

A BNCC E O REFORMISMO CURRICULAR NO BRASIL NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBERAL

BNCC AND CURRICULAR REFORMISM IN BRAZIL IN THE CONTEXT OF THE NEOLIBERAL AGENDA

LA BNCC Y EL REFORMISMO CURRICULAR EN BRASIL EN EL CONTEXTO DE LA AGENDA NEOLIBERAL

Paulo Fioravante Giareta¹

<https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

Resumo: Este trabalho tem por objeto indicar a vinculação da reforma curricular, formalizada na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o conjunto das reformas curriculares em curso no Brasil, desde a Constituição de 1988, como exigência de reforma do próprio Estado brasileiro no contexto da agenda político-econômica neoliberal. O objetivo é, portanto, indicar as caracterizações exigidas à BNCC no contexto de uma agenda de reformismo educacional fiel ao ordenamento hegemônico de mercado. Metodologicamente, o trabalho estrutura-se a partir da dialética materialista com aporte teórico no conceito de hegemonia em Gramsci. A pesquisa identifica as reformas curriculares em curso no Brasil, inclusive a atual reforma expressa na BNCC, tanto no contexto de aperfeiçoamento dos limites da agenda neoliberal para a educação quanto pelo aprofundamento da relação entre o trabalho mediado pelo capital expresso pela hegemonia da lógica de mercado, bem como a própria escolarização como aparelho privado de reprodução dessa hegemonia.

Palavras-chave: BNCC. Reforma Curricular. Política Educacional.

Abstract: This work aims to indicate the link of the curricular reform, formalized in the proposal of the National Curriculum Common Core (known in Brazil by the acronym *BNCC* – *Base Nacional Comum Curricular*), with the set of curricular reforms in progress in Brazil, since the 1988 Constitution, as a requirement of reform of the Brazilian State in the context of the neoliberal political-economic agenda. The purpose is, therefore, to indicate the characterizations required of the *BNCC* in the context of an educational reform agenda faithful to the hegemonic market order. Methodologically, the work is structured from materialist dialectics with theoretical support in Gramsci's concept of hegemony. The research identifies the curricular reforms underway in Brazil, including the current reform expressed in the *BNCC*, both in the context of improving the limits of the neoliberal agenda for education, and in deepening the relationship between work mediated by the capital expressed by the hegemony of the logic of market, as well as schooling itself as a private reproduction apparatus of this hegemony.

Keywords: BNCC. Curriculum Reform. Education policy.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS_CPTL. Contato: pfgiareta27@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo indicar el vínculo de la reforma curricular, formalizada en la propuesta del Base Nacional Común Curricular (BNCC), con el conjunto de reformas curriculares en curso en Brasil, desde la Constitución de 1988, como exigencia de reforma del Estado brasileño en el contexto de la agenda político-económica neoliberal. Por lo tanto, el objetivo es indicar las caracterizaciones exigidas a la BNCC en el contexto de una agenda de reformismo educativo fiel al ordenamiento hegemónico de mercado. Metodológicamente, el trabajo se estructura a partir de la dialéctica materialista con contribución teórica del concepto de hegemonía en Gramsci. La investigación identifica las reformas curriculares en curso en Brasil, inclusive la reforma actual expresada en la BNCC, tanto en el contexto de perfeccionamiento de los límites de la agenda neoliberal para la educación, cuanto para la profundización de la relación entre el trabajo mediado por el capital expresado por la hegemonía de la lógica del mercado, así como la propia escolarización como aparato privado de reproducción de esta hegemonía.

Palabras clave: BNCC. Reforma Curricular. Política Educativa.

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização brasileira, a partir da década de 1980, em uma ampliação das relações institucionais, somadas às novas demandas das relações produtivas, ao impactar os ideais formativos para a vida em sociedade, confere consistência ao debate sobre as políticas curriculares, acomodado nos textos da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – sobre a nomenclatura de currículo mínimo.

Os primeiros esforços pela organização e pela implementação de uma política curricular com alcance nacional recebeu materialidade oficial ainda na década de 1990, resultando na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Essa política curricular, centralizada e parametrizada, apresentada à avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) antes mesmo do debate público e da definição política das bases para a elaboração de um currículo nacional, garantia, de imediato, o disciplinamento das reformas educacionais, a partir do reformismo curricular, ao ideário da centralidade política em curso, denominada de política neoliberal.

A política neoliberal, aqui, é expressa pelo esforço atual da sociedade capitalista de reordenamento funcional do Estado a partir das teses liberais, orientada por um ideário de agenciamento conservador com forte aceno para o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação. Portanto, como arranjo ideológico de disputa técnica, ética e cultural dos espaços civis e políticos, com especial incidência para a produção de consenso a partir da mediação capital sobre o trabalho e suas exigências para a educação, especialmente aquelas expressas pelas políticas curriculares.

O Conselho Nacional de Educação, justificando a necessidade de resgate do pacto político-pedagógico firmado na Carta Constitucional de 1988, buscou reafirmar a centralidade da proposta político-pedagógica da escola, orientando pela adoção dos PCN em

caráter não obrigatório, abrindo espaço para o debate político das diretrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil. No entanto, o referido debate não anulou a convergência política já estabelecida.

