



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

RAIMUNDO MARCOS FURTADO XIMENES

**NEOLIBERALISMO E ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DAS RECENTES MUDANÇAS CURRICULARES**

SOBRAL – CE
2022

RAIMUNDO MARCOS FURTADO XIMENES

**NEOLIBERALISMO E ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS
RECENTES MUDANÇAS CURRICULARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Mello.

SOBRAL – CE

2022

Sistema de Bibliotecas

Ximenes, Raimundo Marcos Furtado

Neoliberalismo e ensino médio no Brasil : uma análise das recentes mudanças curriculares [recurso eletrônico] / Raimundo Marcos Furtado Ximenes. -- Sobral, 2022.

1 CD-ROM: 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 126 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Mello..

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Neoliberalismo. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículo. 4. Ensino Médio. I. Título.

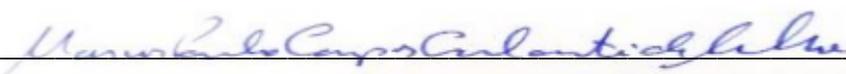
RAIMUNDO MARCOS FURTADO XIMENES

**NEOLIBERALISMO E ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS
RECENTES MUDANÇAS CURRICULARES**

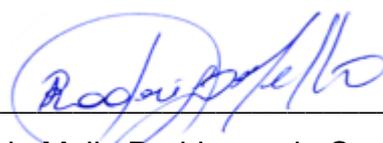
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia, pelo Programa de Mestrado de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Ceará – UFC, na Associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Área de concentração: Ensino de Sociologia.

Aprovado em: 04/04/2022.

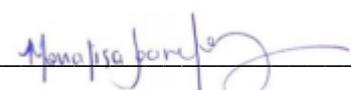
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Mello (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA



Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA



Profa. Dra. Monalisa Lopes Soares (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará – UFC

À etérea Marisa, minha filha querida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai José e minha mãe Maria, por tudo que fizeram por mim.

À Samara, esposa e companheira de todas as horas.

Ao meu avô José (*in memoriam*) e minha avó Raimunda (*in memoriam*), eternos paizinho e mãezinha.

À Márcia, Márcio e Marta, irmãos e amigos.

À Universidade Estadual Vale do Acaraú pela oportunidade de participar de um programa de mestrado.

Aos professores e professoras da minha turma do PROFSÓCIO, especialmente o Professor Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti de Mello, meu orientador, a quem sou muito grato pelas valiosas orientações, paciência e conhecimentos repassados.

Aos membros da banca de qualificação, professor Dr. Rodrigo Chaves de Mello e a professora Dra. Monalisa Lopes Soares pelas valiosas observações e sugestões a este trabalho.

À Joelma, Jairo e Edvan, amigos, colegas e companheiros de reflexão, partido e luta por um mundo melhor.

A todos os meus colegas de turma com quem também aprendi durante o PROFSÓCIO.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

“O velho mundo agoniza, um novo mundo tarda a nascer e, nesse claro-escuro, irrompem os monstros.”

(Antonio Gramsci).

RESUMO

O presente trabalho, cujo objetivo principal é analisar, numa perspectiva sociológica, a influência do neoliberalismo na política educacional brasileira, especificamente a voltada para o ensino médio, tem como ponto de partida as recentes mudanças curriculares ocorridas na educação brasileira. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é apresentada como uma expressão dessas mudanças e dessa influência, cujo processo de elaboração se deu em meio a disputas, principalmente durante a elaboração da terceira versão, a parte do documento concernente ao ensino médio. A metodologia adotada para a consecução dos objetivos deste trabalho de pesquisa consiste numa abordagem de caráter qualitativa, por meio da qual, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica. A partir de então, a contribuição teórica de autores consagrados como Pierre Dardot, Christian Laval, Wendy Brown, David Harvey, Duménil e Levy, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, dentre outros pensadores importantes, foi fundamental para a compreensão de neoliberalismo: sua origem, ascensão no Brasil e no mundo e as suas influências nos campos econômico, social, político e, especialmente, educacional. Para os neoliberais, a educação, assim como outros campos sociais, deve ser pensada a partir da lógica de funcionamento do mercado. Portanto, deve-se aplicar, aos sistemas educacionais, os mesmos princípios utilizados no universo corporativo para que esses sistemas alcancem altos rendimentos. O discurso neoliberal direcionado à educação é sempre de crise ou fracasso dos sistemas públicos de educação, dessa forma, a solução para essa crise sempre passa pela adoção de medidas do tipo consideradas modernizantes. No Brasil, a BNCC é a expressão dessa influência neoliberal sobre a educação, sua criação tem origem a partir de um discurso de crise na educação, e o seu processo de construção é marcado por disputas e pela participação de entidades privadas ligadas ao universo corporativo, principalmente durante a elaboração da BNCC do ensino médio. Nesse momento, essas entidades atuaram de forma hegemônica e impuseram a sua concepção de educação. Desse modo, o presente trabalho apresenta um histórico desse processo e faz uma comparação das três versões do documento para mostrar as mudanças ocorridas durante esse percurso, principalmente a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e reformulou o ensino médio brasileiro. O presente trabalho de pesquisa, portanto, por meio da problematização e da análise sociológica, se propõe a contribuir para o debate sobre

as políticas educacionais, principalmente voltadas para o ensino médio, etapa da educação básica onde nossos jovens são apresentados à Sociologia.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present work, whose main objective is to analyze from a sociological perspective the influence of neoliberalism on Brazilian educational policy, specifically that aimed at high school, has as its starting point the recent curricular changes that have taken place in Brazilian education, thus the National Common Curricular Base – BNCC is presented as an expression of these changes and this influence, whose elaboration process took place in the midst of disputes, especially during the elaboration of the third version, the part of the document concerning high school. The methodology adopted to achieve the objectives of this research work consists of a qualitative approach, through which a documental and bibliographic research was carried out. From then on, the theoretical contribution of renowned authors such as Pierre Dardot, Christian Laval, Wendy Brown, David Harvey, Duménil and Lévy, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, among other important thinkers, was fundamental for the understanding of neoliberalism: its origin, ascension in Brazil and in the world and its influences in the economic, social, political, and especially educational fields. For neoliberals, education, as well as other social fields, must be thought of from the logic of the functioning of the market. Therefore, the same principles used in the corporate world must be applied to educational systems so that these systems achieve high yields. The neoliberal discourse aimed at education is always about crisis or failure of public education systems, so the solution to this crisis always involves the adoption of measures of the type considered modernizing. In Brazil, the BNCC is the expression of this neoliberal influence on education, its creation originates from a discourse of crisis in education, and its construction process is marked by disputes and the participation of private entities linked to the corporate universe, mainly during the elaboration of the BNCC of high school. At that moment, these entities acted in a hegemonic way and imposed their conception of education. In this way, the present work presents a history of this process, and makes a comparison of the three versions of the document to show the changes that occurred during this journey, mainly from the law nº 13.415/2017, which changed the LDB and reformulated the Brazilian high school. The present research work, therefore, through problematization and sociological analysis, proposes to contribute to the debate on educational policies,

mainly aimed at high school, the stage of basic education where our young people are introduced to sociology.

Keywords: Neoliberalism. Common National Curriculum Base. Resume. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capa da 1ª versão da BNCC.....	72
Figura 2 –	Capa da 2ª versão da BNCC.....	73
Figura 3 –	Cronograma de realização das audiências públicas por região....	75
Figura 4 –	Capa da 3ª versão da BNCC.....	76
Figura 5 –	Competências Gerais para a Educação Básica.....	86
Figura 6 –	Organização do Currículo no ensino médio.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Comissão do CNE que aprovou o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos relatores do CNE.....	76
Quadro 2 –	Comissão do CNE que aprovou o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos relatores do CNE.....	77
Quadro 3 –	As dez Competências Gerais para a Educação Básica.....	84
Quadro 4 –	Competências específicas do ensino médio.....	86
Quadro 5 –	Estrutura das três versões da BNCC para o ensino médio.....	99

LISTA DE SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ANDES SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MpB	Movimento pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TpE	Todos pela Base
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: APORTES TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	23
2.1	A crise do Liberalismo.....	23
2.2	Ascensão e declínio do keynesianismo ou Welfare State.....	27
2.3	A ascensão do Neoliberalismo.....	33
2.4	As políticas neoliberais no Brasil.....	43
2.5	A educação submetida à economia.....	54
2.6	Neoliberalismo e educação básica no Brasil.....	61
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO.....	69
3.1	Os marcos legais fundantes e o processo de elaboração da BNCC..	69
3.2	A BNCC do ensino médio.....	78
3.3	O ensino médio nas três versões da BNCC.....	93
3.4	As disputas em torno da BNCC.....	99
3.5	A Sociologia e a BNCC.....	107
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado das reflexões realizadas durante as aulas do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, além das inúmeras vivências em sala de aula em mais de uma década como professor da rede pública estadual do Ceará, onde leciono a disciplina de Sociologia para alunos do ensino médio.

No decorrer de todo o trajeto, que vai da delimitação do tema até o processo de escrita, sob o olhar atento da orientação, muita coisa teve de ser modificada, ajustada. Essa mudança de rota, no entanto, faz parte do próprio processo de construção do conhecimento, principalmente quando o objeto de pesquisa está inserido no campo da política educacional brasileira, cuja “mudança” é a regra.

É oportuno registrar, também aqui, que a escrita desta pesquisa ocorreu sob condições nada fáceis. Primeiramente, porque vivemos, há mais de dois anos, uma das experiências mais traumáticas deste século, a pandemia do novo coronavírus, responsável por ceifar milhares de vidas em nosso país e no mundo. Pessoas do nosso convívio, colegas de trabalho, amigos de longa data, até mesmo parentes perderam suas vidas precocemente. Além do luto, a pandemia também nos submeteu a uma situação muito difícil no campo educacional, o chamado ensino remoto, situação que vivenciei de duas formas. Primeiro, na minha prática docente na escola de ensino médio Cel. Alfredo Silvano em Reriutaba; e segundo, na minha prática discente, no PROFSÓCIO, na disciplina Teoria Sociológica III. Dessa forma, paralelo à escrita, travei uma verdadeira batalha para permanecer a salvo desse terrível algoz. E mesmo imerso nas condições já relatadas por um longo período, mantive o compromisso com a presente pesquisa, cujo objetivo principal traçado para esta investigação é uma análise sociológica da influência do neoliberalismo na política educacional brasileira, voltada para o ensino médio, apresentando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como uma expressão dessa influência, a partir das disputas ocorridas na sua elaboração, principalmente na terceira versão do documento.

Como objetivos específicos, buscou-se, nesta pesquisa: identificar os agentes envolvidos nas disputas na elaboração da BNCC; mostrar os diferentes posicionamentos político dos agentes envolvidos nas disputas na elaboração da

BNCC; identificar o discurso neoliberal nos documentos produzidos pelos agentes da legitimação envolvidos nas disputas na elaboração da BNCC.

A partir desses objetivos estabelecidos, a metodologia adotada para a presente investigação consistiu numa abordagem qualitativa, por meio da qual foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica. Sobre essa metodologia é importante considerar que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 02).

Além da riqueza de informações possibilitada por esse tipo de pesquisa, Godoy (1995) destaca que os documentos são fontes não reativas, ou seja, as informações levantadas, por meio dessa modalidade de pesquisa, permanecem as mesmas por muito tempo. Contudo, é necessário esclarecer o seguinte:

A pesquisa documental não pode e nem deve ser confundida com pesquisa bibliográfica. A utilização do documento nesses dois tipos de pesquisa faz com que elas sejam vistas como iguais, no entanto, elas se divergem quanto à fonte dos documentos, pois a pesquisa bibliográfica tem como foco documentos já com tratamento analítico, na maior parte das vezes publicadas na forma de livros ou artigos. (JÚNIOR *et al.*, 2021, p. 42).

Por meio da metodologia adotada, buscou-se, incansavelmente, atingir os objetivos traçados para esse trabalho dissertativo, cujo resultado encontra-se estruturado em dois capítulos, compondo, dessa forma, a presente dissertação.

O aporte teórico utilizado para o embasamento desta investigação tem como base principal a concepção de neoliberalismo dos sociólogos Pierre Dardot e Christian Laval. Os referidos autores franceses, assim como Pierre Bourdieu, oferecem discussões e reflexões extremamente relevantes para a compreensão do modelo de sociedade e de educação nos dias atuais, fortemente influenciadas pelas ideias neoliberais.

Desse modo, no primeiro capítulo, cujo título é “Neoliberalismo e educação: aportes teóricos”, como estratégia para a discussão sobre neoliberalismo, procedeu-se com uma análise histórico-sociológica, apresentando a sua trajetória a partir do liberalismo. Além disso, foram discutidas as diferentes concepções de neoliberalismo, o desenvolvimento de sua trajetória no Brasil, sua influência na educação em geral e na educação brasileira mais particularmente.

O liberalismo e a sua defesa intransigente da liberdade, principalmente a econômica, teve papel importante no processo de contestação ao chamado Antigo Regime.

Posteriormente, devido à imbricação histórica entre liberalismo e capitalismo, as intensas transformações do sistema capitalista geraram contradições irremediáveis dentro da Teoria Liberal e, conseqüentemente, a sua incapacidade de oferecer explicações.

Com a grande crise econômica que sacudiu o mundo capitalista, nas primeiras décadas do século XX, culminando com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, ocorreu também o colapso da doutrina do livre mercado, expressa no princípio do *laissez-faire*, do qual o liberalismo econômico do século XIX fez a sua mais importante bandeira.

Após a Segunda Guerra Mundial, as sociedades capitalistas do Ocidente vivenciaram um período de prosperidade econômica e de expansão de direitos sociais nunca antes experimentado. O Estado passou a regular a economia, pondo em prática um conjunto de políticas sociais, garantindo direitos em educação, saúde, habitação e seguridade social, um modelo socioeconômico que se convencionou chamar de Welfare State, ou Estado de bem-estar social.

Na longa história do sistema mundial capitalista nunca existiu uma fase tão dinâmica como aquela entre o fim da segunda guerra mundial e meados da década de 1970. Mas a 'Era de Ouro' chegou a fim abrupto com a crise do petróleo, o desemprego em massa e o surgimento de um setor informal, com discursos sobre a "ingovernabilidade" e a "crise da democracia" e, sobretudo, com o colapso do sistema monetário de Bretton Woods. O intervencionismo do Estado nacional de matriz keynesiana, determinante ao menos nos países industrializados durante o período que se seguiu à segunda guerra mundial, foi destruído a partir do início da década de 1970 pela 'contrarrevolução neoliberal', proclamada já em 1962 por Milton Friedman. (ALTVATER, 2010, p. 175, grifos do autor).

No entanto, a partir da década de 1970, a economia capitalista começou a apresentar sinais de mais uma crise, e para agravar ainda mais a situação, a chamada crise do petróleo, como ficou conhecida, agravou ainda mais a crise econômica vivida por vários países naquele momento. Na verdade, tratava-se de uma crise do sistema capitalista.

Nesse novo cenário recessivo, o Estado perde o seu protagonismo. Assim sendo, as ideias do liberalismo econômico são rememoradas e reelaboradas numa nova abordagem teórica chamada neoliberalismo.

Quanto às origens do neoliberalismo, há autores que defendem a ideia de sua origem a partir das ideias do economista austríaco Friedrich August Von Hayek e da criação da sociedade Mont Pelerin Society, entidade criada por Hayek e por um grupo de economistas defensores de suas ideias econômicas. No entanto, há também aqueles que defendem a criação do neoliberalismo a partir do colóquio Walte Lippman, onde teria sido gestado inclusive o embrião da sociedade Mont Pelerin Society.

As primeiras experiências concretas de reestruturação do Estado, pautadas no neoliberalismo, ocorreram no Chile, na década de 1970, após o golpe militar que derrubou o presidente eleito democraticamente, Salvador Allende, alçando ao poder o militar Augusto Pinochet. A partir do golpe militar, o Chile adotou um conjunto de medidas, cujo objetivo foi desregular a economia, implementando uma agenda econômica neoliberal.

Após a experiência chilena, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, a Inglaterra e os EUA experimentaram o neoliberalismo como receita para combater a crise pela qual atravessavam.

As experiências de Chile, Inglaterra e EUA deram tanta visibilidade política ao neoliberalismo que, por meio de organismos como o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Banco Mundial – BM, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, passou a orientar os rumos econômicos de muitos países, principalmente na periferia do capitalismo, como é caso da América Latina.

Nos anos de 1990, quando o neoliberalismo se tornou hegemônico no mundo, passou-se a utilizar o termo de forma indiscriminada, gerando inclusive imprecisões conceituais. No entanto, a partir da primeira década do século XXI, as Ciências Sociais buscaram defini-lo para além dos conceitos pejorativos que o associam ao mero desmonte do Estado.

Na busca por uma definição mais precisa para o termo, algumas posições acadêmicas foram construídas. Estudiosos de orientação marxista, como é o caso de David Harvey, Perry Anderson, Duménil e Lévy, consideram o neoliberalismo um projeto de retomada do poder de classe por parte das elites econômicas afetadas pelas políticas de inspiração keynesiana.

Já para autores como Pierre Dardot, Christian Laval e Wendy Brown, influenciados pelas ideias de Michel Foucault, o neoliberalismo constitui uma

normatividade, uma racionalidade que tenta direcionar a conduta dos indivíduos a um modelo baseado na empresa capitalista, dessa forma, os indivíduos são influenciados a adotarem uma postura altamente competitiva na sociedade.

No Brasil, a chegada do neoliberalismo obedeceu a uma lógica parecida a dos demais países latino-americanos, sucedendo ao modelo “desenvolvimentista”, uma política econômica pautada na ideia do Estado nacional como grande propulsor do desenvolvimento econômico nacional, estrategicamente o industrial. O desenvolvimentismo marcou um período muito longo na nossa história, começando na década de 1930 e se estendendo até o final dos anos 1970, passando inclusive por dois períodos ditatoriais.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o país, sob forte crise econômica, deu seus primeiros passos em direção à adoção de medidas de caráter neoliberal. No entanto, a consolidação, no Brasil, se deu efetivamente a partir da década de 1990, quando ocorreu um conjunto de reformas na estrutura do Estado.

Assim como o Brasil, as sociedades capitalistas ocidentais vivem sob a hegemonia do ideário neoliberal. Para Brown (2017), a razão neoliberal tem um alcance muito vasto, está presente no trabalho, na escola, enfim, em todos os espaços sociais. Dessa maneira, a educação também é um espaço atravessado pelas ideias neoliberais.

No neoliberalismo, a educação é abordada numa perspectiva mercadológica, de modo que o paradigma educacional proposto pelo neoliberalismo submete à escola a razão econômica. Esse paradigma tem origem na “Teoria do Capital Humano”, ideia importada do meio econômico e difundida na educação, e parte do princípio de que os investimentos em educação geram crescimento econômico.

A chamada Teoria do Capital Humano assumiu centralidade nos debates educacionais nos anos 1990, mas, na prática, esvaziou a educação de sentido ao atribuir a essa um caráter apenas utilitarista. Daí, portanto, os modelos de aprendizagens por meio de competências e habilidades, presentes nos documentos apresentados à educação brasileira durante esse período.

No Brasil, as ideias neoliberais na educação ganharam destaque a partir da década de 1990, quando o país procurou alinhar sua política educacional às novas diretrizes educacionais internacionais propostas por organismos como a UNESCO, Banco Mundial, dentre outros.

As políticas neoliberais na educação brasileira estabeleceram mudanças principalmente no âmbito do currículo da escola básica, abrindo caminho para as chamadas avaliações em larga escala, a saber: SAEB, ENEM, dentre outras. Dessa maneira, as avaliações em larga escala se consagraram na educação nacional. A educação, portanto, assimilou muitos dos princípios presentes na esfera empresarial.

Já no segundo capítulo, sob o título: “A Base Nacional Comum Curricular para o ensino básico”, é feito um histórico do processo de elaboração da BNCC, apresentando seus marcos legais fundantes, analisando as mudanças no ensino médio a partir da BNCC, o ensino médio nas três versões, analisando as mudanças e as permanências nesse documento, principalmente na terceira versão, apresentada logo após a chamada reforma do ensino médio, estabelecida a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017). Nesse capítulo, também são analisadas as disputas em torno da concepção do referido documento e a situação da Sociologia na BNCC.

A BNCC, no seu trajeto de elaboração, passou por várias etapas e, ao longo dessas, foram produzidas três versões do referido documento.

A primeira versão da BNCC foi lançada em setembro de 2015, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, após a elaboração e discussão de um documento preliminar elaborado por uma comissão formada por 116 pessoas, entre professores e pesquisadores de várias universidades, além de gestores educacionais e professores da rede básica de ensino, que foi nomeada pela Portaria nº 592/2015 (BRASIL, 2015).

Logo após o lançamento da primeira versão, o MEC iniciou os trabalhos para elaboração da segunda versão. Nessa nova etapa, foram realizados vários encontros locais, regionais e até nacionais com professores, especialistas e gestores, além de uma consulta pública numa plataforma digital. No dia 03 de maio de 2016, o MEC lançou a segunda versão da BNCC.

A partir do segundo semestre de 2016, foi dado início aos trabalhos de construção da terceira versão da BNCC. Nesse mesmo período, aconteceu o *impeachment* da presidenta Dilma, e o seu vice na chapa assumiu a presidência da república, fato que influenciou, significativamente, a política educacional e, conseqüentemente, o processo de elaboração da BNCC, que passou a sofrer muitas críticas pela maneira como foi conduzido a partir de então. No dia 06 de abril de 2017, o MEC entregou o texto preliminar da terceira versão ao Conselho Nacional de

Educação – CNE que assumiu a coordenação dos trabalhos de finalização dessa versão. Nesse período, foram realizadas cinco grandes audiências para debater o texto da BNCC, uma por região do país. Houve muita crítica em relação ao formato desses eventos, que, segundo seus críticos, não permitiu o amplo debate.

No dia 22 de dezembro de 2017, sob fortes críticas, o MEC homologou a terceira versão da BNCC.

Ressalta-se, porém, que apenas as etapas de ensino infantil e fundamental foram contempladas naquele momento, o ensino médio não figurou no texto da BNCC naquele momento, em razão da reforma pela qual estava passando. No entanto, no dia 14 de dezembro de 2018, o ministro da educação a época, Rossieli Soares, homologou a parte da BNCC concernente ao ensino médio, ressaltando, o próprio ministro, que o Brasil passaria a dispor de uma base comum para toda a educação básica, a partir daquele momento.

A BNCC tem como fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. Na sua estrutura, o documento traz dez competências gerais para todo o ensino básico e competências específicas para cada área de conhecimento, do ensino fundamental e do ensino médio.

O ensino médio, por seu turno, além das competências gerais e das competências específicas de suas respectivas áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por força da Lei 13.415/ 2017, tem também os chamados itinerários formativos (BRASIL, 2017).

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular sempre suscitou muita polêmica. E, quando essa ideia saiu do papel, acarretou disputas acirradas, principalmente durante a elaboração da terceira versão do documento.

O processo em si foi demorado, dividiu opiniões e produziu, como já dissemos, disputas políticas. No entanto, a educação brasileira sempre foi disputada por diferentes grupos de interesse.

Nesse embate, tomaram parte vários atores sociais, com variadas concepções e posições no processo. De um lado, um grupo formado, principalmente por entidades ligadas ao universo corporativo, fundações, institutos e associações civis sem fins lucrativos, que compartilhavam a tese de que a BNCC era um documento importantíssimo para a educação brasileira, pois elevaria a sua qualidade,

e promoveria a equidade entre os alunos da rede básica de ensino, além da previsão legal para criação desse documento, previsto no artigo 210 da Constituição Federal brasileira – CF, no artigo 26 da Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, bem como no próprio Plano Nacional de Educação de 2014, com vigência até 2024 (BRASIL, 1988; 1996; 2014).

Não obstante, havia outros atores sociais nesse processo, contrários à BNCC, ou apenas contrários à maneira como se deu a sua construção. Nesse grupo, estavam, na sua maioria, organizações sindicais da área da educação e entidades ligadas à pesquisa educacional.

No decorrer do processo, esses agentes apresentaram suas críticas a partir das suas próprias posições no debate. Os agentes ligados ao universo corporativo exerceram certa hegemonia, conseguindo inclusive impor suas teses e argumentos, especialmente na elaboração da terceira versão da BNCC.

Com a BNCC, surgiram muitas dúvidas e incertezas para professores e alunos, principalmente no ensino médio que também foi submetido a uma reformulação. Dentro dessa etapa de ensino, a Sociologia, apesar de ter garantido a sua permanência na grade curricular, foi diluída dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente aos demais componentes curriculares.

De resto, espera-se que esta pesquisa contribua com o debate no campo educacional.

2 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: APORTES TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 A crise do Liberalismo

Antes de qualquer tentativa conceitual ou discussão teórica sobre liberalismo, dois fatos ocorridos, concomitantemente à produção deste trabalho, merecem registro. O primeiro, a pandemia do novo coronavírus, além de dizimar milhares de vidas, produziu impactos econômicos e sociais em todo o mundo, abrindo discussões sobre o papel do Estado e forçando governos a implementarem ações na tentativa de mitigar os estragos produzidos pela pandemia. O segundo, o discurso de Joe Biden no congresso norte-americano, por ocasião dos cem primeiros dias como presidente dos EUA. Na sua fala, Biden destacou a importância do governo como solução para os problemas do país, colocando-se na contramão daquilo que, há 40 anos, havia proferido outro presidente dos EUA, Ronald Regan, que o “governo é o problema e não a solução”. Esses dois fatos suscitaram, em todo o mundo, debates acalorados sobre uma velha e conhecida discussão: o papel do Estado em relação às questões econômicas e sociais. Essa discussão, todavia, não constitui nenhuma novidade, volta e meia se apresenta como a principal pauta na ordem do dia.

