

A submissão da educação brasileira ao mercado de trabalho: um olhar sobre a orientação dos organismos internacionais¹

The subordination of brazilian education to the labor market: a look at the guidance provided by international organizations

La sumisión de la educación brasileña al mercado laboral: una reflexión sobre las orientaciones de los organismos internacionales

DOI: 10.54901/educa.v9-426

Ma. Anna Thércia José Carvalho de Amorim²
Dra. Joana D'Arc Germano Hollerbach³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as mudanças realizadas no modo de produção capitalista após a reestruturação produtiva ocorrida a partir dos anos 1990, bem como as intervenções dos organismos internacionais na elaboração e implementação dos documentos oficiais direcionados à educação brasileira. Para tanto, valemo-nos de uma pesquisa qualitativa, afinada para pesquisa bibliográfica e documental, tendo como subsídio o materialismo histórico-dialético. A fundamentação teórica conta com autores como Alves (2000), Antunes (2001), Lopes (2002), Ramos (2002), Frigotto (2015), entre outros com a mesma importância teórica. Como estrutura o artigo conta com seis tópicos, a começar pela Introdução. O segundo tópico, intitulado “Reestruturação Produtiva e o Trabalhador Competente”, trata das mutações no mundo do trabalho e como isso influenciou na procura de um trabalhador de um novo tipo com um novo perfil. “Políticas Neoliberais e as Reformas Curriculares: a BNCC como Fruto Dessa Relação”, é o terceiro título, onde analisamos o documento citado como materialização das ideias dominantes impostas à educação brasileira por meio dos organismos internacionais. Já o quarto tópico conta com o título “A Educação Brasileira nos Documentos Oficiais no Final da Década de 1990”, onde realizamos uma breve análise dos PCN’s e das DCN’s, sendo os documentos elaborados logo depois da reestruturação produtiva no Brasil na década de 1990. Para finalizar, temos as considerações finais, onde debatemos sobre esses documentos e suas propostas para a educação pública brasileira, deixando perceptível uma depreciação do serviço público e uma educação pensada por meio dos resultados de avaliações externas.

Palavras-chave: reestruturação produtiva; trabalho; documentos oficiais; educação.

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

² Mestra em Educação, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: therciajcamorim@gmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: joana.germano@ufv.br

1 INTRODUÇÃO

Analisar a materialização da reforma neoliberal no campo educacional por meio dos documentos oficiais é o objetivo deste artigo. Portanto, cabe a nós apresentarmos aqui a proposta dos documentos oficiais do governo brasileiro, dois deles vieram logo após a reestruturação produtiva no Brasil, a partir da década de 1990, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também analisada aqui foi estruturada e aprovada por meio da Medida Provisória n. 746/2016, no governo do Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Os documentos oficiais que estruturam o fazer didático-pedagógico das escolas são influenciados por orientações advindas de organismos internacionais que financiam as reformas educacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Silva; Hollerbach, 2022, 2024; Mello; Hollerbach, 2023). Como alerta, Libâneo (2016, p. 40) afirma que “os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programa de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se incluem o currículo instrumental ou de resultados imediatos”. O que está proposto na BNCC se aproxima da crítica de Libâneo (2016), visto que os currículos das escolas são baseados no ensino por competências e com uma tentativa de profissionalização daqueles que acessam a educação básica pública.

A estruturação a seguir conta com cinco tópicos, a começar por esta introdução. O segundo tópico, intitulado “Reestruturação Produtiva e o Trabalhador Competente”, faz um breve relato sobre essa mudança nas condições de trabalho e como isso afetou o âmbito educacional levando o ensino por competências para as escolas. No terceiro tópico, o título é “A Proposta da Educação Brasileira nos Documentos Oficiais no Final da Década de 1990”, aqui analisamos, rapidamente, os PCN's e DCN's e suas propostas para o Ensino Médio brasileiro. Já o quarto tópico tem como título “Políticas Neoliberais e as Reformas Curriculares: a BNCC como Fruto Dessa Relação”, onde é abordada a BNCC como fruto das reformas neoliberais na educação evidenciadas ainda na década de 1990 com os PCN's. O quinto momento do artigo apresenta a Metodologia. E, por último, temos as Considerações Finais, onde realizamos nosso posicionamento quanto ao tema abordado durante todo o trabalho.

2 METODOLOGIA

Para a realização deste artigo nos valem da metodologia qualitativa alicerçada no materialismo histórico-dialético. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Quanto ao materialismo histórico-dialético, Pires (1997, p. 87) afirma:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Para nos valermos dessa análise iniciamos este artigo com um levantamento bibliográfico com o objetivo investigarmos o que já foi produzido sobre o tema e quais as lacunas encontradas para então, refletirmos sobre o percurso que poderíamos trilhar. No universo da pesquisa bibliográfica, observa-se que ela é uma fonte indispensável de informações, encontradas em revistas, teses e materiais audiovisuais, que podem fornecer dados atuais e relevantes ao tema estudado pelo pesquisador (Markoni; Lakatos, 2003).

Outro ponto da metodologia utilizada foi a análise documental, tendo como objetivo atingir “[...] o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 1977, p. 44). A busca pelos documentos traz estabilidade à pesquisa, visto que, esses materiais são fontes ricas em informações, podendo ser consultados várias vezes e servindo de base a diversos estudos, o que torna os resultados ainda mais eficazes. Os documentos analisados foram: PCN’s; DCN’s; BNCC e Medida Provisória n. 746/2016.