Assim, o CNE, na prática, acabou por firmar-se como instância de poder do Ministério da Educação (MEC), descaracterizando as iniciativas legais de constituição de um Sistema Nacional de Educação assentado sobre a consolidação do Fórum Nacional de Educação. “Este último seria o espaço de discussão e formulação da política educacional, enquanto o Conselho, o espaço regulamentador. A característica de ambos seria a representação substantiva da sociedade civil, dando efetividade organizativa ao Estado ampliado” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Nesse contexto, a própria política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ganhou espaço desconsiderando os movimentos de base. Essa centralidade política posicionou o sistema de ensino aos disciplinamentos e às incidências das políticas curriculares internacionais mais centradas às exigências e aos ordenamentos econômicos do que a inclusão sociocultural e científica, como alinhamento da política educacional brasileira às demandas da atual ordem econômica mundial, capitalizada pelas chamadas pedagogias de consenso articuladas por organismos transnacionais ou multilaterais, enquanto organizações político-econômicas que se apresentam como rede de governança supraestatal.

Para Ciavatta e Ramos (2012), essas orientações encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação trabalho e educação, apresentando a vinculada política curricular às matrizes de competência e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho mundial, como referência para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino. A referida transformação epistemológica anunciada na política dos PCN e nas DCN, a partir da década de 1990, recebeu contornos legais e oficiais na reforma curricular formalizada, a partir de 2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reforma curricular foi produzida sob forte incidência consensuada dos agentes locais de mercado, representativos da denominada governança supraestatal e transnacional.

Esses atores impõem modelos de governabilidade privada balizados pelo campo de incidência do mercado globalizado a partir de indicadores centrados na política de avaliação e controle pela via curricular. Esse modelo de política curricular radicaliza a adoção das matrizes de avaliação por competência e habilidades como matrizes estruturantes da própria organização da matriz curricular, espelhando o desenvolvimento de competências predefinidas, assentadas sobre objetivos de aprendizagem, padrões de avaliação e o anunciado direito de aprendizagem, como referencial político epistemológico norteador da política curricular objetivada pela BNCC no sistema educacional brasileiro.

Assim, este trabalho parte da compreensão de que as propostas de reforma curricular em curso no Brasil, desde a década de 1990, tanto respondem pelo alinhamento do sistema de ensino local com o ordenamento econômico internacional e as demandas da sociabilidade capital neoliberal quanto pela caracterização das relações sociais de produ-

ção dessa sociabilidade pela incidência nas relações de trabalho e educação. Assume, também, que essa sociabilidade não é nova, mas representa uma reconfiguração do bloco histórico hegemônico, enquanto modelo de sociabilidade que emerge do capitalismo urbano-industrial no século XX.

Considera-se, portanto, sua vinculação histórica com a agenda hegemônica de mercado e assume como objetivo central demonstrar as características das reformas curriculares no Brasil, as quais indicam a instrumentalização do sistema educacional brasileiro, via reformas curriculares, ao ordenamento produtivo em curso sob a mediação do capital. No âmbito das teorias do currículo, o presente trabalho figura aportado na teoria crítica, compreendido como espaço de disputa por uma educação, para além de uma perspectiva adaptativa dos indivíduos ao ordenamento social, político e econômico estabelecido, como um instrumento capaz de conferir sentido histórico para as atividades humanas.

O texto está estruturado a partir de quatro movimentos principais: primeiro, busca elucidar o conceito de hegemonia em Gramsci como aporte teórico metodológico da análise; segundo, elucida a afirmação histórica da agenda neoliberal como expressão da hegemonia de mercado; terceiro, indica a incidência da mediação deste agenciamento neoliberal sobre o trabalho e as suas exigências para a educação, principalmente aquelas expressas pelas reformas curriculares; e quarto, analisa a política da Base Nacional Comum Curricular no contexto das reformas curriculares no sistema educacional brasileiro no âmbito da incidência política do Estado neoliberal.

REFERENCIAL TÓRICO-METODOLÓGICO

A filiação teórico-metodológica deste trabalho, talvez, seja mais bem compreendida pela indicação de cuidados, antes da própria explicitação do marco referencial sobre o qual a análise e a argumentação se estruturam. Anuncia-se de imediato que não se trata, portanto, de buscar uma causalidade linear, ou mesmo binária entre as relações de trabalho e educação, aqui representada pelo reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro, profundamente demarcado pela agenda neoliberal.

Expresso de outra forma, não se trata de postular uma suposta relação causal capaz de indicar com precisão as mudanças nas relações de trabalho que forcem a mudança educacional, ou mesmo uma leitura centrada em uma relação mais condicionante das relações entre trabalho e educação na organização social capitalista, ainda que esta seja uma concepção cara para alguns teóricos da tradição marxista ao identificar, no pensamento do próprio Marx, a afirmativa de que a estrutura econômica da sociedade, enquanto conjunto das relações de produção, responde como base real, sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, por conseguinte, o processo da vida social.

