

“EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”*: BNCC, NEOLIBERALISMO E O RETORNO AOS ANOS 1990

“I SEE THE FUTURE REPEAT THE PAST”*: BNCC, NEOLIBERALISM AND THE RETURN TO THE 1990

“VEO EL FUTURO REPETIR EL PASADO”*: BNCC, NEOLIBERALISMO Y EL REGRESO A LOS AÑOS 1990

Kamylla Pereira Borges**

<https://orcid.org/0000-0003-0083-0410>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”:

BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>

RESUMO: Esse trabalho analisa a relação entre a BNCC e a retomada do modelo neoliberal para educação da década de 1990, refletindo como a Base se concretiza como instrumento da atual ofensiva neoliberal na educação. Assim sendo, realizamos um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico realizado por meio da análise documental da BNCC, no que se refere aos fundamentos pedagógicos e etapa do ensino médio. Os dados da pesquisa foram processados com o auxílio do software NVivo. Identificamos que a BNCC foi elaborada em concordância com as recomendações dos Organismos Internacionais, retomando elementos do modelo neoliberal para educação de 1990, com foco em uma educação instrumental e utilitarista que desconsidera as variáveis extraescolares e as contradições do modo de produção capitalista, visando atender aos interesses do capital.

Palavras-chave: BNCC. Currículo básico. Políticas Públicas em Educação. Neoliberalismo.

ABSTRACT: This work analyzes the relationship between the BNCC and the resumption of neoliberal pedagogy in the 1990s, reflecting how the basis is realized as an instrument of the current neoliberal offensive in education. Therefore, we conducted a qualitative, exploratory, descriptive study. and analytical carried out through documentary analysis of the BNCC. The research data were processed with the aid of the NVivo software. We identified that the BNCC was prepared in accordance

with the recommendations of the International Organizations, taking up elements of the Neoliberal Pedagogy of 1990, such as the proposals of the PCN's and DCN, focusing on an instrumental and utilitarian education that disregards the extra-school variables and the contradictions of the capitalist mode of production, aiming to serve the interests of capital.

Keywords: BNCC. Basic curriculum. Public Policies in Education. Neoliberalism.

RESUMEN: Este trabajo analiza la relación entre el BNCC y la reanudación de la pedagogía neoliberal en la década de 1990, reflejando cómo se realiza la base como un instrumento de la actual ofensiva neoliberal en educación, por lo que realizamos un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo. y analítica realizada a través del análisis documental del BNCC. Los datos de la investigación se procesaron con la ayuda del software NVivo. Identificamos que el BNCC fue preparado de acuerdo con las recomendaciones de las Organizaciones Internacionales, tomando elementos de la Pedagogía Neoliberal de 1990, como las propuestas de PCN y DCN, enfocándose en una educación instrumental y utilitaria que ignora las variables extraescolares y las contradicciones de modo de producción capitalista, con el objetivo de servir a los intereses del capital.

Palabras clave: BNCC. Plan de estudios básico. Políticas públicas en educación. Neoliberalismo

Introdução

As reformas educacionais dos últimos anos procuram na educação a mediação para o alinhamento às várias formas flexíveis de produção, de modo que se destacam concepções de educação fragmentadas, economicistas e tecnicistas (FRIGOTTO, 2003). No caso do sistema educacional brasileiro, o ensino médio tem sido a etapa da educação básica que mais provoca discussões e debates acerca das suas finalidades, identidade, problemas de permanência, sua qualidade e integração no mercado de trabalho (FERREIRA; SILVA, 2017).

Nesse contexto, tem-se procurado formas para que o ensino médio possa responder às demandas do modo de produção capitalista, atendendo aos interesses do mercado e contribuindo para formação de indivíduos condicionados ao modelo de sociedade do Capital. Essa adequação entre ensino médio e mercado ficou evidente no mandato de Michel Temer (2016-2018). O presidente propôs políticas educacionais que foram implantadas sem as devidas discussões e o debate com a sociedade civil organizada. Essas políticas, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) (BRASIL, 2017), impactam o modo de organização da educação e do trabalho no contexto brasileiro.

Para atingir o objetivo de adequação ao mercado a Lei nº 13.415/2017 traz dois pontos principais: aumento da carga horária e a flexibilização do currículo. O currículo passou então a ser formado por itinerários formativos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional) e a BNCC, o que tornou premente a necessidade de aprovação da base urgentemente. Esta já estava prevista na Constituição Federal de 1988 para o ensino fundamental e foi ampliada para o ensino médio pelo Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005/2014, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9396/1996.

Os estudos para elaboração da BNCC se iniciaram ainda no Governo Dilma Rousseff (2011 – 2016), em 2015. Houve três versões antes da final: 1) de 2015, que ficou em consulta de outubro deste ano a março de 2016, contou com a participação de 120 profissionais da educação e pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiro; 2) de março de 2016, amparada pela UnB e pela PUC-RJ, que foi debatida e discutida por cerca de 9000 educadores em seminários realizados pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Essa versão foi encaminhada com todas as contribuições dos seminários para o Comitê Gestor do MEC (AGUIAR, 2018).

* Trecho da canção o “Tempo não Para” de Cazuza.

** Doutora em Ensino na Saúde pela UnB, Mestre em Educação pela UFG. Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG/ Campus Anápolis). E-mail: mylla567@gmail.com

No mesmo ano, 2016, ocorreu um fato que mudaria os rumos do país e, conseqüentemente, as discussões em torno da BNCC. O fraco desempenho na economia associado a denúncias de corrupção e a manipulação da opinião pública por meio da mídia e movimentos como MBL (Movimento Brasil Livre), levaram a derrocada do Partido dos Trabalhadores - PT (PACCOLA; ALVES, 2018). A queda do PT orquestrada através de um “golpe jurídico, parlamentar e midiático por dentro da “democracia liberal” criou as condições para ascensão do projeto neoliberal no Brasil (FREITAS, 2018, p.15).