Desta forma, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o tema, mapeamos os documentos que alicerçam a educação brasileira e analisamos como esses documentos oficiais, de alguma forma, contribuem para uma formação focada no mercado de trabalho.

3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O TRABALHADOR COMPETENTE

Durante a década de 1980 houve os primeiros impulsos da reestruturação produtiva no Brasil devido a uma crise estrutural do capital. De início, as empresas adotaram novos padrões organizacionais e tecnológicos como o sistema *just in time* – método que se baseia na utilização de trabalhadores polivalentes e máquinas multiuso (Antunes, 2012). As mudanças ocorridas

nos meios de produção decorrentes do salto do *taylorismo/fordismo* para o *toyotismo* resultaram em alterações na classe trabalhadora. Em suas palavras, Alves (2000) faz menção à essa nova organização do trabalho, afirmando que:

Na verdade, a ideia do *toyotismo* é desenvolver dispositivos organizacionais no interior do complexo de produção de mercadorias capazes de evitar rebotalhos e defeitos. Para isso, é importante uma nova concepção de linha de produção e um novo perfil de operário. Surge, desse modo, o princípio de linearização da produção e uma concepção de organização do trabalho em torno de postos polivalentes (Alves, 2000, p. 44).

A linearização da produção contribuiria para que os operários manuseassem mais de uma máquina que se encontrariam uma diante da outra, feito esse que somou para o aumento do desemprego devido a substituição do trabalho artesanal pelo trabalho com maquinários. Desse modo, houve também a desespecialização operária em detrimento dos operários polivalentes, a substituição do trabalhador qualificado pelo trabalhador competente. Quanto a isso Dugué (2004, p. 28) alerta:

A lógica da competência não coloca em questão somente o funcionamento da empresa, como pareciam supor os primeiros textos sobre o tema; é toda a arquitetura social que sustenta a articulação entre trabalho e formação que está em jogo. As relações institucionais entre mundo do trabalho e aparelho educativo, a organização e o conteúdo das atividades educativas, a validação e o reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, as modalidades de recrutamento e de gestão das carreiras, todo esse conjunto é atingido pelas práticas relativas às competências, que permitem, ao mesmo tempo, o estreitamento dos laços entre aparelho de formação e mundo do trabalho e o recurso às práticas individualizantes.

A reestruturação produtiva trouxe não só mudanças no chão da fábrica, mas também na forma como o trabalhador passa a ser contratado, já que além de ser qualificado deverá também ser competente. É afirmado por Ramos (2002, p. 407) que “a noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações”. Dessa forma, o coletivo que antes lutava pelos direitos de um grupo se dilui e perde força, visto que a lógica das competências é individualizante. Ribeiro e Léda (2004) afirmam que:

A classe-que-vive-do-trabalho experimenta uma situação de enfraquecimento e desamparo, sentindo-se constantemente apreensiva diante das mudanças de rumo de sua vida profissional, as incertezas do capitalismo flexível geram um aumento de desconfiança. Todos sofrem, o desempregado por não ver perspectivas e o empregado pelo medo de deixar de sê-lo amanhã (Ribeiro; Léda, 2004, p. 79).

Atinente à assertiva de Ribeiro e Léda (2004) é afirmado por Aniceto (2004) que, juntamente à reestruturação produtiva veio o enfraquecimento dos sindicatos, já que tinham receio de reivindicar seus direitos e perderem seus empregos, o que fragilizou toda a classe trabalhadora. A classe que vive do trabalho teve de se adequar a nova morfologia dos meios de produção, visto que era esperado “[...] que as empresas e seus profissionais [desenvolvessem] atributos para acompanhar as constantes mudanças, tais como: a flexibilidade, a criatividade e a inovação” (Aniceto, 2004, p. 7).

A reestruturação produtiva foi uma resposta à crise do capital desencadeada na década de 1970, tendo como um de seus motivos o aumento exagerado do preço do petróleo (Harvey, 1992). Abraçando as ideias do exterior, como o *toyotismo*, a classe dominante detentora do capital criou o discurso de participação dos trabalhadores no ciclo de qualidade, uma gestão participativa, dando-lhes responsabilidade como eles não tinham antes e engajamento para aumentar a produtividade. Por este olhar, podemos então, concordar com Motta e Frigotto (2017, p. 358) ao fazerem alusão a Marx quando dizem que “[...] a formação humana é diretamente articulada com a formação da força do trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.” Ainda neste sentido Frigotto (2015, p. 4) afirma que “[...] a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos para integrar as novas gerações na vida política e no sistema produtivo”. Logo, a escola como espaço de construção de conhecimento sofre pressões adaptativas para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Nessa esteira, é afirmado por Martins (2012, p. 58, grifo do original) que:

A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir os critérios de validação do saber. Ora, se os contextos são dinâmicos e modificam-se muito rapidamente (inclusive para que não se transforme verdadeiramente), caberá aos indivíduos **acompanhar** tais mudanças para que possam ser, inclusive, homens de seu tempo.

Levando em consideração o posicionamento da autora sobre a subserviência do conhecimento ao contexto no qual está inserido, podemos então refletir sobre as mudanças no chão da fábrica e em como isso afeta a formação do trabalhador para que este esteja apto para servir ao capital.