Esses cuidados, que, por um lado, indicam inibir a busca por indicadores que demarquem uma relação de dependência direta do manejo e da caracterização das políticas curriculares face às configurações históricas das relações de trabalho; por outro, não deslocam o posicionamento teórico-metodológico da tradição marxista deste trabalho, mas buscam bases analíticas e argumentativas no marxismo gramsciano que, a partir do conceito de hegemonia, sugerem reinterpretar a abordagem mecanicista da relação base real (econômica) e superestrutura (jurídico, política e social), reconhecendo a existência de espaços de consentimento das massas populares ao direcionamento da vida social imposta pelos grupos econômicos dominantes.

Essa abordagem gramsciana possibilita compreender a relação entre base econômica e superestrutura de forma menos verticalizada e mais dialética, como movimento contraditório e conflituoso. Logo, um movimento que localiza a reprodução das relações capitalistas, ou mesmo o disciplinamento das anunciadas novas sociabilidades capitalistas, tanto pela busca da hegemonia, pelo consentimento universalizado, formulado como cultura comum e administrado pela classe que domina, quanto pela coerção legal conduzida pelo aparato jurídico legislativo do Estado capital a serviço da classe que domina.

Esse posicionamento metodológico de Gramsci (1968a, 1968b, 1987), que confere maior centralidade para a superestrutura, fundamenta-se no reconhecimento de que a construção da hegemonia não se restringe ao embate entre estrutura econômica e a organização política, mas envolve, também, a construção de consenso cultural e ético-político, enquanto relações de poder centradas na direção cultural e consentimento social diante da vida e do mundo.

Para Gramsci, a construção da hegemonia é um processo histórico implicado, ideológica e culturalmente, na relação entre sociedade política, como aparelho de coerção estatal, e a sociedade civil representada pelo conjunto de instituições ideológicas (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, instituições científicas) na construção e na legitimação das relações de poder (GRAMSCI, 1987). É uma base teórica e metodológica que posiciona o presente exercício analítico como busca de caracterização do reformismo curricular, portanto, educacional, em curso no Brasil, como representativo da afirmatividade de uma hegemonia instrumentalizada pela lógica de mercado, manifesta na mediação ideológica do capital sobre o trabalho e sua luta ético-política pela imposição de uma agenda de reformismo educacional.

Assim, compreende-se, aqui, a proposição de políticas públicas para a educação no marco categorial da relação contraditória da afirmação histórica do reordenamento das bases produtivas e de acumulação neoliberal da sociedade burguesa, ou melhor, da sociabilidade capitalista que domina, no contexto brasileiro, a produção de consentimentos consensuados de reordenamento dos marcos culturais dessas bases produtivas.

Nesse ordenamento, é perceptível consensos sociais não apenas de necessidade política de adequação da representação social às bases produtivas, mas também a própria

adequação cultural dos trabalhadores a esse ideário de sociabilidade. Essa caracterização será compreendida tanto pela construção histórica de incidência do ordenamento produtivo capitalista sobre as políticas educacionais quanto pelo esforço de afirmação do marco ideológico da lógica do mercado de trabalho neoliberal na própria estruturação das políticas curriculares.

NEOLIBERALISMO COMO AFIRMAÇÃO DA HEGEMONIA DE MERCADO

O neoliberalismo, conceitualmente, pode ser entendido como um neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista. Por sua vez, o liberalismo é uma tradição teórica secular que conferiu aderência à chamada lógica de mercado, à organização social, política e econômica que emerge desde a sistematização teórica e prática dos direitos subjetivos, da posse privada dos bens, de liberdade e do direito ao exercício do individualismo econômico, organizado na formulação dos chamados filósofos contratualistas dos séculos XVII e XVIII: Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

A elaboração filosófica dos contratualistas indica que a vida em sociedade demanda a formalização de contratos sociais, que, em última análise, implica a própria definição de modelos de Estado e governança com maior potencial de salvaguarda dos direitos individuais e privados no âmbito da vida coletiva. Concepção que movimenta liberais clássicos como Adam Smith, já em 1776, com a obra *A Riqueza das Nações*, que busca tecer consensos no sentido de naturalizar, ética, política e culturalmente as relações econômicas como esforço e direito individual privado, disciplinando as funções do Estado apenas como garantidoras desses direitos individuais e, no limite, arbitrar sobre possíveis conflitos decorrentes dessas relações econômicas.

Essas teorias políticas liberais viabilizam, historicamente, uma concepção de Estado como uma espécie de entidade neutra, não devendo interferir nas práticas econômicas individuais, mas concentrado na saúde do conjunto do organismo social, como forma de evitar prejuízo ao exercício econômico como direito individual. Contudo, essa concepção foi impactada com a crise do início do século XX – crise de 1929 –, em que o ordenamento econômico individual privado demandou do esforço estatal, enquanto fundo público, para seu reordenamento.