Nessa perspectiva, o golpe, além de destituir o PT do poder, teve por objetivo implementar outro projeto político, social e econômico. Projeto que está assentado na nova base atual do neoliberalismo brasileiro “o objetivo é exatamente restringir/reduzir/eliminar os direitos sociais dos trabalhadores e as conquistas das camadas populares, em alguma medida preservadas na primeira ofensiva neoliberal” (RIZZOTTO, 2017, p. 676). E o presidente interino Michel Temer assumiu o poder com foco no cumprimento desses objetivos.

As discussões da 3ª versão da BNCC ocorreram nesse contexto e em abril de 2017 o Comitê Gestor realizou as revisões discutidas em 2016 e encaminhou o documento para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Foram realizadas, então, 5 audiências públicas nacionais, uma em cada região do Brasil, para debater a última versão da BNCC e várias questões e proposições foram levantadas. No entanto, em dezembro de 2017, o Comitê Gestor apresentou a versão final da BNCC para educação infantil e ensino fundamental, sem as inclusões das contribuições das audiências públicas, dos seminários e da participação da sociedade que foram realizadas desde 2015 (AGUIAR, 2018). A versão final da BNCC foi completada em dezembro de 2018 com a inclusão do ensino médio.

Houve uma reviravolta importante nos aspectos teóricos e práticos elencados no documento desde a sua primeira versão de 2015 até sua publicação final em 2018. Essas mudanças estavam relacionadas ao cenário político, econômico e social daquele momento do Brasil, marcado por uma ofensiva neoliberal agressiva. Uma das principais conseqüências dessa ofensiva é a tentativa de desestruturação da concepção de educação como direito constitucional, alicerçando-a aos interesses das grandes corporações transnacionais e organismos multilaterais que veem na educação pública um nicho de mercado, muito atrativo para expansão do capital.

A BNCC foi elaborada em um contexto de disputa política e econômica, na qual está em jogo uma proposta de sociedade fundamentada no livre mercado e na retirada do

Estado como garantidor dos direitos sociais básicos aos cidadãos. Nesse cenário, esse trabalho analisa a relação entre as propostas curriculares da BNCC para a etapa do ensino médio e a retomada do modelo neoliberal para educação da década de 1990, refletindo como a base se concretiza como instrumento da atual ofensiva neoliberal na educação. Para atender esse propósito realizamos um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico por meio de revisão bibliográfica e análise documental dos fundamentos pedagógicos e da etapa do ensino médio na BNCC.

Os dados da pesquisa foram processados com o auxílio do software NVivo 10, que oportunizou a criação das categorias para análise de conteúdo, definidas posteriormente a partir do agrupamento dos dados. O NVivo 10 é um programa de apoio à análise de dados qualitativos que permite o armazenamento, a codificação e a classificação de informações textuais, imagens ou vídeos (QSR INTERNACIONAL, 2014). Assim, foram identificados, com auxílio do NVivo, unidades de registro: frases, palavras ou termos, que relacionam a BNCC aos ideais neoliberais e três categorias de análise foram elencadas: competências, empreendedorismo e flexibilização curricular.

Este artigo compõe-se de três blocos temáticos: *O modelo neoliberal na educação de 1990*, onde são apresentadas as principais propostas neoliberais para educação naquela época; *Organismos Multilaterais, a BNCC e a ofensiva neoliberal na educação*, no qual é realizada discussão acerca da influência dos organismos multilaterais nas propostas das políticas educacionais no Brasil, especificamente o papel desses agentes na proposição da BNCC; e *O ensino médio na BNCC e o retorno às estratégias das políticas educacionais de 1990*, no qual discutimos os resultados da análise documental no que se refere aos fundamentos pedagógicos e a etapa do ensino médio da BNCC, refletindo como a Base retoma o modelo proposto em 1990 por meio de três categorias de análise: competências, empreendedorismo e flexibilização curricular.

O modelo neoliberal na educação de 1990

A década de 1990 foi o marco de adequação das políticas públicas educacionais aos princípios do neoliberalismo. O presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) tratou de atender todas as recomendações dos organismos multilaterais para adequação do país os ditames do modelo neoliberal. O país, que havia saído de uma experiência de ditadura militar há pouco tempo, precisava se adaptar à nova realidade do mercado internacional globalizado. Para isso era necessário que a educação

respondesse a essas demandas se moldando, se conformando e se apropriando do ideário neoliberal.

A premência dessa conformação se devia a um “diagnóstico deslocado dos males” do nosso sistema educacional (SILVA, 1995, p. 23), considerando retrógrado, ineficiente, mal administrado, desarticulado das demandas do mercado. Esse diagnóstico atribuiu os problemas dos sistemas públicos de ensino ao mau uso das verbas destinadas a esse setor. Relacionava a qualidade com a utilização de maior quantidade de equipamentos e insumos voltados ao processo ensino-aprendizagem a um menor custo possível.

Para melhorar a alocação dos recursos e insumos existentes era preciso que a escola se pautasse nos modernos métodos de gerenciamento de produção das empresas privadas para se obter maiores ganhos com a “produtividade”, incentivando a descentralização administrativa e a competição para diminuir a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público (FONSECA, 1998, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Por conseguinte, os novos métodos de gerenciamento introduzidos transformaram o sistema burocrático educacional. Os pais e alunos passaram a ser equiparados aos consumidores de mercadorias, pois a elevação do padrão de qualidade seria mais facilmente atingida por meio da lógica do mercado. Os métodos descentralizados e participativos de gestão da educação se ancorariam nas preferências e julgamentos individuais dos “consumidores”, da mesma forma que, nas empresas privadas, a produção se adapta rapidamente às preferências do mercado (CAMPOS, 2000).