O trabalhador, antes das mudanças que alteraram a forma de produção do sistema capitalista, tinha uma linearidade, já que os empregos eram duradouros, a contratação era mediante a sua qualificação e era destinado a uma função em específico. No entanto, com o *toyotismo*, o trabalhador além de ser qualificado deve ser competente, polivalente, flexível e

que esteja pronto para perder o emprego a qualquer momento, haja vista o desemprego estrutural causado politicamente pela acumulação flexível de capital. Diante disso, segundo Bravermann (2011, p. 375) “o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidos para desempenho de determinado ramo de produção”. Com as alterações nas exigências de qualificação, tanto o trabalhador como as máquinas devem ser plurifuncionais. Para Bravermann (2011), o trabalhador qualificado, após a reestruturação produtiva, é aquele que desempenha funções que exigem poucos dias ou semanas de preparo, é o saber-fazer adquirido por meio do trabalho e na aprendizagem sistemática. É um “conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva [...]” (Bravermann, 2011, p. 375). Se espera do trabalhador ações práticas diante de uma situação adversa, como a pane em um maquinário ou uma situação incomum em um dia qualquer de serviço.

A qualificação traz consigo uma formalidade, onde o contratante deve arcar com alguns direitos, como salário base, previdência e formalização do serviço. Após a reestruturação produtiva, as contratações sofreram alterações, dando lugar a subcontratação, precarização da força de trabalho, ampliação do trabalho em domicílio e descumprimento dos direitos trabalhistas (Antunes, 2012). Nessa linha, Paiva (2000, p. 52) assevera que “[...] flexibilidade, precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalhador perdeu força política frente ao capital”. Continuando, a autora ainda afirma que:

Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para circular com desenvoltura em meio a muitas “idades” de tecnologia, com a possibilidade de entender e usar as máquinas mais modernas e de fazer face às suas inúmeras consequências na vida social e pessoal (Paiva, 2000, p. 56).

A afirmação da autora apresenta a reflexão de que a qualificação não deve ser só para o trabalho, mas para a vida além dele. O trabalhador deve estar preparado para lidar com as mutações do mundo do trabalho e para lutar contra o sistema capitalista, sendo um trabalhador crítico e ativo na luta por uma sociedade mais justa.

Concernente às afirmações da autora supramencionada, Batista e Colares (2022, p. 876) trazem a assertiva de que “[...] toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade e, portanto, está intimamente imbricada com a estrutura dos Estados e é construída

a partir da dinâmica, socioeconômica e cultural de cada sociedade”. Nesse sentido, percebe-se que a educação está sendo moldada de acordo com os interesses daqueles a quem o Estado está a serviço.

Batista e Colares (2022) afirmam ainda ao fazerem alusão a Mészáros que as políticas públicas têm duas funções: produzir indivíduos qualificados capazes de atender aos ditames das competências demandadas pela economia e pelo mercado neoliberal e; controle político (Batista; Colares, 2022), ficando perceptível que as políticas públicas, além de contribuir para a formação de mão-de-obra também tem como objetivo ter o controle político sob aqueles que precisam das “boas obras” do Estado. O Estado torna-se o mediador entre os interesses da burguesia e a subserviência da classe trabalhadora.

Em consonância, as novidades no mundo do trabalho não contam só com alterações no perfil do trabalhador, como já assinalado, mas muda o modelo produtivo e o setor de serviços com a informatização do trabalho. A caracterização dessa informatização conta com o alto número de terceirização, subcontratação, trabalho em tempo parcial, *cyberproletariado*, precarização do trabalho, entre outras. A reestruturação produtiva aprofunda ainda mais “[...] a condição da precarização, o estranhamento⁴ assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade” (Antunes; Alves, 2004, p. 348). As condições de trabalho no *toyotismo* aprofunda a captura da subjetividade do trabalhador, onde ele não mais se reconhece em sua atividade e não reconhece o produto que está produzindo.

A força humana de trabalho precarizada é alargada pelas novas formas de trabalho, onde cerca de 75% da produção é terceirizada (Antunes, 2001), e realizada da forma mais precária possível, em condições completamente inaceitáveis, principalmente quando as indústrias são removidas para países periféricos onde a mão-de-obra é mais barata para a produção.

Um ponto de destaque, é o aumento da competitividade e da individualização do trabalhador com o *toyotismo* (Araújo, 2004). O trabalhador que antes tinha uma estabilidade financeira e emocional agora deve estar preparado para qualquer tipo de trabalho e a qualquer

⁴ O trabalho é uma atividade humano-social imprescindível para a sociabilidade. Na sociedade capitalista o trabalho se torna algo obrigatório e sem satisfação para os trabalhadores. No capitalismo, o trabalhador passa a produzir bens necessários convertidos em mercadorias para gerar lucro havendo alienação e estranhamento entre o produtor e seu objeto. Para Marx (2010) quanto mais riqueza o trabalhador produz mais pobre ele fica. Quanto mais cria, mais barata fica sua mão de obra passando a não se reconhecer no produto produzido por ele havendo uma supervalorização das coisas em detrimento da desvalorização do homem. Há estranhamento da atividade humana tanto na relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele como na relação do trabalhador com sua própria atividade. Desta forma, o trabalho passa de uma atividade central à *physis* do ser humano para uma obrigação laboral e estranhada.

hora já que “[...] a insegurança na obtenção de meios de vida faz com que os indivíduos estejam o tempo todo disponíveis para o trabalho que apareça e se ocupem com a mera manutenção desta disponibilidade (Paiva, 2000, p. 53). Quanto ao conceito de competência, fundamento para uma formação adequada à reestruturação produtiva do capital, a autora alerta que “a noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma ‘alfabetização tecnológica’ e termina na naturalização da fragmentação e intensificação do trabalho” (Paiva, 2000, p. 61). Aprofundando a naturalização de um trabalhador sufocado e esgotado por ser competente.