A crise da década de 1920 e a necessidade de afirmação ideológica do bloco capitalista do contexto pós-guerra de 1945 trazem para o cenário de disputa o debate sobre a natureza, o ordenamento e a função do Estado na sociedade capitalista, cujas leituras acenam para um estado social que, embora não rompa com o disciplinamento liberal clássico, aponta para uma intervenção do Estado nas relações de mercado, indicando compensações protetivas ao trabalhador no ordenamento produtivo capital. É representativo desse

tensionamento as chamadas teses de Keynes, de 1936, as quais previam a intervenção do Estado no planejamento de uma base de desenvolvimento econômico. Um Estado com ações redistributivas no campo dos direitos sociais do trabalho, moradia, educação, segurança, alimentação, como estratégia de reprodução do modo capitalista de convivência social, nos marcos da sociabilidade burguesa, visa a aumentar a produtividade da força de trabalho (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

A obra *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek (1944), por sua vez, reafirma a centralidade na liberdade de mercado, como explícito combate às teses keynesianas do Estado de bem-estar social, defendendo as liberdades individuais e as virtudes reguladoras do mercado. A obra de Hayek retrata o minimalismo estatal que consubstanciará a contrarreforma liberal face à crise do capitalismo da década de 1970, indicando tanto a progressiva flexibilização (redução) da intervenção estatal na economia quanto o aumento da participação gerencial do mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e estratégia para a recomposição das bases de acumulação.

Essa afirmação da primazia gerencial do mercado e da flexibilização funcional do Estado como promessa reacionária, nos marcos do liberalismo clássico, apresenta-se como arranjo ideológico sob o qual se estabelece a disputa ético-cultural dos espaços civis e políticos para a sustentação da chamada agenda neoliberal, traduzida na produção de Milton Friedman – *Capitalismo e Liberdade* – e assumidas como agenda central dos estados capitalistas norte-americano e do Reino Unido, respectivamente no governo de Ronald Reagan (1981-1989) e de Margaret Thatcher (1979-1990).

A partir das proposições de Friedman (1988), o Estado não tem mais a função de salvaguarda da saúde do conjunto do organismo social para o bom andamento das iniciativas econômicas do mercado; contrariamente, até mesmo essa função do Estado tem de ser transferida para o próprio mercado como regulador da riqueza e da renda. O Estado neoliberal é um ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, portanto proativo na promoção das condições para competitividade, que, para Cury (1979), passa a atuar como agente econômico do próprio mercado.

Assim, no âmbito da agenda neoliberal, o Estado em ação pelas políticas públicas, como as de educação, objeto central desta análise, é um Estado a serviço do mercado, promotor da lógica de mercado – indutor, portanto, de consensos políticos e civis em torno à autoflexibilização e ao seu ordenamento ideológico gerencial. No limite, o Estado neoliberal apresenta-se como representativo da vontade coletiva, ou seja, como único marco ideológico cultural possível, consensuado, hegemônico.

Ao tratar do papel do governo na educação, o próprio Friedman (1988, p. 84) o identifica como instrumento funcional aos valores de mercado, enquanto um serviço a ser fornecido por “empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado em garantir que as escolas mantivessem padrões mínimo tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum”.

As marcas do aparelhamento estatal sob à cosmovisão neoliberal recebe caráter formal, especialmente para os estados do capitalismo periférico, no denominado Consenso de Washington, em 1989, que pactua uma ampla agenda de reordenamento legal desses estados, que, induzindo por rigoroso ajuste fiscal, determina os modelos de disciplina fiscal, as características dos gastos públicos, os marcos legais da liberação do setor financeiro e comercial, indução de reformas tributárias e das políticas privatizantes (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002).

Para o campo das políticas educacionais, essa agenda expressa-se pelo ordenamento, a princípio conflitante, de estabelecer um estado educador (NEVES; SANT'ANNA, 2005), assentado em uma agenda de ampla inclusão social e econômica, mas a partir de matrizes de redução de custos. Essa proposição apresenta-se possível tanto pela construção da adesão da sociedade política ao compromisso de ampla flexibilização legal do próprio Estado em benefício do mercado quanto pela construção de consensos civis em torno ao ideário neoliberal como alcance ético-ideológico de novas sociabilidades.

Assim, reconhecendo com Gramsci (1968b) que toda relação que se quer hegemônica movimenta uma relação pedagógica, enquanto estratégia de conformação técnica e ética das massas à sociabilidade em curso, procura-se, na sequência, resgatar a incidência da mediação capitalista neoliberal sobre o trabalho e as suas exigências para a educação, principalmente aquelas expressas pelas reformas curriculares e a caracterização dessa lógica na reforma curricular em curso no Brasil.

A EXPRESSÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB À MEDIAÇÃO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

As reformas em curso, espelhadas, no presente trabalho, pelas reformas curriculares no sistema educacional brasileiro, não representam uma ruptura ou mudança, mas, para usar uma terminologia do próprio Gramsci (1968a), trata-se da manifestação mais recente e agressiva de uma fase de reorganização da produção capitalista já estruturada no contexto do nascimento do industrialismo.

O modelo urbano-industrial que emergiu no período pós-guerra de 1945, fundamentado em uma estrutura de mando vertical e na divisão hierárquica do trabalho, postulou um novo sistema de metabolismo social (ANTUNES, 2009), que não apenas reordenou as bases produtivas no alcance da reprodução da sociabilidade capital, como também subordinou a própria intervenção educativa do Estado.