A educação escolar estaria assim ajustada a reestruturação produtiva do sistema de produção e reprodução do capital, marcado por mudanças organizacionais e de base técnico-científica da nova divisão internacional do trabalho. Adotou-se o pensamento pedagógico empresarial, focado em uma “[...] perspectiva individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais” contidos na “cartilha” do neoliberalismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Hypólito; Vieira e Pizzi (2009) afirmam que, de modo geral, as políticas educacionais brasileiras incluem quatro vertentes principais: 1º) um sistema de avaliação, baseado em provas nacionais; 2º) reformas visando a organização em torno de um currículo central (nacional ou regional); 3º) criação de programas aligeirados e desqualificados de formação e atualização docente (educação a distância, curso Normal Superior) e 4º) crescente desresponsabilização do Estado com a educação pública através de uma gestão financeira descentralizada.

No eixo estruturante dos processos formativos estava a noção de competências. No Brasil, a noção de competências na educação aparece pela primeira vez na LDB - Lei 9394/96. O documento propôs uma nova forma de organização dos currículos, que deveriam ser orientados para o desenvolvimento das competências (BRASIL, 1996). A partir de então a adoção do conceito de competências como elemento organizador e estruturador dos currículos e práticas docentes se tornou predominante.

O conceito de competência não é proveniente da área da educação, mas da administração e da psicologia. Surgiu por volta da década de 1970 e só passou a ser efetivamente debatido a partir dos anos 1980, devido ao processo de reestruturação produtiva e transformações no mundo do trabalho (LE BOTERF, 2003). O termo possui caráter polissêmico, com diferentes abordagens que variam de acordo com as dimensões culturais, sociais, econômicas, etc. No entanto, desde o seu surgimento, o conceito esteve associado ao desenvolvimento profissional e à necessidade do trabalhador se adequar às novas exigências do mercado.

Para Le Boterf (2003, p. 40) competência é como “[...] uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica”. Para ser competente o profissional deve conseguir: agir com pertinência, mobilizar saberes, integrar ou combinar múltiplos saberes, transpor, aprender, aprender a aprender e se envolver. Dessa forma, as competências traduzem um rol de comportamentos observáveis que devem ser desenvolvidos pelo trabalhador e estão totalmente relacionadas a outros dois conceitos de destaque do modelo neoliberal: polivalência e empregabilidade.

Na década de 1990 o desenvolvimento das competências passou a ser visto como receita de sucesso para melhorar a qualidade da educação e adequá-la aos princípios neoliberais de desenvolvimento da empregabilidade e polivalência do trabalhador. Perrenoud (1999) foi referência na transposição do conceito para o campo da educação. Ele se inspirou nas teorias da aprendizagem de Piaget e, apesar de influenciado pelas discussões do campo da administração, debateu o conceito de competência voltado exclusivamente para a educação. Para ele, as competências não são saberes ou atitudes, mas associam e articulam saberes entre si.

Na visão de Perrenoud (1999), competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Baseia-se em esquemas e processos intuitivos para mobilização dos conhecimentos e elaboração de estratégias para identificação e resolução de problemas. Já a habilidade diz respeito a uma sequência de atitudes, modos operatórios, induções, deduções e

procedimentos mentais que o sujeito lança mão para resolver uma situação real. A competência leva à utilização de diferentes habilidades.

A transposição da noção de competências para a educação foi muito criticada. Para Sacristán (2011, p. 9) o conceito de competência é muito confuso, com significados de tradições diversas, e de fato, temos pouca experiência sobre seus efeitos no ensino e na educação. O autor salienta que a centralidade das competências no currículo pode evidenciar uma política educacional “carente de conteúdos e que preenche esse vazio com tecnicismo”.

Para Martins (2004, p.66) o discurso das competências é orientado para uma concepção de conhecimento que considera que o desenvolvimento da inteligência do indivíduo está relacionada à capacidade de apreensão dos fatos e resolução de problemas. O conhecimento é visto como produto individual e como recurso cognitivo para adaptação ao meio: “a construção do conhecimento restringe-se, portanto, à parcialidade representada pelo imediatamente presente”.

Nessa visão, as desigualdades do sistema capitalista são naturalizadas e escamoteadas. A educação recebe um enfoque utilitarista visando instruir e adaptar, “preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência” (MARTINS, 2004, p. 67). A base valorativa desse discurso está assentada predominantemente nos valores econômicos de mercado. É, portanto, uma formação para o mercado.

Essa formação pretende criar um perfil padronizado, com o objetivo de alcançar um alto nível de empregabilidade. Essa é a concepção de educação da pedagogia neoliberal, focada no tecnicismo e instrumentalismo. Os alunos são preparados para um mundo em constante transformação por meio do desenvolvimento de um padrão de habilidades e competências que facilitem sua adaptação, sua flexibilização. O objetivo é o ajuste às condições desiguais de trabalho e emprego, aceitando de forma passiva e sem crítica o contexto de desigualdades sociais e econômicas em que estão inseridos.

