesa da justiça social, da igualdade de direitos e da inclusão social, preconizadas mais veementemente pela Base, parece distante. As interferências do ideário neoliberal, enunciadas acima, nas políticas educacionais brasileiras colaboram com a manutenção, reprodução e legitimação das desigualdades sociais, implicando, assim como analisam Silva e Canterelli (2019, p. 785), em “desafios ao projeto educacional em prol da justiça social”.

A BNCC e Elementos que se aproximam do Ideário Neoliberal para a Educação

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, visamos identificar elementos da BNCC que se aproximam do ideário neoliberal para a educação. Para tanto, analisamos a BNCC a fim de comparar categorias e subcategorias que organizamos para os elementos do ideário neoliberal

Assim, o eixo “Racionalidade Econômica” apresentou duas categorias iguais às do quadro de análise da BNCC, enquanto o eixo “Homo Economicus” apresentou cinco categorias semelhantes. No caso da análise documental, também consideramos o eixo “Documentos e Políticas Neoliberais” para contextualização da influência neoliberal nas políticas educacionais.

No eixo Racionalidade Econômica, a primeira categoria identificada foi a das políticas de austeridade, uma vez que há menção às agências internacionais no tópico introdutório da Base, afirmando que o desenvolvimento das competências está em consonância com o

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) (Brasil, 2017, p. 13).

Estar relacionado às agências internacionais, como visto na subseção anterior, significa estar subordinado a metas para a educação, a sistemas de avaliação que definem padrões e controlam o que é qualidade educacional e o que não é, e à interferências no trabalho docente, que podem ocorrer por meio de livros didáticos e de conteúdos limitados, por exemplo.

Além das agências internacionais, a desresponsabilização do Estado, subcategoria elaborada no Quadro III, também pode ser considerada quando o documento afirma que “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade” (Brasil, 2017, p. 15), transferindo para a escola a responsabilidade de assegurar uma educação inclusiva.

Outra categoria verificada na análise documental foi a das reformas nos setores sociais, a qual apresentou tendências às privatizações, como no caso da produção de materiais didáticos, defendida pela BNCC; a defesa do discurso desenvolvimentista, o qual visa a economia competitiva internacionalmente; e aproximações com o discurso da melhor qualidade de vida, no qual transfere à educação e ao aluno a responsabilidade pelo sucesso e qualidade de vida do estudante.

Essas aproximações da BNCC com os elementos elencados na revisão bibliográfica, os quais correspondem a tendências e interferências do ideário neoliberal, revelam que a Racionalidade Econômica, apresentada por Apple (2003) como a racionalidade dos liberais, está presente nas propostas da Base. Sendo assim, o

documento desenvolve suas orientações, competências e habilidades em torno de capacidades valorativas, estabelecendo análises de custo-benefício para tudo, inclusive para a educação, para a formação integral do indivíduo e de seus valores.

No eixo *Homo Economicus*, a primeira categoria que se repete na análise documental é a Teoria do Capital Humano, a qual apresenta a responsabilização da escola no processo de elaborar propostas pedagógicas, considerando as necessidades e interesses dos estudantes e as possibilidades práticas das instituições. Embora isso colabore com a contextualização do ensino e com a elaboração de um projeto possível de ser realizado, a Base desconsidera as diferentes condições de oferta, sem apresentar resoluções para diminuir essas desigualdades estruturais. Além da responsabilização da escola, também é possível observar a subcategoria Pedagogia das Competências quando o documento transfere ao aluno a habilidade de “[...] aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017, p. 497).

Nesse sentido, com relação à formação do estudante, a análise documental se relaciona com a categoria educação profissionalizante ao afirmar que a nova estrutura do Ensino Médio, permeada por itinerários formativos, possibilita a formação para o aprofundamento acadêmico e a formação técnica e profissional. Independentemente do itinerário ou projeto de vida escolhidos, a competitividade se faz presente pela necessidade de adaptar-se às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas transformações, a qual é reforçada quando o documento afirma ser

[...] necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (Brasil, 2017, p. 465).