O uso da maquinaria industrial, aportada em uma racionalização científica do trabalho, tanto aponta para a reestruturação das bases produtivas e de acumulação do capital quanto responde pelo ideário técnico e ético de reprodução desse modelo de produção e acumulação, impactando sobre o próprio modo de vida em sociedade (ANTUNES, 2009). Essa racionalidade, comumente denominada de fordismo taylorista, expressa o avanço e o

domínio da racionalização capitalista do trabalho. Domínio que intenciona incidir sobre os próprios instrumentos sociais e culturais, passando a demandar uma função adaptativa da educação, mediadas pelas alterações das estruturas produtivas.

Assim, essa subordinação do trabalho ao capital acomoda o ideário de igual subordinação da educação, objetivando compreendê-la como um ativo do capital, proposta sistematizada, a partir da década de 1960, em estudos como os de Schultz (1967), que passou a ser conhecido como Teoria do Capital Humano, possibilitando a estruturação de propostas educacionais mais pragmáticas e funcionais, como a Pedagogia Tecnicista.

No Campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. (SILVA, 2016, p. 203).

Os processos de mudança demandados pela crise desse modelo na década de 1970 e 1980, representada por fatores como a perda da capacidade lucrativa, o esgotamento na acumulação da produção e uma maior concentração de riqueza (ANTUNES, 2009), em nada respondem por processos de interrupção ou superação desse modelo de sociabilidade, mas sim como processos de reestruturações e reorganizações da mediação do capital sobre a produção e os processos de acumulação.

A solução é conservadora e, como tal, aprofunda a racionalidade científica já estabelecida, buscando adequações a partir de plataformas ainda mais tecnológicas, e, centrada em controles gerenciais mais rígidos, resulta na radicalização dos processos de controle e no enxugamento do número de trabalhadores substituídos pelo aumento da maquinaria (ANTUNES, 2009). Essa proposta, como um processo de reorganização das relações de produção e de acumulação de capital, figura condicionada a uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva, que, no limite, assume como estrutural o sistema de desocupação laboral – desemprego estrutural.

A referida proposta de flexibilização demanda dois movimentos principais e complementares, inclusive caros ao que denominamos de agenda neoliberal: de um lado, a flexibilização do próprio Estado em seu ordenamento político-legal como estrutura indutora da reorganização produtiva e de acumulação; e, de outro lado, sua responsabilização pelo reordenamento técnico e ético do trabalhador que, agora, deve responder por competências e habilidades produtivas a partir de múltiplas funções e pelo zelo pela qualidade, denominada como teoria/princípio da qualidade total.

Esse processo do sistema de mediação do capital sobre o trabalho, caracterizado, aqui, de reacionário, incide, também, sobre o conjunto das relações sociais, especialmente da educação, que, agora, precisa se estruturar a partir de bases mais flexíveis, mas sem

romper com a concepção da educação como ativo do capital – segundo a Teoria do Capital Humano. É, portanto, alinhada à racionalidade gerencial, aos métodos de gestão e ao domínio e ao controle tecnológico em nome da qualidade – Pedagogia da Qualidade Total.

As limitações desse modelo de mediação capitalista de produção e acumulação, aqui expresso pela mediação sobre as condições de trabalho e educação, gravitam de forma racional e consciente sob uma estrutura permanente de crise, chamada de crise estrutural do capital, demandando constantes reestruturações, que, na prática, justificam a radicalização dos princípios de flexibilização e de precarização, agenda cara ao reformismo neoliberal. É expressivo desse processo de flexibilização e precarização total os esforços de consenso mediados pelo Estado neoliberal sob um espectro de reformas de desregulamentação das leis trabalhistas, das políticas de seguridade social e contratual, da terceirização irrestrita e do controle fiscal do fundo público pelos setores financeiros em detrimento do trabalho e dos trabalhadores (ANTUNES, 2018).

Para o autor, esse processo agressivo sobre as bases produtivas e com potencial de vocacionar o Estado à gestão da uberização total das relações de trabalho, e, por conseguinte, das relações sociais, parece querer naturalizar a crise estrutural expressa no *déficit* insuperável da empregabilidade e reordenar a própria função dos processos educacionais, que devem se voltar para a adaptação dos trabalhadores para novas competências e comportamentos adaptados ao mercado. Assim, a educação é vista como estratégia de poder viabilizadora dos novos marcos de acumulação (CURY, 1979).

O neoliberalismo, logo, exige da escola e dos sistemas de ensino tanto o aprofundamento da lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas para dar conta da nova organização estrutural do mundo do trabalho quanto o aprofundamento lógico do controle gerencial em nome da aproximação adaptativa da educação às lógicas ilimitadas de precarização das relações de empregabilidade.

Essa dupla função exigida da escola viabiliza processos reformistas centrados no disciplinamento das políticas curriculares, que, em países como o Brasil, encontra respaldo na implementação e na reformulação constante de parâmetros, diretrizes ou bases curriculares, aprimorando o ordenamento funcional da agenda educacional às matrizes de competência e habilidade, conferindo centralidade às competências pré-definidas e alinhadas aos novos arranjos produtivos mediados pelo capital.