Os dois fatos mencionados servem bem para ilustrar o quanto a ação estatal tem sido exaustivamente discutida, e o quanto essa discussão tem sido debatida ao longo dos tempos. Ao lado da liberdade, ela se apresenta como uma das questões centrais da doutrina liberal. Em se tratando da doutrina liberal, essa, historicamente, tem sido marcada por uma dinâmica de permanências e rupturas, um movimento ambíguo, carregado também por uma falta de homogeneidade no emprego de sua filosofia. Dessa forma,

No século XIX, por exemplo, o liberalismo incorporou ideias como o livre comércio, a democracia e a autodeterminação nacional. Perto do final desse século, no entanto, surgiu um “novo liberalismo”, enfatizando que o estado devia ser responsável por suprir as necessidades materiais dos pobres, de forma que estes pudessem exercer de maneira mais efetiva a liberdade de que deveriam desfrutar. Essa mediação rumo ao socialismo era evidentemente incompatível com o Estado mínimo que muitos dos primeiros liberais haviam concebido como a única garantia de liberdade. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 421).

Essa dinâmica dúbia, pela qual muitas vezes tem se apresentado o liberalismo, é fruto, essencialmente, da sua imbricação com o modo de produção capitalista, fato que pode ser comprovado facilmente, bastando observar a história

desses dois sistemas, pois os dois têm trajetórias de desenvolvimento paralelas e complementares.

Segundo Hobsbawm (1996 *apud* LEMOS, 2020), o liberalismo nasce num contexto histórico de intensas transformações na sociedade, e essas transformações exigem uma explicação nova, portanto, o liberalismo nasce como uma resposta, não a única, mas a mais exitosa no concernente às justificativas do processo de desenvolvimento e expansão do sistema capitalista. Como a dinâmica de desenvolvimento do sistema capitalista não obedece a nenhuma regularidade, assim sendo, as teses liberais são lançadas de modo a atender à lógica e aos desdobramentos desse sistema. Contudo, é importante destacar que, mesmo a filosofia liberal apresentando, na sua construção e no desenvolvimento teórico, certas alternâncias, alguns elementos constitutivos dessa filosofia permanecem irretocáveis e chegam aos nossos dias na forma de um novo liberalismo ou neoliberalismo, e a ideia de liberdade constitui um desses elementos. Merquior (2014) assevera que a liberdade é um dos principais elementos no processo de constituição e desenvolvimento da doutrina liberal.

No campo político, a ideia de liberdade está ancorada nas chamadas “liberdades individuais”; já no campo econômico, o discurso se volta para a defesa da “liberdade de propriedade e de empreendimento”.

As ideias liberais rapidamente converteram-se num importante instrumento ideológico de uma nova classe social ascendente, a burguesia, que imediatamente se empenhou em transformar toda uma estrutura que dava suporte à antiga aristocracia, em proveito próprio, o que, segundo Engels e Marx (2002), é o que faz uma nova classe dominante na busca por atingir seus propósitos e apresentar os seus interesses para o restante da sociedade como expressão dos interesses coletivos.

Esse momento é o início da luta da burguesia, enquanto classe social ascendente, cujo objetivo é suplantar os entraves do sistema feudal sobre os seus negócios. Dessa forma,

[...] o significado que o liberalismo foi ganhando, ao longo da fase de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista é indissociável da luta pela liberação dos negócios burgueses em face dos entraves feudais. Os avanços conseguidos pela burguesia nessa fase, sempre expressaram, concretamente, a superação de um ou mais desses entraves. [...] o liberalismo, enquanto visão de mundo impregnou todos os campos de atividade da burguesia e todas as ações burguesas. (ALVES, 2007, p. 79).

A partir de então, os interesses da burguesia se tornam conflitantes em relação ao conjunto de políticas econômicas vigentes, respectivamente, o mercantilismo. Na concepção dos liberais, o Estado Absolutista, que teve um papel importantíssimo para viabilizar a expansão capitalista, tornou-se um entrave ao desenvolvimento econômico e social.

Para Moraes (2001), a obra de Adam Smith, mais especificamente *A riqueza das nações*, datada de 1776, onde o autor faz uma defesa intransigente da livre iniciativa, do fim da regulamentação e do monopólio por parte do Estado e das chamadas corporações de ofício, tornou-se um referencial teórico do liberalismo econômico.

Com o crescente poder político e econômico da burguesia, começa a sua defesa da tese da ineficiência do excesso de interferência do Estado, o que, conseqüentemente, representa um entrave à livre iniciativa. Seguindo sobre essa questão, Moraes assevera que:

Smith afirma que o mundo seria melhor — mais justo, racional, eficiente e produtivo — se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício. Prega a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções definidas, que delimitassem apenas parâmetros bastante gerais para as atividades livres dos agentes econômicos. (MORAES, 2001, p. 7).

Trata-se, portanto, de estabelecer os limites do governo, submetendo-o às leis naturais, ou melhor, às leis do mercado. Para os liberais, não havia nenhuma justificativa para regular a atividade econômica, pois essa fluiria melhor a partir da livre iniciativa dos indivíduos, os quais, gozando de liberdade, produziram e fariam seus negócios, sendo responsáveis por si mesmos.

Todavia, à medida que avança, consagrando os valores econômicos como primordiais, o liberalismo acentua o seu caráter conservador, dessa forma, a compreensão de Moraes (2001) é de que, no século XIX, o liberalismo aproximou-se cada vez mais de correntes conservadoras, essa postura ficou evidenciada no discurso liberal contrário à participação política das massas, resultando em conflito com os ideais democráticos.

O pensamento liberal que nasceu como princípio revolucionário, negando todo um conjunto de valores políticos, sociais e econômicos vigentes por toda a longa Idade Média, considerados como entraves às liberdades, acabou assumindo posições

contraditórias em nome da liberdade econômica irrestrita. Assim sendo, dentro da sua trajetória sinuosa, o liberalismo fez da liberdade econômica o seu mais importante postulado.

Na exata medida em que o pensamento liberal radicalizou na crença em seus próprios dogmas, ele também engendrou a sua crise. A crença nas virtudes do livre mercado, na sua autorregulação e nos benefícios promovidos à sociedade por meio da livre concorrência já não eram suficientes para explicar a dinâmica do capitalismo que se transformava e operava transformações na sociedade.

Para Dardot e Laval (2016, p. 37), “o liberalismo é um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática”. Na concepção dos referidos autores, essas tensões internas mostram justamente o tamanho da crise pela qual as ideias liberais sempre passaram desde o início. De um lado, estavam os adeptos e fiéis aos principais dogmas da liberdade do mercado e todos os demais princípios defendidos pelo liberalismo dominante no século XIX. Numa posição contrária, estavam aqueles que criticavam esses dogmas e seus efeitos, considerados nocivos à sociedade. Tratava-se de uma crise interna, programática.

Ainda segundo Dardot e Laval (2016), as fraturas geradas por essa crise interna do liberalismo vão sendo expostas a partir de meados do século XIX e se tornam cada vez mais profundas durante a Primeira Guerra Mundial e no período conhecido como entre guerras.

A crise do liberalismo evidencia a sua fragilidade conceitual acerca do que é liberdade, pois em uma sociedade regulada pela livre concorrência de indivíduos ou empresas, essa liberdade é restrita, não alcança todos os seus membros, acaba por excluir a maioria desses. Na verdade,

O que o liberalismo clássico não incorporou adequadamente foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de recursos, as novas formas de competição. [...] O surgimento dos grandes grupos cartelizados marginalizava o capitalismo de pequenas unidades; o desenvolvimento das técnicas de venda debilitava a fé na soberania do consumidor; e os acordos e as práticas dominadoras e manipuladoras dos oligopólios e dos monopólios sobre os preços destruíam as representações de uma concorrência leal, que beneficiava a todos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 40).

Na prática, a crise do liberalismo era a sua incapacidade de oferecer respostas às transformações pelas quais o sistema capitalista havia passado. Não dava mais para explicar esse modelo a partir de elucubrações econômicas do passado, ligadas a uma tradição liberal ortodoxa. A empresa capitalista organizada

sob novos preceitos de concorrência derrubou por terra todas as antigas crenças inabaláveis no mercado, na sua capacidade de produzir um ambiente econômico harmônico e gerador de felicidades às pessoas por meio da sua mão invisível, sem levar em consideração as trágicas condições sociais pelas quais milhares de pessoas foram colocadas em razão dessa forma de gestão, o *laissez-faire*.

Outro elemento, que segundo Dardot e Laval (2016), também contribuiu para o agravamento da crise do liberalismo dogmático, foi a inadequação de suas fórmulas no que diz respeito à questão social, principalmente sobre salários. Tornavam-se cada vez mais urgente as medidas sociais que evitassem a crescente pauperização da massa de trabalhadores em toda a Europa.

Nessa mesma direção, a grande depressão econômica que sacudiu o mundo nas primeiras décadas do século XX, cujo ápice foi a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929, representou o colapso da doutrina do livre mercado e a concepção de um Estado “vigia noturno”, difundida pela escola de Manchester e por economistas que sucederam a Jean-Batiste Say na Inglaterra e na França, respectivamente, o que, segundo Dardot e Laval (2016), parece uma visão muito estreita do papel do Estado diante de uma sociedade cada vez mais complexa. Um Estado para poucos, contra a cobiça de muitos, cuja ideia de liberdade parecia distante.

Esse velho liberalismo *laissez-faire* que agonizou, no início do século XX, levando o mundo a duas catastróficas guerras, empenhou-se de corpo e alma a um tipo de liberdade vinculada à posse material, à liberdade de propriedade, e essa mesma ideia de liberdade forjou contradições muito profundas que acabaram corroendo suas próprias bases, como podemos testemunhar tanto no campo político, quanto no social, levando, conseqüentemente, essa doutrina a estabelecer outra interpretação para o Estado, mas sem perder de vista o compromisso histórico com os interesses da classe burguesa.

2.2 Ascensão e declínio do keynesianismo ou Welfare State

A grande crise econômica mundial ocorrida nas primeiras décadas do século XX, conhecida como “crise de 29”, ou “grande depressão”, foi a primeira grande crise econômica pela qual passou o capitalismo, cujo epicentro foram os Estados

Unidos que, àquela altura, já despontava no cenário internacional como a principal economia do mundo.

A emblemática quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque levou o caos à economia dos EUA e de inúmeros países do centro e da periferia do capitalismo, assinalando, portanto, a descrença nos dogmas do liberalismo econômico e apresentando, ao mundo, uma prova irrefutável de que o sistema capitalista – livre de qualquer controle ou regulação estatal, ao contrário do que era preconizado pelos liberais mais ortodoxos do século XIX, os quais afirmavam que a mão invisível do mercado seria suficientemente capaz de produzir, na sociedade, um ambiente de harmonia – produz, no entanto, instabilidades econômicas, com sérias consequências políticas e sociais.

A economia capitalista Pós-Primeira Guerra Mundial foi marcada por grandes instabilidades financeiras, os países que se envolveram no conflito enfrentaram grandes dificuldades econômicas, a exceção dos EUA que, segundo Prado (2009), no pós-guerra assumiram o posto de maior credor mundial, desfrutando de um período de grande prosperidade econômica. Os EUA tornaram-se uma grande potência econômica nesse período, superando, inclusive, a Inglaterra que, antes da Primeira Guerra Mundial, detinha a hegemonia econômica no mundo.

A economia americana, na década de 1920, prosperou como nunca, pois durante esse período houve um grande aumento da sua produtividade, o país viveu um “boom econômico”. Os EUA entraram na Primeira Guerra Mundial como devedor e saíram como credor. No decorrer de boa parte da década de 1920, as principais potências europeias envolvidas na primeira grande guerra mundial se transformaram em grandes mercados consumidores de produtos e serviços produzidos pelos EUA, o que impulsionou a sua capacidade produtiva. Após a guerra e a recuperação econômica desses países, os quais, aos poucos, foram restabelecendo a capacidade produtiva interna, demandando cada vez menos produtos e serviços dos EUA, a economia norte-americana passou por um excesso de capacidade produtiva e, conseqüentemente, a uma crise que iria ganhar proporções mundiais.

Sobre as causas apontadas como sendo responsáveis pela crise econômica que se abateu sobre os EUA nesse período, não há consenso sobre os reais motivos. Prado (2009) argumenta que, na época, nos EUA, duas concepções econômicas polarizaram o debate sobre a crise, de um lado os chamados céticos da estabilização que consideravam a crise um processo inevitável, fruto da própria

dinâmica econômica. Do outro lado, os defensores da estabilização que atribuíam, à crise, um erro de política econômica que poderia ter sido corrigido pelas autoridades competentes. Para além dessas duas interpretações sobre a crise de 1929 que se iniciou nos EUA e arruinou a economia mundial, Polanyi (2000 *apud* CASTELO, 2013) assevera que a principal causa da grande crise americana, que levou o mundo à grande depressão, se deu em decorrência do colapso do sistema monetário mundial, baseado na city londrina. Dessa forma, o sistema colapsou e os antigos tratamentos baseados na crença do livre mercado não surtiram efeitos.

Mészáros (2002 *apud* PANIAGO, 2012) destaca que o capitalismo, desde o seu amadurecimento, enquanto modo de produção, tem passado por crises constantes em decorrência de suas próprias contradições, recuperando-se por meio de ciclos de crescimento e expansão, mas sem uma solução definitiva.

De crise em crise, o capitalismo se reinventa e sobrevive, e, diante da catástrofe econômica e social produzida pela grande depressão: desemprego, pobreza extrema e tantos outros problemas, a teoria liberal do *laissez-faire* foi totalmente desmoralizada e entraram em cena novos postulados econômicos. Em decorrência disso,

Para evitar a repetição do desastre era necessário, antes de tudo, constituir uma ordem econômica internacional capaz de alentar o desenvolvimento, sem obstáculos, do comércio entre as nações, dentro de regras monetárias que garantissem a confiança na moeda-reserva, o ajustamento não-deflacionário do balanço de pagamentos e o abastecimento de liquidez requeridos pelas transações em expansão. Tratava-se, portanto, de erigir um ambiente econômico internacional destinado a propiciar um amplo raio de manobra para as políticas nacionais de desenvolvimento, industrialização e progresso social. (BELLUZO, 1995, p.11- 12).

É importante salientar que, no decurso entre a primeira e a segunda guerra mundial, houve a desarticulação do sistema monetário internacional, o que, conseqüentemente, levou à necessidade de se estruturar um padrão monetário internacional novo. Portanto, logo após a Segunda Guerra Mundial, foi firmado o acordo de Bretton Woods¹. Em julho de 1945, vários países aliados se reuniram na cidade norte-americana que deu nome ao acordo, estabelecendo uma série de disposições para as relações comerciais e financeiras a nível mundial. Um dos

¹ É importante destacar, também, que o acordo de Bretton Woods é apontado, por muitos, como sendo um dos grandes responsáveis pela consolidação da hegemonia dos Estados Unidos no cenário econômico mundial, uma vez que o dólar norte-americano passou a ser a moeda padrão, referência para outras moedas nacionais. Era o início do padrão dólar-ouro.

principais objetivos era a estabilidade monetária. Cada país signatário do acordo se comprometia em manter a taxa de câmbio de sua moeda atrelada ao dólar americano, com uma margem de manobra de cerca de 1%. O dólar, por sua vez, passou a ter um valor atrelado ao ouro e numa base fixa, cada dólar equivalendo a 35 gramas de ouro. Foi a partir de Bretton Woods que foram criados alguns dos organismos financeiros de atuação multilateral, tais como: Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, hoje denominado Banco Mundial. Essas instituições foram criadas para prevenir conflitos no pós-guerra.

Segundo Belluzo (1995), era a tentativa de se criar um ambiente econômico internacional capaz de propiciar as condições políticas nacionais de desenvolvimento, industrialização e progresso social.

Os esforços para reconstruir a economia capitalista do pós-guerra estavam presentes em todos os campos, e onde brotaram esses esforços havia sempre uma crítica aos velhos ideais de mercado sem regulação. A obra do economista inglês John Maynard Keynes evidencia esse esforço.

Todo o esforço teórico de Keynes, no seu célebre livro teoria geral do emprego, do juro e da moeda (1936), foi demonstrar que o postulado da lei de Say- toda oferta gera sua própria demanda-, que tinha como efeito o pleno emprego de todos os fatores de produção, era uma exceção e não a regra do sistema capitalista; e, caso o sistema fosse deixado a própria sorte, o desemprego estrutural e a miséria das massas populares poderiam se tornar a regra. (CASTELO, 2013, p. 23).

Na visão de Keynes, o princípio da chamada lei de Say², de que a oferta cria demanda, era um grande equívoco, na verdade o que acontece é justamente o contrário, ou seja, oferta não cria demanda. Keynes estabeleceu um novo princípio, o da demanda efetiva, ou seja, a produção é proporcional ao nível de demanda. Keynes também fez críticas ao princípio liberal de autorregulação do mercado e de não intervenção do Estado.

Prado (2009) nos alerta para uma questão muito interessante sobre as ideias de Keynes, pois, segundo o supracitado autor, há uma defesa e uma justificativa acerca de uma ação mais profunda do governo, mas há também todo um cuidado para que o novo papel do governo não seja confundido com ideias socialistas. O que Keynes propôs, na verdade, foi uma revisão liberal acerca do papel do Estado. No keynesianismo.

² Também conhecida como lei da oferta e da demanda, lei dos mercados, desenvolvida no século XVIII pelo economista francês Jean-Baptiste Say.

Como se verá, o Estado poderá agir de duas formas não excludentes. A primeira é simplesmente tomar o lugar daquela demanda privada que não se realiza porque os agentes privados quase sempre se retraem em algum grau. A segunda é adotar medidas que reduzam as incertezas quanto ao futuro, de modo que os agentes privados sintam menos necessidade de se precaver e mais seguros para demandar bens e serviços correntes, gastando o dinheiro que têm em vez de guardá-lo. (PRADO, 2009, p. 74).

Suas ideias, embora tenham sido recebidas como revolucionárias, no campo econômico, não representam nenhuma solução definitiva, apenas uma forma de se reinventar que o sistema capitalista encontrou para seguir a sua trajetória. Essa solução, por sua vez, passava, necessariamente, pelo Estado.

Para Castelo (2013), a intervenção de forma direta ou indireta do Estado na economia garantiu um ciclo de crescimento e prosperidade econômica e social que os economistas passaram a denominar de “círculo virtuoso keynesiano”.

A intervenção Estatal tornou-se imprescindível para o sistema capitalista, passando, portanto, a desempenhar, naquele período, um papel estratégico para o desenvolvimento econômico, bem como, para a distribuição de renda, por meio do estímulo e da criação de emprego e controle inflacionário.

Após a Segunda Guerra Mundial, as sociedades capitalistas do Ocidente vivenciaram um período de prosperidade econômica e de expansão de direitos sociais nunca experimentados. O Estado passou a regular a economia, pondo em prática um conjunto de políticas sociais, garantindo direitos em educação, saúde, habitação e seguridade social, um modelo socioeconômico que se convencionou chamar de Welfare State, ou Estado de bem-estar social.

Em todo o mundo capitalista, de forma mais acentuada nos países centrais, ocorreu uma redefinição do papel do Estado em relação às questões econômicas e sociais. O Estado passou de mero garantidor da ordem pública a responsável pelo planejamento e execução de inúmeras funções econômicas e sociais. Altas taxas de crescimento econômico e bem-estar social foram registradas nesse momento, mas só foram possíveis mediante consórcio entre Estado e mercado, algo que o mercado autorregulado não tinha sido capaz de produzir antes.

Em suma, as políticas econômicas keynesianas foram responsáveis por formatar um grande pacto entre capital e trabalho. Foram três décadas de gastos sociais crescentes e de importantes conquistas para a classe trabalhadora nas principais economias capitalistas. Na longa história do sistema mundial capitalista,

nunca existiu uma fase tão dinâmica como essa, situada entre o fim da Segunda Guerra Mundial e meados da década de 1970.

Mas a “Era de Ouro” ou “círculo virtuoso keynesiano” terminou. Para Harvey (2014), já próximo do fim dos anos 1960, iniciaram-se processos de desemprego, crises fiscais e queda na arrecadação em toda parte, desencadeando um estagflação³ na economia mundial que se estenderia à década de 1970. Eram os sinais de que o ciclo de crescimento econômico mundial, iniciado no pós-guerras, dava sinais de crise. A receita milagrosa de lord Keynes parecia inócua frente à nova crise capitalista. Todavia, era urgente encontrar um meio que pudesse debelar a nova crise do sistema econômico mundial.

É nesse cenário de inflação, redução do crescimento econômico, desemprego e conseqüente retração do consumo e crise fiscal que ocorreu o colapso do sistema monetário de Bretton Woods. Além disso, a chamada crise do petróleo acelerou o agravamento da crise. Esses dois fatos são componentes relevantes para ruína do modelo de gerenciamento econômico surgido no pós-guerras, denominado keynesianismo.

O padrão dólar-ouro foi o principal fundamento de Bretton Woods. Embora fosse extremamente favorável aos EUA como já foi dito neste texto, esse elemento foi de fundamental importância para a nova política monetária e financeira internacional do pós-guerras. Essa condição, no entanto, só era possível porque os EUA garantiam a liquidez internacional compatível ao nível de crescimento da economia mundial por meio de déficits com outros países, isso em razão dos seus interesses econômicos e políticos. Em 1971, o padrão ouro-dólar deixou de existir, os EUA, de forma unilateral, determinaram o seu fim, embora o dólar ainda permanecesse como referência. Porém, a desvalorização do dólar, naquele momento, fez com que muitas outras moedas também se desvalorizassem, agravando a crise nas economias capitalistas.

Além do desmantelamento de Bretton Woods, a chamada crise do petróleo também agravou, consideravelmente, os problemas econômicos do mundo capitalista nesse período. A crise do petróleo foi resultado da guerra do Yom Kipur em 1973, conflito militar entre vários países árabes, dentre os quais Egito e Síria contra Israel, que levou os países árabes exportadores de petróleo a um embargo aos países aliados de Israel, elevando, conseqüentemente, o preço do barril do petróleo no

³ Termo usado para designar uma situação em que ocorre simultaneamente um processo de estagnação, recessão econômica e altas taxas de inflação.

mercado internacional, piorando ainda mais o cenário de crise pelo qual passava a economia mundial.

O intervencionismo do Estado nacional de matriz keynesiana, determinante para o sistema capitalista, desempenhando um papel estratégico para o desenvolvimento econômico e social, pelo menos nos países industrializados durante o período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, chegava ao seu fim a partir do início da década de 1970. A superação dessa nova crise exigia alguma alternativa imediata. As alternativas passavam por mais regulação estatal da economia ou liberalização do mercado. No final da década de 1970, os interesses do mercado prevaleceram. Segundo Harvey (2014), o sistema capitalista abraçou o neoliberalismo como solução para a sua crise. A economia capitalista mundial, por seu turno, passou a ser orientada por novos paradigmas, e o Estado foi submetido a uma reorientação quanto a seu papel.

2.3 A ascensão do Neoliberalismo

Falar sobre neoliberalismo não é uma tarefa das mais fáceis, haja vista a pluralidade das abordagens feitas, de modo que qualquer tentativa de discorrer sobre o tema já nos coloca diante de algumas dificuldades. A primeira dessas é a divergência sobre suas origens, o seu ponto de partida, a sua pedra fundamental, um aspecto que, num primeiro momento, talvez não tenha tanta relevância quando se discute a temática, no entanto, Dardot e Laval (2016) nos lembram que essa questão não é indiferente e é inclusive importante para a compreensão do neoliberalismo.

Sobre as origens do neoliberalismo, é importante lembrar que tem sido muito comum, nos trabalhos sobre esse tema, a apresentação da obra do economista austríaco Friedrich Von Hayek (1899-1992), *O caminho da servidão*⁴, escrita em 1944 e a reunião de Mont Pèlerin⁵, em 1947, convocada pelo próprio Hayek, como sendo os pontos de partida do neoliberalismo.

⁴ Em *O caminho da servidão*, Hayek critica a intervenção estatal como caminho para enfrentar as crises do capitalismo.

⁵ Evento ocorrido na estação de Mont Pèlerin nos Alpes suíços, onde se reuniram os principais críticos do keynesianismo e do Welfare State. Participaram dessa reunião nomes como: Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, dentre outros notórios participantes. Na ocasião, foi fundada a Sociedade Mont Pèlerin, recebendo, portanto, o nome do local onde ocorreu o evento.

Essa prática costumaz aparece em Anderson (1995), para quem *O caminho da servidão*, de Hayek, é o texto fundante do neoliberalismo, e a sociedade Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonaria, cujo objetivo era combater o keynesianismo.

A ideia de que Mont Pèlerin é o ponto de partida do neoliberalismo é compartilhada também por David Harvey, logo no primeiro capítulo da sua obra *Neoliberalismo: história e implicações*.

O neoliberalismo como potencial antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo havia muito se achava oculto sob as asas da política pública. Um grupo pequeno e exclusivo de passionais defensores seus- principalmente economistas, historiadores e filósofos acadêmicos- se congregaram em torno do renomado filósofo político austríaco Friedrich Von Hayek para criar a Mont Pèlerin Society (que leva o nome do spa suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig Von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo, por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper). (HARVEY, 2014, p. 29).

No entanto, Harvey não faz disso um ponto importante na sua discussão sobre neoliberalismo, o autor apresenta o fato apenas como um registro histórico, gastando pouca tinta e papel com a questão relacionada às origens do neoliberalismo e ao próprio acontecimento apresentado por ele como sendo formalmente o marco zero das ideias neoliberais.

Já a filósofa norte-americana Wendy Brown, em sua obra: *Nas ruínas do neoliberalismo: ascensão da política democrática no Ocidente*, escrita em 2019, também nos apresenta informações sobre as origens das ideias neoliberais. “O termo ‘neoliberalismo’ foi cunhado no colóquio de Walter Lippmann em 1938, uma reunião de acadêmicos que lançou as bases político-intelectuais daquilo que uma década depois se tornaria a sociedade Mont-Pèlerin” (BROWN, 2019, p. 28). Embora a autora aborde de forma sucinta e até mesmo vaga essa questão, ela é bastante clara na sua afirmação de que, além da criação do termo neoliberalismo, o colóquio de Walter Lippmann lançou as bases político-intelectuais da sociedade Mont Pèlerin.

Sobre as origens do neoliberalismo, os autores franceses, Christian Laval e Pierre Dardot são categóricos.