Organismos multilaterais, a BNCC e a ofensiva neoliberal na educação

Para o neoliberalismo, a educação deve seguir a lógica do livre mercado, adaptando-se aos pressupostos de qualidade por meio da concorrência. O Estado é visto como um mau gestor, totalmente ineficiente. Assim, a eficiência da educação pública só pode ser alcançada quando seu controle passar para as mãos do setor privado empresarial,

sem qualquer intervenção estatal. A educação é concebida como mercadoria, comprada e vendida como qualquer outra e ao Estado cabe apenas garantir “[...] o básico para o cidadão, expresso pelo valor de um voucher” (FREITAS, 2018, p. 33). Este seria distribuído pelo Governo para que as famílias pudessem escolher qual escola matricular os filhos, sendo que essa escolha deve ser feita pelos critérios da livre concorrência.

Freitas (2018, p. 33) declara que esse seria o cenário final planejado pelos ideais neoliberais. Nele “não haveria necessidade de preocupação com a organização das escolas, qualificação dos professores, condições de funcionamento entre outras”. Mas, para se chegar a esse resultado final, há uma intensa disputa do controle da agenda das políticas educacionais. Institutos, fundações empresariais e organizações diversas passaram a exercer influências nos projetos governamentais buscando aprofundar as políticas neoliberais (CORTI, 2019).

Nesse contexto, entram em cena os organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Geralmente esses organismos atuam através de acordos propostos em conferências internacionais ou concedendo empréstimos aos países chamados emergentes, principalmente da África e América Latina e, por meio desse acordo financeiro, intervêm nas políticas econômicas dos países devedores. Estão a serviço dos grandes grupos financeiros internacionais, que exigem um novo modelo econômico, que por seu lado demanda alterações na esfera da educação (SILVA, 2000).

O Banco Mundial é dos organismos internacionais com maior influência no campo das políticas educacionais dos chamados países emergentes. Desde a década de 1980 o Banco tem sido o protagonista no financiamento para educação na América Latina, prescrevendo políticas, programas, recomendando reformas visando consolidar a hegemonia neoliberal (SILVA, 2000).

Dessa forma, o Banco e seus consortes internacionais têm intervindo de forma sistemática nas políticas que atuam influenciando as relações econômicas e comerciais entre os países por meio de acordos, tratados e empréstimos financeiros. Esses organismos, contribuem para o que Libâneo (2013) chama de internacionalização das políticas educacionais no Brasil. De acordo com o autor, a internacionalização no campo da educação significa:

[...] a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supra-

nacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei e etc (p. 50).

Nessa perspectiva, sob o governo Temer esse processo de internacionalização da educação cresceu, devido ao aumento da influência dos organismos multilaterais nas propostas voltadas para as políticas educacionais brasileiras. Essa influência se manifestou de forma incisiva na Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Em 2010 o Banco Mundial lançou o documento “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação”, que traz um roteiro objetivo para implementação de reformas educacionais, focado em 3 eixos centrais: mercado, participação (principalmente do setor privado) e Estado, que deve atuar como agente de consolidação das reformas, manutenção e execução do sistema educativo.

O documento traz a estratégia “abordagem sistêmica” para fornecer uma estrutura para formular as reformas. O objetivo principal dessa estratégia é impulsionar o setor privado. O documento é permeado pela ideia de vocação por meio do sistema TVET (Treinamento e Educação Vocacional e Técnica) que é um conjunto de técnicas de treinamento voltadas para as demandas do mercado. De forma simplificada, isso significa o alinhamento pleno da educação para o atendimento às necessidades do mercado. O não alinhamento é visto pelo Banco Mundial como indicador de falta de qualidade na educação (NOGARA JR, 2019).

A reforma do ensino médio é a materialização das estratégias apontadas no documento supracitado. De acordo com Nogara Jr (2019, p. 354): “o que interessa é a aproximação e conexão das demandas emanadas do mercado e escola, o atrelamento das demandas produtivas aos arranjos educativos”. Essa é a questão chave presente na Lei nº 13.415/2017.

Sendo assim, esses agentes instituem estudos e diretrizes a serem seguidas pelo Brasil para construção das políticas públicas educacionais. Outro exemplo é o documento: “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, também do Banco Mundial e publicado em 2017. Ademais, o Banco atua realizando empréstimos para implementação das reformas educacionais e no ano de 2018, de acordo com notícia disponível do portal do MEC, o Brasil contraiu empréstimo de 250 milhões de dólares para execução da reforma do ensino médio.

Além do Banco Mundial, o OCDE tem atuado de forma veemente produzindo documentos, estudos e eventos que visam articular a educação e a economia. A organização é responsável pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que é uma avaliação internacional de larga escala padronizada voltada para estudantes a partir do 8º ano do ensino fundamental, cujo objetivo principal é avaliar conhecimentos e habilidade de leitura, matemática e ciências.

O Pisa procura avaliar os estudantes em relação aos conhecimentos necessários para a vida produtiva, ou seja, de acordo com as necessidades do mercado. Um alinhamento da educação brasileira com as diretrizes do Pisa é fundamental para o setor empresarial, pois ele é tido como fator de qualidade educacional e a OCDE elabora rankings que classificam os países que investem em educação de qualidade, tendo como padrão de qualidade o próprio Pisa, ou seja, aquele que tem educação de qualidade tem também mão de obra de qualidade e por isso essa classificação atua como um indicador para investimento externo.

Em fevereiro de 2018, o MEC noticiou em seu portal que o então Ministro da Educação Mendonça Filho participou dos debates sobre o Relatório de Competências na Ibero-América: Análise do Pisa 2015, evento organizado pelo MEC e pela própria OCDE. Segundo fala do próprio Ministro tratava-se de “uma oportunidade valiosa para abordar, por meio de uma análise dos mais recentes resultados do Pisa, temas de políticas públicas educacionais que têm impacto significativo nos sistemas educacionais de nossos países”.