AS REFORMAS CURRICULARES NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO CONTEXTO DA AGENDA NEOLIBRAL E A BNCC

Ao discutir sobre o papel hegemônico da educação, Cury (1979) a compreende como espaço de concretização de uma concepção de mundo, que, na sociabilidade capitalista, tende a operar sobre a ambivalência de tanto revelar as desigualdades reais quanto operar como mecanismo de dominação de classe. Assim, Cury (1979, p. 58) indica que “com-

preender a educação em suas mais diversas modalidades é colocá-la referida ao processo de produção, às relações sociais e políticas”.

As exigências das relações sociais e políticas para a educação no Brasil não desfrutam de experiências produtivas deslocadas da mediação capital. Especificamente, para as políticas educacionais assentadas nas reformas curriculares, a mediação é centralmente conduzida pelas relações de produção do ideário técnico e ético do que Gramsci (1968a) chama de produção urbano-industrial do capitalismo ocidental americanizado.

Mesmo o reformismo curricular, posto em curso no Brasil a partir do movimento de redemocratização espelhado no consenso constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), conjunto de reformas curriculares, objeto deste texto, carrega as marcas do esforço estatal brasileiro de integração ao bloco histórico do capitalismo industrial do século XX, representada pela abertura constante do país às matrizes desenvolvimentistas alinhadas à racionalização científica gerencial do modelo fordista, com forte impacto sobre a organização educacional brasileira. Razão pela qual convém destacar que os primeiros esforços de organização ampliada de acesso à educação no Brasil, ainda na década de 1940, emergiu sob o alcance e o controle ideológico das teses da educação como um ativo do capital, assentadas sobre a ampla difusão de uma pedagogia técnica que justificou, legitimou, hegemonizou técnica e eticamente as bases de reprodução capital pela instrumentalização ideológica da educação.

Esse disciplinamento formalizou-se pelo extensivo ordenamento jurídico representado pelos Decretos-Lei constitutivos das chamadas “Reforma Gustavo Capanema e Raul Leitão da Cunha”, na década de 1940, que, na esteira da organização do Ensino Primário e Secundário, estruturou-se uma ampla oferta de ensino técnico, denominada de Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Agrícola e Ensino Normal; além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Cabe salientar que o aparato legal tecnicista – Pedagogia Tecnicista – foi revisitado pelo projeto desenvolvimentista cívico-militar das décadas de 1960, 1970 e 1980, que, pela Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), transformou a Educação Básica brasileira em compulsoriamente técnica, nos marcos do ordenamento da Teoria do Capital Humano.

A ampliação do Estado, conceito melhor compreendido em Gramsci (1968a) como estado ampliado, enquanto processo de socialização da participação política no contexto da redemocratização brasileira, propicia, inegavelmente, a crescente multiplicação das organizações dos trabalhadores (associações, sindicatos, partidos), vistas como aparelhos privados de luta pela hegemonia, a qual está acompanhada por igual multiplicação organizativa da burguesia, evidenciando a complexidade econômica e política do país, pós 1985. Esse contexto de disputa, para Neves (2005, p 89), expressa-se na história política brasileira, a após os anos de 1990, com a “história da recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas

na reorganização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional”. Tal caracterização, no campo da educação, estrutura-se a partir de amplo e contínuo processo reformista, com especial atenção para as reformas curriculares.

Reafirma-se, conseqüentemente, que o deslocamento do modelo fordista/taylorista de produção e tecnicista na educação, para um modelo flexível centrado no aparelhamento tecnológico e com forte apego aos métodos de gestão, produz novo reordenamento das bases produtivas com forte incidência sobre a educação, visivelmente representada pelos pressupostos da Teoria do Capital Humano e conferindo nova roupagem à Pedagogia Tecnicista, agora traduzida por conceitos, como: Teoria das Competências, Sociedade do Conhecimento, Empregabilidade/Empreendedorismo, Qualidade Total, entre outros.

O conjunto de reformas estruturantes do Estado brasileiro, na década de 1990, alinhadas às matrizes neoliberais assumidas no denominado Consenso de Washington, como ideário político-econômico de reprodução das condições sociais capitalistas, no sistema educacional brasileiro, encontrou aderência em reformas centradas no controle curricular – PCN – inspirada por políticas de avaliações centralizadas e externas à escola – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, que passaram a induzir a compreensão de qualidade educacional aos esforços de modernizar a gestão da educação e as políticas de parametrização da estrutura curricular.

Conforme destacado por Falleiros (2005, p. 211), “a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o ‘novo homem’ de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho”. A reforma curricular proposta pelos PCN acomoda essa conformação na organização do sistema educacional, pelas matrizes de competência e habilidades, indicando tanto uma aproximação adaptativa da educação aos processos de profunda precarização das relações de trabalho quanto o aceno à lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas.