A criação da sociedade Mont-Pèlerin, em 1947, é citada com frequência, e erroneamente, como o registro de nascimento do neoliberalismo. Na realidade, o momento fundador do neoliberalismo situa-se antes, no colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual antecessor da Unesco), na rue Montpensier, no centro de Paris. A reunião de

Paris distingue-se pela qualidade de seus participantes, que, na maioria marcarão a história do pensamento e da política liberal dos países ocidentais após a guerra, quer se trate de Friedrich Hayek, Raymond Aron, Wilhelm Röpker, quer se trate de Alexander Von Rüstow. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 71).

Para os autores, embora os dois eventos sejam correlacionados, a sociedade Mont Pèlerin surgiu como um prolongamento do colóquio Walter Lippmann, corroborando a afirmação de Wendy Brown sobre o fato de o colóquio Walter Lippmann ter lançado as bases político-intelectuais da sociedade Mont Pèlerin. Ainda segundo Dardot e Laval (2016), o colóquio Walter Lippmann foi a primeira tentativa de criação de uma espécie de primeira reunião internacional das ideias neoliberais.

Como já foi dito, essas discussões sobre as origens do neoliberalismo podem parecer, a princípio, dispensáveis, mas não são indiferentes, afinal de contas, tanto o colóquio Walter Lippmann como o encontro em Mont Pèlerin reuniram o expoente da intelectualidade liberal e tudo aquilo que foi deliberado nessas reuniões teve, posteriormente, grande peso sobre os rumos da política econômica global, cujos desdobramentos alcançaram os nossos dias.

No entanto, o percurso feito pelas ideias neoliberais, da sua gênese: o colóquio Walter Lippmann, passando pela criação da sociedade Mont Pèlerin até a sua consolidação como pensamento hegemônico, parece não ter sido fruto apenas da genialidade de Hayek ou de Walter Lippman, pois segundo Harvey (2014), até os anos 1970, as ideias neoliberais estiveram à margem, incapazes até de influenciar a política e os meios acadêmicos. Assim sendo, como de fato ocorreu a ascensão do neoliberalismo? De um ideário marginalizado à ideia triunfante em nossa época, ocupando espaços e exercendo grande influência nos mais distintos campos sociais.

Muitos dos estudos sobre neoliberalismo apontam os anos 1970 como sendo decisivos para o sucesso das ideias neoliberais, a partir daí, rapidamente ganharam visibilidade, principalmente nos EUA e na Inglaterra, passando o neoliberalismo, então, a ocupar um espaço privilegiado nos debates sobre política econômica, influenciando diversos meios, universidades, meios de comunicação, dentre outros. Essas ideias penetraram com muita força e avançaram em direção à política partidária e à própria estrutura estatal, cuja conquista era o principal objetivo dos neoliberais.

No plano prático, os EUA e a Inglaterra são referências na aplicação das políticas neoliberais, mas é bom lembrar que o Chile foi o primeiro país a aplicar o

receituário neoliberal em seu território. Anderson (1995) afirma que a ditadura de Pinochet no Chile teve a honra de ter sido a primeira experiência neoliberal da história.

Em 1973, o Chile passou por um golpe militar que derrubou o governo democrático do socialista Salvador Allende e levou ao poder o general Augusto Pinochet, principal líder do golpe. Sob a ditadura de Pinochet, o Chile passou por uma guinada econômica. A política econômica adotada por Pinochet foi supervisionada por um grupo de economistas chilenos formados na universidade norte-americana de Chicago. Em razão disso, esse grupo de economistas fortemente influenciado pelas ideias neoliberais ficou conhecido como “chicago boys”.

O Chile de Pinochet e dos chicago boys redefiniu o papel do Estado, com retração dos gastos públicos, perdas de direitos e privatizações de empresas e serviços públicos. Era o neoliberalismo sendo testado na prática. Todavia, a experiência neoliberal chilena foi erguida e garantida sob um regime autoritário e repressor das liberdades individuais, contrastando com a ideia de liberdade defendida no plano econômico. Para Anderson (1995), o neoliberalismo chileno representava a abolição da democracia, na verdade, para o supracitado autor, o desprezo à democracia pelo neoliberalismo era algo já exposto pelo próprio Hayek. Dessa forma, a experiência neoliberal chilena evidencia uma das principais características do neoliberalismo, a sua incompatibilidade e aversão à democracia.

Não resta nenhuma dúvida, o Chile de Pinochet foi o laboratório das ideias neoliberais, no entanto, a implementação do receituário neoliberal num país do centro do capitalismo ocorreu primeiramente na Inglaterra e nos EUA.

Diferentemente do Chile, na Inglaterra e nos EUA, a ascensão das ideias neoliberais ocorreu pelas vias ditas democráticas, o que, segundo Harvey (2014), exigiu antes a construção de um consenso político sobre uma grande parte da população, algo suficientemente capaz de definir resultados favoráveis em eleições.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a Inglaterra, sob o governo da primeira-ministra Margaret Thatcher, e os EUA, sob o governo de Ronald Reagan, experimentaram o neoliberalismo como receita para combater a crise pela qual atravessavam as suas economias. Nesses países, cujas diretrizes econômicas neoliberais foram adotadas, houve reestruturação do Estado por meio da redução do seu tamanho e de seus gastos, principalmente no campo social. Empresas e serviços públicos foram privatizados, dentre outras reformulações. Nesse momento,

(...) sob a batuta do *reaganismo* e do *tatcherismo*, ganha relevância o neoliberalismo, que passa a ser o norte da bússola de grande parte dos governos. O Estado, independente de quaisquer conteúdos de suas medidas, transforma-se no vilão da história. Políticas sociais são consideradas resquícios do passado, símbolos do paternalismo estatal que, ao contrário do que imaginam seus fautores, eternizam a pobreza ao gerar a indolência e o conformismo. (NEGRÃO, 1998, p. 11, grifos do autor).

A partir, principalmente, das experiências da Inglaterra e dos EUA, o neoliberalismo passou a ditar as diretrizes das políticas econômicas de muitos países do centro capitalista, e, a partir de organismos econômicos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Banco Mundial – BM, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, dentre outros, estendeu esse receituário econômico a muitos países da periferia.

Um marco importante do quanto as ideias neoliberais passaram a balizar as economias capitalistas pelo mundo, principalmente na América Latina, foi o chamado “consenso de Washington”, evento ocorrido em 1989 na capital dos EUA, reunindo representantes de várias instituições, como o FMI, Banco Mundial, e contando com a participação do departamento de tesouro dos Estados Unidos. Na ocasião, foi estabelecida uma série de medidas econômicas a serem adotadas por países, em especial os latino-americanos, como forma de enfrentamento de suas crises econômicas.

Segundo Negrão (1998), dez medidas foram estabelecidas como consensuais entre os participantes desse encontro: disciplina fiscal; reordenamento nas prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração de investimentos estrangeiros; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia e proteção à propriedade intelectual.

Essas medidas, em seu conjunto, assinalaram o avanço do neoliberalismo em direção à periferia do capitalismo, mais especificamente, em direção à América Latina. Tais medidas se tornaram uma espécie de receituário imposto pelas agências internacionais, FMI, BM, dentre outras, a países que buscassem crédito. Portanto, deveriam submeter suas economias e suas populações a essas medidas austeras.

Para Andrade (2019a), as experiências neoliberais ocorridas no Chile, na Inglaterra, nos EUA e, posteriormente, em outros países levaram, nos anos que se seguiram, a uma interpretação simplista acerca do neoliberalismo como modelo de

política econômica, pautado na redução das regulações estatais, na expansão do livre mercado, no desmantelamento de direitos sociais e trabalhistas, nas privatizações, dentre outras ações, que, no seu conjunto, segundo seus críticos, se apresentavam como a reabilitação do *laissez-faire*. Não se pode negar que essas são características intrínsecas ao neoliberalismo, como bem nos lembram Dardot e Laval (2016), o peso dessa ideologia sobre a política econômica adotada por Thatcher na Inglaterra e Regan nos EUA. Nos dois países, principalmente na Inglaterra, as políticas econômicas de orientação neoliberal promoveram mudanças muito profundas na relação do Estado com a sociedade, as quais se refletiram em privatizações, retirada de direitos sociais e trabalhistas e desmantelamento de sindicatos. Em contrapartida, ocorreu a redução das regulações estatais e a liberdade quase irrestrita ao mercado.

Todavia, o termo comporta outras definições que vão muito além da compreensão do neoliberalismo como receituário econômico ou qualquer outra definição circunscrita a uma discussão sobre menor intervenção estatal e maior liberdade do mercado. Aliás, esse é um ponto relacionado ao neoliberalismo que merece atenção especial, devido a sua amplitude conceitual. Essa discussão, portanto, nos permite analisar as possibilidades e os limites do termo neoliberalismo.

Segundo Andrade (2019a), o próprio conceito de neoliberalismo é polêmico, pois, desde a sua formulação, do colóquio Walter Lippmann, passando Mont Pèlerin, a falta de consenso foi sempre recorrente entre seus partidários, e além do mais, a partir da década de 1990, o conceito de neoliberalismo passou a ser utilizado indiscriminadamente para qualificar uma infinidade de fenômenos de ordem política, econômica, social e cultural. Seguindo o raciocínio do autor, a amplitude do uso desse termo o fez bastante conhecido, popular, no entanto, cada vez mais impreciso.

Para Andrade (2019a), a partir dos anos 2000 ocorreu uma mudança importante em relação ao conceito de neoliberalismo, cientistas sociais de várias especialidades passaram a estabelecer definições mais precisas sobre o tema, até então usado por seus críticos para designar, de forma pejorativa, os processos de desmonte do Estado, privatizações e liberalização dos mercados. Dessa maneira, uma definição sobre neoliberalismo, para além das imprecisões conceituais tão comuns, oferece-nos duas explicações predominantes nas Ciências Sociais.

A primeira dessas explicações define o neoliberalismo como “estratégia política de retomada e ampliação do poder de classe das elites mundiais, diante de mais uma crise do capitalismo”.

A primeira pensa o neoliberalismo como uma política de classe inspirada em uma ideologia econômica que busca ampliar a mercadorização, dando origem a formas de “acumulação por espoliação”. Enfatizam-se a expansão e a renovação dos mercados globais, da privatização, da financeirização, dos modelos de gestão e de exploração do trabalho, expandindo as áreas e intensificando as formas de acumulação capitalista. (ANDRADE, 2019b, p. 112).

Para o autor, essa é a posição de alguns estudiosos marxistas, dentre os quais encontram-se David Harvey, Perry Anderson, Duménil e Lévy e até mesmo Pierre Bourdieu.

Na perspectiva dessa abordagem, o neoliberalismo é visto como uma estratégia política de seguir o processo de acumulação do capitalismo e, principalmente, a reafirmação e a ampliação do poder da classe hegemônica desse sistema.

Em *Neoliberalismo: história e implicações*, Harvey (2014) identifica o neoliberalismo não apenas como um receituário econômico, cujo objetivo seria contornar a crise do sistema capitalista vivenciada nos anos 1970, mais que isso, para o autor, trata-se de um fenômeno mais complexo, um projeto político de aprofundamento da hegemonia das classes abastadas.

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a seguir a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. (HARVEY, 2014, p. 27).

Os arranjos político-econômicos do pós-guerra restringiram a escalada dos ganhos das classes altas, ao passo que impulsionaram ganhos à classe trabalhadora, mas essa condição foi interrompida a partir da crise dos anos 1970, culminando com a ascensão do neoliberalismo.

Harvey (2014) argumenta, inclusive com dados estatísticos, que uma das condições estabelecidas no pós-guerras foi a restrição dos elevados ganhos das classes altas, nos EUA, por exemplo, a renda do 1% mais rico saiu de 16%, antes da Segunda Guerra Mundial, para 8% durante, pelo menos, os trinta anos transcorridos após esse evento; em contrapartida, houve ampliação dos ganhos da classe trabalhadora. Para o autor, isso foi possível enquanto o próprio sistema registrava altas taxas de crescimento, mas quando a crise se abateu sobre as economias capitalistas, diminuindo os ganhos dessas classes, esse pacto entre capital e trabalho

foi desfeito e as elites econômicas buscaram mecanismos para restabelecer seus altos ganhos e seu poder de classe, de certo modo limitados no pós-guerras.

Para Duménil e Levy (2007), o neoliberalismo pode ser definido como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso, algo parecido ao que ocorria nas primeiras décadas do século XX nos EUA. Na concepção desses autores, o neoliberalismo foi um golpe político dessa classe para restaurar seus privilégios. Dessa forma, o avanço das finanças dentro desse processo político de retomada do poder de classe ocorreu:

Durante a primeira década da crise, o rendimento dessas classes [a fração financeira da classe capitalista] declinaram sensivelmente. Os lucros baixaram, assim como sua distribuição aos acionistas; a inflação corroeu o valor dos empréstimos concedidos. Executivos de empresas e dirigentes de instituições econômicas públicas tinham adquiridos, sobre o compromisso keynesiano, certo grau de autonomia em relação aos detentores do capital. Em resposta à crise, de início os dirigentes públicos adotaram políticas destinadas à recuperação do crescimento e do emprego, as quais, não obstante serem benéficas para os demais segmentos sociais, não se coadunavam com os interesses corporativos da finança, que tratam de revertê-las, em seu exclusivo benefício. (DUMENIL; LEVY, 2004, p. 14 *apud* BASTOS, 2014, p. 64).

Assim sendo, o neoliberalismo, como projeto político de reorganização do capitalismo, e a conseqüente restauração do poder de classe das elites econômicas, que assumem a missão de desmantelamento das inúmeras conquistas obtidas pela classe trabalhadora, em boa parte do mundo capitalista no pós-guerras, tem a cara do setor financeiro dessas elites, trata-se, portanto, de um projeto de expansão das finanças, ou seja, uma agressiva retomada de poder por parte da fração financeira da burguesia, a qual, a partir daquele momento, iniciou o processo de expansão de suas diretrizes econômicas.

A ideia de retomada de poder de classe dentro do sistema capitalista, concentrada principalmente na elite financeira, é também compartilhada por Harvey (2014). Segundo o autor, o que se viu foi um processo em que as grandes corporações assumiram uma orientação cada vez mais financeira, corroborando a ideia defendida por Duménil e Levy de uma predominância das finanças nesse processo.

Outra questão de relevo que não pode ser negligenciada, segundo Harvey, é que: “Embora possa ter tido como foco a restauração do poder de classe, a neoliberalização não significou necessariamente a restauração do poder econômico às mesmas pessoas” (HARVEY, 2014, p. 40). O autor enumera vários exemplos, em

diferentes países onde outros segmentos sociais ascenderam economicamente nesse período, alterando significativamente o lócus do poder econômico da classe alta.

Uma segunda tentativa conceitual sobre o neoliberalismo, segundo Andrade (2019a), tem a influência direta das ideias de Foucault, essencialmente sobre as artes de governo⁶, concebendo o neoliberalismo não apenas como processo de expansão dos negócios ou restauração do poder de classe, como acreditam muitos dos estudiosos do tema que se utilizam de categorias de análise marxista. Essa segunda abordagem conceitual concebe o neoliberalismo como “racionalidade e lógica normativa”, que direcionam a esfera da vida privada, sendo, portanto, importantes nesse campo, isso é visto nos trabalhos dos franceses Pierre Dardot e Christian Laval e de Wendy Brown.

Logo na introdução da edição inglesa de *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, os autores franceses afirmam de forma categórica.

A tese defendida por esta obra é precisamente que o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Dessa forma, o neoliberalismo é apresentado por esses autores como uma normatividade, cujo objetivo seria a formatação dos indivíduos a um modelo de conduta pautado na empresa, algo posto em todas as esferas da vida social. Nessa concepção, o neoliberalismo não constitui uma teoria econômica, mas uma razão que produz sujeitos governáveis e submetidos à lógica do mercado, dessa forma, a subjetividade neoliberal avançaria sobre todas as dimensões humanas. Isso explica o grande êxito conseguido pelas ideias neoliberais no decorrer das últimas décadas. Ainda segundo Dardot e Laval:

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. Além disso, devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais ‘resiliente’ quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26).

⁶ “Devemos nos estender ainda sobre o sentido dessa noção de ‘governo’: trata-se [...] não da instituição ‘governo’, mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18).

Para os autores franceses, o neoliberalismo, enquanto sistema normativo está, em toda parte, condicionando o ser, o estar e o fazer, levando os indivíduos a se reconhecerem como empresas e adotarem uma postura altamente competitiva em relação a seus pares, em todas as esferas da vida. E nessa arena de intensa competitividade entre os indivíduos, a racionalidade neoliberal produz um tipo de sujeito que se encaixa perfeitamente no seu projeto de “governamentalidade”.

Nessa mesma perspectiva, a cientista política estadunidense Wendy Brown também confere ao neoliberalismo um caráter normativo. “O neoliberalismo é um modo distinto de razão, produção de sujeitos, uma ‘conduta de conduta’ e um esquema de valoração” (BROWN, 2017, p.4 – tradução nossa). Para a autora, a razão neoliberal capilarizou-se nos mais distintos espaços sociais: no trabalho, na escola, nas agências públicas e no discurso social dos indivíduos que acabam assimilando essa forma de ser.

Ainda segundo a autora, para além da produção de subjetividades, o neoliberalismo provoca, na sociedade, um processo de “desdemocratização”. Em *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*, Brown (2019) expõe o fenômeno da ascensão de forças antidemocráticas na sociedade norte-americana, culminando com a vitória política de Donald Trump. Vale ressaltar que o modelo de neoliberalismo investigado por Foucault é o estadunidense, país onde a democracia tradicionalmente se apresenta como um valor caro, ainda que seja apenas pura retórica.

É importante ressaltar também que as duas perspectivas de abordagem sobre o neoliberalismo são válidas, embora suscetíveis a críticas, de modo que uma não invalida a outra, na verdade, se complementam. Sobre a primeira, é importante considerar que:

A interpretação marxista do neoliberalismo nem sempre compreendeu que a crise dos anos 1960-1970 não era redutível a uma ‘crise econômica’ no sentido clássico. Nesses termos, ela é estreita demais para captar a extensão das transformações sociais, culturais e subjetivas introduzidas pela difusão das normas neoliberais em toda a sociedade. Porque o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade. É, na verdade, nesse contexto muito específico de contestação generalizada que Foucault situa o advento de uma nova maneira de conduzir os indivíduos que pretende satisfazer a aspiração de liberdade em todos os domínios, tanto sexual e cultural como econômico. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26).

Para os autores, por mais atual que se mostre, essa explicação se apresenta incompleta, pois é preciso levar em consideração as novas técnicas utilizadas pelo neoliberalismo para produzir novas formas de subjetivação, não podendo, portanto, ser reduzido à mera expansão das finanças. Dessa maneira, uma abordagem do neoliberalismo enquanto ideologia econômica ou estratégia de retomada de poder de classe não seria suficiente em seu propósito.

Ademais, o próprio capitalismo tem sua história marcada por transformações, cujo objetivo sempre foi a maximização dos lucros dos capitalistas e, conseqüentemente, a ampliação do seu poder de classe, acrescentando pouca coisa ao debate sobre neoliberalismo, restando a este apenas o papel de sempre, o de mais uma etapa do processo de acumulação capitalista, desconsiderando as suas singularidades e levando, muitas vezes, a compreensões distorcidas sobre o seu significado.

Em relação à segunda abordagem, inspirada na análise foucaultiana, pesa sobre essa, segundo Andrade (2019b), a acusação de seus críticos acerca de uma posição simpática ao neoliberalismo pelo autor francês, além da demasiada ênfase dos foucaultianos nas técnicas normativas, distantes dos domínios do Estado, e uma certa negligência em relação ao uso de categorias de análise importantes, como classe social, capital, retirando dessa explicação os sujeitos e sua base material.

É importante destacar que essas posições conceituais sobre o neoliberalismo, mesmo apresentando abordagens diferentes, se complementam e enriquecem o debate. Andrade (2019b) nos lembra ainda que, na explicação foucaultiana, o foco recai sobre o processo de normatização da sociedade, invertendo apenas a lógica da explicação marxista, ou seja, questões como dominação de classe e financeirização passam a ser vistas como resultados dessa racionalidade, e não como causa.

2.4 As políticas neoliberais no Brasil

Assim como a maioria dos países latino-americanos, a economia brasileira, do início do século XX, estava ancorada num modelo agroexportador que perdurou até a década de 1930, consistindo basicamente na defesa dos interesses desse setor econômico, garantindo altíssimos rendimentos a seus representantes, principalmente os cafeicultores paulistas. Conseqüentemente, esse modelo econômico se

apresentava como grande obstáculo às iniciativas de industrialização nacional. Apesar do foco no modelo agroexportador, o país já sinalizava um processo de industrialização desde o século XIX.

Com a grande crise econômica que varreu os países capitalistas, do centro à periferia, em 1929, a economia dos países da América Latina foi profundamente afetada. No Brasil, a chamada Crise de 29 desencadeou o declínio do modelo agroexportador, desestabilizando o principal negócio do país, a exportação de café. As perdas com a venda do café, em baixa no mercado internacional, obrigaram o Estado brasileiro a intervir fortemente na economia, contrariando os “princípios liberais vigentes, de não intervenção estatal nos assuntos econômicos”. Essa contradição liberal aconteceu, primeiramente, quando o Estado brasileiro passou a comprar o café estocado pelos cafeicultores, numa tentativa de segurar o preço do produto no mercado e salvaguardar os ganhos da elite cafeicultora. E, segundo, quando esse mesmo Estado passou a adotar uma política de industrialização nacional numa tentativa de substituir as importações de produtos manufaturados, das quais o país ainda era dependente.

“Assim, a industrialização no Brasil não se deu pela via evolutiva, com base na iniciativa privada, como nas nações pioneiras. Aqui, ela foi induzida e em grande parte realizada pelo Estado” (BRUM, 2013, p. 185). Ainda segundo o autor, o Estado, como empresário direto, foi responsável por prover a infraestrutura necessária (transporte, energia e comunicações), além de produzir as matérias-primas necessárias para a atividade industrial (ferro, aço e posteriormente o petróleo).

Esse período, portanto, assinala uma mudança muito profunda nas estruturas político-econômicas do Brasil, pois, além de redefinir o modelo econômico vigente, também redefiniu o papel do Estado brasileiro, de mero garantidor dos interesses do setor agroexportador a principal propulsor do processo de desenvolvimento econômico do país, agora focado na indústria. Dessa forma,

O modelo de industrialização por substituição de importações implantado no Brasil obteve pleno êxito, sob o ponto de vista da expansão industrial, porque conseguiu implantar um ‘vigoroso parque industrial moderno e diversificado, o mais importante entre os países pobres da chamada periferia do sistema. [...] A industrialização gerou novas oportunidades de renda e emprego, acelerou o processo de urbanização [...], elevou o padrão de vida da população, mas ao mesmo tempo manteve a cultura patrimonialista da elite e uma das mais profundas desigualdades na distribuição de renda’. (MERCADANTE, 1988, p. 137 *apud* COLETTI, 2015, p. 32).

Para o autor, não era somente a industrialização que se iniciava efetivamente no Brasil, mas uma melhoria no padrão de vida das pessoas em decorrência dessa atividade econômica, que, por sua vez, gerou emprego e renda, muito embora o país conservasse a sua principal característica histórica, a profunda desigualdade social, problema que ainda hoje não conseguimos superar.

O Brasil, dessa forma, inseria-se num novo cenário político-econômico, passando a adotar a receita adotada pelos países capitalistas centrais, a intervenção estatal como antídoto à grande crise que abalou o sistema nesse período. Significa dizer que o país, naquele momento, estava em sintonia com as transformações que vinham sendo operadas na matriz do sistema capitalista.

É importante lembrar que esse processo ocorreu concomitantemente a um movimento de centralização do poder em âmbito nacional, o que pode ter favorecido essas mudanças no plano econômico, uma vez que essa centralização política representou o enfraquecimento dos grupos políticos regionais, formados pelas elites agrárias,⁷ o que, na concepção de Bresser-Pereira (2021), tratava-se de uma revolução nacional e industrial, assinalando o fim do Estado oligárquico e o início do Estado-nacional desenvolvimentista.

A partir de 1930, o Brasil passou a trilhar os caminhos do chamado “desenvolvimentismo”, um modelo de política econômica que projeta no Estado nacional um grande instrumento propulsor do desenvolvimento econômico, especificamente o industrial. Segundo Mantega (1985), o desenvolvimentismo preconizava a ideia que, para transformar os países agroexportadores em países desenvolvidos, era preciso incrementar a participação do Estado na economia. Essa doutrina teve grande alcance entre governos e intelectuais da periferia do capitalismo, influenciando ainda, segundo Mantega (1985), a economia política brasileira e, de um modo geral, o pensamento econômico latino-americano.

⁷ Em 1930, ocorreu a chamada Revolução de 1930, evento que marcou o fim da chamada República Velha, período em que o país vivenciou os acordos entre grupos regionais, as chamadas oligarquias, cujo objetivo era o comando do poder central, com maior expressão as oligarquias paulista e mineira. Essas duas elites selaram, nesse período, um acordo político para revezamento do poder central, conhecido como política do café-com leite, em alusão aos principais produtos oriundos desses estados. A partir de 1930, há, portanto, um enfraquecimento desses grupos e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. “Contudo, a Revolução de 1930, embora trouxesse mudanças significativas e abrisse uma nova fase na evolução histórica brasileira, foi um movimento liderado por políticos tradicionais, de orientação liberal, contando com o apoio dos setores de vanguarda da sociedade”. (BRUM, 2013, p. 166). Novamente a elite nacional se antecipava ao povo.

Numa tentativa de apresentar um conceito para essa doutrina, Fonseca (2003) assinala que o termo desenvolvimentismo pode se referir tanto a uma ideologia ou teoria, quanto pode ser usado para definir práticas históricas de política econômica, essas últimas, geralmente associadas ao Estado desenvolvimentista. No entanto, o autor nos adverte o seguinte:

Embora a ideologia e as experiências históricas desenvolvimentistas tenham uma longa história, cuja gênese remonta a meados do século XIX, foi a partir da Grande Depressão da década de 1930 que tomaram vulto em boa parte dos países latino-americanos, destacadamente Argentina, Brasil, Chile e México, mas também Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela, para mencionar os casos mais típicos. Já o pensamento econômico teórico só se consolidou nas décadas de 1950 e 1960. (FONSECA, 2003, p. 15-16).