A competência exigida nas indústrias foi inserida dentro do meio educacional passando a formar trabalhadores competentes para irem para o mercado de trabalho. A lógica da competência que abarrotou o mercado também foi inserida dentro das escolas que atualizou seus currículos com o objetivo de servir a nova configuração do capital. Nessa perspectiva, Araújo (2004) apresenta algumas características da realidade que marcaram a pedagogia das competências em sua origem e que favoreceram a sua divulgação, sendo:

[...] a crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo (Araújo, 2004, p. 498).

Com isso, a pedagogia das competências forma o trabalhador para interagir com a nova realidade, sendo responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional, sabendo lidar com as flutuações do mercado e preparando-se para uma formação desvinculada da noção de postos de trabalho, dito que este trabalhador deve ser polivalente. É afirmado por Araújo (2004, p. 512) que “a proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz [...] promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais”. No entanto, sabe-se que esse discurso não passa de um processo de ideologização da educação, construído pelas ideias de vinculação da educação com o desenvolvimento econômico (Araújo, 2004). Mais uma vez, percebe-se a subserviência da educação ao capital. No caso da educação pública brasileira, por meio dos documentos oficiais, percebe-se um afunilamento entre os ditames do mercado e as propostas dos documentos oficiais.

4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (1990-2020)

A educação básica pública brasileira é orientada por documentos oficiais que contribuem para sua organização e avaliação. Os PCN's, RCN's, DCN's e BNCC são exemplos desses documentos, o que os diferencia é que este último é de caráter normativo e obrigatório em toda educação nacional. No entanto, a proposta de todos é muito similar, principalmente quando se trata da última etapa da educação básica, o Ensino Médio.

Os PCN's, elaborado em 1997, logo depois da Conferência de Jomtien, aborda as necessidades de uma nova educação que alcance as mudanças ocorridas após a “revolução da informática”. Quando se trata do Ensino Médio, a justificativa de mudanças se dar pelo fato de que a formação dos jovens deve “[...] ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (Brasil, 2000, p. 5, grifo do original). Outro fator que levou às mudanças no currículo na década de 1990, segundo o documento foi

[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (Brasil, 2000, p. 6, grifo do original).

São apresentados dois motivos de mudanças: as mudanças tanto na organização do trabalho após a revolução do conhecimento como nas relações sociais e a expansão da rede pública. Essas alterações ocorridas no trabalho que deixam o trabalhador instável adentrou o campo educacional também, como já assinalamos, alterando os conteúdos, currículo, modo de ensinar, o que ensinar e até como os jovens devem ser, assim como posto no Relatório de Delors (1996) quando apresenta os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. A estabilidade que antes era apregoada pela escola e sociedade não tem mais espaço na sociedade do capital que vive mutações (quase que) diariamente. Nos PCN's, é afirmado que

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à

educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (Brasil, 2000, p. 11).

Quanto a essa assertiva, Lopes (2002, p. 396) afirma que os PCN's tinham "[...] uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais", como é o caso do Brasil. O documento a que estamos nos referindo têm orientações ideológicas de que a educação deve ser atualizada de acordo com as mutações ocorridas na sociedade, apesar de deixar explícito que não é um documento obrigatório fica perceptível a tentativa de disseminar a ideologia nos estudantes de que estão sendo orientados a irem para o mercado de trabalho. Quando se trata das questões tratadas nos documentos oficiais Lopes (2002, p. 389) alerta que "os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais", sendo essa a subserviência da educação ao capital. Sobre o discurso difundido pelos documentos oficiais, Lopes (2002, p. 388) assegura ainda que:

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.

Seguindo a proposta (que se transmuta de acordo com as necessidades de formação do trabalhador) e a materialização das difusões das ideologias por meio dos documentos oficiais, cabe a nós tratarmos também das DCN's. Pensando em como esses documentos trabalham para manter o sistema de classes e em como são pensados, elaborados e implementados com esta finalidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, afirmam quando se trata do Ensino Médio que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. **Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade**, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (Brasil, 2013, p. 145, grifos nossos).

A educação perde sua função social de formar o indivíduo para lutar pelos direitos de forma crítica e reflexiva e é submetida a “resolver” questões do setor produtivo.

A escola que deveria ser um espaço de construção e reconstrução do conhecimento passa, então, a desenvolver Necessidades Básicas de Aprendizagem que contribuem para desenhar um trabalhador adaptável. Seguindo nessa esteira, Andrioli (2002, s/p) ressalta que:

Na sociedade dividida em classes, temos uma constante luta pela hegemonia política e a ideologia assume o caráter de convencimento, o primeiro recurso utilizado para a dominação. Do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia burguesa se dá em todos os espaços em que esta se reproduz, como por exemplo, a escola.

O que acontece é a escola sendo um espaço de materialização dessas ideologias dominantes por meio dos documentos oficiais que são pensados e criados pelos organismos internacionais que não só financiam a educação dos países periféricos, mas também ditam o currículo, a formação dos professores, a qualidade da educação e toda a organização da legislação educacional. Diante disso, Lagoa (2019, p. 7, grifo do original) alerta ao afirmar que:

[...] os valores da sociedade capitalista passam a permear toda a **atividade educativa**, reafirmando a importante função social da educação escolar dentro do capitalismo de promover a **aceitação passiva** das contradições inerentes ao sistema, construindo uma subjetividade entre os indivíduos que **legitima** essa ordem social.