Essa readequação da relação entre trabalho e educação no contexto dessa nova sociabilidade reveste a pedagogia tecnicista de um caráter funcional; ela é, assim, redenhada a partir do ideário de uma pedagogia de resultado, que, fortemente vinculada à epistemologia da prática, intenciona posicionar o currículo, portanto a educação, fora das contradições classistas da sociedade brasileira. Nessa proposta, percebe-se amplamente a propagação do conhecimento pelo chamado princípio educacional do aprender a aprender, do saber fazer, da pedagogia da problematização e da resolução de problemas, entre tantos.

O sistema de ensino brasileiro, diante das resistências em torno da excessiva parametrização curricular, assume os PCN como documentos complementares, encaminhando, como política oficial, a construção das DCN, porém sem grandes rupturas com o ideário

político-pedagógico já estabelecido, que, para Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), assenta-se sob a “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”. Esta pode, aqui, ser traduzida pela já indicada gestão da crise estrutural do capital.

A reforma curricular oficializada pela política das DCN afirma-se articulada à incidência dos organismos multilaterais, que, na linguagem gramsciana, se pode denominar de aparelhos privados de hegemonia do capital, os quais bancam a subordinação legal, política e econômica dos Estados nacionais às diretrizes neoliberais decorrentes do Consenso de Washington, visto que, no campo da relação trabalho e educação, estão expressos nas orientações e nas incidências políticas das agências, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Assim, a política das DCN tanto desloca as disputas em torno à implementação dos PCN quanto responde satisfatoriamente ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino face às exigências econômicas, que encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação educação e trabalho, apresentando a vinculada política curricular às matrizes de competência e de habilidades demandas pelo mercado de trabalho como referência para uma guinada epistemológica dos sistemas de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Esse disciplinamento funcional assumido pela política dos PCN e das DCN recebe, agora, contornos legais e oficiais na reforma curricular formalizada na BNCC. Os agentes locais do aparelho ideológico da hegemonia de mercado promovem forte incidência sobre o Estado brasileiro, induzindo nova reforma curricular como agenda empresarial para a educação. Essa agenda é capitaneada pelo autodeclarado Movimento pela Base, que se apresenta como grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que lutam pela construção e pela implementação da BNCC. Na prática, figura como grupo representativo da atuação de atores privados vinculados a empresas e a instituições financeiras, tais como: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita e Todos pela Educação, entre outros. Enquanto interlocutores locais do ideário educativo dos já indicados organismos multilaterais (UNESCO, BIRD, BID, OIT, OCDE) são orientados pela subordinação legal, política e econômica dos estados nacionais às diretrizes neoliberais.

Pesquisas como as de Bernardi, Uczak e Rossi (2018), intencionando elucidar a relação do movimento empresarial na política educacional brasileira, com especial incidência sobre a BNCC, destacam que:

Chama-nos atenção que a criação do Movimento pela Base é do ano de 2013, portanto anterior à Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que institui a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curri-

cular. Ou seja, mais uma vez se observa a atuação de um grupo majoritariamente composto por empresários, mas que se autodenominam ora especialistas, ora profissionais da educação, influenciando na agenda de políticas governamentais. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 40).

A referida pesquisa ainda demonstra que o autodeclarado apertado e não governamental “Movimento pela Base” é composto pelos mesmos representantes do movimento empresarial “Todos pela Educação”, representados pelas Secretarias Municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime) e Estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed) de educação, bem como por funcionários públicos vinculados ao MEC e representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstrando relação e incidência direta dos grupos empresariais nas políticas educacionais, especialmente na BNCC.

Assim sendo, a formulação de políticas que orientam para o já anunciado aprofundamento irrestrito da flexibilização, da centralidade das estratégias gerenciais e do apego às matrizes educacionais tecnológicas apresenta a vinculação radical às matrizes de competências e de habilidades, enquanto matrizes comportamentais, como significativa mudança epistemológica do sistema de ensino e promotor de ampla inclusão social. Em outros termos, por meio dessas políticas, direcionam-se ações para além da superação das condições de reprodução das relações sociais que sustentam o modelo de sociabilidade capital, cuja profunda crise estrutural acaba tornando incapaz a inclusão laboral e produtiva.

Conforme define o Art. 3º da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a “competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 41).

Não obstante, há indicação de fundamentos filosóficos para a pedagogia das competências, tais como: (i) o condutivismo, aportado no ordenamento taxionômico em busca de contextos comportamentais esperados; (ii) o funcionalismo, centrando as expectativas mais nos resultados do que nos processos; e (iii) o construtivismo, que compreende o desenvolvimento coletivo condicionado ao desenvolvimento do indivíduo (RAMOS, 2002). Contudo, a implementação desses conceitos e dessas posturas em países capitalistas periféricos, como o Brasil, no contexto do disciplinamento da agenda neoliberal, está mais identificada aos esforços adaptativos dos processos educacionais na perspectiva da reconfiguração das relações produtivas do que em um novo marco epistemológico para a educação.

Ramos (2002, p. 28) destaca, ainda, que essa proposta potencializa uma educação instrumentalizada para a racionalização dos novos arranjos da vida econômica e da produção, caracterizados pelas exigências de “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado”. Esse deslocamento de perspectiva, na prática, caracte-

riza o esvaziamento da qualificação como relação social, agora transmutada no conceito de competência, que “originário das ciências cognitivas, surge com uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais” (RAMOS, 2002, p. 39).