Por conseguinte, percebemos que após o golpe jurídico parlamentar de 2016 e a posse de Temer na presidência, existe um interesse e uma movimentação brasileira em relação ao alinhamento das políticas educacionais do país aos princípios da nova onda agressiva de ofensiva neoliberal, focada em uma visão mercadológica da educação, visando realizar reformas educacionais voltadas para competitividade e produtividade econômica.

Freitas (2018) chama esse processo de reforma empresarial da educação. Para o autor essa reforma tem como objetivo “garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho” (p. 42), além de manter a visão de mundo neoliberal e a retirada da educação da esfera do direito, inserindo-a como um serviço, sem a intervenção estatal.

O delineamento e o modo de constituição da BNCC estão inseridos nesse contexto de reforma empresarial da educação. Durante a elaboração desse documento foram adicionados diversos lemas empresariais sob a tutela da

OCDE e Banco Mundial, por exemplo: educação empreendedora, trabalhador flexível, desenvolvimento de competências, entre outros. Dessa forma, estes organismos têm apoiado e financiado a reestruturação da educação pública nos moldes empresariais, pois o que está em jogo é um projeto de formação do trabalhador, em que a educação se torna a peça chave para continuidade e avanço do capital.

Sendo assim, diversos agentes, desde organismos internacionais ao empresariado nacional, têm tentado controlar os caminhos da educação no país, adequando-a cada vez mais aos interesses do mercado. A BNCC surge como um importante instrumento para essa adequação, principalmente no que se refere a etapa do ensino médio, voltada para jovens, que serão os futuros trabalhadores brasileiros.

O ensino médio na BNCC e o retorno às estratégias das políticas educacionais de 1990

Levando em consideração o exposto anteriormente, percebemos que estamos vivendo, a partir de 2016, as consequências políticas, sociais e econômicas da ascensão de um governo de extrema direita no poder, processo marcado pela perda dos direitos sociais e de privatização do Estado, no qual os rumos da educação são constantemente disputados e entram em cena diversos mecanismos, orientações e formulações de políticas públicas visando obter esse controle.

Nesse tópico iremos expor os resultados da análise documental realizada no que se refere a etapa do ensino médio e os fundamentos pedagógicos da BNCC. Com o auxílio do Nvivo10, foi possível visualizar e ilustrar os resultados obtidos do processo de análise documental através dos gráficos produzidos pelo software, como “nuvem de palavras” e “árvore de palavras”.

No processo de análise, visando compreender a relação entre a BNCC e a retomada do modelo neoliberal para educação da década de 1990, elegemos três categorias principais: competências, empreendedorismo e flexibilização curricular. Essas três categorias se articulam e expressam a centralidade dos ideais neoliberais para a educação no Brasil. Cada uma delas foi apresentada nos subtópicos abaixo.

A retomada das competências na BNCC

A centralidade das competências na BNCC é um aspecto importante a ser analisado sobre a retomada da pedagogia neoliberal da década de 1990. As competências na educação estão relacionadas a realização de uma formação diretamente associada às qualificações exigidas pelo mercado no contexto da acumulação flexível. Focar nas

Quando comparamos as palavras que aparecem com maior frequência percebemos uma relação com as competências. O termo habilidade aparece 462 vezes no texto. Habilidade é a desdobramento do conceito de competência, de forma simplificada; habilidade é aquilo que o aluno sabe fazer, um saber prático, que na BNCC está associado ao desenvolvimento de uma perspectiva de ensino que se fundamenta nas necessidades imediatas do mercado.

Apesar do termo “mercado” não aparecer com muita frequência no documento, ele tem uma conotação importante, quando associado ao conteúdo geral apresentado na BNCC. A Figura 2 abaixo demonstra a árvore de palavras em relação a “mercado”.



Figura 2 – Árvore da palavra mercado.
Fonte: A Autora (2020).

A árvore de palavras demonstra a relação entre o termo “mercado” e os parâmetros que servem de estruturação do conteúdo da BNCC. Por meio da figura 2 percebemos a intenção da Base em estabelecer uma relação direta entre arte, mídia, política, avanços tecnológicos, no contexto educacional, às necessidades do consumo, publicidade e trabalho do mercado. Este último aparece como uma subcategoria importante para compreensão da retomada do conceito de competência do documento.

Essa questão também é ressaltada na seção referente a etapa do Ensino Médio na BNCC. Nesta, uma das críticas realizadas ao currículo anterior é sobre a quantidade de componentes curriculares existentes:

[...] mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, **que apresenta excesso de componentes curriculares** e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 468, grifo nosso).

Ou seja, é importante reduzir os componentes curriculares, torná-los mais enxutos e compatíveis com aquilo

que o mercado espera, são necessárias “diferentes práticas”, para ressaltar dois dos 4 termos mais usados na Base. Daí o sentido da estruturação da BNCC à partir das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica. As competências aparecem como diretrizes a serem seguidas em todo Brasil, independente das características culturais, sociais e econômicas de cada região brasileira. É uma prescrição, uma padronização do que os alunos devem saber para se adequar ao mercado e o mercado é o único critério reorientação curricular.

Sacristán (2011, p. 24), quando analisou as reformas curriculares da Espanha, destacou que a centralidade do conceito de competência no currículo significa a indicação de normas universais a serem seguidas, “[...] transformando as competências em instrumentos normativos que buscam a convergência de todos os sistemas escolares, tornando as competências como referência para estruturar um currículo globalizado”.