Apesar da ampla penetração desse ideário, cuja origem remonta ao século XIX e até mesmo algumas experiências históricas, a consolidação da teoria ocorreu somente a partir da década de 1950. É importante lembrar também que, em 1948, foi criada a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, o que, segundo Mantega (1985), foi responsável por criar uma interpretação bastante original sobre as relações entre países do centro e da periferia capitalista, especificamente da América Latina, sendo esse organismo de fundamental importância para a concepção de políticas econômicas em muitos dos países latino-americanos.

O Estado-Nacional desenvolvimentista no Brasil costuma ser apresentado pela literatura econômica como tendo sua origem em 1930 e seu fim na década de 1980, tendo esse período passado por dois momentos distintos. “O primeiro ciclo ideológico correspondeu a alguns anos de governos democráticos, no começo da década de 1930, seguidos pelo período da ditadura de Getúlio Vargas, e, depois, pelo restabelecimento da democracia até 1964” (BIELSCHOWSKY, 2011, p. 07). Nesse primeiro momento, o Estado foi, em grande parte, o responsável pelo planejamento, financiamento, coordenação e execução da infraestrutura necessária ao desenvolvimento industrial do país. O ápice desse ciclo ocorreu na década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, cujo lema era: “cinquenta anos em cinco”. Para Bielschowsky (2011), o período áureo desse ciclo ficou marcado pela ideia de “transformação”, que se tornou mais importante que o controle inflacionário e outras questões de curto prazo. Apesar do bom desempenho industrial nesse período, decorrente, em grande parte do planejamento e do controle estatal, todavia, esse processo era cada vez mais dependente do capital estrangeiro, aprofundando a nossa dependência econômica.

Segundo Bresser-Pereira (2021), em 1961, o país mergulhou em duas crises simultaneamente. Uma crise política, desencadeada pela renúncia de Jânio Quadros, e a outra econômica, resultante do esgotamento do modelo de industrialização por substituição de importações, exatamente o modelo adotado pelo Estado brasileiro como forma de desenvolver o país.

Diante desse cenário de crise, em 1964, um golpe civil-militar derrubou o então presidente João Goulart, instalando no país uma violenta ditadura, a partir da qual teve início o segundo ciclo desenvolvimentista, se estendendo até a década de 1980. Desse modo.

O segundo ciclo desenvolvimentista pode ser dividido em três períodos. O primeiro foi de 1964 a 1968, de busca de soluções para a sustentabilidade macroeconômica, para o qual se deu uma solução conservadora: arrocho salarial e concentração de renda. O segundo período foi de 1968 a 1973, etapa do auge conhecido como 'milagre econômico'. (BIELSCHOWSKY, 2011, p.09).

Do ponto de vista econômico, o golpe de 1964 não representou uma ruptura com o modelo da segunda metade dos anos 1950, na prática houve um aprofundamento dessas condições, acrescidas de muito autoritarismo. Bresser-Pereira (2021) afirma que, a partir de 1964, formou-se no Brasil um novo pacto desenvolvimentista, um “pacto autoritário” com características modernizantes do ponto de vista econômico, algo parecido ao que ocorrera com Vargas, mas sem a presença da classe trabalhadora e das esquerdas.

Os generais de 64 deram grande impulso ao desenvolvimento econômico nacional do país, pois, durante esse período, o Estado foi responsável por grandes obras de infraestrutura, e o país atingiu altas taxas de crescimento econômico, tendo sido o período entre 1968 e 1973 chamado de o “milagre econômico”, tudo isso por meio de um processo de endividamento externo do Estado, acentuando cada vez mais a dependência econômica brasileira ao capital privado externo, principalmente aos bancos norte-americanos.

Sobre o processo de endividamento externo dos países em desenvolvimento, como foi o caso do Brasil, Harvey (2014) nos mostra como isso ocorreu. Para o autor, a alta no preço do petróleo, fruto do embargo da Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP, em 1973, resultou em grandes aportes financeiros aos países produtores de petróleo. Posteriormente, sob pressão dos EUA, se pode presumir, os sauditas reciclaram os petrodólares por meio dos bancos de

investimento de Nova York, os mesmos bancos e o mesmo dinheiro que foi colocado à disposição dos países em desenvolvimento, ainda segundo Harvey, era uma aposta rentável dadas as condições econômicas desfavoráveis da economia norte-americana e a segurança dessas operações, já que se tratava de governos. Com recursos financeiros abundantes, aliado ao desespero desses países por financiamento de suas economias e contando com a proteção do imperialismo norte-americano, os bancos de Nova York disponibilizaram os recursos e esses países se endividaram.

No entanto, após a crise da dívida externa que se abateu sobre os países latino-americanos, organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, a serviço dos interesses imperialistas norte-americanos, passaram a impor condições extremamente duras para a renegociação das dívidas desses países, numa clara intenção de submeter as economias latino-americanas ao neoliberalismo. Dessa forma,

Um dos instrumentos que impulsionou esse processo de implantação das políticas neoliberais na América Latina, a partir do final de 1988, foi o chamado Plano Brady –nome do então secretário do Tesouro dos Estados Unidos. Tal plano acenava com a possibilidade de renegociação e redução do estoque das dívidas dos países latino-americanos com os bancos comerciais em até 35% --na prática, as reduções nunca passaram dos 20% --, só que condicionava os novos empréstimos à prévia adoção de políticas unilaterais de abertura comercial. (COLETTI, 2015, p. 39).

Tratava-se, portanto, de uma estratégia dos EUA para a abertura dos mercados dos países latino-americanos, o que reabilitaria os ganhos dos EUA nas suas relações comerciais com esses países. O México foi o primeiro país a se submeter ao Plano Brady. Posteriormente, a política neoliberal para os países latino-americanos passou a ser tratada pelas diretrizes estabelecidas no “Consenso de Washington”.

Sobre a situação de endividamento exterior do Brasil, Bresser-Pereira (2021) afirma que, em 1977, o endividamento externo do Estado brasileiro já tinha atingido um nível muito alto, tornando-se uma verdadeira bola de neve e, para piorar, os EUA elevou suas taxas de juros a níveis estratosféricos, conseqüentemente as taxas de juros internacionais também subiram, elevando o pagamento das dívidas dos países que tinham financiamentos externos, como era o caso brasileiro.

Com o agravamento da crise econômica nos anos 1980, restou ao país a ortodoxia do mercado. Orientado pelo FMI, o Brasil caminhou em direção aos ajustes neoliberais. “A política econômica equivocada do governo levou os banqueiros

internacionais a interromper a renovação dos débitos brasileiros” (BRESSER-PEREIRA, 2021, p. 239). O cerco estava feito – e havia poucas possibilidades – e o governo brasileiro optou por atender às exigências do capital financeiro internacional, cedendo, assim, às pressões e às chantagens de seus credores, caminhando, dessa forma, em direção à neoliberalização econômica. Pode se dizer que esse processo se iniciou:

Depois de uma série de viagens infrutíferas ao exterior, e dada a pressão cada vez maior dos banqueiros internacionais no sentido de uma política mais austera, em novembro de 1980 o ministro Delfim Netto mudou de forma drástica a política econômica, realizando, com competência, o ajustamento necessário. O Brasil agora monitorado pelo FMI, iniciou uma política de ajuste fiscal e de elevação da taxa de juros, preparando-se, assim para uma nova tentativa de desvalorização da moeda que seria adotada no início de 1983. (BRESSER-PEREIRA, 2021, p. 239- 240).

As diretrizes econômicas a serem seguidas pelo Brasil, a partir de então, são parte daquilo, que seria mais tarde, preconizado, no consenso de Washington, como receituário econômico aos países latino-americanos, um claro indício que o Brasil adentrava na teia de aranha do neoliberalismo, naquele momento.

Com a redemocratização, o Brasil passou a vivenciar duas situações bem diferentes. No plano político, muitas expectativas pelo retorno da democracia, o país ganhou uma nova constituição, moderna e compromissada com a democracia e com os direitos sociais, não à toa, foi apelidada de “constituição cidadã”. Já no campo econômico, a situação se deteriorava, baixo crescimento econômico, agravamento da dívida externa, inflação alta, planos econômicos malsucedidos. Esse cenário de crise contribuía para gerar descrença na capacidade do Estado como indutor do desenvolvimento, decretando o fim do período desenvolvimentista e pavimentando os caminhos para a implantação definitiva do neoliberalismo no Brasil. Dessa forma,

A ascensão do neoliberalismo econômico na América Latina veio por encerrar o período brasileiro de cinquenta anos de desenvolvimentismo. A partir de 1991 tivemos a formação no Brasil de uma nova coalizão política e econômica composta por rentistas, por grande parte do setor financeiro e pelos interesses estrangeiros no Brasil, que se tornaria dominante durante toda a década de 1990 (BRESSER-PEREIRA; DINIZ, 2009 *apud* PELLINI, 2019, p. 42).

De modo geral, a continuidade da crise econômica brasileira, herdada dos governos militares e aprofundada no final da década de 1980, sob o governo Sarney, provocou o esgotamento dos mecanismos da política desenvolvimentista e abriu

espaço a um discurso que considerava o modelo intervencionista ultrapassado, possibilitando os ajustes neoliberais.

Após vencer as eleições presidenciais de 1989, Fernando Collor de Melo, o primeiro presidente eleito por voto direto a partir da redemocratização do país, cujas propostas de campanha eram o fim da corrupção e da inflação, além de uma certa modernização econômica do país, implementou uma política econômica, cujas diretrizes foram definidas num documento intitulado “projeto de reconstrução nacional e compromisso com a democracia”. Dentre essas diretrizes, a estabilização monetária e financeira era a prioridade absoluta e, para a consecução desse objetivo, o documento aponta claramente o caminho a seguir: a redefinição do papel do Estado. O referido documento considera que

Essa perversão das funções estatais - agravada por singular recuo na capacidade extrativa do Estado - exige que se redefina, com toda a urgência, o papel do aparelho estatal entre nós. Meu pensamento, neste ponto, é muito simples. Creio que compete primordialmente à livre iniciativa - não ao Estado — criar riqueza e dinamizar a economia. Ao Estado corresponde planejar sem dirigismo o desenvolvimento e assegurar a justiça, no sentido amplo e substantivo do termo. (BRASIL, 1990, p. 15).

Tratava-se, na verdade, de um programa de reformas econômicas, cujo objetivo era o desmonte do modelo desenvolvimentista e a implementação do receituário neoliberal. Na concepção de Coletti (2015), esse modelo de neoliberalismo implementado no Brasil, nesse momento, tinha como característica: a abertura comercial e financeira ao capital internacional; uma política de privatizações e desregulamentação do mercado de trabalho e dos direitos sociais.

Esse conjunto de reformas econômicas, estabelecidas no governo Collor, tem continuidade no governo de Itamar Franco, que assumiu a presidência da República logo após a renúncia de Collor, em decorrência de um processo de *impeachment*.

No entanto, o aprofundamento do neoliberalismo no Brasil ocorreu mesmo durante o governo Fernando Henrique Cardoso, período em que o país, já contando com a tão almejada estabilidade monetária, alcançada por meio da implantação do plano real, em 1994, ainda no governo de Itamar Franco, passou por uma ampla e profunda reforma do Estado brasileiro. Nos dois mandatos de FHC, além da reforma do Estado brasileiro, o país promoveu um amplo processo de privatizações e promoveu também a abertura de sua economia ao capital estrangeiro. Essas ações

no seu conjunto são partes do modelo neoliberal adotado por Fernando Henrique Cardoso.

Sobre a reforma do Estado brasileiro nesse período, os objetivos e as diretrizes dessa reforma foram estabelecidos no chamado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995”, apresentado logo no primeiro ano de governo FHC. “Este plano diretor procura criar as condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 10).

Na verdade, o que estava sendo apresentado à sociedade brasileira, naquele momento, como novo e revolucionário, eram as coordenadas daquilo que seria a adequação do Brasil às diretrizes do consenso de Washington, e essa adequação passava pela reforma do Estado e, conseqüentemente, pelo desmonte das políticas desenvolvimentistas vigentes no país desde a década de 1930. Dessa forma, o discurso era que:

Nos últimos anos, assistimos em todo o mundo a um debate acalorado- ainda longe de concluído - sobre o papel que o Estado deve desempenhar na vida contemporânea e o grau de intervenção que deve ter na economia. No Brasil, o tema adquire relevância particular, tendo em vista que o Estado, em razão do modelo de desenvolvimento adotado, desviou-se de suas funções precípua para atuar com grande ênfase na esfera produtiva. Essa maciça interferência do Estado no mercado acarretou distorções crescentes neste último, que passou a conviver artificialismos que se tornaram insustentáveis na década de 90. (BRASIL, 1995, p. 13- 14).

De acordo com as diretrizes econômicas estabelecidas no consenso de Washington, o modelo de Estado, até então vigente na maioria dos países latino-americanos, era o responsável pela crise. Portanto, era preciso reformar esse Estado para que se tornasse moderno e, conseqüentemente, o país entrasse na rota do desenvolvimento. De principal indutor do desenvolvimento nacional, o Estado passou a mero agente regulador.

Os ajustes neoliberais implementados no governo de FHC, em linhas gerais, seguiram o que foi estabelecido como dever de casa para os países latino-americanos: abertura econômica ao capital internacional, privatizações de empresas estatais, cortes orçamentários, diminuição do aparato estatal, desmantelamento dos serviços públicos e uma política de juros altos, favorecendo o capital financeiro, principalmente o internacional.

Sobre a ascensão do neoliberalismo no Brasil, um estudo realizado a partir da produção de artigos, na revista Dados, acerca das reformas neoliberais implementadas no Brasil, durante os anos 1990, apresenta a seguinte explicação:

Como resultado, classificamos as explicações sobre a implantação das reformas neoliberais no Brasil durante a década de 1990 em três famílias de argumentos: (i) argumentos sociológicos, isto é aqueles que procuram as causas das reformas na sociedade brasileira; (ii) argumentos pragmáticos, reunindo as explicações que postulam a inexorabilidade das reformas neoliberais e (iii) argumentos institucionalistas, que agregam as explicações segundo as quais as causas das reformas devem ser buscadas nas instituições políticas brasileiras. (MASSIMO, 2013, p.137).

Não se pode deixar de considerar todos os conjuntos de argumentos apontados no referido estudo, mas uma atenção especial recai sobre os chamados argumentos sociológicos. Segundo Massimo (2013), os argumentos sociológicos apresentam uma divisão desses argumentos em três modalidades de conexões causais: a primeira explica as causas das reformas neoliberais como sendo resultantes da “qualidade do empresariado doméstico”. A segunda, a partir dos “conflitos distributivos”, e a terceira e última, a partir da “cultura e dos valores dominantes na nossa sociedade durante a década de 1990”. Ainda segundo Massimo (2013), dentro da primeira modalidade dos argumentos sociológicos há duas teses. Uma dessas teses explica a implantação das reformas neoliberais no Brasil pela fragmentação e heterogeneidade da representação política dos interesses industriais. A outra trata dessas reformas de forma oposta, a partir da sua unidade em torno de uma bandeira, no caso, o chamado “custo Brasil” e da coerência obtida por meio da profissionalização da representação política do setor industrial.

Sobre a tese da fragmentação e heterogeneidade da representação política dos interesses industriais, o autor destaca que, embora esses empresários já compartilhassem uma ideologia antiestatal no final da década de 1980, porém, foram incapazes de apresentar um projeto hegemônico a partir dos interesses da indústria. Portanto, o que se viu, posteriormente, foi a hegemonia dos interesses financeiros nacionais e, principalmente, internacionais prevalecendo.

Para Boito Jr. (1999 *apud* COLETTI, 2015), a política neoliberal no Brasil não contemplou igualmente todas as frações da burguesia nacional, chegando inclusive a contrariar certos setores. O autor considera que a política de desregulamentação do mercado de trabalho foi bem recebida por todos os segmentos, financeiro, industrial, nacional e internacional, mas, em se tratando das privatizações das grandes empresas estatais e da abertura comercial e desregulamentação financeira, já foi diferente. Nas privatizações, os pequenos e médios capitais ficaram de fora do processo em razão do seu baixo poder aquisitivo se comparado ao capital

internacional e ao capital monopolista nacional. Já na política de abertura ao capital comercial e desregulação financeira, o grande capital financeiro nacional e o internacional foram os maiores beneficiados, causando prejuízos ao setor produtivo, e, conseqüentemente, levando o país a um processo de desindustrialização. Desse modo,

[..] poderíamos afirmar que a política de abertura comercial contraria os interesses da fração interna da burguesia industrial, que passa a sofrer a concorrência direta e devastadora das mercadorias importadas, ou seja, a implantação do receituário neoliberal no Brasil fez com que a fração industrial interna da burguesia, que foi a maior beneficiária da política desenvolvimentista, perdesse poder econômico e político. (COLETTI, 2015, p. 41).

Dessa forma, é plausível a tese de que havia heterogeneidade e fragmentação da representação política dos interesses industriais frente ao conjunto de reformas neoliberais, sendo, portanto, a razão pela qual essa fração da burguesia nacional perdeu o poder tanto econômico quanto político. Esse argumento é corroborado por Bresser-Pereira e Diniz (2009 *apud* PELLINI, 2019), ao afirmarem que parte da burguesia industrial brasileira apoiou a frente ampla que se formou durante o início do governo FHC para apoiar as reformas neoliberais no Brasil.

Em suma, durante a década de 1990, a partir das reformas neoliberais, o que se viu foi o fortalecimento das frações empresariais compostas pelo capital financeiro nacional e internacional e por parte do grande capital monopolista nacional.

Entre o final da década de 1990 e o início dos anos 2000, o modelo neoliberal, já em crise, sofreu uma derrota política nas eleições para presidente, quando, em 2002, o Brasil elegeu o ex-líder sindical e candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula que concorreu às eleições daquele ano, tendo como vice em sua chapa o industrial mineiro José de Alencar. A composição dessa chapa vitoriosa em 2002 *per se* já representa um ponto de inflexão na política econômica do país. E sobre essa mudança,

Ao chegar ao poder, Lula tentou construir um pacto político desenvolvimentista e social. A ‘carta ao povo brasileiro’, ainda durante as eleições, e a formação do Conselho de Desenvolvimento Econômico, o ‘conselhão’, de 2003, foram apenas alguns dos esforços que ele e, depois, sua sucessora Dilma empreenderam. (BRESSER-PEREIRA, 2021, p. 368).

“Os governos do PT” como são chamados os mandatos presidenciais de Lula (2003- 2010) e de sua sucessora, Dilma Rousseff (2011- 2016), adotaram um modelo de política econômica caucado no papel do Estado como um grande

instrumento para o desenvolvimento nacional, não à toa esses governos foram considerados, por muitos, como “neodesenvolvimentistas”. Durante esse período, as políticas de transferência de renda, por meio de programas sociais, o acesso facilitado ao crédito e os investimentos públicos em infraestrutura impulsionaram os indicadores tanto econômicos como sociais.

Apesar do crescimento econômico e dos avanços no campo social, os governos do PT não conseguiram romper com o modelo de política macroeconômica do governo anterior, as ditas políticas neoliberais, e a prova inconteste dessa não ruptura foi a forma pela qual a presidenta Dilma Rousseff tratou a crise econômica que assolou o país logo no início do seu segundo mandato, cujo remédio prescrito pela então presidenta e sua equipe econômica, comandada por Joaquim Levy, para debelar a crise, foi pura ortodoxia.

A crise econômica conjugada a uma crise política abalou as estruturas do governo Dilma e, conforme Carvalho (2018), o fim da história todos conhecem bem, um *impeachment* vendido como solução para a crise e um país dedicado a jogar fora, junto com a água suja do banho, o bebê e a bacia.

Em suma, o neoliberalismo no Brasil deve ser compreendido a partir das suas próprias particularidades, ao passo que esse pode ser percebido como fruto das transformações pelas quais o sistema capitalista estava passando naquele momento, contudo, é importante também que se perceba que as reformas neoliberais introduzidas no país atendiam a novas configurações político-econômicas nacionais.

Dessa forma, é sempre oportuno lembrar a transição político-econômica ocorrida no Brasil, no início do século XX, quando o modelo econômico agroexportador foi substituído pelo industrial, fazendo brotar uma nova burguesia e um novo modelo de Estado, o “nacional desenvolvimentista”, suplantado pelo neoliberalismo.

2.5 A educação submetida à economia

É sempre muito recorrente o discurso que apresenta a educação como solução para quase todos os problemas possíveis. Fala-se da educação como caminho para o desenvolvimento de uma nação, como mecanismo de enfrentamento às agruras sociais, enfim, a educação como verdadeira panaceia. Para Orso (2013), muito se discute sobre o papel da educação, se ela reproduz a sociedade ou se é

capaz de transformá-la, no entanto, ao invés de analisá-la de um modo crítico, tratam-na de um modo idealista, atribuindo-lhe poderes extraordinários. Assim sendo, antes de qualquer missão especial atribuída a ela, é preciso primeiramente refletir sobre o seu significado social, político, filosófico e ideológico.

Numa tentativa de refletir acerca de um conceito de educação, Brandão (2007) assevera que ninguém escapa da educação, esse processo está em todo lugar. “Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (BRANDÃO, 2007, p. 04). Dessa forma, é oportuno destacar que a educação, de um modo mais abrangente, constitui um processo sociocultural pelo qual a sociedade transmite, de uma geração a outra, os seus valores, costumes e conhecimentos em gerais. Ao nascermos, portanto, somos iniciados num processo que começa na infância e percorre toda a nossa existência. Nessa perspectiva, Durkheim considera que,

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. (DURKHEIM, 2014, p. 53).

Durkheim considera a educação, na sua essência, algo eminentemente social, destacando a sua função uniformizadora e de preparação de uma geração pelas gerações adultas para a vida social e que cada época e lugar apresenta o seu modelo educacional próprio. Dessa maneira, para definir o que é educação, é preciso, primeiramente, compreender os sistemas educativos que existem e que já existiram. Para o supracitado autor, “não existe, por assim dizer, nenhuma sociedade em que o sistema de educação não apresente um duplo caráter: ele é ao mesmo tempo singular e múltiplo” (DURKHEIM, 2014, p. 50). Sobre o aspecto múltiplo dos sistemas educacionais, o autor apresenta a estratificação social como elemento responsável, de modo que a educação nas sociedades de castas variava de uma casta para outra. A educação da aristocracia não era a mesma da plebe; a educação do pajem não era a mesma do servo e a educação do burguês também não é a mesma do operário. “Para encontrar uma educação absolutamente homogênea e igualitária, é preciso voltar no tempo até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existia nenhuma diferenciação” (DURKHEIM, 2014, p. 51). Apesar do caráter múltiplo, há algumas questões que são gerais e, ao final, todas repousam numa base comum.

“Ora, se a educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela mesma, então para compreender a educação precisamos compreender a sociedade” (ORSO, 2013, p. 51). Nessa perspectiva, a educação tende a refletir o modelo de sociedade que a engendrou. Desse modo,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu-no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MESZÁROS, 2008, p.35).

Conforme Laval (2019), o surgimento e o desenvolvimento de um aparelho educacional, paralelo à família e ao espaço do trabalho, representa uma das destacadas transformações sociais ocorridas no Ocidente, fazendo parte do processo de autonomização das diferentes ordens: religiosa, política, econômica e de pensamento. Ainda segundo o autor, embora se considere o desenvolvimento de um aparelho educacional destinado à difusão do saber mais voltado à construção de burocracias políticas e religiosas do que mesmo à formação de mão de obra, no entanto, a partir do advento da Revolução Industrial, essa instituição será cada vez mais incentivada, em razão da demanda crescente por qualificação por parte da indústria e da administração pública.

Com o desenvolvimento das sociedades capitalistas, a educação assumiu um caráter formal e complexo dado à enorme quantidade de informações produzidas e acumuladas por esse modelo de sociedade, bem como, aos interesses econômicos e políticos que permeiam o campo educacional, gerando disputas e tentativas de reformulação das suas diretrizes.

No pós-guerras, no período que corresponde à fase de grande crescimento da economia nos países capitalistas, impulsionado pelo keynesianismo, Laval (2019), analisando a sociedade francesa entre os anos 1960 até 1970, considera que esse período foi dominado por uma ideia educacional para formar trabalhadores qualificados para a indústria, bem como, consumidores suficientemente capazes de operar os produtos mais complexos desenvolvidos pela indústria, o que, segundo Laval, requeria além de investimentos financeiros, investimentos simbólicos, ou seja, formas institucionais e classificação da relação salário-diploma. A educação passa então a obedecer à lógica econômica, sistemas educacionais planejados a partir das

necessidades das empresas. É oportuno destacar que “esse período é marcado por uma crítica de inspiração tecnocrática ao chamado ensino tradicional ou clássico [...]” (LAVAL, 2019, p. 35). Conseqüentemente, há em curso, nesse momento, um processo de desconstrução do modelo educacional clássico pautado nos valores humanistas, exaltados a partir do Renascimento Cultural, como ideal de educação.

Na atual etapa de desenvolvimento do sistema capitalista, marcada pela hegemonia do capital financeiro e pelo espraiamento da neoliberalização econômica aos mais diversos campos da nossa existência, com alcance inclusive sobre a educação. “Essa nova fase corresponde à desestruturação da sociedade industrial que os economistas chamam de ‘fordista’ e de seu padrão característico de emprego” (LAVAL, 2019, p. 37). O que temos a partir de então é uma visão cada vez mais economicista da educação, num processo de ajuste dos sistemas educacionais à lógica do mercado.

Segundo Santos (2012), a história da educação no capitalismo jamais ocorreu de modo autônomo, sempre aconteceu sob direcionamentos da classe burguesa, portanto, não se trata de algo novo, estabelecido pelo neoliberalismo. Porém, há uma mudança qualitativa nesse novo cenário em que se encontra o capitalismo, que corresponde justamente ao neoliberalismo. Agora, todo o processo pedagógico foi submetido ao gerencialismo⁸. O que se tinha antes desse processo era a mercantilização da educação na forma de oferta desta como uma mercadoria, ou seja, por meio do ensino privado. No entanto, a partir do neoliberalismo a coisa se amplia, há um processo de absorção da lógica mercantil a todas as esferas da educação.