Dessa forma, além de não considerar as trajetórias dos alunos, a categoria dualidade educacional apresenta a despreocupação da BNCC com relação às condições de oferta de ensino, mencionadas anteriormente, e consolida a subcategoria de manutenção das desigualdades, na qual o próprio documento assume a incapacidade de propor resoluções ao quadro de desigualdades presente na Educação Básica.

Na sequência, a categoria agências internacionais apresenta quatro subcategorias iguais às análises anteriores. A primeira delas diz respeito às competências, as quais, na BNCC, são definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

A segunda subcategoria diz respeito aos sistemas de avaliação, os quais devem ocorrer de maneira formativa e considerando os contextos de aprendizagem; contudo, a BNCC afirma que a aprendizagem de qualidade é a meta, estabelecendo, dessa forma, sistemas de avaliação que servirão como controle de qualidade, do mesmo modo que vêm sendo feito nos sistemas avaliativos de larga escala.

Outra discussão presente nessa categoria é a interferência na autonomia docente, a qual pode ser compreendida nos processos de produção de materiais didáticos, nas matrizes de avaliações e exames nacionais e na formação inicial e continuada docente, todos articulados às novas propostas do documento orientador curricular.

Por fim, a última categoria, Escola Nova, abrangeu a fundamentação da Base nas ideias da Educação Integral, comprometida com a construção de “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 14); nas ideias do aprender a aprender, já mencionado nesta seção; e nas ideias do protagonismo juvenil, suporte que viabiliza a elaboração do projeto de vida dos estudantes.

À luz dessas aproximações entre as categorias e subcategorias da revisão bibliográfica, que expõe elementos do ideário neoliberal, com a análise documental, é possível reconhecer que o documento desenvolve orientações, competências e habilidades em torno de capacidades valorativas (Apple, 2003) e seleciona um conjunto de valores a serem trabalhados para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo (Frigotto, 2010).

Assim, identificamos que o trabalhador, cada vez mais adaptado às demandas do capital e instrumentalizado pelo saber-fazer, é submetido ao desenvolvimento de competências que, influenciadas pelo ideário neoliberal, apresentam caráter utilitarista do currículo nas propostas da BNCC, além de uma significativa fragilidade formativa, a qual nega uma formação aprofundada e idolatra a flexibilidade dos indivíduos (Galian; Silva, 2019). A BNCC, dessa forma, está comprometida com o campo econômico e não com as possibilidades de transformação social, o que reforça o caráter neoliberal presente em suas propostas.

Considerações Finais

À luz de diversas políticas educacionais, precedentes à Base Nacional Comum Curricular, desenvolvidas no contexto de mundialização do capital, observou-se uma aproximação dessas políticas com elementos do ideário neoliberal e, por isso, foi pensada como hipótese para este trabalho a possível aproximação da BNCC com o ideário econômico.

Em um primeiro momento, a análise de conteúdo nos permitiu reconhecer diversos elementos que são colocados para o setor educacional, para os estudantes e para os professores, depositando neles o compromisso com a melhoria da qualidade de vida e com melhoria da economia. Orientado pela acumulação flexível e pela expansão do capital, o ideário retoma a Teoria do Capital Humano e reforça as noções de competitividade, aprender a aprender, controle de qualidade e sistemas de avaliação.

Ao mesmo tempo que o Estado cria condições para deixar de interferir nos setores sociais e de garantir os direitos básicos aos indivíduos, ele também dispõe de uma série de mecanismos de avaliação que conferem a qualidade da atuação docente e do desempenho dos jovens aos moldes dos conteúdos interessantes ao mercado de trabalho. Cria-se um padrão de aluno e de trabalhador que, no contexto da atuação operária, deve saber se adaptar às eventualidades, saber tomar decisões, ser útil, não questionar e não reivindicar seus direitos.