Apesar de ser uma nação europeia e desenvolvida economicamente, a reestruturação curricular ocorrida na Espanha na primeira década dos anos 2000 guarda semelhanças com a que está acontecendo atualmente no Brasil. Ambas foram alterações feitas seguindo as orientações dos relatórios produzidos pela OCDE e se fundamentam no conceito de competências, de acordo com o que é preconizado pelo Pisa e pelas demandas do mercado.

Essa estratégia não é nova e remonta as políticas educacionais da década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estes documentos foram muito criticados na época, por se adequarem à visão neoliberal de educação, fundamentada na formação de competências para competitividade, produtividade e flexibilidade (GALIAN, 2014). Visavam, dentre outros objetivos, formar trabalhadores flexíveis e adequados às exigências do mercado, em uma concepção de sujeitos passivos diante das precárias condições de vida e trabalho que lhes eram impostas.

A Base, ao recuperar o discurso da centralidade das competências, também utiliza a mesma justificativa da década de 1990: necessidade da adequação da educação e do currículo as mudanças do mundo do trabalho. Sendo assim, concordamos com Silva (2018) quando afirma que a retomada desse discurso com foco nas competências revela uma concepção de formação administrada, que restringe a formação para autonomia, visa a padronização, produtividade e eficiência, uma formação que é sujeita ao controle e subordinada aos interesses do Capital.

O empreendedorismo como princípio educacional na BNCC

Outra categoria importante que aparece ao analisarmos a BNCC, principalmente no que se refere a etapa do ensino médio, é o empreendedorismo. Ao se referir às finalidades do ensino médio, o documento ressalta que, para enfrentar os desafios dessa etapa da educação básica, deve ser proporcionada uma escola que “acolhe as juventudes”, comprometida com a “educação integral dos estudantes e a construção do seu “projeto de vida”. Para isso a escola deve enfrentar os “desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 464).

Nesse contexto, a BNCC descreve como se deve estruturar uma escola que acolha as juventudes e enfrente os desafios contemporâneos, que é explicitada por 5 tópicos, sendo 2 deles relacionados diretamente ao empreendedorismo, como podemos ver nos trechos abaixo:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo...**

[...] Prover suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações ...e desenvolvam uma **postura empreendedora** ... (BRASIL, 2018, p. 466, grifo nosso).

Para auxiliar a definição do sentido do empreendedorismo na BNCC utilizamos a árvore de palavras em relação ao termo produzido, expressa na Figura 3 abaixo:



Figura 3 – Árvore de palavras do termo empreendedorismo.
Fonte: A Autora (2020).

Por meio da Figura 3, percebemos a associação do empreendedorismo à cooperação, autonomia e aos valores de criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade e convivência democrática, aspectos que não podem ser contestados no processo de desenvolvimento de uma formação humana de qualidade. No entanto, após apresentar essas dimensões do termo, a BNCC define o empreendedorismo como uma “competência essencial” para o “desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (BRASIL, 2018, p. 466). Aqui

temos a chave do sentido do termo que o aproxima das necessidades do mercado no contexto da BNCC: empreendedorismo como competência para a empregabilidade.

O termo empregabilidade é derivado da palavra inglesa *employability*, que se originou da união entre as palavras *employ* (emprego) e *ability* (habilidade). As primeiras referências ao termo surgiram na década de 1950, relacionadas a preocupação com a inserção das pessoas desempregadas no mercado de trabalho. O fortalecimento do conceito de empregabilidade, no entanto, aconteceu a partir da década de 1970, devido à crise estrutural do capital e o processo de reestruturação produtiva dela decorrente. O conceito aparece, então, na Europa como uma maneira de lidar com o desemprego estrutural (FORMICHELLA; LONDON, 2013).

Dizer que um trabalhador possui empregabilidade é dizer que possui uma gama de conhecimentos, competências e habilidades que aumentam sua capacidade para conseguir e manter um emprego. No Brasil, o conceito ganhou notoriedade a partir da década de 1990, associado às políticas para redução do desemprego. Gentili (2005, p. 54) ressalta que possuir empregabilidade não é garantia de um trabalho, um emprego. Não há uma promessa de lugar no mercado, “simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos”. Empregabilidade, portanto, está relacionado a competitividade, luta por sobrevivência, na qual, para o mercado capitalista, apenas os melhores sobreviverão.

Ambos os conceitos - de empregabilidade e empreendedorismo -, surgiram associados ao cenário da desregulamentação dos direitos trabalhistas e flexibilização do trabalhador. Essa flexibilização encontra na individualidade o seu alicerce. O indivíduo deve buscar desenvolver competências e habilidades que facilitem sua adaptação às mudanças produtivas e mais do que isso, eles devem desenvolver um espírito empreendedor, que consiga com que, como muito pouco, ou nada, eles obtenham sucesso e destaque no mercado como resultado do seu esforço individual (ALVES; ALMEIDA, 2009).

A articulação da educação aos discursos de empregabilidade e empreendedorismo é fundamental para formar um sujeito que atenda as demandas do mercado. O empreendedorismo e sua vinculação à educação tem ganhado destaque nos últimos anos e o conceito de empreendedorismo tem fundamentação liberal e está relacionado à ideia de que o trabalhador precisa inovar e buscar ele próprio a solução para seus problemas, com confiança, iniciativa, sem medo de arriscar. Essa atitude levaria a um melhor desenvolvimento econômico. No entanto, o conceito de empreendedorismo, assim como o de empregabilidade, nada mais é de que uma forma de escamotear as contradições do sistema capitalista e, conseqüentemente, a exploração do trabalhador. Trata-se de uma ideologia disseminada pelos

organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que reduz a educação ao atendimento imediato das demandas do mercado (COAN, 2013).