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e da avaliação dos resultados. Os sentidos e a finalidade da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. (SANTOS, 2102, p. 20).

Essa mercantilização do processo pedagógico é chamada pela supracitada autora de “pedagogia do mercado”, pois estabelece, nas entranhas dos sistemas de

⁸ Souza (2016) estabelece que o termo gerencialismo, nas Ciências Humanas, faz referência à chamada “nova gestão pública”, correspondente, em inglês, a “new public management”, e corresponde às reformas, no Estado, implementadas em diversos países, cujo objetivo era criar uma cultura no serviço público, pautada num modelo de administração pública com foco em resultados. Na verdade, o objetivo do gerencialismo é a desregulamentação da administração pública e a sua readequação à lógica do mercado.

ensino, tanto públicos como privados, todo um conjunto de saberes, métodos e práticas oriundas do mundo corporativo, implementando, nesses espaços, a lógica empresarial capitalista. Nessa perspectiva, há uma total readequação: os antigos diretores escolares passam a ser gestores, responsáveis pela “gestão escolar”. Os conteúdos programáticos são pensados a partir de competências e habilidades que orientam o processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo passa a ser as chamadas avaliações externas, a saber: SAEB, ENEM, PISA, e tantas outras avaliações externas que mensuram a aprendizagem de nossos alunos, estabelecendo *rankings* de desempenho entre os próprios alunos, entre instituições de ensino e até entre sistemas de ensino nacionais e internacionais, sempre na busca de padrões de qualidade na educação. Nesse ínterim que separa a preparação dos alunos até as provas, como numa empresa, professores são instados a buscarem “resultados” que são traduzidos em bom desempenho de seus alunos nesses testes.

Sobre o modelo de organização empresarial, Freitas (2018) considera que este é para o neoliberalismo o próprio padrão de funcionamento da sociedade, apagando a historicidade das instituições, reduzindo-as a miniorganizações empresariais de prestação de serviços, saúde, educação, segurança, previdência etc.

Para os arautos do neoliberalismo, a educação bem como diversos outros campos sociais passam a ser pensados a partir da lógica de funcionamento do mercado. É preciso, portanto, aplicar aos sistemas educacionais os mesmos princípios utilizados no universo corporativo para que esses sistemas alcancem altos rendimentos.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização dessa concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. (FREITAS, 2018, p. 31).

Esse novo paradigma proposto à educação pelos seus reformadores estabelece, como padrão de eficiência educacional, um modelo pautado nos valores empresariais, uma vez que só o mercado é capaz de conferir qualidade à educação. Esse novo modelo, por seu turno, também vale para a vida das pessoas que, assim como as empresas, devem ser eficientes e flexíveis, ou seja, capazes de se moldarem às necessidades urgentes do mundo moderno.

Para Laval (2019), esse novo paradigma educacional, que está posto de forma hegemônica, se baseia numa sujeição da escola à razão econômica e está ligado a um economicismo aparentemente simplista de que as instituições, em geral, e a escola, em particular, só têm sentido quando estão a serviço da economia. O autor ainda destaca que o referencial dessa nova pedagogia é o “homem flexível e o trabalhador autônomo”.

A aplicação dos princípios do mercado à educação tem sua origem na chamada teoria do capital humano, conceito bastante difundido pelos economistas da chamada “escola de Chicago”. A importância dada à Teoria do Capital Humano pela escola de Chicago levou um de seus mais notáveis economistas, Gary Becker, a lançar um livro intitulado: *Capital humano*. A obra de Becker influenciou significativamente os debates sobre educação ao apresentar a tese de que investimentos em educação impulsionam o crescimento econômico.

Em seu livro *capital humano*, Gary Becker influenciaria a opinião pública a entender a educação como uma iniciativa econômica ao referir-se à escolarização como um ‘investimento em capital humano’ com vistas à ‘taxa monetária do retorno ao ensino superior e ao ensino médio nos Estados Unidos’. (SPRING, 2018, p. 16, grifos do autor).

Nessa concepção, a educação é percebida pelo viés econômico, cujo investimento resultaria em desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, diminuição das desigualdades econômicas e sociais.

A ideia do capital humano advogada pela escola de Chicago e compulsivamente apresentada como argumento pelos reformadores da educação insere essa temática na agenda educacional como uma de suas pautas e, conseqüentemente, esvazia a educação de sentido, impingindo a essa um caráter apenas utilitarista. “Neste contexto, os objetivos do capital humano para educação se sobrepõem a outros objetivos educacionais, tais como a justiça social, as melhorias ambientais, a participação política e a consciência cidadã” (SPRING, 2018, p. 21).

Corroborando a ideia de esvaziamento dos sentidos e objetivos da educação, Santos (2012) considera que o neoliberalismo e suas reformas, nesse campo, despolitizam a educação, reduzindo-a a uma atividade meramente técnica, e que isso, na verdade, significa repolitizá-la em favor dos interesses do capital.

É também oportuno destacar que o discurso neoliberal, voltado para a educação, sempre lança sobre o Estado a responsabilidade pela crise ou fracasso dos sistemas públicos de educação, ao mesmo tempo em que defende a aplicação

dos princípios do mercado à educação, principalmente no concernente à sua gestão, como sendo a saída para a crise educacional e, conseqüentemente, a receita para o seu êxito. Em vista disso, é sempre muito recorrente o discurso de crise na educação, especialmente na educação pública, uma situação de crise permanente, de modo que a solução para essa crise sempre passa pela adoção de medidas do tipo consideradas modernizantes e,

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 28).

No rastro desse discurso de crise e fracasso dos sistemas de educação pública, sempre caminham propostas de reformas orientadas por organismos internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial – BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, dentre outros, além de entidades ligadas ao universo corporativo: fundações, institutos, *tink tanks*.

É impossível que falemos, hoje, em políticas educacionais sem que o façamos relacionando-as com a ação dos organismos multilaterais. Ao tratar sobre elas não podemos prescindir, igualmente de fazê-lo a partir de contexto histórico como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien e a ação de organismos internacionais como o Banco Mundial que, especialmente a partir da conferência tem sido o grande financiador de programas educacionais para os países da América Latina e Caribe, não podem ser esquecidos. As carências econômicas desses países tornaram-se terrenos férteis para a prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir o seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio deste ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão. (CANAN, 2016, p. 25-26).

Tratam-se, portanto, de atores com atuação internacional, cujo propósito é a reformulação dos sistemas educacionais pelo mundo, principalmente nos países da periferia do capitalismo, onde o discurso de crise de seus sistemas educacionais tem mais eco.

A “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, representa um marco desse processo de influência dos organismos internacionais na implementação e condução de políticas públicas educacionais nos países pobres. O evento contou com a participação de inúmeras instituições internacionais, com destaque para o Banco Mundial e a UNESCO. Na ocasião, foram firmados compromissos e estabelecidas diretrizes para o

desenvolvimento de políticas educacionais, principalmente naqueles países, cuja pobreza ainda era uma dura realidade.

O discurso de que o único caminho para que esses países alcancem níveis de desenvolvimento econômico satisfatórios e, conseqüentemente, conseguissem erradicar a pobreza entre as suas populações passava pela educação, mas, na prática, esse discurso vem seguido por profundas reformas e adequações nos sistemas educacionais nesses países. Essas reformas, implementadas sob a batuta dessas organizações, são sempre a condição para que essas nações em desenvolvimento recebam financiamento dessas agências internacionais, como é o caso do Banco Mundial. Além do financiamento, esses organismos, a serviço dos interesses do grande capital, desenvolvem ações: seminários, assessorias, publicação de documentos e demais formas de influenciar os rumos das políticas públicas no campo educacional, principalmente na periferia do sistema capitalista.

De modo geral, na atual quadra do desenvolvimento das sociedades capitalistas, o neoliberalismo se tornou uma realidade incontestável. Como bem nos lembra Harvey (2014), tornou-se hegemônico como modalidade de discurso, afetando amplamente os modos de pensamento, incorporando-se às formas de pensar, viver e compreender o mundo de muita gente. E, para além disso, a própria educação. E no que se refere à educação, é importante sempre lembrar que o discurso neoliberal não concebe a educação de outra forma que não seja a econômica, esvaziando o seu sentido político ou qualquer outro objetivo que não seja o econômico, subordinando-a aos imperativos do mercado.

2.6 Neoliberalismo e educação básica no Brasil

O espraiamento das políticas neoliberais, nas últimas décadas, teve alcance mundial, operando mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais em todos os lugares onde se estabeleceram. E, no Brasil, não foi diferente, por aqui os ajustes implementados pelo neoliberalismo até tardaram, se comparado a outros países latino-americanos, mas não falharam nos seus objetivos, principalmente no concernente à educação.

A partir, principalmente, do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o Brasil abraçou, com grande entusiasmo, a neoliberalização econômica como receita para a superação do quadro de estagnação econômica no qual o país estava

mergulhado. Para a consecução desses objetivos, promoveu-se um amplo programa de reformas econômicas, políticas e sociais, apresentadas à sociedade como modernizantes, uma espécie de passaporte ou ingresso ao clube das nações desenvolvidas do planeta. Dada amplitude e o alcance dessas reformas, a educação pública nacional também foi atravessada por essa nova diretriz reformista e modernizante, durante esse período.

A reforma implementada na educação brasileira, especialmente a partir dos anos 1990, é parte de uma estratégia global de alinhamento da educação à lógica do mercado, impingindo-a um sentido utilitarista e economicista, e atende às novas demandas do sistema capitalista. Além do contexto internacional marcado por mudanças no sistema capitalista, os quais reverberam na educação, no plano interno, Evangelista, Moraes e Shiroma (2007) asseveram que, desde meados dos anos 1970, crescia um movimento de caráter crítico que cobrava mudanças na educação brasileira, a principal bandeira desse movimento girava em torno da urgência de uma educação pública e gratuita, assegurada pelo Estado, bem como, o fim do analfabetismo, dentre outras pautas.

É oportuno considerar também que a história da educação brasileira é marcada por reformas, aliás, uma coisa sempre presente na educação brasileira é o reformismo, e que o sentido utilitarista e economicista dado à educação brasileira, a partir dos anos 1990, não representa nenhuma novidade. Desse modo, sob o regime militar de 64,

A política desenvolvimentista articulou-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos que deveria efetivar para atender aos interesses econômicos vigentes. Assim não surpreende que se houvesse adotado uma perspectiva 'economicista' em relação à educação, confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), para o qual a educação deveria assegurar 'a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico'. O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, subordinando-o (...), aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. Não surpreende, também, que durante o regime militar o planejamento da educação tivesse sido exercido por economistas- o que parece ter feito escola nos anos 90! (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 29).

No entanto, a reforma de inspiração neoliberal dos anos 1990, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi apresentada à sociedade brasileira, conforme Evangelista, Moraes e Shiroma (2007), como

revolucionária, mobilizando inúmeros atores sociais em torno desse movimento que prometia milagres.

Sobre o avanço neoliberal no campo educacional brasileiro, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, constitui um marco na implementação dessas políticas em muitos países, inclusive no Brasil. “A presença de agências internacionais, como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) declaram o caráter neoliberal da Conferência” (VIDAL, 2020, p. 45). Vale ressaltar que as diretrizes estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, num documento produzido ao término da conferência de Jomtien, passaram a orientar os países participantes nos assuntos relativos à educação, inclusive o Brasil, como podemos observar no registro feito logo na introdução do Plano Decenal de Educação Para Todos, de 1993.

A retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas. (BRASIL, 1993, p. 11).

O Plano Decenal de Educação Para Todos, de 1993, é um documento elaborado pelo governo federal, cujo objetivo era o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, num período de uma década. O referido plano foi apresentado pelo Brasil em Nova Delhi, na Índia, num evento organizado pelo Unicef e pelo Banco Mundial, reunindo os nove países em desenvolvimento mais populosos. No documento, o governo brasileiro lança oficialmente os princípios e diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos como referencial das políticas públicas da educação básica brasileira, a partir daquele momento. Segundo Albuquerque (1993 *apud* SILVA, 2020), o referido plano atendia basicamente à ideia de plena inserção à vida moderna, ao mundo do trabalho e à universalização das oportunidades que garantissem alcançar esses objetivos. Dessa forma, a ideia da educação como caminho para o desenvolvimento do país assume centralidade. De modo que,

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças

na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população. (BRASIL, 1993, p. 21, grifos nosso).

Há, explicitamente, um claro objetivo reservado à educação que, diante do processo de inserção do país à nova ordem econômica capitalista, assume um papel estratégico, um importante instrumento para o desenvolvimento econômico e superação da pobreza, devendo, portanto, ser submetida aos ajustes e reformas necessárias.

A submissão da agenda educacional nacional à agenda econômica é resultado das diretrizes e das orientações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial. Segundo Fonseca (2013), até a metade dos anos 1960, o Banco Mundial privilegiava o financiamento de projetos de infraestrutura física: energia, transporte, dentre outros considerados essenciais ao desenvolvimento econômico, mas, logo em seguida, a instituição passou a considerar investimentos voltados à promoção da igualdade e do bem-estar. Nessa perspectiva, passou-se a considerar que o desenvolvimento econômico, por si só, não era garantia de acesso dos pobres às benéfcias do desenvolvimento econômico. Dessa forma, o banco deu início a investimentos no campo social como forma de combater a pobreza nos países em desenvolvimento, e a educação passou a ser uma das áreas prioritárias. O autor supracitado destaca que o banco, por sua vez, estabeleceu, ainda na década de 1960, diretrizes para o financiamento educacional em nações pobres, dentre as quais: a promoção de igualdades e oportunidades; a oferta de ensino elementar a todas as crianças e adultos; educação integrada ao trabalho, objetivando desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento; além da criação de padrões de eficiência nos sistemas de ensino, como forma de melhor gerir os recursos financeiros disponíveis.

É, portanto, nesse momento que o Banco Mundial passa a orientar os rumos das políticas educacionais na periferia do capitalismo, especialmente na América Latina e mais particularmente no Brasil.

É importante frisar que, apesar do protagonismo dos organismos internacionais, mais precisamente o Banco Mundial, no processo de convertimento da educação brasileira aos princípios neoliberais, o Estado brasileiro é quem assume a

responsabilidade por esse processo, assim, valendo-se da sua autoridade legitimidade passa a alterar e/ou apresentar nova legislação na área, abrindo caminho para neoliberalização da educação. Trata-se, portanto, de uma intervenção por parte de um organismo internacional, no caso o Banco Mundial, consentida pelo Estado brasileiro a serviço de elites sequiosas por dinheiro e poder.

De acordo com Silva (2020), de início, a principal pauta da reforma educacional brasileira de 1990 concentrou-se na universalização da educação básica e na erradicação do analfabetismo, em razão do compromisso assumido pelo governo brasileiro em Jomtier. Todavia, a reforma educacional implementada em países como o Brasil se concentrou, segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2009 *apud* SILVA, 2020), em torno de quatro questões: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional.

A mais profunda das intervenções operadas pela reforma neoliberal na educação brasileira ocorreu no campo da organização curricular. De modo que,

Para o governo, a 'inadequação dos currículos às carências da população escolar, tendo em vista, principalmente, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna', obstaculizava a consecução de seu programa de ação. Remover tal obstáculo era, então, 'condição imprescindível para melhorar a qualidade do ensino, reduzir a evasão escolar e combater as altas taxas de repetência'. Esse diagnóstico foi o ponto de partida para que se iniciasse, em 1995, 'uma extensa reforma curricular, em todos os níveis de ensino'. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 82).

A respeito da reforma curricular brasileira iniciada na década de 1990, Barreto (2012 *apud* SILVA, 2020) insere essa temática no quadro de transformações da nova ordem econômica mundial e do reformismo educacional que varreu os países do hemisfério Norte e da América Latina naquele momento.

É importante lembrar que o caminho percorrido pela reformulação curricular no nosso país, a partir dos anos de 1990, foi pavimentado por leis e inúmeros documentos educacionais, dentre os quais a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, convergindo, finalmente, duas décadas depois, para a criação e implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Outra diretriz da reforma educacional brasileira, iniciada na década de 1990, aponta para a necessidade de formação profissional de professores. O argumento é que essa demanda por formação docente é resultante de uma realidade cada vez mais complexa, impondo aos professores uma formação baseada em

competências profissionais capazes de lidar com situações problemas dentro do seu espaço de atuação profissional, no caso a escola. Na verdade:

O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-se de seu sentido original e em seu lugar procura construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. O resultado adicional desse ideário é a quebra da organização sindical. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2007, p. 83).

Sua antiga prática docente pautada nos conhecimentos teóricos já não atende às novas demandas com as quais o professor passa a lidar. Além da pressão por formação constante, o professor passa a ser também pressionado a produzir resultados, pesando, principalmente, sobre ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus alunos.

Outra questão, não menos importante, no que se refere às reformas educacionais no Brasil, a partir da última década do século XX, diz respeito ao modelo de gestão implementado nessa área.

A gestão educacional brasileira, a partir desse período, seguiu o mesmo padrão adotado na reforma do Estado brasileiro, um modelo pautado no “gerencialismo”.

Um aspecto a ser observado com bastante atenção nesse novo paradigma de gestão na educação brasileira é a “descentralização” dentro do próprio sistema educacional. “Desse modo, a escola passou a figurar como núcleo do sistema da gestão administrativa e financeira, responsabilizando-se pelos sucessos ou fracassos advindos” (SILVA, 2020, p. 140). Nessa perspectiva, a escola assume também a responsabilidade de ofertar seu serviço com qualidade, garantir que seu “cliente”, no caso o aluno, permaneça fidelizado àquele serviço, ou melhor, não se evada da escola. Todavia,

[...] a descentralização operacional das unidades escolares não as isentou do controle institucional com foco na centralização das decisões, que permaneceu nas mãos do Estado que, desse modo, passou a regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares. (SILVA, 2020, p. 140).

Outro aspecto desse processo de descentralização na educação brasileira, especialmente no que se refere à questão financeira, é a municipalização, um modelo já antecipado pela Constituição Federal de 1988 e incentivado posteriormente. Sobre a forma de descentralizar a educação em favor dos municípios, Faria e Souza (2004

apud SILVA, 2020) indagam se, na verdade, o interesse em relação à municipalização era realmente transferir poder ou apenas transferir problemas.

Na verdade, todas essas mudanças em curso eram resultantes de um processo muito mais complexo. Para melhor dizer, o poder de decidir sobre assuntos relacionados à educação nunca esteve tão distante como nesse período.

Em se tratando de gerencialismo na educação, não poderíamos deixar de registrar o papel exercido pela avaliação institucional num modelo desses. Para Dias Sobrinho (2003 *apud* SILVA, 2020), a década de 1990 pode ser considerada a década da avaliação, pois foi nesse período que esse dispositivo ganhou enorme relevância para fins de controle e instrumentalização das políticas educacionais vigentes e como forma de impor e garantir poder.

As reformas neoliberalizantes na educação brasileira abrem caminho para processos avaliativos em grande escala. “Em 1991, a iniciativa de organização de um sistema de avaliação em grande escala recebe o nome de SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)” (SILVA, 2020 p. 145). O SAEB⁹ passou então a ser o principal instrumento de avaliação externa do governo brasileiro. Além do SAEB, o país adotou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para medir a aprendizagem dos alunos ao término do ensino médio. Criado em 1998, duas décadas depois, o ENEM se tornou a principal porta de acesso ao ensino superior no Brasil.

É importante ressaltar que, além dos sistemas nacionais de avaliação em larga escala em âmbito nacional, a educação brasileira também é submetida ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O PISA é responsável por avaliar a qualidade dos sistemas de educação em escala global, estabelecendo um *ranking* por país.

⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente às taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Realizado desde 1990, o SAEB passou por várias estruturas até chegar ao formato atual. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. (BRASIL, 2022).

Em suma, no que concerne à avaliação, “nas últimas décadas, consolidou-se, no Brasil, um dos maiores e mais complexos sistemas de avaliação em larga escala do mundo” (COMAR, 2021, p. 11). Esse processo de avaliações em larga escala, iniciado na década de 1990 e aperfeiçoado nas décadas seguintes, coloca o Brasil numa posição de alinhamento aos valores gerencialistas e economicistas dados à educação pelo neoliberalismo.

No geral, o nosso país absorveu, de forma consentida, as intervenções perpetradas por organismos internacionais como o Banco Mundial que, a pretexto de erradicação da pobreza, sequestrou o sistema educacional nacional, condicionando-o à lógica do mercado.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO

3.1 Os marcos legais fundantes e o processo de elaboração da BNCC

A ideia de uma base curricular comum não é algo novo no panorama da educação do nosso país. Segundo Saviani (2020), ainda na década de 1970, já havia em discussão uma proposta nesse sentido, embora não da forma como foi concebida recentemente.

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2020, p. 22).

É importante destacar que, num primeiro momento, o conceito de uma base nacional comum remete à ideia de formação docente, não tendo, portanto, convergência com a ideia de base comum do currículo. Contudo, o entendimento acerca de uma base comum curricular em âmbito nacional para educação básica foi posteriormente incorporado a algumas das mais importantes leis deste país, acenando, portanto, para essa possibilidade.

Em seu artigo 210, a Constituição Federal de 1988 apresenta a seguinte proposição: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 120). A nova constituição estabeleceu, portanto, a obrigatoriedade de um conteúdo mínimo para todo o ensino fundamental, objetivando assegurar uma formação básica comum, mas respeitando a diversidade.

Desse modo, nascia a possibilidade de um currículo único, capaz de fomentar a formação básica comum na educação nacional.

Pouco tempo depois, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, a Lei nº 9.394/96, essa ideia é rememorada. No artigo 26, a nova LDB preceitua que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2020, p. 19).

Assim sendo, o propósito educacional esboçado na carta magna de 1988 em relação a uma proposta curricular para todo o país é reforçado na recém-criada LDB.

Posteriormente, ainda nos anos 1990, o Ministério da Educação lançou um documento norteador para as discussões posteriores sobre um currículo comum no país, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, uma espécie de referencial curricular para fornecer orientações às redes de ensino públicas em todo o país, os quais, na concepção de Corrêa e Morgado (2018), além de não terem sido aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, serviram apenas para abrir caminho à implantação do sistema de avaliação em grande escala, verificado a partir do governo Fernando Henrique Cardoso.

Outra questão que não pode ser negligenciada no percurso de construção da BNCC, enquanto exercício de discussão, diz respeito ao “Programa Currículo em Movimento”, lançado pelo MEC em 2009, cujo objetivo, segundo o próprio Ministério, era a melhoria da qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, além de objetivos específicos bem definidos.

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais; elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum); promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2020, s. p.).

Como proposto nos seus objetivos específicos, o Programa Currículo em Movimento visava à construção de orientações para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais de todo o ensino básico, objetivo alcançado na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, essas novas diretrizes, por seu turno, trazem dentre os seus objetivos,

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2010, p. 7).

Esse movimento na direção da construção de uma base comum tem uma rota previamente estabelecida e avança sistematicamente, visto que, posteriormente, a temática estará presente no Plano Nacional de Educação – PNE, criado pela Lei 13.005/14, com vigência até 2024. Dentre as estratégias contidas na meta 07 do PNE 2014-2024, consta.

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, s. p.).

Todos esses elementos são indícios de certa movimentação acontecendo antes mesmo da largada oficial para a implantação da BNCC.

A primeira ação oficial, cujo objetivo prático era elaborar uma Base Nacional Curricular para o Brasil, foi de iniciativa do próprio MEC, que realizou, dos dias 17 a 19 de junho de 2015, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Segundo o próprio Ministério da Educação, esse Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.

Em seguida, a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma comissão formada por 116 pessoas, entre pesquisadores em educação de várias universidades públicas e privadas, representantes das Secretarias de Educação, e professores da rede de educação básica de todos os estados da federação.

Após a formação dessa comissão, ocorreu a elaboração de um documento preliminar que, ao seu término, passou a ser a primeira versão da BNCC, sendo, em seguida, publicado pelo MEC na sua página oficial na internet, no dia 15 de setembro

de 2015, iniciando um processo de consulta pública, a qual se estenderia até março de 2016, denominado “discussão nacional”.

No entanto, de acordo com Ferreira e Rosa (2018), ainda em 2014, no mandato da presidenta Dilma Rousseff, cujo ministro da educação era José Henrique Paim e a secretária de educação básica era Maria Beatriz Luce, foi elaborada e lançada uma versão preliminar da BNCC, o documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. O documento teve a colaboração de inúmeros pesquisadores de universidades públicas e privadas, porém, essa versão preliminar foi posteriormente retirada de pauta pelo próprio MEC.

Em setembro de 2015, portanto, o MEC sob o comando de Renato Janine Ribeiro, que havia sucedido o ex-ministro e ex-governador do Ceará, Cid Gomes, lançou a primeira versão da BNCC.

Figura 1 – Capa da 1ª versão da BNCC



Fonte: MEC.

Logo após o lançamento da primeira versão, o governo iniciou os trabalhos para a produção da segunda versão da BNCC, e inúmeros encontros com especialistas, professores e gestores, em âmbito local, regional e nacional, foram realizados para discutir o documento da segunda versão. Além desses encontros, o

MEC também disponibilizou uma plataforma digital com o texto da primeira versão para que a sociedade contribuísse com os debates. Segundo informações do próprio MEC, foram mais de 12 milhões de contribuições.

No dia 03 de maio de 2016, após o processo de consultas públicas, o MEC, já sob o comando ministerial de Aloizio Mercadante, lançou o texto da segunda versão da BNCC e iniciou um novo processo de discussões públicas.

Entre junho e setembro de 2016, o texto do documento foi debatido por professores e gestores em seminários estaduais. Foram 27 encontros e mais de 9.000 participantes (BRASIL, 2017d). Após debate, o Consed e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) entregaram ao MEC o Relatório de Contribuições com base em análise realizada por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) para a elaboração da Terceira Versão (BRASIL, 2017b). (FERREIRA; ROSA, 2018, p. 118).

No segundo semestre de 2016, o processo de elaboração da BNCC entrou na sua terceira fase, com a realização de seminários nos estados, o que culminou com a elaboração de um relatório entregue ao MEC, contribuindo para elaboração da terceira versão da BNCC.