Pressupõe-se, diante do que foi apresentado até aqui, que a educação brasileira seguiu e segue os ditames do mercado por meio dos organismos internacionais. Os documentos oficiais que regem a educação desde a década de 1990 seguem as instruções do capital para formar um perfil de trabalhador que esteja de acordo com a globalização do capital, onde as morfologias estão não só nos países periféricos, mas em todo o mundo, a fim de manter o capital no controle. Dessa forma, vale não só formar mão-de-obra, mas trabalhadores que aceitem as novas condições de trabalho e os novos modos de produção.

Seguindo a orientação dos documentos, pode-se apresentar a BNCC como currículo nacional a ser seguido pelas unidades escolares. De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 51) “[...] o interesse pela BNCC brasileira envolve tanto neoliberais quanto conservadores. O centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital”, dando continuidade ao que estava sendo proposto pelos documentos anteriores. Quando se trata de seus fundamentos pedagógicos, a própria BNCC afirma que:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2017, p. 13).

Diante do excerto acima, percebe-se que a BNCC busca trabalhar com conhecimentos que valorizam a prática, que podem contribuir na resolução de problemas diários. O documento aborda a importância de trabalhar temas contemporâneos e de como o currículo deve estar sempre inovando, no entanto, este mesmo documento trabalha com o desenvolvimento de competências, termo já utilizado no campo educacional desde a década de 1990.

A implementação da BNCC foi pensada e materializada tanto pelos organismos internacionais quanto pelas empresas que a financiaram, como a Fundação Lemann. Ao se tratar da Fundação Lemann, Santos Neto e Félix (2023, p. 220) alertam que:

Na verdade, a FL [Fundação Lemann] introduz na escola pública os preceitos da lógica empresarial para galvanizar os interesses capitalistas num contexto de crise sistêmica. Trata-se de uma ferramenta importante na disputa da consciência das massas que constituem a escola pública. A FL adentra no espaço escolar oferecendo cursos de capacitação para gestores e educadores ditados pelas tábuas da lógica empresarial e dos preceitos do empreendedorismo e da inovação. O fundamento dos programas e projetos instituídos pela FL visa à irradiação de mecanismos ideológicos essenciais à reprodução dos interesses do capital financeiro e suas corporações transnacionais. Trata-se de penetrar na educação pública na perspectiva de assegurar a universalização dos pressupostos essenciais e perenizar a irracionalidade do sistema assentado na apropriação do trabalho excedente dos trabalhadores.

As parcerias público-privadas vão desde o oferecimento de recursos didáticos à formação dos professores. A educação perpassa a formação de mão-de-obra, tornando-se uma mercadoria onde quem pode mais paga por uma educação melhor. As escolas são vistas como espaço para vender produtos (mercado direto), bem como para fazer publicidades (mercado indireto) (Laval, 2019). Neste sentido, percebe-se o interesse do mercado na educação, sendo um espaço de comercialização de produtos e imposição das ideias dominantes.

5 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E AS REFORMAS CURRICULARES: A BNCC COMO FRUTO DESSA RELAÇÃO

As ações dos organismos internacionais demonstram como estes veem a educação, como um serviço do capital, pronta para preparar trabalhadores para o mercado de trabalho.

Segundo Andrioli (2002, s/p) “a intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação”. Os ditames desses organismos orientam a educação básica pública a oferecer uma formação mínima suficiente ao trabalhador para aprender o necessário e passando a contribuir com a economia do país. Uma relação entre capital e educação que culpabiliza esta última pelo não sucesso dos jovens brasileiros. Diante disso, Basso e Bezerra Neto (2014, p. 9) alertam que “[...] a educação não pode ser reduzida à mera auxiliar no processo de desenvolvimento econômico, tampouco, ser considerada medida compensatória para alívio da pobreza como pregam as políticas educacionais do Banco Mundial”.

Os organismos internacionais passam a ter o papel de tutor das reformas educacionais nos estados nacionais. As reformas ditadas por essas organizações têm como objetivo capacitar profissionais e aproveitar a produção científico-tecnológica (Frigotto; Ciavatta, 2003), fato ocorrido no Brasil, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao adotar o pensamento empresarial das agências internacionais. Para Frigotto e Ciavatta (2003) houve uma minimização do Estado e uma maximização do mercado e das privatizações no governo FHC o que contribuiu para os ditames do mercado se sobreporem aos reais objetivos da educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial teve como fruto o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), onde ficou delimitado as Necessidades Básicas de Aprendizagem, tendo como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, um dos pilares da educação postos no Relatório de Delors (1996) e, logo resgatado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como princípio o individualismo e a competitividade, negando o trabalho educativo em sua forma clássica (Lagoa, 2019). Quanto às Necessidades Básicas de Aprendizagem, Libâneo (2016) alerta que “[...] ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados”, fazendo da educação uma solucionadora de problemas sociais.

A Declaração de Jomtien além de contribuir para a legislação educacional do país também contribuiu, segundo Pereira (2016) para a seleção e construção de um determinado padrão de aprendizagem. O autor afirma ainda que esse padrão é com base em:

[...] conteúdos fragmentados que viriam a dar sustentação à lógica de competências e habilidades a serem construídas e implementadas no seio do processo educativo. Na realidade, trata-se da apropriação do processo educativo em favor de uma normatização do processo de instrução e treinamento, reduzindo os parâmetros de uma educação para a formação humana (Pereira, 2016, p. 143).