Além disso, o empreendedorismo surge com objetivo de resolver o problema do desemprego estrutural, que foi criado pelo próprio sistema capitalista, se tornando um ideário ilusionista. Apenas esconde os contextos sociais, políticos e econômicos em que os estudantes e futuros trabalhadores estão inseridos, impedindo que compreendam sua realidade de forma autônoma e crítica.

Flexibilização curricular

Por último temos a categoria de flexibilização curricular, que é uma máxima desde a LDB de 1996, na época a flexibilização dos currículos era tida como fundamental para adequar os trabalhadores a nova realidade dos processos de reestruturação produtiva vigentes no mundo. Assim, essa não é uma categoria que surge na Reforma do ensino médio de 2017 ou na BNCC, mas já existia desde as reformas educacionais propostas nos anos de 1990 e está intimamente relacionada às categorias expostas anteriormente. O foco nas competências, empreendedorismo e empregabilidade estão inseridos nas propostas de flexibilização curricular, que tem como objetivo principal a adequação às demandas do mercado.

Portanto, a BNCC retoma a crítica aos chamados currículos engessados e extensos do “antigo” ensino médio, e diante disso, propõe um currículo flexível, guiado pelas escolhas e projetos de vida dos jovens. Daí a opção pelos itinerários formativos e a formação pelas competências, que seria uma forma de otimizar os saberes do ensino médio de uma forma mais prática, de acordo com o que o mercado deseja.

A figura 4 abaixo demonstra a árvore de palavras produzida pelo software Nvivo 10 em relação ao termo flexibilidade encontrado na BNCC.



Figura 4 – Árvore de palavras do termo flexibilidade na BNCC.

Fonte: A Autora (2020)

A Figura 4 auxilia no processo de visualização do sentido que a categoria flexibilidade assume na BNCC. Na Figura percebemos que a flexibilidade aparece como princípio de organização curricular, princípio este que deve ser obrigatório. O termo é associado também às novas condições de ocupação, ou seja, está relacionado a instabilidade do mercado de trabalho, como chave para adaptação e resiliência da atuação profissional. Há uma forte ligação entre o termo e o currículo. Entende-se, então, que flexibilizar o currículo é uma das questões fundamentais da BNCC.

A questão da flexibilização curricular já tinha sido retomada e aparecia na Lei nº 13.415/2017, quando o currículo do ensino médio passou a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A carga horária correspondente a BNCC foi limitada a no máximo 1800 horas. Em relação a oferta dos itinerários, serão organizados de acordo com as prerrogativas de cada sistema de ensino e poderão ser oferecidos pela própria instituição, ou no caso da formação técnico e profissional, em parcerias com outras instituições (BRASIL, 2017).

Várias críticas foram feitas à reforma do ensino médio, como por exemplo a oferta da quantidade e as áreas dos itinerários formativos, que ficarão a critério das instituições de ensino, sem obrigatoriedade de a mesma escola oferecer itinerários em todas as áreas. Isso pode levar a redução da oferta e concentração em áreas que dependam menos de docentes qualificados e uso de recursos materiais e tecnológicos avançados, o que pode ocasionar na prática um enriquecimento do currículo, ao invés de flexibilização (KUENZER, 2017).

Na BNCC a justificativa para flexibilização do currículo do ensino médio aparece associado ao “projeto de vida” dos jovens e “protagonismo juvenil”, conforme trecho apresentado abaixo:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

O discurso do protagonismo juvenil ganhou força nos discursos dos organismos internacionais (como a Unesco e a ONU), organizações não governamentais (ONGs), e educadores desde 1985, que foi considerado o ano internacio-

nal da Juventude: participação, desenvolvimento e paz. O protagonismo juvenil pode ser compreendido como uma prática política e social oriunda da autoconsciência da juventude, em que o jovem passa a atuar nos espaços públicos, intervindo, transformando, praticando cidadania e se formando enquanto cidadão. No entanto, o protagonismo juvenil também pode ser concebido a partir de suas implicações econômicas no âmbito das políticas públicas (GOU-LART; SANTOS, 2014, SOUZA, 2006).

Nesse sentido, o discurso do protagonismo juvenil vem sendo usado como um legitimador das políticas governamentais voltadas para educação e juventude desde a década de 1990. O jovem é chamado a atuar de maneira mais incisiva para atender as necessidades impostas pelos processos de transformação da sociedade, no entanto, essas necessidades estão diretamente associadas às demandas do mercado. Nessa lógica o protagonismo juvenil é concebido como a associação entre autonomia, solidariedade, competência e empreendedorismo (SOUZA, 2006).

Souza (2006) ressalta que endossar o protagonismo juvenil nas políticas públicas é uma forma de garantir que a juventude pobre se aproprie desse discurso de forma ativa:

[...] Assim, o jovem torna-se um portador ativo de um discurso que parece emitido por ele. Pode-se afirmar que o apelo a uma posição de protagonismo, justificada pela exaltação de supostas qualidades e capacidades juvenis, funcione como estratégia de motivação para a integração e para o estímulo a adesão ativa das novas gerações ao discurso do poder (p.256).

Nessa perspectiva, a flexibilização do currículo é apresentada como uma ideia de modernização da educação, que atende aos ideais dos jovens, tornando-os protagonistas em seu processo de formação e a influência da ideologia neoliberal no currículo é assim escamoteada.

Ademais, Kuenzer (2017) ressalta que o discurso da flexibilização é uma estratégia para ajustar a educação ao regime de acumulação flexível, que se fundamenta na flexibilidade dos processos de trabalho ocasionando uma alta capacidade para mudanças rápidas em resposta às instabilidades do mercado. Como no atual momento histórico do sistema capitalista não há como garantir o desenvolvimento socioeconômico harmônico e emprego para todos é necessário o reforço de uma perspectiva educacional que atenda as demandas desse modelo, garantindo a formação e qualificação necessária as especificidades desse mercado flexível.