Figura 2 – Capa da 2ª versão da BNCC



Fonte: MEC.

É importante salientar que, nesse mesmo período, houve um agravamento da crise política que o país estava vivendo desde o início do segundo mandato da

presidenta Dilma Rousseff, cujo desfecho aconteceu no dia 31 de agosto, quando a então presidenta foi destituída do cargo, e, no seu lugar, assumiu o seu vice de chapa, Michel Temer.

As mudanças no campo político afetaram, significativamente, o campo educacional, a começar pelo próprio comando do Ministério da Educação que passou a ser exercido pelo deputado federal, do DEM de Pernambuco, José Mendonça Filho, que, de forma muito rápida, estabeleceu uma rota diferente para a política educacional.

Uma das ações da nova gestão na Educação é a instituição do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio, por meio da Portaria do MEC N° 790, de 27 de julho de 2016, que diz no Art. 1º: “Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2016b, p. 16). Nesse momento, o MEC abandona a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC, passando a dar plenos poderes ao Comitê Gestor. O Art. 5º diz que compete ao Comitê Gestor (BRASIL, 2016b) acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC; convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio; propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio; indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas. O Comitê Gestor é presidido pela Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, conforme determinou a portaria. Esse comitê passa a comandar a elaboração da BNCC e escolhe os especialistas do Brasil e de outros países para analisar a Segunda Versão. Os especialistas em educação são substituídos por tecnocratas com *expertise* das áreas empresariais. (FERREIRA; ROSA, 2018, p. 118, grifos do autor).

A nova gestão da educação brasileira tratou de apresentar como pauta na ordem do dia a reforma do ensino médio, e as mudanças no processo de elaboração da terceira versão da BNCC foram feitas também. Por meio da Portaria n° 790, de 27 de julho de 2016¹⁰, o comitê gestor criado pela própria lei, com a prerrogativa de acompanhar e indicar os especialistas, passou a comandar o processo de elaboração da BNCC. Tecnocratas do universo corporativo passaram a ocupar o lugar dos especialistas em educação. Essas mudanças mostraram o novo sentido dado à

¹⁰ Em 27 de julho de 2016, foi publicada a Portaria n.º 790, que instituiu o Comitê Gestor da BNCC e a Reforma do Ensino Médio para acompanhar os debates, sobre o documento, promovidos nos estados e no Distrito Federal, indicar especialistas para redigir a versão final e estabelecer um cronograma de trabalho, dar orientações e diretrizes para a elaboração da versão final do documento e estabelecer orientações para a implantação gradativa das diretrizes da Base pelas redes de ensino público e particular, bem como sugerir alternativas para a reforma do ensino médio. (BOSCARIOLI; PINTO, 2018, p. 57).

educação brasileira a partir do *impeachment* de Dilma, apesar de que alguns elementos dessa nova política educacional foram pensados ainda no governo Dilma, é o caso da reforma do ensino médio e da própria BNCC.

No dia 06 de abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação – CNE, um texto com a cara da nova linha educacional do MEC, totalmente balizado pela filosofia do mercado e do universo corporativo.

A partir de abril de 2017, o CNE assumiu a condução do processo final de elaboração da BNCC. Logo de início, realizou cinco grandes audiências públicas para discutir o texto da BNCC, uma em cada região do país.

Figura 3 – Cronograma de realização das audiências públicas por região



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2020).

Sobre os critérios de participação nesses eventos, Boscaroli e Pinto (2018) afirmam que esta se dava por meio de convite feito a entidades. Cada entidade convidada tinha direito a dois representantes devidamente identificados. Segundo os autores, embora houvesse espaço para a participação do público em geral, essa participação era limitada.

Finalizado o processo de audiências públicas, o CNE emitiu parecer CNE/CP nº 15/2017, favorável ao texto da BNCC, desencadeando muitas críticas por parte de entidades ligadas à educação em todo o Brasil, essas entidades criticaram a forma como foi conduzido o processo final de elaboração da BNCC, classificando-o como apressado e antidemocrático.

Quadro 1 – Comissão do CNE que aprovou o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos relatores do CNE

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		
COMISSÃO: Antonio Cesar Russi Callegari (Presidente), Joaquim José Soares Neto (Relator), José Francisco Soares (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Junior, Arthur Roquete de Macedo, Aurina Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco César de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano, Gilberto Gonçalves Garcia, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Malvina Tania Tuttmann, Márcia Angela da Silva Aguiar, Mauricio Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Rossieli Soares da Silva, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida		
PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14		
PARECER CNE/CP Nº: 15/2017	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 15/12/2017

Fonte: MEC.

Segundo informações do *site* do próprio Ministério da Educação, no dia 15 de dezembro de 2017, o pleno do CNE aprovou, com maioria absoluta de votos, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos relatores do CNE. Foram 20 votos a favor e 03 contra. Ignorando as críticas, o documento seguiu do CNE para o MEC, sendo homologado no dia 20 de dezembro de 2017. Surpreendentemente, no dia 22 de dezembro de 2017, foi lançada a Resolução CNE/CP nº 02, de 22, de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação da BNCC em todo o Brasil.

Figura 4 – Capa da 3ª versão da BNCC



Fonte: MEC

Um fato que chamou bastante atenção foi a ausência do ensino médio na terceira versão da BNCC. O seu impedimento no texto, naquele momento, foi em razão da sua própria reforma, instituída pela Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro.

Quadro 2 – Comissão do CNE que aprovou o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos relatores do CNE

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).		
COMISSÃO: Eduardo Deschamps (Presidente), Joaquim José Soares Neto (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Francisco Soares, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Maurício Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida.		
PROCESSO N.º: 23001.000201/2014-14		
PARECER CNE/CP N.º: 15/2018	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 4/12/2018

Fonte: MEC.

É importante destacar que a segunda parte da BNCC, concernente ao ensino médio, já havia sido definida pelo Conselho Nacional de Educação pela mesma resolução que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular etapas infantil e fundamental, a Resolução CNE/CP nº 2/2017.

No dia 04 de dezembro de 2018, o pleno do CNE aprovou com maioria absoluta de votos o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos relatores do CNE. Foram 22 votos a favor, nenhum voto contra e 02 abstenções. As abstenções foram de Chico Soares e Aurina de Oliveira Santanna.

Concluída a famigerada reforma do ensino médio, no dia 14 de dezembro de 2018, o então ministro da educação, Rossieli Soares, em cerimônia no Conselho Nacional de Educação – CNE, em Brasília homologou o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC concernente ao ensino médio. A partir de então, o Brasil passou a dispor de uma base comum para toda a educação básica.

3.2 A BNCC do ensino médio

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a chamada educação básica no Brasil é constituída pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sobre esse último, tem sido muito comum, ultimamente, a sua presença no debate educacional nacional, ensejando, inclusive, acaloradas discussões sobre esse nível de ensino, as quais vão desde a sua função social, até seu formato curricular. Todavia, o que conhecemos hoje por ensino médio já passou por muitas transformações ao longo de sua história, tais transformações são resultantes das inúmeras reformas realizadas na educação brasileira. Dessa forma,

No Brasil, a etapa média de escolarização voltada à juventude, que permitia o acesso aos cursos superiores, recebeu várias denominações ao longo de sua história: instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginasial, curso secundário fundamental. As instituições de ensino secundário receberam, em cada período, denominações diferentes: Liceu, Colégio e Ginásio. O nome utilizado para o ensino secundário pela Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi curso médio; em 1901, a nova reforma educacional, Epiácio Pessoa, denominou ensino secundário; a reforma posterior, Rivadávia, de 1911, deu o nome de curso fundamental; pela Reforma Maximiliano, de 1915, o ensino secundário passou a chamar-se curso ginasial; em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, voltou o nome ensino secundário. (ASSIS; PESSANHA; SILVA, 2017, p. 02).

As inúmeras mudanças pelas quais essa modalidade de ensino tem passado ao longo da sua existência, na concepção de Pinto (2002 *apud* MOEHLECKE, 2012), faz da história do ensino médio brasileiro um processo marcado por indefinição quanto a seu papel, como se estivesse sempre em busca de uma identidade. No entanto, essa indefinição ou falta de identidade se deve, em grande parte, ao caráter dualista que o acompanha desde a sua origem, o que, aliás, acompanha não somente o ensino médio, mas a educação brasileira como um todo.

Sobre a educação brasileira no seu aspecto mais geral, Nascimento (2007) assevera que, durante os períodos colonial e imperial, sua função era servir à elite, oferecendo formação para o exercício político e burocrático. Evidentemente, se a educação, nesse período, era restrita a essa pequena parcela da população, os demais segmentos sociais, constituídos por escravos e pessoas empobrecidas eram totalmente excluídos, fazendo dela um espaço para poucos.

Nesse cenário de exclusão da maioria da população ao direito à educação, a modalidade de ensino, equivalente ao ensino médio atualmente, servia apenas ao

propósito de preparar os filhos da elite para o ingresso no ensino superior, tendo, portanto, um caráter apenas propedêutico.

Com as transformações ocorridas no Brasil, principalmente a partir da década de 1930, quando o país iniciou o seu processo de industrialização e urbanização, há, conseqüentemente, uma crescente demanda por estender o sistema educacional às camadas populares. Todavia, às massas era oferecida apenas a formação para o mundo do trabalho. Nessa esteira,

[...] a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil a partir de 1909, com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios em diferentes estados, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. (KUENZER, 2000, p. 27).

A partir daí, vai se configurando uma trajetória dualista na educação nacional, para as camadas populares, “[...] foram criadas alternativas com vistas à formação profissional para o mercado de trabalho” (AZEVEDO; REIS, 2015, p. 25). Contudo, “[...] para as classes favorecidas era outro: o ensino primário, seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, e este, dividido em ramos profissionais” (AZEVEDO; REIS, 2015, p. 25).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, foi instituída uma série de decretos que estabeleceram mudanças na educação nacional. No seu conjunto, essas alterações, no campo educacional brasileiro, ficaram conhecidas como “Reforma Francisco Campos”, nome do então titular da supracitada pasta e responsável pela reforma.

Dentro da chamada Reforma Francisco Campos, o Decreto nº 19.890/31 tratou da organização do ensino secundário brasileiro, estabelecendo duas etapas para essa modalidade: o fundamental com duração de cinco anos e o complementar com duração de dois anos. As disposições contidas nesse decreto foram posteriormente consolidadas no Decreto nº 21.241/32. Não obstante,

A Reforma Francisco Campos, apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, esteve aquém das expectativas para o período pós 1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite. (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Dessa forma, apesar dos méritos do reformismo de Campos, a etapa complementar do ensino secundário manteve o seu caráter propedêutico e conseqüentemente elitista. Outra questão não resolvida pela reforma de Campos, segundo Romanelli (2014), diz respeito ao ensino profissional, que não tinha nenhuma articulação com o ensino secundário, além de não possibilitar o acesso ao ensino superior. E em relação ao ensino profissional, a Reforma Francisco Campos tratou apenas do ensino comercial, por meio do Decreto nº 20.158/31, estabelecendo a sua organização em níveis médio e superior e regulamentando a profissão de contador.

Já em 1942, em pleno Estado Novo, sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, iniciou-se a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino. Embora nem todas tenham sido implementadas durante a vigência do Estado Novo, no seu conjunto, ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Dentro dessa reforma, o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, alterou o ensino secundário, estabelecendo dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.

Para além do seu formato acadêmico, a reforma Capanema ampliou o ensino secundário na sua forma técnica, nas modalidades: industrial (Decreto-lei nº 4.073/42)¹¹; comercial (Decreto-lei nº 6.141/43)¹² e agrícola (Decreto-lei nº 9.613/46)¹³. Dessa forma,

A moderna sociedade brasileira precisava tanto de uma *intelligentia* que definisse todos os contornos da brasilidade quanto de mão-de-obra qualificada, **especializada**, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços. (HILSDORF, 2017, p. 101, grifos do autor).

No entanto, os cursos de formação técnico não davam acesso ao ensino superior, reafirmando o dualismo no ensino secundário. É importante registrar, também, que, além dos decretos que estabeleceram os ensinos industrial, comercial e agrícola, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino garantiram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI¹⁴ e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC¹⁵.

Assim sendo, a reforma Capanema, iniciada em 1942, consolidou o dualismo da educação brasileira, estabelecendo o ensino técnico com a finalidade de

¹¹ Lei orgânica do ensino Industrial.

¹² Lei Orgânica do ensino Comercial.

¹³ Lei Orgânica do ensino Agrícola.

¹⁴ Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.

¹⁵ Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946.

preparar mão de obra para atender às demandas do setor produtivo nacional, em franca expansão, mas tratou de garantir o ensino secundário como etapa propedêutica.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 20, de dezembro de 1961, o ensino médio brasileiro passou a ser organizado em dois ciclos: o ginasial (04 anos de duração) e o colegial (03 anos de duração), abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

A partir de 1964, sob o autoritarismo implacável da ditadura militar instalada no país, a educação brasileira foi submetida a um amplo conjunto de reformas, cujo objetivo era atender às demandas econômicas vigentes no país. De modo que,

A política educacional do governo militar para o ensino médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da ‘teoria do capital humano’, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

A reforma do ensino médio, durante esse período, foi realizada por meio da Lei nº 5692/71, a Lei de Diretrizes e Base de 1971. Dentre as mudanças apresentadas pela nova lei estava a criação do ensino de 1º grau (08 anos de duração) e 2º grau (03 ou 04 anos de duração). Em relação a esse último, a novidade é que passava a ser obrigatoriamente profissionalizante. Em tese, a mudança trazida ao ensino médio pela nova lei acabava com o seu dualismo ao estabelecer a profissionalização compulsória nessa modalidade de ensino, mas houve resistência, forçando uma alteração na Lei nº 5692/71, por meio da Lei nº 7044/82¹⁶.

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação de uma nova constituição, abriu-se caminho para novas reformulações na educação brasileira, e na esteira dessas transformações, o país ganhou uma nova Lei de Diretrizes e Base (Lei 9.394/96). E em relação ao ensino médio, a nova LDB estabeleceu que, além da sua obrigatoriedade e gratuidade, constituiria a etapa final da educação básica brasileira, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar

¹⁶ Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2020, p. 25-26).

Da LDB de 1996 até os dias atuais, o ensino médio brasileiro já passou por algumas mudanças significativas que vão desde a criação de dois sistemas de avaliação externa: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que contempla todo o ensino básico e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, exclusivamente voltado para essa modalidade de ensino, passando pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹⁷. No entanto, das mudanças ocorridas no ensino médio brasileiro nesse ínterim, as mais impactantes ocorreram na esfera curricular.

Na concepção de Silva (2019), passados pouco mais de 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação vigente em nosso país, há um cenário de disputas em relação ao ensino médio, essas disputas se processam em torno de suas finalidades e organização. Assim sendo, a observação atenta da referida autora faz sentido se levarmos em consideração os incontáveis documentos apresentados com intuito de reorientar ou mesmo modificar o ensino médio no decorrer desse período.

Nesse cenário de disputas e incursões ao ensino médio, a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio¹⁸, articulados entre si, imprimem mudanças muito profundas nessa modalidade de ensino, principalmente na sua estrutura curricular. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC direcionada ao ensino médio é o que nos interessa discutir neste momento.

¹⁷ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, cuja vigência era até o ano de 2020, o FUNDEB foi criado com o objetivo de substituir o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, contemplando, dessa forma, toda a educação básica. Em 2020, a Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, tornou o FUNDEB permanente, aumentando a participação da União no financiamento da educação básica.

¹⁸ A chamada reforma do ensino médio brasileiro foi efetivada a partir da Lei n.º 13.415 de 2017, antecedida pela medida provisória n.º 746 de 2016. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases-LDB de 1996.

Na sua terceira e última versão, onde já encontra incluída a parte voltada ao ensino médio, intitulada *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*, logo na sua introdução a BNCC é definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 07, grifos do autor).

Uma das primeiras questões merecedoras de atenção especial no documento diz respeito justamente à forma como se apresenta à sociedade. Para seus artífices, trata-se de um documento “normativo”, definidor de “aprendizagens essenciais”, e não propriamente um currículo. Ora, apenas normativo? Quais são as aprendizagens essenciais? Por que são assim, consideradas essenciais? Quem as definiu como essenciais a toda uma rede nacional pública e privada de educação, a tal ponto de classificá-las como “direitos de aprendizagem”? Quais são os objetivos dessas ditas aprendizagens essenciais?

Em busca de respostas a essas e tantas outras indagações que podem ser levantadas em relação à Base Nacional Comum, encontramos em Cury, Reis e Zanardi (2018) uma resposta bastante assertiva. Na concepção desses autores, a BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem.

A afirmação dos supracitados autores encontra respaldo no próprio documento onde está dito: “[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, [...]” (BRASIL, 2018, p.16). Acrescenta-se a isso a sua própria definição de documento normativo, definidor de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e que todos os alunos do ensino básico devem desenvolver, então, teremos sim um currículo.

E em se tratando de currículo, Arroyo (2013) considera ser este o núcleo no processo de construção espacial do sistema escolar, conseqüentemente acaba sendo o espaço mais cercado e normatizado. Não à toa, o incontável número de diretrizes direcionadas ao ensino básico somente nos últimos anos. Para Sacristán

(2018), o currículo está relacionado à instrumentalização concreta, que faz da escola um determinado sistema social com missão e conteúdo. Nessa esteira,

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Corroborando o que já foi dito aqui, a definição de currículo como instrumento normatizador torna ainda mais frágil o argumento que tenta negar o caráter curricular da BNCC. Destarte, “não é possível negar a natureza curricular da BNCC simplesmente porque ela a rejeita” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 67). Dessa forma, o caráter normativo e prescritivo da BNCC, expresso no seu próprio texto, faz dela inevitavelmente uma proposta curricular. Contudo, é oportuno lembrar que o debate conceitual acerca do que é currículo é muito mais complexo e não se resume à seara dos documentos, cujas prescrições definem o que ensinar e o que aprender num determinado sistema educacional, tampouco está entre os objetivos deste trabalho proceder com esse debate.

A BNCC, enquanto documento normativo, estabelece as chamadas aprendizagens essenciais como caminho para o desenvolvimento de dez competências gerais consideradas direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

No ensino médio, assim como nas demais etapas do ensino básico, segundo Silva (2019), a BNCC confere centralidade à organização curricular pautada nas “competências”. Dessa forma, essas dez competências gerais “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático para as três etapas da educação básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 8-9).

Quadro 3 – As dez Competências Gerais para a Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive Tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Continua

Quadro 3 – As dez Competências Gerais para a Educação Básica (*Conclusão*)

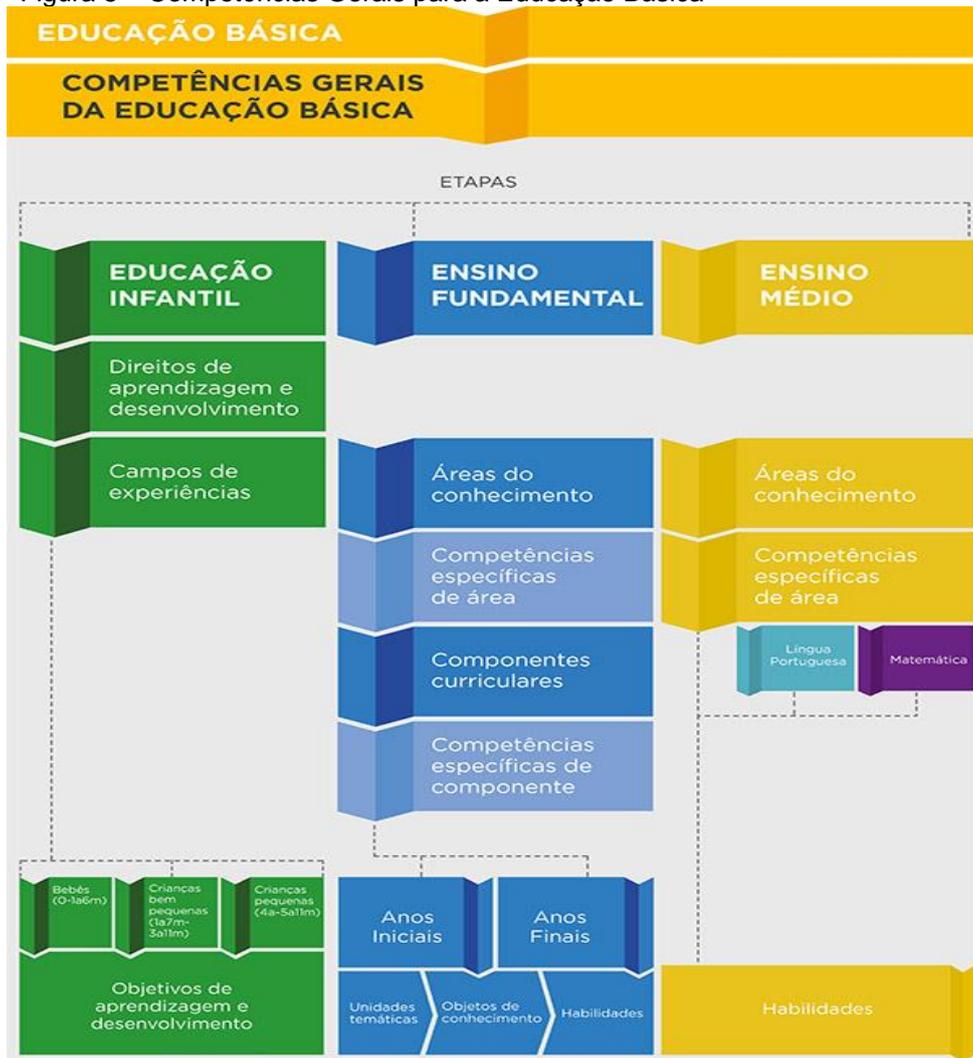
COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da última versão da BNCC (2018, p. 9).

O foco no desenvolvimento de competências constitui, portanto, um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, pois, além das dez competências gerais estabelecidas para todo o ensino básico, estabelece também competências específicas para cada uma das áreas do conhecimento que compõem o ensino fundamental e o ensino médio.

E ainda, há também competências específicas para cada componente curricular, de cada área de conhecimento, nos ensinos: fundamental e médio.

Figura 5 – Competências Gerais para a Educação Básica



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

O ensino médio está dividido em quatro áreas do conhecimento, a saber: Línguas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma dessas áreas, como já foi dito neste trabalho, apresenta suas competências específicas e habilidades.

Quadro 4 – Competências específicas do ensino médio

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>

Continua.

Quadro 4 – Competências específicas do ensino médio (*Continuação*)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.
2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos – Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas

Continua.

Quadro 4 – Competências específicas do ensino médio (*Conclusão*)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.
3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da última versão da BNCC (2018, p.9).

É importante esclarecer que a Lei 13.415/ 2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, trouxe mudanças para o currículo dessa etapa de ensino. A partir da sua sanção, foram criados cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Dessa forma,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 467).

Em relação aos itinerários formativos, a lei estabelece que cada sistema de ensino e escola deva construir sua proposta curricular, sempre levando em consideração as particularidades regionais, culturas locais, demandas dos estudantes. A Lei 13.415/ 2017 flexibiliza o currículo do ensino Médio. O estudante poderá escolher dentro desses itinerários aquilo que lhe interessa estudar.

Retomando a ideia de aprendizagens escolares direcionadas ao desenvolvimento de competências, cuja centralidade é assumida no texto da BNCC, pode-se dizer, seguramente, que não representa nenhuma novidade no cenário educacional brasileiro, documentos anteriores já traziam em seus textos essa concepção pedagógica. E no que se refere ao ensino médio,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e na Resolução CNE/CEB nº 03/1998 estabeleciam uma organização curricular que definia um conjunto de *competências e habilidades* que caberia à escola desenvolver em cada estudante. Desse modo, retirava do conhecimento escolar a centralidade na composição dos currículos e aferia ênfase ao saber-fazer. (SILVA, 2019, p.133, grifos do autor).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio também estavam em perfeita sintonia com a ideia de competência, ao estabelecerem em seu texto que “[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (BRASIL, 2000, p. 74). Além das DCNEM e dos PCNEM, o discurso em torno de competências se fez presente em outros espaços educacionais. “A noção de competência adquire centralidade também no sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...]” (SILVA, 2019, p.133). Consequentemente, esse histórico coloca a BNCC como continuidade de um modelo de política educacional já experimentado e bastante conhecido em meio ao debate educacional brasileiro.

Afinal de contas, por que a palavra “competências” passou a integrar o vocabulário educacional de forma tão relevante? Qual o significado desse termo, dentro e fora da educação?

A palavra competências tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em distintos níveis e modalidades de ensino, nos mais diferentes países. No Brasil, constitui-se em referência para diretrizes curriculares oficiais e para avaliação de sistemas escolares. Que significados têm sido atribuídos à palavra competências? Que movimento essas proposições

estariam gerando sobre as teorias e às práticas educacionais? Por que a noção de competências tem sido tomada como referência para a formação humana? Estas indagações certamente têm estado presentes no universo de reflexões de muitos educadores. (SILVA, 2008, p. 11).

Na concepção de Tanguy e Ropé (1997 *apud* RAMOS, 2008), a noção de competência é polissêmica, e o seu sentido mais comum é o que o define como sendo o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para discutir, consultar e tomar decisão sobre tudo o que concerne a um dado ofício.

Para além dessa definição mais usual do termo, “[...] no âmbito do trabalho, essa noção torna-se plural – ‘competências’ –, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho” (RAMOS, 2008, p. 299).

Já na seara da educação, a ideia de competência tem sua origem na chamada “pedagogia das competências”, paradigma educacional caracterizado por uma concepção utilitarista da aprendizagem escolar. Sobre o conceito de competência nesse campo, Philippe Perrenoud, um de seus principais teóricos, assevera que:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 07).

O próprio Perrenoud parece reconhecer a polissemia do termo, e ao conferir centralidade aos saberes e informações como instrumentos capazes de serem mobilizados para solucionar, de forma eficiente, determinados problemas, o autor assume um viés cognitivo em relação ao significado de competência.

É importante ressaltar também que o desenvolvimento de competências para a vida prática defendido por Perrenoud esvazia o sentido da escola enquanto instituição responsável por repassar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, reduzindo os objetivos das aprendizagens escolares a um “saber-fazer”.