Alguns dos documentos elencados na análise de conteúdo ganham destaque observando o cronograma geral de propostas, como é o caso do Relatório de Delors, que disseminou a noção da responsabilização do aluno pelo próprio futuro e da meritocracia. Junto com a Pedagogia das Competências, com a Teoria do Capital Humano, com o objetivo da formação capitalista e do controle de qualidade, os documentos e políticas públicas, aos poucos, foram consolidando mecanismos para a manutenção das desigualdades e preservação do status quo.

Aos poucos, a partir das DCNs, do PNE e da Lei 13.415/2017 a responsabilização do aluno passa a ser chamada de protagonismo juvenil, a formação para o mercado é disfarçada como competências e habilidades, e o controle de qualidade se transforma em expectativas de aprendizagem. Organizada com respaldo legal nas DCNs, LDB e PNE, a BNCC faz constantes menções aos documentos e aos elementos presentes neles.

Organizada à luz do caráter desenvolvimentista presente nos documentos precursores a ela, a BNCC menciona agências internacionais para justificar o uso da palavra “competências”, pensado de acordo

com as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Embora tenha sido analisado na revisão sistemática que o processo de elaboração da BNCC ocorreu em meio a diversos conflitos entre defensores e apoiadores do documento, com a limitação das audiências públicas e com pouca participação social, em decorrência de instabilidade na plataforma digital, a BNCC contraria essas afirmações e assume postura democrática, a qual contou com a participação dos estados, dos municípios e de ampla consulta com a comunidade educacional e sociedade.

Dentre as propostas do documento, percebe-se um constante incentivo à Educação Integral e à contextualização do ensino, preocupados com a formação para a cidadania consciente, crítica, participativa e inclusiva. Para a BNCC, deve-se estimular a Educação Integral por meio de atividades que visam a formulação de hipóteses, a argumentação, a refutação e construção de conclusões respaldadas pela ciência e por métodos científicos.

Mesmo com interessantes ponderações a respeito das ciências, da introdução dos métodos científicos desde os anos iniciais do ensino fundamental e da ampla disseminação desses conhecimentos, a responsabilidade de contextualizar o ensino recai sobre as redes de ensino e sobre as escolas. Embora essas sejam as principais mediadoras do currículo com os interesses e necessidades da comunidade escolar, é preciso considerar as diferentes condições de oferta e cenários sociais que podem existir tanto na esfera nacional quanto na esfera municipal.

Afirma-se que as aprendizagens essenciais devem considerar a realidade local, os recursos físicos, materiais e humanos das redes e escolas de forma a elaborar um projeto possível de ser realizado. No entanto, embora a BNCC pontue as diferentes condições de oferta, ela não propõe resoluções factíveis e, conseqüentemente, colabora para a manutenção das desigualdades sociais. Nesse contexto, ela ainda amplia possibilidades à iniciativa privada ao considerar a elaboração de materiais e de livros didáticos.

Além disso, em certa citação referente ao documento das DCNEM de 2011, a BNCC reconhece que a escola não consegue resolver as desigualdades sociais, mas que pode ampliar as condições de inclusão e de acesso à ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Ainda na apresentação da Base, o então ministro da educação, Rossieli Soares

da Silva, também reconhece que o documento não alterará o quadro de desigualdade presente na educação básica, mas que influenciará na formação dos educadores, nos exames nacionais e na produção de materiais didáticos.

Sendo assim, o documento apresenta objetivos de aprendizagem que fluem entre as faixas etárias, de acordo com as demandas dos alunos e com os processos físicos naturais, no caso da educação infantil. No caso do ensino fundamental e médio, os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências seguem o básico daquilo que já é proposto. Dessa forma, analisamos que a Base vem para comprovar ou reforçar, por meio de um documento público, aquilo que já está sendo feito, sem grandes propostas que visem dialogar com os outros setores sociais sobre os problemas estruturais da sociedade.