Dessa forma, é fortalecida uma concepção de educação fundamentada na lógica neoliberal que Kuenzer (2017)

chama de pedagogia da acumulação flexível. Para a auto-ra essa pedagogia segue os padrões do sistema Toyotista de produção e visa formar subjetividades flexíveis, que se adaptem, consumam, produzam de acordo com o ideário dessa sociedade. O importante não é a qualificação do trabalhador em si e sim sua adaptabilidade, que é conseguida por meio da formação de uma subjetividade disciplinada que lide com a instabilidade, dinamicidade e fluidez do mercado de trabalho.

Considerações finais

Com a retirada da presidente Dilma Rousseff da Presidência da República e a assunção do cargo por Michel Temer, os rumos do governo brasileiro sofreram uma reviravolta. Entrou em cena um novo projeto social, político e econômico, fundamentado no neoliberalismo que se manifestou por uma nova ofensiva neoliberal agressiva e a educação se torna central para concretização desse projeto.

A BNCC e a Lei nº 13.415/2017 se materializaram como políticas educacionais que visam atender os objetivos da nova ofensiva neoliberal brasileira para a etapa do ensino médio. Ambos os documentos foram aprovados sem uma efetiva participação social, de forma antidemocrática, deixando claro que o ponto central é o atendimento às demandas do mercado, mais especificamente do capital internacional.

A aprovação da BNCC deveria ser rápida para consolidar o conceito de educação e formação já sinalizado na reforma do ensino médio e para que de fato essa reforma pudesse ser implementada, atendendo às recomendações do capital internacional, via organismos multilaterais. A BNCC foi criada como um instrumento para orientar os currículos, mas na verdade tem como alvo padronizá-los. As competências servem como instrumento de padronização, de metas a serem atingidas e também como instrumentos de comparação dos sistemas educacionais, instituindo uma visão única e unilateral de educação que se assenta nos valores econômicos do mercado.

Portanto, a análise através das categorias competências, empreendedorismo e flexibilização encontradas no documento, demonstrou que a BNCC retoma aspectos do modelo neoliberal para educação da década de 1990, reforçando o conceito de educação empreendedora através de um currículo flexível que visa atender as demandas emergentes do mercado. Além disso, ao apresentar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, a ser adquirido pelo estudante brasileiro, a Base prevê uma padronização do currículo.

Desse modo, a BNCC se consolida como um dispositivo de poder que busca fomentar a formação voltada ex-

clusivamente para o mercado, desconsiderando, portanto, as singularidades dos contextos escolares não fixados a *priori*. Embora seja relevante a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, é indispensável o reconhecimento do respeito à liberdade para construção do currículo escolar, isso em conformidade com a realidade expressa pelo projeto-político pedagógico de cada instituição de ensino.

Referências

AGUIAR, M.A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L.F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.

ALVES, A.E.S., ALMEIDA, J.R.M.de. Trabalho informal em tempos “globalizacionistas”. **Revista HISTEDBR On-line**, n. Especial, p.238-250, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL Lei nº **13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. A educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério contará com reforço de 250 milhões do BIRD para implementação do novo ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contrara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Ministro da Educação participa de debate sobre os resultados do Pisa**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/60491-ministro-da-educacao-participa-em-sao-paulo-de-debate-sobre-os-resultados-do-pisa>. Acesso em 15 jul. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação em debate**. 2000. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/993/993.pdf>>. Acesso em: 10.out.2019.

COAN, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista Labor**, v.1, n.9, p. 1-15, 2013.

CORTI, A. P. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p.47-52.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. da. Centralidade do Ensino Médio no Contexto da Nova "Ordem e Progresso". *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FONSECA, Marília. Banco Mundial como referência para a justiça social no mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista de Educação da USP**, v. 24, jan/jun, 1998.

FORMICHELLA, M.M., LONDON, S. Empleabilidad, educación y equidad social. **Revista de Estudios Sociales**, n. 47, p. 79-91, 2013.

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

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, set. 2014.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 45-59.

GOULART, M.V. da S., SANTOS, N.I. S.dos. Protagonismo juvenil e capital humano: uma análise da participação política da juventude no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 50, n. 2, 2014, p. 127-136.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, J.S; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p.100-112, jul/dez.2009.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p. 331-353, 2017.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MARTINS, L.M. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

NOGARA JR, G. Articulações entre o Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13415/2017). **Revista Teias** v. 20, n. 56, p. 346-361, Jan./Mar. 2019.

PACCOLA, M.; ALVES, G. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. **Plural**, v. 25, n. 2, p. 269-281, 27 dez. 2018.

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

QSR International. **NVivo 10 for Windows**: manual. [internet].2014. Disponível em: <http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10. maio. 2019

RIZZOTO, M. L. F. Da expropriação do patrimônio público à expropriação dos direitos do trabalho: a nova ofensiva neoliberal. **Saúde em Debate**, v. 41, n.114, p.675-682, 2017.

SACRISTÁN, J.G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J.G (org). **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.

SILVA, M.A. da. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento de políticas educacionais. **Revisita Nuances**, v. 6, p. 35-53, 2000.

SILVA, M.R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v.34, p.1-15, 2018.

SILVA, T.T da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In:

GENTILI, P.A.A; SILVA, T.T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

SOUZA, R.M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

Enviado em: 21-07-2020

Aceito em: 24-11-2020

Publicado em: 14 – 12 - 2020