No sentido do excerto acima, assevera-se que as influências do neoliberalismo na educação estão “[...] voltada[s] apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente” (Basso; Bezerra Neto, 2014, p. 5). Para Coan (2013, p. 2) a escola passa a ser disputada para formar um trabalhador de novo tipo

[...] convencido de estar apto a enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho vendendo sua força de trabalho sob diversos moldes, que seja prestando serviços, fazendo consultorias, realizando trabalho terceirizado, temporário, a domicílio, subcontratado, quer seja com bolsas de estudo, estágio ou arranjos flexíveis e precários similares”.

A educação passa a ter o objetivo de incutir no jovem que ele está preparado para o mercado de trabalho, seja ele precário, temporário ou flexível. Diante disso, Lagoa (2019, p. 3) afirma que:

O sistema capitalista se fundamenta na separação entre trabalho e capital, ou seja, entre os que vendem sua força de trabalho e aqueles que possuem os meios de produção. Para que estes últimos garantam a permanência de sua condição sócio-histórica, necessitam que no plano ideológico os valores que possibilitam a sua reprodução metabólica sejam socializados e internalizados através de uma ideologia dominante.

Valemo-nos do que foi assegurado por Marx e Engels ao afirmarem que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes. Assim dizem:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão do ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A sociedade capitalista dividida entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho é embasada tanto pelas ideias da classe detentora do

capital como pela materialização dessas ideias. A assertiva de Marx e Engels também nos alerta sobre as políticas educacionais que orientam o trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras por um grupo de organismos internacionais e um punhado de empresários. A materialização dessas ideias dominantes, como a BNCC, não vem da classe trabalhadora, de um grupo de professores que atuam nas escolas públicas, mas de um empresariado que busca privatizar a gestão da escola pública e esvaziar o currículo para encharcá-lo de princípios empresariais, como aprender a empreender, sendo um meio de naturalizar as diferenças e responsabilizar os jovens pelo seu fracasso.

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular teve como patrocinadores Fundação Lemann, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Universidade de Brasília, Banco Itaú, Natura, Diversa, Cesgranrio, Fundação Santinala, Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Dentre esses patrocinadores temos alguns produtores de livros didáticos, o que nos remete às parcerias público-privadas e as determinações didático-pedagógicas advindas de empresas (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021).

Neste sentido, Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 12) afirmam que “essas políticas revelam, a face economicista, conservadora e estratégica nas lutas em prol de uma visão de mundo dominante, pois alia meritocracia, competitividade e individualismo na contramão da construção de um projeto mais democrático, igualitário e de valorização da diversidade”.

Um dos questionamentos dos neoliberais é a ineficiência do Estado. Diante disso, propõem reformas para acabar com os gastos desnecessários promovendo um Estado mínimo. De um lado, temos a descentralização da educação passando a responsabilidade do ente federal para os estados e municípios. Do outro lado, os neoliberais centralizam o desenvolvimento de sistemas nacionais como os de avaliação da educação, currículo, formação de professores tendo como objetivo tornar “[...] os sistemas educacionais cada vez mais ajustados aos interesses do capital financeiro internacional” (Lagoa, 2019, p. 6) como aconteceu com a elaboração e implementação da BNCC e Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Primeiro centralizaram as ideias na mão dos reformadores para a elaboração das reformas e depois descentralizaram sua execução ficando à cargo dos estados e Distrito Federal a responsabilidade de materializar essa ideia. Sabendo eles que as realidades são diversas e a materialização não seria igual.

Quanto a isso temos uma realidade completamente conivente com as imposições do mercado a partir dos ditames internacionais acontecendo no estado de São Paulo. Segundo o

site da Editora Boitempo⁵, o estado sofre com as políticas privatizantes. O governador de extrema direita de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Republicanos) implementou o programa “Novas Escolas”, cujo objetivo é repassar à iniciativa privada a construção e modernização de 33 unidades escolares que atendem 35 mil estudantes. Como se não bastasse, o governador envolve R\$2,1 bilhões de recursos públicos prevendo a construção, adequação e manutenção das novas escolas, onde serão administradas por empresas privadas.

Outro estado que também está sofrendo com as políticas antidemocráticas é o Paraná, onde as políticas neoliberais (Lei n. 13.415/2017 e BNCC) estão resultando na privatização das escolas públicas. Algumas organizações sindicais demonstraram completa insatisfação com as ações do governo e se pronunciaram em *sites*.

Segundo o *site* do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba⁶ (SISMUC), o governador Ratinho Júnior (PSD) do estado do Paraná vendeu 204 unidades escolares estaduais a empresas privadas após a aprovação da Lei n. 22.006/2024, em regime de urgência, na Assembleia Legislativa que institui o programa Parceiro da Escola, onde autoriza empresas gerirem a gestão administrativa e infraestrutura das escolas, indo desde a contratação de professores via a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) até a compra de equipamentos faltosos. O SISMUC demonstra indignação em relação ao assunto, principalmente quando se trata da maneira como a Lei foi aprovada, de maneira autoritária e violenta. O governador ainda multou uma servidora pública ao questionar o feito do administrador do estado, onde este aumentou o valor da multa reprimindo a servidora e demonstrando como essas políticas neoliberais são antidemocráticas e de caráter repressivo.