Todavia, o pragmatismo e o utilitarismo presentes na dita pedagogia das competências reflete “[...] uma tendência das políticas que reformaram a educação na década de 1990 [...]. Essas se fundamentam na teoria do capital humano [...]”. (STRENZEL, 2018, p. 129- 30), e estão relacionadas à ideia de preparação para atender às demandas contemporâneas de produção e às novas formas de organização assumidas pelo mundo do trabalho, e esse modelo foi o principal

referencial para a educação brasileira na década de 1990, influenciando reformas nesse campo durante esse período.

Apesar de um leve arrefecimento na década seguinte, esse modelo educacional retorna à cena nos últimos anos com muita força, influenciando os rumos da política educacional nacional.

Com efeito, analisando os princípios da terceira versão da BNCC a partir de seu capítulo introdutório, é nítida a hegemonia de ideários pedagógicos alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturas do capital, sintetizando naquilo que Saviani (2013) denomina de 'neoprodutivismo' – uma nova versão da teoria do capital humano que surge em razão das mudanças estruturais que marcam a passagem do fordismo para o taylorismo [...] (MACHADO; MARSIGLIA; PINA, 2018, p. 74).

A própria BNCC define, em seu texto, competência como sendo:

[...] 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, 2018, p. 08).

Ao estabelecer como um dos seus fundamentos pedagógicos o foco em competências, a BNCC escancara as verdadeiras intenções contidas no seu projeto curricular, alinhado às diretrizes econômicas estabelecidas pelo atual estágio de desenvolvimento capitalista, o neoliberalismo. Dessa forma,

[...] é possível depreender o caráter marcadamente ideológico que adquire a adoção da noção de competências para o currículo da educação em geral. Se até mesmo para o campo da formação para o trabalho o 'modelo de competências' tem sido alvo de inúmeras críticas, as implicações de sua generalização para as demais modalidades de ensino precisam ser, insistentemente, problematizadas. (SILVA, 2008, p. 19).

Por conseguinte, qualquer proposta de reforma curricular articulada à noção de competências tem claro objetivo de atender aos interesses econômicos em detrimento daqueles que vivem do trabalho e representam parcela substancial dentro dos sistemas públicos de ensino.

Além do foco no desenvolvimento de competências, outro elemento de destaque, parte integrante dos fundamentos pedagógicos da BNCC, é o compromisso com a educação integral.

Segundo o próprio documento supracitado,

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com

visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p.15).

No entanto, é oportuno lembrar que a ideia de educação integral também não é algo novo na educação brasileira e já estava presente em documentos anteriores à BNCC, dentre os quais, pode-se enumerar a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB de 1996.

A carta magna, no seu artigo 205, trata a educação como

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p.111, grifos nosso).

Em sintonia com esse propósito educacional, a LDB de 1996, logo no seu artigo segundo, explicita esse objetivo, segundo o qual a educação é vista como

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, p. 08, grifos nosso).

E sobre educação integral, Gadotti (2009) afirma não haver um modelo único para se pensar. Ela pode ser entendida de várias formas. Desde uma concepção de educação integral que abrange toda as dimensões do ser humano, passando por uma compreensão de educação integral como princípio orientador do currículo, até chegar a uma concepção de educação integral, no sentido de tempo integral. Dessa forma, Gadotti nos lembra que é preciso saber sobre qual educação integral estamos nos referindo.

Dessa forma, é preciso fazer uma observação quando se fala em educação integral que não é a mesma coisa que educação em tempo integral. Essa segunda está relacionada à ampliação da carga horária na escola que adota esse modelo. Nesse sentido, a BNCC apresenta o seu conceito acerca de educação integral.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso

supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p.15).

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida, expressando publicamente esse compromisso no seu texto, à primeira vista até parece envolvente, apesar de não passar de pura retórica. Ao expressar publicamente o compromisso com a construção de um modelo educacional promotor de aprendizagens sintonizadas com “necessidades, possibilidades e interesses de estudantes”, além de “desafios de uma sociedade contemporânea”, estamos diante das mesmas intenções e objetivos presentes na dita pedagogia das competências, uma abordagem da educação a partir de uma perspectiva utilitarista.

No seu conjunto, os fundamentos pedagógicos expressos na base, reorientam as aprendizagens escolares, reduzindo a um receituário de como lidar com as vicissitudes e as incertezas da sociedade capitalista moderna, pautada no ideário neoliberal. Desse modo, Laval (2019) considera que, em uma sociedade cuja instabilidade é a sua principal característica, o sistema educacional deve cumprir o papel de preparar seus indivíduos para esse cenário de incerteza sempre crescente.

3.3 O ensino médio nas três versões da BNCC

Conforme já foi exposto neste trabalho, durante o processo de construção da BNCC, foram apresentadas três versões do referido documento, a primeira em setembro de 2015, a segunda em maio de 2016 e a terceira em dezembro de 2017. Todavia, é sempre importante ressaltar que a terceira versão, ao ser lançada, se encontrava inconclusa, não apresentava a parte concernente ao ensino médio, sendo posteriormente apresentada em dezembro de 2018, após a chamada reforma do ensino médio. Desse modo, analisando as três versões da BNCC, é possível identificar algumas mudanças e permanências nos documentos apresentados durante o seu processo de construção. Assim sendo.

A primeira versão do documento foi estruturada em textos introdutórios e em áreas de conhecimento. Os textos introdutórios justificaram a construção do documento, apresentaram 12 Direitos de Aprendizagem, bem como trouxeram temas integradores, justificados na legislação, e a importância da educação inclusiva como caminho para a construção do conhecimento de todos os estudantes independente de sua condição. (TINÉ, 2016, p.14).

Apesar da divisão em quatro áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, a primeira versão da base, segundo Lopes (2021), também apresenta as disciplinas que integram essas áreas, além de ressaltar as suas especificidades. Obedecendo a essa organização, cada etapa do ensino básico, portanto, é apresentada a partir dessas áreas.

Dessa forma, o ensino médio, segundo Souza (2020), encontra-se diluído no texto do documento, não é tratado em tópicos específicos, mas a partir dessas áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares. “Tal organização visa a superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração e contextualização desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas”. (BRASIL, 2015, p. 15).

Além dessa organização, cada uma dessas áreas apresenta objetivos gerais de aprendizagem para a educação básica e objetivos gerais de aprendizagem para cada uma das etapas que compõem o ensino básico. Os componentes curriculares que compõem cada área de conhecimento apresentam seus objetivos de aprendizagem em relação às etapas do ensino básico. Alguns componentes curriculares, porém, apresentam também objetivos gerais de aprendizagem em relação à educação básica, como acontece com os componentes da área de linguagens.

A abordagem sobre currículo na primeira versão da BNCC é apresentada com base nos chamados “direitos de aprendizagens”, contidos na parte introdutória do documento, que, por sua vez, constituem o ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem contidos no documento.

Ainda sobre a primeira versão da BNCC, duas questões merecem destaque. A primeira diz respeito ao relevo dado à educação especial logo no início do documento.

O direito das pessoas com deficiência à educação efetiva-se mediante adoção de medidas necessárias para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência. (BRASIL, 2015, p. 11).

É importante ressaltar que, embora essa versão ponha em destaque o direito à educação especial, no entanto, apenas reafirma um compromisso já

estabelecido na própria LDB, dessa forma, não representa algo novo para a educação brasileira.

A segunda questão merecedora de atenção especial, ao contrário da primeira, que é posta em destaque logo na introdução do documento, se quer é lembrada ao longo do texto.

Na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lançada em 2015, chamou atenção a ausência de qualquer formulação referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade da Educação Básica. O texto limita-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos. Não há qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade tendo em vista os seus sujeitos. (CATELLI JR, 2019, p. 313).

Negligenciada na primeira versão da base, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é um tema importantíssimo, mas sem lugar no referido documento. Para Catelli Jr. (2019), essa ausência ensejou muitos debates em encontros com educadores dessa modalidade educacional.

Sobre o texto da primeira versão da BNCC, é importante que se diga que se trata de um documento preliminar, suscetível a modificações e contribuições. E de certa forma, como já dito aqui, logo que foi lançada a primeira versão, foram iniciados os trabalhos de produção da segunda, e esses trabalhos foram realizados em encontros com especialistas, professores e gestores em âmbito local, regional e nacional com o intuito de discutir o documento da nova versão.

A segunda versão da BNCC apresentada em maio de 2016, pelo então ministro da educação Aloizio Mercadante, com um texto ampliado, passou por mudanças significativas, dentre as quais, uma nova organização,

[...] não mais em áreas do conhecimento, mas trouxe para o destaque as etapas da educação básica, prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que tem como ponto central os estudantes, suas características e necessidades, próprias de cada faixa etária. Dessa forma, a principal referência é o estudante. As áreas do conhecimento e os componentes curriculares de cada uma dessas áreas estão dispostos dentro das etapas. Apresenta ainda essa nova versão, 07 Direitos de Aprendizagem referenciados nos princípios políticos, éticos e estéticos, preconizados na legislação. (TINÉ, 2016, p.14).

Diferentemente da primeira versão, a segunda está organizada a partir das etapas que constituem a educação básica, e as áreas de conhecimento e os seus respectivos componentes curriculares estão distribuídos dentro dessas etapas, conseqüentemente o ensino médio nessa versão é apresentado

[...] de forma mais detalhada, chegando a mostrar alguns tópicos sobre ele. Além do Ensino Médio aparecer, na parte das áreas e disciplinas, ele também surge em um tópico específico intitulado de 'a etapa do Ensino Médio', esse tópico apresenta o Ensino Médio como terceira etapa da Educação Básica e sua legislação, expõe as finalidades e eixos de formação para o Ensino Médio, o Ensino Médio em sua forma integrada e por fim exhibe as áreas e objetivos de aprendizagem desse nível de ensino em cada componente curricular. (SOUZA, 2020, p. 85- 86).

Apresentado como a “terceira etapa do ensino básico”, para o ensino médio são definidos objetivos gerais de formação para cada uma de suas áreas de conhecimento, relacionados aos seus quatro eixos de formação: eixo 1. Pensamento crítico e projeto de vida; eixo 2. Intervenção no mundo natural e social; eixo 3. Letramentos e capacidade de aprender; e eixo 4. Solidariedade e sociabilidade. É importante destacar que o texto dessa versão também trata da integração do ensino médio à educação profissional e tecnológica como um imperativo das demandas da sociedade contemporânea. Para Guimarães (2020), a ideia de integração do ensino médio à educação profissional e tecnológica, expressa na BNCC, nos leva a questionamentos sobre os reais objetivos dessa política. Se levarmos em consideração os inúmeros agentes privados envolvidos nesse processo, há interesses ligados a mecanismos internacionais em relação às finalidades do ensino médio.

Na parte curricular, a segunda versão da BNCC apresenta mudanças também significativas em relação à primeira.

Vale ressaltar que na composição curricular da versão anterior, as questões das culturas africanas e educação indígenas eram citadas apenas como temas integradores e agora passam a ser modalidades da Educação, assim como a questão de gênero e questões étnico-raciais e Educação Ambiental. (GUIMARAES, 2020, p. 138).

Em relação à primeira versão, a segunda versão, além de elevar certa temática de temas integradores à categoria de modalidade educacional, também ampliou a presença dessas temáticas no seu texto. Segundo Carreira (2019), isso só foi possível graças à pressão exercida pelos movimentos sociais: feministas, negros e LGBTQs e em decorrência da pressão exercida por instituições de pesquisa e setores do próprio governo federal que fizeram questionamentos importantes e cobraram do governo a presença dessas agendas no referido documento.

Como na primeira versão, cada área de conhecimento apresenta os seus componentes curriculares, que, por seu turno, apresentam também os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por área de conhecimento, organizados em Unidades Curriculares.

No geral, tanto na primeira como na segunda versão da BNCC, conforme Souza (2020), o currículo é apresentado por meio dos chamados direitos de aprendizagem, a partir dos quais são traçados os objetivos de aprendizagem que irão compor as etapas, as áreas de aprendizagem e os componentes curriculares da educação básica como um todo.

Posteriormente, numa conjuntura política pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a consequente ascensão de seu vice-presidente, Michel Temer – MDB, a terceira versão da BNCC foi lançada. Lembrando que esse lançamento ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro em dezembro de 2017, e no texto constavam apenas a educação infantil e o ensino fundamental. Já o segundo ocorreu em dezembro de 2018, após a reforma do ensino médio. Dessa forma,

É em meio à promessa, ao encanto e à ilusão que emerge, na escola, a terceira versão da BNCC do Ensino Médio, feita às pressas, indefinida e ancorada na proposta de reforma desse nível de ensino que a Lei Nº 13.417/2017 estabelece, replicando em muito a racionalidade curricular da década de 1970 com a Lei Nº 5.692/1971. Emerge completamente mutilada em relação às versões anteriores no que tange aos campos da ciência, cultura e arte, além de alijada dos debates e da discussão curricular teórica atualizada, restando, assim, reducionista e autoritária. (NETO, 2019, p. 1277).

O texto da terceira versão da BNCC, direcionado ao ensino médio, apresenta mudanças consideráveis em relação aos textos das versões anteriores. Essas mudanças, na sua maioria, são resultantes da chamada reforma do ensino médio, estabelecida a partir da Lei nº 13.415, de 2017. Assim sendo, a terceira versão da base é organizada a partir de áreas do conhecimento

[...] que integram o currículo são acrescidas da palavra tecnologia: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. (GUIMARÃES, 2020, p. 139).

Desse modo,

[...] além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular (BRASIL, 2018, p. 468).

Atendendo a essa nova estrutura curricular, uma parte dos componentes curriculares permanece obrigatória e comum, e outra parte “diversificada e flexível”, são os chamados “itinerários formativos”.

Figura 6 – Organização do Currículo no ensino médio



Fonte: Guimarães (2020).

Dessa forma, a nova estrutura de currículo apresentada ao ensino médio brasileiro se pauta na ideia de tornar as aprendizagens diversificadas e flexíveis, valorizando o protagonismo juvenil, por meio da oferta de itinerários. Para Malanchen e Zank (2020), esse modelo educacional flexível além de colocar o professor na condição de um mero organizador de conteúdo, cuja função é buscar e desenvolver as novas habilidades esperadas pelos estudantes e futuros trabalhadores, também visa a atender as expectativas e interesses do mercado de trabalho.

Portanto, é necessário que a escola esteja preparada para receber esse aluno, considerando as finalidades do ensino médio e seu público, e que organize seus currículos e proposta pedagógica, atendendo às demandas desse jovem, possibilitando dialogar com o contexto em que ele está inserido, o qual é muito diverso, estando em constante transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica, demandando constante articulação com o cenário nacional e internacional. (OLIVEIRA, 2022, p. 114- 115).

Além do discurso de aprendizagens diversificadas e flexíveis, a terceira versão da base apresenta no seu texto uma concepção de educação a partir de competências, aliás, o foco no desenvolvimento de competências é apresentado como um de seus fundamentos pedagógicos. “Enquanto, nas duas primeiras versões, a base do currículo seriam os objetivos de aprendizagem, na terceira versão o foco passa a ser as competências e habilidades”. (SOUZA, 2020, p. 88).

Ao adotar essa concepção de educação, essa versão nos diz claramente o modelo de escola que devemos buscar, o que, aliás, não constitui nenhuma novidade, trata-se, portanto, da retomada de um modelo que nos remete ao início dos anos 90

do século XX, período das reformas educacionais introduzidas no nosso país como sendo parte do projeto de modernização do Estado brasileiro.

Quadro 5 – Estrutura das três versões da BNCC para o ensino médio

	<i>1ª versão</i>	<i>2ª versão</i>	<i>3ª versão</i>
<i>Nº de páginas</i>	Total: 302 p. O Ensino Médio aparece dissolvido no meio do texto.	Total: 676 p. Referente ao E.M: 171 p.	Total: 154 p.
<i>Tópicos do documento referentes ao E.M.</i>	O Ensino Médio é apresentado apenas nos tópicos referentes às áreas de conhecimento, exemplo: “A área de linguagem no ensino médio”.	- A etapa do Ensino Médio; - As áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Médio.	- A etapa do Ensino Médio; - O Ensino Médio no contexto da Educação Básica; - A BNCC do Ensino Médio; - Currículos: BNCC e itinerários.
<i>Base Teórica</i>	Documentos legais que regem a Educação Básica (PNE; DCN’s; LDB).	Documentos legais que regem a Educação Básica (PNE; DCN’s; LDB).	Documentos legais que regem a Educação Básica (PNE; DCN’s; LDB).

Fonte: Souza (2020).

Dessa forma, a BNCC, principalmente a parte do ensino médio, é um documento voltado para a educação, mas o seu conteúdo diz muito sobre os diferentes momentos vividos pelo país durante o seu processo de construção. É importante, antes de tudo, lembrar que a primeira e a segunda versão foram apresentadas ainda sob o governo de Dilma Roussef e que também foram alvos de muitas críticas. No entanto, a terceira versão, já sob o governo Temer, foi produzida em circunstâncias totalmente diferentes. Houve acirramento de disputas, aumentou consideravelmente o assédio e a interferência de entidades privadas ligadas ao universo corporativo, aliás, essas entidades assumiram o comando desse processo de elaboração da terceira versão. Consequentemente, foi também o momento de menor participação de outros segmentos ligados propriamente à educação, que almejaram pelo menos minimizar os estragos produzidos em razão da interferência dos interesses econômicos no campo da educação.

3.4 As disputas em torno da BNCC

A história da educação brasileira tem sido marcada por reformas que são apresentadas como verdadeiras panaceias aos males que, historicamente, acometem a nossa educação. Todavia, esse processo reformista acaba sempre desencadeando

intensas disputas entre grupos que reivindicam o papel principal na orientação dos rumos da nossa política educacional. E o processo de construção da chamada Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um exemplo de como a política educacional brasileira é permeada por disputas.

Depois de muita discussão e polêmica, recentemente um novo documento passou a integrar a educação brasileira. A BNCC, documento de caráter normativo, cujo escopo é definir as chamadas aprendizagens essenciais a todos os estudantes do ensino básico brasileiro, suscitou e tem suscitado muito debate e questionamentos acerca dos seus objetivos.

A ideia de uma base comum nacional apresentada recentemente à sociedade brasileira, como instrumento para promover a melhoria da nossa educação, não é nenhuma novidade, trata-se de mais um projeto de reforma, o qual, por sua vez, produz posições divergentes, acarretando disputas entre grupos.

Na avaliação de Saviani e Cury (2007; 2008 *apud* MICHETTI, 2019), as principais concepções pedagógicas e práticas educacionais se constituíram e se consolidaram entre nós a partir de disputas entre grupos, valores e interesses distintos. A partir da observação atenta desses autores, podemos afirmar que disputas pelos rumos da educação brasileira têm sido a tônica da nossa política educacional. Portanto, o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi forjado dentro de um contexto de intensa movimentação de diversos atores políticos e econômicos com posições bastante divergentes.

As disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes- com acúmulos desiguais de variados capitais e com ethos, interesses e estratégias diversos- buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios. (MICHETTI, 2019, p. 02)

Segundo a autora, o espaço social onde se processaram essas disputas era habitado por diversos agentes, entre públicos e privados, com diversos tipos e quantidades desiguais de capital, e que se confrontaram na consecução de seus objetivos.

Michetti (2019) chama a atenção para o fato de existirem duas posições críticas à BNCC, uma estava situada dentro do universo institucional em que se buscava avançar a BNCC, no qual agentes privados e instâncias públicas organizavam espaços para a recepção da crítica. E uma segunda posição se expressou a partir de fora de tal universo. A autora ainda chama a atenção para o fato

dessas duas posições não poderem ser vistas como irreconciliáveis, pois houve sempre atravessamento entre uma e outra.

Dessa forma, os agentes que estiveram em disputa no processo de construção da BNCC apresentaram uma grande heterogeneidade nas suas representações, que vão desde órgãos do poder público, como era o caso do MEC ou de representações desses órgãos em outras esferas, a do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, passando por entidades privadas, ligadas a grupos familiares e empresariais, a Fundação Victor Civita, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, dentre tantos outros, além de associações civis, sem fins lucrativos, dentre as quais, com bastante relevo nesse processo, podemos citar o Movimento pela Base – MpB e o Todos pela Educação – TpE. No entanto, havia também entidades que eram apenas instâncias de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, o caso do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Fórum Nacional de Educação. Entretanto, dentro dessa heterogeneidade de agentes que habitaram esse espaço social, havia também aqueles com posições contrárias ao primeiro grupo. Nessa posição, estavam as diversas entidades que congregam pesquisadores da educação, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, da Associação Brasileira de Currículo – ABDC, dentre outras. Além de entidades do campo da pesquisa educacional, esse grupo também congregava entidades que representam os trabalhadores da educação, como é o caso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, dentre outras entidades ligadas a pesquisadores e trabalhadores da educação e por movimentos, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CNDE. Esse grupo foi responsável por muitas das diversas críticas apresentadas à BNCC.

O primeiro grupo, constituído majoritariamente por agentes ligados ao universo corporativo, devido ao seu enorme poder financeiro, exerceu certa hegemonia no processo de construção da BNCC, principalmente a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef.

Já o segundo grupo, composto por agentes ligados ao universo da pesquisa e do trabalho na educação, ocupou posições mais periféricas nas disputas em torno da construção da BNCC, principalmente a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef.

É importante ressaltar que, no decorrer dessas disputas, cada grupo se utilizou de formas variadas de estratégias discursivas para vencer o debate, fazendo prevalecer a sua visão sobre educação.

O grupo ligado ao capital, na tentativa de persuadir a sociedade sobre a importância de uma base nacional, lançou mão de vários argumentos, fato constatado a partir da leitura de alguns documentos produzidos à época.

Um país justo e avançado é aquele que assegura o direito de aprender de todos os alunos. É importante garantir que isso aconteça em cada sala de aula do Brasil e, por isso, falar sobre educação no ano de 2017 é falar da **Base Nacional Comum Curricular**. É a primeira vez que o Brasil tem uma política pública que explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, a BNCC representa avanços importantes para a equidade e a qualidade da educação. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, p. 08. Grifos do autor).

O fragmento acima é parte do relatório 2017, da fundação Lemann, um dos mais empenhados agentes no processo de construção da BNCC. Há nesse documento uma defesa apaixonada da ideia de que a base nacional comum garantiria educação com qualidade e equidade, corroborando a ideia de enunciação de objetivo incontestável apresentada por Michetti (2019), ao discutir as estratégias discursivas, segundo a qual os atores ligados ao universo corporativo e seus parceiros advogaram a tese de que a BNCC garantiria uma educação com qualidade e equidade. Portanto, os agentes do capital se utilizam desse argumento como estratégia de convencimento.

O relatório anual 2015, do instituto Unibanco, apresentou com destaque a intensificação do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular naquele ano. Para o Instituto Unibanco (2015), a intenção da BNCC era a promoção de uma reorganização do sistema educacional brasileiro, por meio da definição dos objetivos de aprendizagem de cada etapa de ensino. A partir de então, seria possível formatar currículos e definir metodologias pedagógicas que tornassem mais efetiva a aprendizagem dos estudantes, para que eles pudessem se desenvolver, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para a vida profissional.

O discurso presente no relatório do Instituto Unibanco vai de encontro à reflexão de Michetti (2019), sobre a própria ideia de construção da BNCC pensada a partir de um diagnóstico crítico sobre a educação brasileira e da sua necessidade de mudança.

Todavia, uma proposta de mudança muito suspeita, quando dentro dessa proposta se falou em “qualificar para a vida profissional”, e quando essa proposta partiu de organizações empresariais.

Outro argumento bastante defendido por entidades e indivíduos que defendiam a necessidade de uma base comum era justamente o estabelecimento de um marco legal em torno da BNCC.

O projeto pedagógico é próprio de cada escola ou de um grupo de escolas similares, por exemplo, dentro de um mesmo sistema de ensino. Há especificidades locais e regionais que só nele podem ser contempladas. No entanto, os currículos de todas as escolas, sejam elas quais forem, naquilo que se refere ao que deve ser ensinado, precisam ter uma Base Nacional Comum, como expressamente exigido pela Constituição Federal no artigo 210 que diz “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, ou como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que em seu artigo 26 explicita que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 02, grifos do autor).

O chamado Movimento pela Base, num documento intitulado *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum*, de 2015, defendeu a existência desse marco legal situado a partir da Constituição de 1988. Para Michetti (2019), a narrativa genealógica é um dos aspectos centrais nas discussões sobre BNCC. Além da Constituição de 1988, o MpB também relacionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB como sendo parte desse marco legal e uma das etapas do processo de construção da BNCC.

Uma das maiores críticas lançadas à BNCC dizia respeito ao seu processo de elaboração, para muitos de seus críticos, não houve muito espaço para debates, não havendo, portanto, a participação da comunidade educacional. Todavia, os agentes mais favoráveis à construção da BNCC esforçavam-se para apresentar outra versão.

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Desde 2015, foram produzidas três versões do documento, que contaram com a participação de diversos especialistas, um processo de mobilização nacional liderado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e mais de

12 milhões de contribuições da sociedade civil, especialmente de educadores, em consultas públicas. (CONSED, 2017, p. 01).

No guia de implementação da BNCC, *Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*, um guia feito por gestores, para gestores, documento do CONSED e UNDIME, teve relevo o que Michetti (2019) chama de composição discursiva entre expertise e democracia dentro da estratégia de legitimação da BNCC. Ou seja, os agentes que exerceram hegemonia nas disputas em torno da BNCC, tal qual fizeram CONSED e UNDIME, em seu guia, construíram uma narrativa de que o processo foi democrático e ancorado na expertise de quem de fato entendia de educação, a partir da realização dos eventos (seminários, audiências públicas e consultas online) para discutir a BNCC e da participação de especialistas na construção na sua elaboração.