Ao assumirmos que o Estado neoliberal, conforme já indicado no texto, responde como ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, considera-se também que ele é, por sua vez, proativo na promoção das condições para a competitividade, atuando como agente econômico do próprio mercado (CURY, 1979), em uma sociabilidade que se propõe a fazer a gestão da crise estrutural, que assume, portanto, a exclusão laboral e social como fator orgânico dessa nova sociabilidade. Em resumo, a política curricular assentada sobre matrizes comportamentais opera técnica e eticamente sobre a própria consciência comum da sociedade civil, responsabilizando o próprio sujeito pela sua inclusão ou não.

É representativo desse ordenamento a própria centralidade conferida às chamadas competências socioemocionais na BNCC, que parecem ampliar a hegemonia de mercado sobre as próprias características subjetivas dos indivíduos. O capital humano não é mais apenas representado pelo domínio técnico ou abstrato de um conhecimento no espaço mercadológico, mas parece assumir como ativo do capital o próprio perfil socioemocional dos sujeitos, como empreendedores de si no contexto neoliberal.

Para Carvalho e Silva (2017, p. 171), as políticas curriculares passaram a assumir o argumento de que “uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos”. Tal movimento, no contexto das políticas neoliberais, evidencia o imperativo de uma educação na qual “sejam inventados indivíduos, desde a infância, com mais habilidades e flexibilidade para mudanças, de forma que possam se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores de si mesmo” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181).

Na perspectiva gramsciana, pressupõe-se reconhecer que a produção de hegemonia implica afetação cultural, logo, ideológica. Aqui, é como se a ideologia hegemônica de mercado reafirmasse a promessa de inclusão fundamentada na proposta do bloco histórico hegemônico que emergiu no início do século XX, como plataforma urbano-industrial técnico-científica, mas feita sobre nova base técnica e ética, em que o mercado, também o mercado da educação, é o próprio regulador da inclusão. Desse modo, a inclusão figura da capacidade adaptativa individual dos sujeitos, até mesmo de seu perfil emocional, uma vez que o perfil emocional é visto como ativo econômico no mercado neoliberal.

O esforço do sistema em produzir essa consciência ético-cultural neoliberal parece identificar a escola como principal aparelho privado de hegemonia, movimentando o estado capital como estado pedagógico-educador, que, na reforma da BNCC, além do disciplinamento curricular em si, induz ampla reforma didática (material didático), formativa (formação de professores) e dos indicadores avaliativos (avaliação externa), conforme disciplina

a própria Resolução N° 2/2017 (BRASIL, 2017). Por fim, a indução estratégica é utilizada para a produção de consensos teóricos e práticos em torno da agenda neoliberal para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício analítico, aqui elaborado, evidencia que a BNCC não aponta para superações ou novidades políticas, culturais, éticas ou mesmo epistemológicas no âmbito do reformismo educacional brasileiro. Contrariamente, posiciona-se e radicaliza as bases político-pedagógicas do reformismo curricular em curso no sistema educacional, desde a década de 1990, com forte alinhamento à flexibilização do Estado e suas políticas face às exigências da agenda neoliberal.

A caracterização da agenda neoliberal na formalização da BNCC é evidenciada tanto pela manutenção e reprodução da lógica de submissão do trabalho, consequentemente, da educação, às relações sociais mediadas pelo capital, já evidenciadas nas políticas dos PCN e das DCN, quanto pela submissão radical, das referidas políticas curriculares, à hegemonia de mercado expressa pela incidência direta do mercado sobre a formulação dessas políticas. Assim, o reformismo curricular em curso no Brasil, formalmente representado pela construção, aprovação e implementação da BNCC, pode ser compreendido como proposição de política pública orientada para a própria adequação cultural dos trabalhadores ao ideário da sociabilidade neoliberal.

Em conclusão deste exercício, posiciona-se o Estado, nele a educação, como espaço de gestão da crise estrutural em curso por meio de políticas que se orientam pelo aprofundamento irrestrito da flexibilização, para a centralidade das estratégias gerenciais e para o apego às matrizes educacionais tecnológicas. Essas considerações apontam para a necessidade de aprofundamento das pesquisas, tanto para o mapeamento e a indicação da caracterização exigida para as políticas curriculares no sistema educacional brasileiro quanto para o impacto das reformas curriculares para o conjunto das políticas educacionais, com especial atenção para as políticas de formação de professores, avaliação, financiamento e produção de material didático.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política empresarial brasileira: a discussão da base nacional comum. **Currículo sem Fronteira**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos Socioemocionais, Habilidades do Século XXI e o Investimento Econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 73-190, jan./mar. 2017.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.
- CURY, Carlos Jamil. **Educação e Contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1979.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.
- FRIEDMAN, Milton: **Capitalismo e liberdade**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

A BNCC e o reformismo curricular no Brasil...

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1944.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

PEREIRA, Luiz Carlos Brasser. **Crise econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, 2016.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.