Diante da realidade dos estados de São Paulo e Paraná, valemo-nos das palavras de Freitas (2018, p. 42) ao alertar que essas reformas educacionais de cunho neoliberal têm como objetivo “[...] a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”, um Estado mínimo. Sobre esse processo de privatização da educação e escolas, as autoras Ramos e Paranhos (2022), alertam sobre as implicações da reestruturação produtiva que implicou também em novas bases técnico-científicas e em novas propostas para os currículos, portanto:

⁵ As informações encontram-se no *site* da Boitempo acessando o link <https://blogdaboitempo.com.br/2024/07/08/privatizacao-das-escolas-publicas-em-sao-paulo/>

⁶ Para ter acesso à informação na íntegra, acesse o link: <https://sismuc.org.br/2024/06/05/venda-das-escolas-publicas-do-parana-e-aprovada-e-sancionada-pelo-governador-ratinho-junior/#:~:text=Aprovada%20pela%20Assembleia%20Legislativa%20do,o%20Estado%20contr%C3%A1rios%20ao%20Projeto.>

A combinação dessas dimensões leva a uma sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à desregulamentação e à precarização do trabalho. Sob essa lógica, as visões conservadoras aliadas aos interesses do capital viram a necessidade de reformular a educação de maneira a alinhá-la a esses princípios. A função torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade, e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas “empregáveis” mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. A “chave” para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências. Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno (Ramos; Paranhos, 2022, p. 79).

O excerto acima faz uma análise da educação ao ser colocada a serviço do capital. As autoras, apresentam o perfil do trabalhador buscado pelo mercado e a superficialidade da educação ao se basear no desenvolvimento de competências. Diante disso, pode-se afirmar que a escola perde seu papel de construção e reconstrução do conhecimento passando a inserir nos alunos o lema aprender a aprender. As reformas, que se intensificaram ainda na década de 1990, têm como finalidade reestruturar os trabalhadores para um novo tipo, contemporâneo, inovador, que se adapte de acordo com as necessidades das empresas.

A educação que era responsabilidade do Estado vai perdendo seu perfil de direito social e engendrando-se nas mãos do capitalismo, onde torna-se mais uma mercadoria, seja por meio de uma gestão privada ou pelas vendas bilionárias de livros didáticos. A transformação da educação em mercadoria vem sendo avaliada pelos serviços de venda de materiais didáticos e pacotes educacionais. As atividades são desenvolvidas por grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz, Objetivo, Positivo e Pitágoras. Em 2008, por exemplo, estimou-se que o ensino privado movimentou cerca de 3% do Produto Interno Bruto (PIB) e de 2001 a 2008, o setor de ensino privado aumentou seu capital de R\$ 10 bilhões para R\$ 90 bilhões, feito que nenhum outro setor da economia brasileira alcançou (Oliveira, 2009). Segundo o *site* do Ministério da Educação⁷ (MEC), o investimento com livros didáticos no ano de 2024 chegou a R\$2,1 bilhões. Aproximadamente, 31 milhões de alunos receberam os livros, sendo cerca de 194, 6 milhões de exemplares distribuídos. O site afirma ainda que o valor é 79% maior do que foi investido para o ano letivo de 2023.

Um exemplo dessas parcerias público-privadas é a implementação da BNCC, que foi patrocinada majoritariamente pelo setor privado e oferece uma educação pensada para formar

⁷ Para mais informações acesse o link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024>

mão-de-obra. Essa busca por força de trabalho barata muda os fundamentos da educação, visto que

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos –, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse (Laval, 2019, p. 48).

A escola acompanha as mudanças do capital e essas mudanças alteram o percurso formativo dos estudantes. Laval retoma a assertiva de Michel Crozier de que o saber está à serviço da eficiência do trabalho e, por isso, “[...] são necessário grandes investimentos financeiros e humanos em educação [...]” (Laval, 2019, 49). Seguindo a assertiva do autor, podemos refletir sobre os apoiadores da BNCC que, em sua maioria, foram grupos privados que veem na educação um caminho de mão dupla, por um lado é uma mercadoria, por outro é um meio de manter o sistema de classes.

Pensando na formação que esses grupos preparam para ser ofertada nas escolas públicas, podemos analisar um trecho de um informe do Banco Mundial sobre o desenvolvimento mundial ao afirmar que:

A nivel social, la educación de calidad impulsa el crecimiento económico de largo plazo, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social. Sin embargo, hay cada vez más evidencia de que lo que impulsa el crecimiento y prepara a las personas para la vida y el trabajo son las *habilidades y competencias* que adquieren durante su formación, y no solo los años que pasan en la escuela (Banco Mundial, 2018).

No excerto acima é enfatizado que o que impulsiona o crescimento das pessoas para o trabalho e para a vida são as habilidades e competências desenvolvidas durante sua formação, onde podemos assimilar com a proposta da BNCC, a qual busca desenvolver competências, habilidades, experiências e atitudes ao longo da vida. Segundo o documento Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, tem como um de seus objetivos “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham **habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo**” (Organização das Nações Unidas, 2016, grifo nosso). Este documento supramencionado foi citado pela BNCC ao afirmar estar alinhada com a Agenda da ONU para a transformação da sociedade.

Ao se tratar de empreendedorismo, a BNCC afirma que as escolas devem preparar-se para receber os jovens e

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2017, p. 466).