Aos moldes do que está previsto nas DCNs a respeito da formação humana integral, a BNCC reconhece que é preciso equidade ao invés de igualdade, respaldada pelo discurso da justiça social, o qual visa uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Contudo, ao assumir “com firme convicção” que “[...] todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2017, p. 465) o documento desconsidera contextos sociais e reafirma o caráter meritocrático que orienta as demais políticas educacionais precursoras da BNCC, o que implica em desafios para esse projeto em defesa da justiça, democracia e inclusão social.

Sob essa ótica, a competitividade, a criatividade e o empreendedorismo são reforçados como competências essenciais para o desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento da cidadania, da inclusão e da empregabilidade. A responsabilidade que era depositada sobre o estudante, enquanto elemento principal para seu sucesso no mercado de trabalho, agora é reforçada pelo protagonismo juvenil e pelo estudante empreendedor, responsável por desenvolver em si uma postura empreendedora capaz de gerenciar sua própria vida.

Assim, podemos considerar que os desdobramentos do ideário neoliberal nas políticas educacionais, identificados na análise de conteúdo, e as aproximações dos elementos do ideário com a BNCC, observados na análise documental, estão relacionados com os conceitos apontados por Apple (2003) e Frigotto (2010), Racionalidade Econômica e Homo Economicus, respectivamente.

A Racionalidade Econômica, caracterizada como a racionalidade dos liberais por Apple (2003), está presente não só nos documentos

precursores, mas também na própria BNCC. A Racionalidade Econômica está inserida nesses documentos na tendência que eles têm em desenvolver competências, habilidades e orientações em torno de capacidades valorativas, elaboradas pensando no retorno econômico e no custo-benefício para o Estado (APPLE, 2003).

Desse modo, a formação dos indivíduos é organizada de forma a cumprir as demandas ditadas pela lógica mercadológica. São selecionados um conjunto de valores e de habilidades desejadas pelo capital e o ensino passa a servir como principal mecanismo para que o sistema econômico possa funcionar de acordo com aquilo que se espera dele: sem interferências, sem questionamentos, com trabalhadores flexíveis e com o máximo de produtividade. O Homo Economicus, afinal, deve saber agir, tomar decisões e garantir o prosseguimento do ideário, assim como a legitimação, reprodução e manutenção das desigualdades.

Ao se dedicar ao problema de pesquisa proposto para este projeto, considera-se, portanto, que existem diversos elementos que se aproximam do ideário neoliberal, os quais implicam em uma fragilidade formativa e revelam desafios para a democracia, justiça e inclusão social, valores reforçados ao longo de todo o documento da BNCC.

De modo geral, destacam-se algumas questões que podem ser consideradas em futuros estudos, dentre elas, problematizar o fato da BNCC considerar que todos os estudantes, independentemente de suas características, percursos e histórias, são capazes de aprender e alcançar seus objetivos, afirmando postura a favor da meritocracia e desconsiderando problemas estruturais como violências, machismo, racismo, pobreza e outros; e problematizar a questão das condições de acesso, que são comentadas pelo documento, mas que não são aprofundadas enquanto condições que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista as discussões sobre as condições de acesso e o pensar em um ensino que propicie a formação crítica dos alunos, que amplie horizontes e a capacidade de interpretar os conteúdos propostos, uma nova pesquisa foi elaborada com vistas a aprofundar os estudos sobre as alterações e interferências que a BNCC trouxe para o trabalho docente. A nova pesquisa, agora de campo, irá realizar entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola estadual de ensino médio, a fim de caracterizar o processo de implementação da política curricular no contexto das escolas estaduais, identificar alterações no trabalho pedagógico docente e compreender o processo de inculcação do ideário neoliberal na escola, condicionando as pessoas à lógica mercantil.