O último documento escolhido para apresentar aqui como a estratégia discursiva de legitimação da BNCC é o relatório de atividades 2016 do Instituto Unibanco. O documento traz uma abordagem bastante ampla sobre o ensino médio brasileiro, destacando os seus resultados negativos no IDEB daquele ano e assinala algumas soluções para mudar essa etapa da educação básica. Segundo o Instituto Unibanco (2016), caberá à Base Nacional Comum Curricular promover mais equilíbrio à pauta do ensino médio, já que a base representa um avanço ao definir o conteúdo que todos precisam aprender e as expectativas de aprendizagem em cada série.

Novamente se evidencia o diagnóstico de crise sobre a educação brasileira e a necessidade de mudança como solução do problema.

Cada um dos documentos segue a mesma estratégia definida pelo conjunto desses organismos, fundações, institutos, associações privada, ligados ao universo corporativo ou familiar, a criação da base comum como solução rápida e eficaz para os problemas educacionais do Brasil, reduzindo os nossos problemas na educação a desajuste no currículo.

Em oposição aos defensores incondicionais da BNCC, o grupo formado pelas diversas entidades do campo da pesquisa educacional e pelas entidades que representam os trabalhadores da educação também realizou eventos e produziu documentos criticando a BNCC.

Com um posicionamento muito crítico em relação ao projeto de uma base comum, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES sempre expressou sua oposição em relação ao tema nos seus periódicos.

Uma dessas críticas pode ser conferida na cartilha *Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta* (ANDES, 2016). A partir do título do artigo que é uma indagação: quais poderiam ser os impactos da implantação da BNCC sobre a educação? A entidade não tergiversou.

A crítica fundamental a fazer à BNCC é, pois, que esta não considera as diferenças entre os estudantes, nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos, isto é, não há uma discussão sobre a natureza do cidadão que se quer formar. Também retira do trabalho docente a sua condição autônoma, coletiva e criativa na elaboração do currículo e desconsidera a complexidade da vida escolar. (ANDES, 2016, p. 09).

A principal crítica feita pelo Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior em relação à BNCC se enquadra em uma das recorrências discursivas na esfera da crítica à BNCC, descritas por Michetti (2019), no caso à centralização e homogeneização da base.

Vale ressaltar que, nesse mesmo documento, a entidade apresentou outras situações-problemas para as quais também apresentou críticas, é o caso, por exemplo, da perda de autonomia de docentes, a partir da implantação da BNCC.

Outro exemplo de documento crítico à BNCC foi apresentado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, intitulado *Comentários iniciais para a discussão do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, no documento a entidade apresentou um conjunto de observações a serem consideradas sobre a BNCC. Para ANPAE (2015), a BNCC é importante como parte da construção do currículo escolar da educação básica brasileira e foi prevista na Constituição de 1988, na LDB, no Plano Nacional de Educação. Todavia, era necessária uma discussão mais ampla, havendo, portanto, riscos de uma ampliação da regulação e do controle dos sistemas de ensino em nível nacional, via BNCC, abrindo caminho para uma compactação do currículo, ou seja, conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades), visando às avaliações em larga escala.

O documento da ANPAE fez uma crítica à proposta preliminar de BNCC apresentada no ano de 2015.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE foi outra entidade que também apresentou suas críticas ao projeto de BNCC. Por meio de um documento, cujo título era *Considerações da CNTE sobre o projeto de Base Nacional Comum Curricular*, elaborado pelo MEC, a entidade elencou alguns pontos

a serem observados no projeto da BNCC. Segundo a CNTE (2015), as principais preocupações dos trabalhadores em educação residiam na predisposição da BNCC em se transformar num verdadeiro currículo mínimo, não respeitando o processo criativo pautado na autonomia da escola e na diversidade do povo brasileiro. Portanto, um projeto dessa natureza seria antidemocrático.

Além dessa crítica, a entidade também destacou, dentre outros pontos, que a BNCC, tão somente, não seria capaz de promover o salto de qualidade que a educação brasileira necessita, contrariando os prognósticos daqueles que defendiam essa tese.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e a Associação Brasileira de Currículo – ABDC em audiência no CNE, no dia 06 de agosto de 2018 entregaram um documento intitulado *Exposição de motivos: BNCC-EM*, em que expõem posicionamentos e questionamentos sobre a BNCC do ensino médio (ANPED, 2018). Nesse documento, as entidades elencaram dez motivos para que o CNE não aprovasse o texto da proposta de BNCC do Ensino Médio. Dentre os dez motivos, o décimo, intitulado “metodologia da construção da Base: pressa e indefinição”, foi muito recorrente nas críticas proferidas à BNCC. Segundo a ANPED (2018), a forma como se deu a construção do referido documento foi sempre guiada pela pressa e pela indefinição, além da exclusão de setores da sociedade no debate sobre as políticas para o ensino médio e uma série de outros ocorridos que só reforçaram o caráter nada democrático e ilegítimo desse processo, como destacaram as duas entidades.

O motivo dez, do documento apresentado pelas duas entidades ao CNE, apresentou, portanto, uma crítica feita por quase todas as entidades contrárias à implantação da BNCC, trata-se, portanto, de uma questão levantada por Michetti (2019), ao falar das recorrências discursivas na esfera das críticas à BNCC, ou seja, a oposição ao processo de construção da BNCC, marcado pela falta de espaço e pelo atropelo.

Não se pode deixar de destacar outro importante documento dentro do rol das críticas à BNCC, trata-se, na verdade, de um livro produzido pela Ação Educativa, uma associação civil sem fins lucrativos com militância na luta política contra a implantação da BNCC: *Educação é a base?* Esse é o título do livro, resultado da reflexão de 23 educadores reunidos para discutir a BNCC. Na parte I, os autores analisaram a BNCC como política educacional, jogando luz sobre muitos aspectos

contraditórios da base comum. Na parte II, há um debate crítico acerca da BNCC a partir das diferentes disciplinas do currículo escolar. E na parte III, os autores criticam o que eles classificam como ausências na BNCC: a educação especial e a educação de jovens e adultos, modalidade negligenciada pela BNCC.

No geral, o posicionamento dos educadores, na supracitada obra, segue uma mesma linha. Desse modo, Cássio (2019) critica a forma como a BNCC nos é apresentada, pois, para o referido autor, a ideia que é passada para todos é que esse documento representa uma revolução na nossa educação e ao mesmo tempo parece impossível pensar a educação brasileira sem a base. Alvarez (2019) destaca a necessidade de se pensar o impacto direto da BNCC na realidade das nossas escolas.

Todos esses documentos produzidos pelos agentes posicionados de forma mais periférica nas disputas em torno da elaboração da BNCC foram e são, no seu conjunto um instrumento importantíssimo para o enfiamento do grande poder dos agentes hegemônicos, representantes dos interesses do grande capital dentro dessas disputas pela concepção da BNCC. Esses agentes conseguiram e continuarão a mover a educação brasileira em direção ao campo econômico e da neoliberalização.

3.5 A Sociologia e a BNCC

A história da Sociologia, enquanto componente curricular das escolas de nosso país, é marcada por sucessivos momentos de inclusão e exclusão. Há pouco mais de uma década, por força da Lei nº 11. 648/2008¹⁹, tivemos o seu retorno ao currículo de nossas escolas. Transcorrido esse tempo, percebe-se que a luta da Sociologia para se manter presente nos currículos de nossas escolas não parou. Novos desafios se descortinam no horizonte dessa disciplina.

As mais recentes batalhas travadas pela Sociologia e pelos seus professores na luta pela permanência dessa disciplina na grade curricular do ensino médio brasileiro ocorreram em meio às disputas pela formulação da Base Nacional Comum Curricular, principalmente no momento da elaboração da sua terceira versão, quando se deu o aprofundamento do poder decisório das entidades ligadas ao

¹⁹ Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio (BRASIL, 2008). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 3 mar 2022.

universo corporativo no processo de produção do referido documento. É nesse momento também que o governo federal, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente transformada em Lei (nº 13.415/2017), apresenta à sociedade brasileira mudanças profundas no ensino médio brasileiro. Essas mudanças, no seu conjunto, criaram incertezas e muita desorientação entre educadores.

Nesse cenário de incertezas e desorientação pelo qual a nossa educação vem caminhando nos últimos anos, qual é o lugar reservado à Sociologia no ensino médio brasileiro após a implementação da BNCC? Para Pereira (2020), assim como outros componentes curriculares, a Sociologia não tem um lugar definido na BNCC, uma vez que seus conteúdos se encontram dispersos dentro de uma grande área do conhecimento. Sobre a Sociologia, a LDB, após a alteração promovida pela Lei 13.415/2017, passou a estabelecer:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2020, p. 26, grifos nosso).

A Sociologia, portanto, sobreviveu à reforma do ensino médio e à BNCC, mas “sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências”. (SILVA, 2020, p. 54).

Não obstante, na concepção de Neto e Silva (2020), mesmo que a BNCC na sua versão 2018 não esclareça objetivamente como a Sociologia será organizada nas escolas, mas em se tratando de competências e habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, promove uma verdadeira “sociologização” dessa área.

O pressuposto dos autores parece tentador aos professores de Sociologia do ensino médio, os quais, num primeiro momento, poderão refletir acerca dessa “brecha” que se abre na estrutura normativa da base. Uma oportunidade rara que se constrói acidentalmente, num cenário tão hostil à Sociologia e às demais Ciências Humanas? No entanto, é necessário que professores de Sociologia exercitem o olhar sociológico atento e crítico na direção dessa questão que é colocada pelos autores

supracitados, pois é preciso ter em mente que “a pedagogia das competências contribui para distanciar os sujeitos daquilo que não tem aplicabilidade concreta e reforça a visão do conhecimento como uma ferramenta que serve para enfrentar os desafios do mundo” (SILVA, 2021, p. 48). Dessa forma, sendo aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências não prepara para uma formação do tipo crítica, uma característica da Sociologia. Nessa perspectiva BNCC,

Ao substituir as disciplinas escolares por práticas e estudos obrigatórios diluídos em áreas de conhecimento e organizar o ensino por meio do desenvolvimento de competências, a BNCC inviabiliza o aprofundamento dos conhecimentos nessa etapa da formação escolar. Dessa maneira, não possibilita o cumprimento do que estabelece o artigo 35 da Lei 9.394/96, que define que uma das finalidades do Ensino Médio é ‘a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos’ (LDBEN). (SILVA, 2021, p. 49).

Por fim, mesmo sob tempos e condições tão adversas, o professor de Sociologia não pode esquecer o papel desta diante da complexidade com que se apresenta a atual quadra da história da sociedade capitalista. E é justamente o saber sociológico reflexivo em sala de aula que é capaz de desconstruir os mitos criados por esse mesmo modelo de sociedade.

Diante desse contexto, percebe-se o quanto a Sociologia é desafiada por essa ordem vigente, constituída a partir de uma visão de mundo puramente capitalista e alienadora, com pouco espaço para a reflexão.

Apesar dos reveses, das idas e vindas, das inclusões e exclusões que têm marcado a sua história, não podemos esquecer a importância e o seu papel da Sociologia na promoção da reflexão e da criticidade. Aliás, a reflexão e a criticidade constituem características intrínsecas das Ciências Humanas, e mais particularmente da Sociologia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre educação e sociedade é algo indissociável, haja vista que é por meio da primeira que ocorre o processo de socialização, elemento imprescindível para a construção e desenvolvimento da sociedade. Desse modo a educação tem um papel crucial dentro da organização social humana. No entanto, é importante perceber que a educação é atravessada por práticas, discursos e relações de poder que acabam orientando os seus rumos. Em razão da sua posição estratégica, a educação tem sido o espaço para o qual muitos olhares têm se voltado ultimamente, inclusive o neoliberal que mira nos sistemas educacionais na tentativa de colonizá-lo.

Sobre neoliberalismo, é importante ressaltar que seu alcance não se resume apenas ao plano econômico, sua influência tem se estendido sobre os mais diversos campos sociais, e a educação também é um desses campos sob influência neoliberal.

Na década de 1990, o Brasil, conectado com as transformações decorrentes da reestruturação produtiva da economia capitalista, implementou uma agenda de reformas na educação, afetando profundamente a sua concepção. Essas reformas na educação ocorreram principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, momento em que a educação brasileira passou a ser orientada pelas diretrizes das corporações e agências financeiras internacionais. Mudanças na legislação educacional, reformas curriculares, avaliações em larga escala, essas, portanto, são algumas das principais mudanças sentidas dentro da educação brasileira a partir desse momento.

A partir dessas reformas, a educação escolar no país foi sendo redefinida na direção da formação de um novo tipo de sujeito capaz de atender às novas demandas econômicas. Para Laval (2019), as reformas impostas à educação se darão cada vez mais em função de uma adequação dos sistemas educacionais às razões de ordem econômica.

Os neoliberais veem na educação uma crise permanente e a solução consiste em trazer para esse campo os mesmos princípios que regem o mercado, implantando nos sistemas escolares a sua concepção de educação, baseada na ideia de que a escola deve também está submetida à razão econômica.

A Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo cujo objetivo seria elevar a qualidade da educação brasileira é a expressão do projeto neoliberal na educação brasileira, haja vista ter sido seu processo de elaboração praticamente todo conduzido por entidades ligadas ao universo corporativo, denotando a influência do poder econômico sobre a educação brasileira. Dessa forma, o processo desse documento é bastante didático nesse sentido, pois nos mostra a realidade da educação brasileira, as disputas que têm sido travadas dentro desse espaço pela redefinição de seus rumos e objetivos. A elaboração da BNCC foi, portanto, marcada pela presença e pela ação ostensiva de grupos empresariais travestidos de fundações educacionais cujo objetivo imediato era exercer uma posição de hegemonia na construção do referido documento.

Para Michetti (2019), a própria iniciativa de construção da BNCC se deu a partir de um discurso crítico sobre a educação brasileira e da necessidade de mudanças nesse campo, e que, portanto, o objetivo da BNCC seria o de promover essas mudanças, trazendo qualidade e equidade para a educação brasileira. Ainda segundo a autora, sua construção se deu a partir de uma enunciação de objetivo incontestável.

A ideia de uma crise permanente e a busca por qualidade está presente sempre no discurso neoliberal voltado para a educação. Dessa forma,

Em tempos de educação regida sob as teses neoliberais, uma palavra se destaca nos manuais acadêmicos da atualidade: qualidade. Essa palavra se configura como objetivo prioritário do discurso pedagógico. Ela tem se convertido, praticamente, em consenso para aqueles que a consideram como panacéia para solucionar todas as mazelas da educação contemporânea. (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 40).

Cumprido destacar que o neoliberalismo enxerga, na educação, um permanente estado de crise e aposta no mercado como único caminho para sair dessa crise. Esse discurso de crise e fracasso dos sistemas de educação pública pavimentam largos caminhos para reformas, sempre orientadas por organismos ligados ao grande capital.

A partir desse prisma, da mesma forma que se mede a produtividade de uma empresa, faz-se necessário mensurar os “Índices de Qualidade” das escolas, tendo em vista que, segundo os artífices do EQT, a qualidade é uma variante que se mede e que, no caso da educação, essa medição é feita através de provas padronizadas. Tal concepção justifica a classificação e o ranqueamento das escolas, tão em moda nos dias atuais. (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 42).

Ao aludirem, em seus documentos, que a BNCC iria transformar a nossa educação e, conseqüentemente, garantir a qualidade e a equidade ao processo de ensino-aprendizagem de nossos alunos, entidades empresariais ou com algum vínculo com o universo corporativo, que participaram ativamente no processo de elaboração da BNCC, como é o caso da Fundação Lemann, na verdade, ou estavam defendendo diretamente os seus interesses ou se faziam como porta-vozes dos interesses do grande capital financeiro regido pelo ideário neoliberal.

Por outro lado, há resistência a esse processo que tenta capturar a educação pública brasileira, na sua maioria entidades ligadas à pesquisa em educação e a sindicatos de trabalhadores da educação que expressaram suas críticas à BNCC, naquilo que Michetti (2019) chamou de oposição à ideia de que uma base curricular é necessária, ou seja, esses agentes consideraram como desnecessário diante do fato que o país, naquele momento, já contava com inúmeros documentos curriculares.

Nos seus documentos, os agentes que ocuparam posições mais periféricas nas disputas denunciaram a forma centralizadora como foi conduzido o processo de construção da base, principalmente no período de elaboração da terceira versão, momento marcado pela mudança nos rumos políticos do país e, conseqüentemente, na política educacional.

Para Ferreira e Rosa (2018), analisar quem fala durante a produção de texto das políticas educacionais e verificar que subjetivações desejam pode ser um ato de resistência. Conhecer essas influências, analisar as redes políticas e descobrir alguns rastros do projeto de subjetivação, permitem-nos resistir e pensar de outra forma, reinventar a escola ao invés de querer vendê-la.

O que as autoras, brilhantemente, nos dizem é que é importante refletir acerca dos projetos reformistas apresentados de modo recorrente como panaceia para a educação brasileira. Afinal, precisa-se de reforma na educação? Caso haja necessidade, que tipo de reforma deva ser implementada?

Em todo o caso, o processo de construção da BNCC deixou evidente o seu caráter excludente, não levou em consideração o que professores, estudantes e comunidade pensavam sobre esse processo, corroborando as acusações feitas por parte de seus críticos, ou seja, que seu processo reduziu a participação a mero “participacionismo”.

Essa restrição da participação no debate durante a elaboração da BNCC evidencia a presença neoliberal na sua concepção do documento, pois uma das características neoliberais é o seu desprezo pelos valores democráticos.

Em se tratando do projeto reformista de cunho neoliberal reservado à educação, é importante ter em mente que esse discurso reformista a pretexto de transformar a educação não é desprovido de interesses, e a BNCC parece ser esse cavalo de Troia plantado na educação brasileira pelo neoliberalismo. A BNCC na sua essência é a expressão da política neoliberal na educação brasileira, da sua ressignificação, do triunfo da sua mercantilização e do consenso necessário em torno desse ideário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/2160/1610>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História e Ciências Sociais**, [S. l.], ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos**: uma crítica radical do capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010
- ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: ação educativa, 2019. p. 41- 57.
- ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: autores associados, Histedbr, 2007. p. 61-86.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09- 23.
- ANDES. **Projeto do Capital para a educação**: análise e ações para a luta. Brasília, DF: ANDES, 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1875354623.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas Ciências Sociais. **Revista sociedade e Estado**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./ab. 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- ANDRADE, Daniel Pereira. Crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estud.**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 109-135, jan./abr. 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/WrvHr9cvMKnq4xXXRkf6HTD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Goiânia: ANPAE, 2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.
- ANPED. **Exposição de Motivos**: BNCC–EM. Rio de Janeiro: ABDC; ANPED, 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Wanderlice da Silva; PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. **História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes**. Roteiro, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 33-330, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964735005/html/#:~:text=5.692%2F1971%2C%20Lei%20de%20Diretrizes,marco%20final%20do%20per%C3%ADodo%20investigado>. Acesso em: 17 mar. 2022.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Ensino médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora universitária metodista IP, 2015.

BASTOS, Remo Moreira. **Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista**. 2014. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10682/1/2014_dis_rmabbastos.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

BELLUZO, Luiz Gonzaga de Mello. O declínio de Bretton Woods e a emergência dos mercados “globalizados”. **Economia e sociedade**, [S. l.], v. 4 n. 1, p.11-20, jun.1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643205>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. “O desenvolvimentismo: do pós-guerra até meados dos anos 1960”. In: BIELSCHOWSKY, Ricardo et al. (org.). **O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa**. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento/Caixa Econômica Federal, 2011. p. 1-13. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4210882/mod_resource/content/3/Bielschowsky%20-%20Desenvolvimentismo%202010.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

BOSCARIOLI, Clodis; PINTO, Joane Vilela. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica: reflexões sobre o processo de construção. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77, p. 49-66, set./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39931>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; NAGASHIMA, Lucila Akiko; ZANATTA, Shalimar Calegari. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das Políticas Neoliberais**. Curitiba: APPRIS, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **O Projeto de Reconstrução Nacional e o Compromisso com a Democracia**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/collor/projeto->

de-reconstrucao-nacional/@ @download/file/Projeto%20de%20Reconstru%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento: Apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 1. versão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 3. versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política e econômica do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a independência**. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo**. Barcelona: Malpaso, 2017.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 3. ed. Petrópolis: vozes; Ijuí, 2013.

CANAN, Sílvia Regina. **Influência dos organismo internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019. p. 59- 83.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13- 39.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CATELLI JR., Roberto. O não lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313- 318.

CNTE. **Considerações da CNTE sobre o projeto de Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: CNTE, 2015. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

COLETTI, Claudinei. Desenvolvimentismo e neoliberalismo no Brasil. **Revista Direito**, [S. l.], ano 15, n. 23, p. 29-48, 2015. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaDireito/article/view/339>. Acesso em: 7 fev. 2022.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de avaliação em larga escala no Brasil: das orientações internacionais à prática escolar (um estudo a partir do projeto principal de educação da América Latina e Caribe e projeto regional para educação)**. Curitiba: CRV, 2021.

CONSED; UNDIME. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**: um guia feito por gestores, para gestores. Brasília, DF: CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2017/09/guia_BNC_implementation_v4_1109. Acesso em: 8 ago. 2020.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1., 2018, Braga e Paredes de Coura. **Anais [...]**. Braga e Paredes de Coura: COLBEDUCA, 2018. Disponível: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 12 jul. 2020.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neoimperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/cfDMs4q5hRKM5JX45GchJ6C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FERREIRA, Valéria Silva; ROSA, Luciane Oliveira da. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Rev. Teoria e prática da educação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/agosto 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/45391/pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 159-183.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Desenvolvimentismo a construção do conceito. *In*: DATHEIN, R. (org.). **Desenvolvimentismo: o conceito, as bases teóricas e as políticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 13-71. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8m95t/pdf/dathein-9788538603825.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

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

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2017**. São Paulo: Fundação Lemann, 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2017>. Acesso em: 8 ago.2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 maio/jun. 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20595>. Acesso em: 7 fev. 2022.

GUIMARÃES, Roseane de Nazaré Luz. **As disputas em torno da definição do currículo do ensino médio no processo de elaboração da BNCC**. 2020. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Ceangage Learning, 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2015**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>. Acesso em: 10 ago.2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2016**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/ra-iu-2016_web.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

JÚNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v. 20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em: Disponível em: <https://re>

vistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356. Acesso em: 27 mar. 2022.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

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

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, p. 108-122, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61148>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245-282, mar./jun. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58440>. Acesso em: 15 janeiro 2021.

MACHADO, Vinícius Oliveira; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena. O golpe de Estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas do Brasil. *In*: LINO, Lucília Augusta; SARTÓRIO, Lúcia Ap. Valadares; SOUZA, Nádia Maria Pereira (org.). **Política educacional e dilemas do ensino médio em tempos de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 53- 87.

MALANCHEN, Júlia; ZANK, Débora Cristine Trindade. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editores associados, 2020. p. 131-160.

MANTEGA, Guido. **A economia política brasileira**. 3. ed. São Paulo: Polis; Vozes, 1985.

MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? Uma análise crítica dos artigos publicados na revista dados. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 133-153, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/PS6cb7v4qF7Hb6W6PCy8ggd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo antigo e moderno**. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, p.1-19, fev. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_arttext. Acesso em: 25 abr. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17 n. 49, p. 39-58, n./abr. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266_837490. Acesso em: 4 mar. 2022.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. Brasília, DF: Movimento pela Base Nacional Comum, 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., linguist., Lett. arts**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em: 4 mar. 2022.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NETO, Alain Souza. Ensino médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1263-1287 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 fev. 2022.

NETO, Henrique Fernandes Alves; SILVA, Ileizi Fiorelli. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014- 2018). **Rev. Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 2 fev. 2022.

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. **A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da BNCC**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria; ORSO, Paulino José (org.). **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 49-63.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. *In*: PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012, p. 59-80.

PELLINI, Maurício Penna Firme. Período neodesenvolvimentista no Brasil. **Revista habitus: revista da graduação em ciências sociais do IFCS/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 17, p. 37- 54, jan./jul. 2019. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/habitus. Acesso em: 11 fev. 2022.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. **Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 141-162, jan./jun. 2020. Disponível em <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, Luiz Carlos Delorme. A economia política da Grande Depressão da década de 1930 nos EUA: visões da crise política e econômica. *In*: LIMONIC, Flávio; MARTINHO, Francisco Carlos Palomane. (org.). **A Grande Depressão: política e economia na década de 1930: Europa, América, África e Ásia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 15-64.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. *In*: LIMA, Júlio César França; PEREIRA, Isabel Brasil (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MELLO, Suely Amaral; Stela Miller (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-75.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SAMPAIO, C. T. **A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?** 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/14935>. Acesso em: 4 mar. 2022.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Íbis Libris, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 07- 30.

SILVA, Ileizi Fiorelli. BNCC, o ensino de Sociologia e a: *In*: BODART, Cristiano das Neves; BRUNETTA, Antônio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. (org.). **Dicionário do ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 51- 55.

SILVA, Josefa Alexandrina. **Os desafios para o ensino de sociologia na educação básica a partir da BNCC**. *Revista Perspectiva Sociológica*, [S. l.], n. 27, p. 45-57, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/3338>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, diretrizes curriculares e BNCC: o cenário do ensino médio. *In*: FILHA, Constantina Xavier. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, p. 131-141.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A política curricular da BNCC e o ensino médio: currículo e contexto**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18247/1/GessicaMayaraDeOliveiraSouza_Dissert.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, José dos Santos. **O que é gerencialismo**. Blog do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), 2016. Disponível em: <http://trabalho.politicaesociedade.blogspot.com/search?q=o+que+%C3%A9+gerencialismo>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

STRENZEL, Giandréa Reuss. Reformas na educação nacional hoje: competências e habilidades na desintelectualização da classe trabalhadora. *In*: LINO, Lucília Augusta; SARTÓRIO, Lúcia Ap. Valadares; SOUZA, Nádia Maria Pereira (org.). **Política educacional e dilemas do ensino médio em tempos de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 117-151.

TINÉ, Sandra Zita Silva. Base Nacional Comum Curricular brasileira: sua história e suas possibilidades. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. **Anais [...]**. Cidade do México: Movimientos Pedagógicos y

Trabajo Docente en tiempos de estandarización 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/61.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

VIDAL, Rafaela Costa. **As políticas neoliberais na educação no governo Collor (1990-1992)**. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11018?mode=full>. Acesso em: 2 fev. 2022.