Essa proposta de educação empreendedora foi produzida no contexto da reestruturação produtiva. Diante disso, afirmam Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 11) que “a educação para o empreendedorismo cumpre o papel destinado à formação da juventude de influenciar seus modos de pensar, agir e sentir, para que o jovem atue como protagonista na produção e reprodução de valores do mercado para a construção dessa nova sociedade”. Sendo assim, fica perceptível que os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC entre vários outros seguem esse viés de manutenção de um sistema de servidão ao capital sendo tutoriados pelos organismos internacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se neste artigo que as políticas neoliberais e as proposições dos documentos oficiais à educação estão caminhando lado a lado com o objetivo de manter a ordem imposta pela classe dominante. A educação como campo indispensável de propagação de ideias é tida como refém do mercado e passa a orientar, formar e incutir nos jovens o modelo de trabalhador e cidadão que o capital precisa.

As preocupações da educação que deveriam permear as questões extra e intraescolar são direcionadas apenas para os resultados das avaliações em larga escala propostas pelos organismos internacionais, tendo como objetivo “provar” que o Estado não consegue oferecer uma educação de qualidade, portanto, a mesma deve ser inserida no livre mercado. A depreciação do serviço público é um meio do neoliberalismo não só invalidar o Estado diante das questões sociais, mas responsabilizar também os professores e a escola pelo “mau serviço” prestado e de buscar criar um consenso e um contexto de privatização da educação.

Os documentos oficiais aqui apresentados reforçam as ideias da classe dominante, onde a educação pública está à mercê dos ditames empresariais sendo oferecida em doses homeopáticas aos jovens que são beneficiados por ela. A ideia do neoliberalismo é tirar a

educação do âmbito do direito social e inseri-la como serviço (Freitas, 2018) que pode ser comprada. Diante disso, os jovens que advém da classe trabalhadora e não tem recursos suficientes para pagar uma escola que oferte uma educação de uma qualidade social melhor fica à mercê do Estado que oferece a educação que convém ao mercado capitalista.

A educação regida pelos organismos internacionais procura homogeneizar as condições diversas dos estudantes alegando o oferecimento de uma educação igual a todos como se os estudantes tivessem as mesmas condições de acesso e/ou permanência. Sendo assim, facilita culpabilizar os jovens que não tiverem sucesso em sua vida profissional, já que serão responsáveis pelo seu fracasso, visto que os documentos estão oferecendo as mesmas condições para cada jovem. A materialização das ideias dominantes por meio dos documentos oficiais contribui tanto para diminuir a participação do Estado em suas obrigações como em colocar a educação a serviço do mercado. Desta forma, percebe-se que a BNCC e a Lei n. 13.415/2017 são a materialização das imposições dos organismos internacionais à educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2000.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 13, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53390>. Acesso em: 24 ago. de 2024.

ANICETO, Kátia Regina Pereira. Mudanças no mundo do trabalho e novas exigências de qualificação dos trabalhadores. **Revista Científica Hermes**, v. 1, jul/dez, 2009, p. 49-70. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4776/477648581005.pdf>. Acesso em: 14 ago. de 2024.

ANTUNES, Ricardo. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, n. 2, 2001. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/25497/neoliberalismo_reestruturacao_produtiva_mudancas.pdf. Acesso em 16 ago. de 2024.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Nueva sociedad**, p. 44-59, jun. 2012. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGpp/?format=pdf>. Acesso em: 03 set. de 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 22 ago. de 2024.

BANCO MUNDIAL. **Aprender para hacer realidad la promesa de la educación**. 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/9f5fa09a-08ea-516b-9a94-a5a1644d354f/content>. Acesso 18 ago. de 2024.

BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas Educacionais, neoliberalismo e educação integral. **REPOD**. v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/anna-/Downloads/4+-+convite_Maria+Lilia_UFOPA+-+DIAGRAMADO.pdf. Acesso em: 04 dez 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Editora: Persona, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <file:///C:/BAIXADOS/DCN%202013.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho do século XXI**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BASSO, Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectiones**. Jataí, v. 1, n. 16, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 31 jul. 2024.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR**, v. 1, n. 9, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23373/1/2013_art_mcoan.pdf. Acesso em: 17 ago. de 2024.

Delors, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 1998. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 23 ago. 2024.

DUGUÉ, Elisabeth. A lógica da competência: o retorno ao passado. In: TOMASI, Antonio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando no século XXI**. Campinas. Papirus, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 01 ago. de 2024.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195/19237>. Acesso em: 02 ago. 2024.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgyY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 05 ago. de 2024.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ªed. Campinas. Autores associados, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2010.

MELLO, Cecília Carmanini de; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. BID e as recomendações para o Ensino Médio: a educação a que distância?. **Educação**. v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64758> Acesso em: 29 de ago. 2024.

MOTTA, Vania Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 jul. de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf. Acesso 25 ago. 2024.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 1ª ed. Buenos Aires. CLACSO, 2000.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. (Tese). 2016. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e82294.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v.1, n.1, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <https://doaj.org/article/1f7bc2cfa2ea412d8293b573fabcec6c>. Acesso em: 05 ago. de 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 01 set. 2024.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v.4, n.2, 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000300006. Acesso em: 05 ago. de 2024.

SILVA, Évelyn Freire; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. A Reforma do ensino Médio e suas aproximações com o BID: conexões no fomento da dualidade. **Revista Ponto de Vista**. v. 13, n. 2. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16641> Acesso em: 21 de ago. 2024.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 58, jul./set.

2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726/9223>. Acesso em: 02 ago. de 2024.