Referências

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação & Pesquisa*, v. 28, n.1, p.77-89, Jun. 2002. Disponível em: > <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHhgKqgt/?format=pdf&lang=pt><. Acesso em: 25 ago. 2021.
- APPLE, Michael. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. 328 p.
- APPLE, Michael. A política e o conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 12 ed. 2013. p. 71-106.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. *Revista Educação em Questão*, v. 42, n. 28, 15 abr. 2012. Disponível em: > <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051><. Acesso em: 25 ago. 2021.
- CONFORTO, Edivandro C.; AMARAL, Daniel C.; SILVA, Sérgio L. Roteiro para Revisão Bibliográfica Sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO – CBGDP, 8º, 2011. Porto Alegre: Instituto de Gestão de Desenvolvimento de Produto, 2011. Anais... 2011, p. 1-12. Disponível em: > file:///C:/Users/RAQUEL~1/TAS/AppData/Local/Temp/Artigo1.MtodoRBS_Edivandroetal_vF2011.pdf<. Acesso em 28 ago. 2021.
- CRUZ, Rosana E. da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional. *Educar em Revista*, Paraná, v. 1, p. 51-75, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 ago. 2021.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DORNFELD, Larissa M. G. *Alfabetização em São Paulo: um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação*. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em: ><https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2689><. Acesso em: 27 ago. 2021.
- FILIPPE, Fabiana A.; BERTAGNA, Regiane H. A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo. *Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 46, p. 188-219, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13297>>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GALIAN, Cláudia; SILVA, Roberto. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: A BNCC em Questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/5693>>. Acesso em: 27 ago 2021.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GONÇALVES, Luciene P. S.; MESQUITA, Nyuara A. S. O currículo e o conhecimento científico: elementos para uma compreensão crítica da escola a partir da perspectiva de Bourdieu. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6º, 2017. Florianópolis: Currículos e Educação em Ciências, 2017. Anais XI ENPEC, 2017. v. único. p. 1-9. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi_enpec/anais/resumos/R1303-1.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

KOEPSEL, Eliana C. N.; GARCIA, Sandra R. de O.; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. Educação em Revista, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MARTINS, Priscila de P. U. Políticas públicas na perspectiva docente: desdobramentos da provinha Brasil, prova Brasil, e Saresp para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2759>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MICHETTI, Micheli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. Educação e Pesquisa, v.29, n.2, p. 249-263, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XzV337jZrWCs4nJykJGShyx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RAMOS, Marise N. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). Holos, v. 6, p. 3-21, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Débora. A. S. M. Teoria de estado e políticas públicas Sociais: um estudo sobre a influência do pensamento neoliberal nos rumos tomados pela educação brasileira a partir da década de 1990. Revista HISTEDBR, v. 15, p. 315-330, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641943>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Simone G. da; CANTARELLI, Juliana M. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. Revista Espaço Pedagógico, v. 26, p. 777-794, 2019. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9267>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Renalvo C.; NOMERIANO, Aline S. Ideologia e política: uma análise das leis impostas pelo estado burguês e da legislação educacional brasileira. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 176-190, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640355>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SOUZA, Ana P. R. de. A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990. 2008. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_da83b2bca0576bce0b1e6e9b8690d1bc>. Acesso em: 25 ago. 2021.

TARGINO, Graciela Mendes Nogueira. Base Nacional Comum Curricular: Entre Disputas De Narrativas. In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, III/ ENCONTRO DOS

PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS, III E JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, XII. 2018, Campo Grande. Anais eletrônicos. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4899>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

TAVARES, Andrezza M. B. do N.; SANTOS, Fábio A. A.; SANTOS, Luiz A. S. Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. *Holos*, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7817>>. Acesso em 25 ago. 2021.

ZORZAL, Marcos F. O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa? 2006. 320f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2179?show=full>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Submetido em janeiro de 2025
Aceito em agosto de 2025
Publicado em outubro de 2025

