

# (DES)CAMINHOS DA BNCC E DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB O AMPARO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Jeane Santos Silva Viana <sup>1</sup>

## Resumo

O estudo apresenta como foco a compreensão das relações entre a política nacional (BNCC e contrarreforma do ensino médio) e a política internacional estabelecidas pelas orientações e acordos com os organismos multilaterais e suas possíveis implicações para o trabalho docente, além de tratar sobre a utilização de linguagem específica para produzir consensos e hegemonia, presente nos textos oficiais e contexto político de elaboração e implementação das reformas educacionais. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa documental, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Destaca-se a necessidade e relevância da construção de enfrentamento e resistência ativa, uma vez que os projetos atuais de sociedade e de educação não estão carregados apenas pelos determinantes de controle e dominação.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Contrarreforma do ensino médio; Internacionalização; Políticas educacionais; Trabalho docente.

## BNCC'S (UN)PATHWAYS AND HIGH SCHOOL CONTRARREFORM UNDER THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL POLICIES: IMPLICATIONS FOR TEACHING WORK

## Abstract

The aim of this study is the comprehension of the relationship between the national policy (Common Core Curriculum and counter-reformation of high school education) and the international policy established by guidelines and agreements made with multilateral entities and their potential implications for

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação com área de concentração em Educação Social, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal (UFMS - CPAN). Instituto Federal Baiano – IF baiano - Campus Santa Inês. E-mail: jeanessviana@gmail.com.

the teaching work, in addition of addressing the use of specific language to produce consensus and hegemony, present in official texts and political context of elaboration and deployment of educational reforms. For this purpose, a qualitative and documental approach was used, with the historical-dialectical materialism as its theoretical reference. The need and relevance of the construction of active confrontation and resistance is highlighted, given that the current projects for society and education are not loaded only by determinants of control and domination.

**Keywords:** Common Core Curriculum; Counter-reformation of high school education; Internationalization; Educational Policies; Teaching work

## Introdução

Os embates de projetos políticos no campo educacional são uma expressão da luta de classes e hoje apresentam-se marcados pelo ultraliberalismo, afirmado por um governo de extrema direita, o qual age sob o imediatismo próprio à lógica de mercado, trazendo várias medidas ofensivas aos interesses da classe trabalhadora.

A educação “quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27); esta disputa é travada nas formulações das concepções de educação, nas delimitações dos processos formativos dos estudantes e docentes, nos conhecimentos a serem transmitidos no âmbito escolar e, de maneira mais ampla, nos diversos campos sociais, conforme os interesses de classes e frações de classe.

Dessa maneira, para entender e refletir sobre os processos de elaboração e implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma do ensino médio no Brasil é preciso apreender as políticas públicas educacionais em um contexto guiado pelas múltiplas relações no domínio das políticas recomendadas, defendidas e desenvolvidas pelos organismos internacionais, em uma arena nacional caracterizada pelo aprofundamento do Estado mínimo.

O vigente texto tem como foco a compreensão das relações entre a política nacional (BNCC e contrarreforma do ensino médio) e a política

internacional estabelecidas pelas orientações e acordos com os organismos multilaterais, suas possíveis implicações para o trabalho docente, além de discorrer sobre a utilização de linguagem específica para produzir consensos e hegemonia, presente nos textos oficiais e contexto político de elaboração e implementação das reformas educacionais.

Investigar e refletir sobre os processos de construção e implantação de políticas públicas educacionais no Brasil é imperativo, dada a velocidade dos progressivos e arquitetados projetos ofensivos à educação. Compreender o objeto em questão – a BNCC, e a contrarreforma do ensino médio – significa ir além das aparências e considerar a totalidade em que se encontra (contexto histórico, político, social e econômico). Dessa maneira, utilizou-se uma abordagem qualitativa documental, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético.

## **1. Internacionalização das políticas educacionais e os organismos multilaterais**

O movimento de internacionalização das políticas educacionais é debatido por Akkari (2011) como reação ao advento da globalização, fazendo com que as discussões e disputas ultrapassem os âmbitos local e nacional. Este movimento acarreta um fluxo contínuo de orientações e reformas nas políticas educacionais entre os países, porém é recebido e incorporado às políticas nacionais de distintas formas, tendo em vista as particularidades econômicas, sociais e históricas dos países, condições estas que produzem tensões e resistências, dificultando as articulações e acordos. Libâneo (2012, p. 3), define a internacionalização das políticas educacionais como:

Um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países (LIBÂNEO, 2012, p. 3).

Um marco histórico relacionado às influências supranacionais na educação mundial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos,

em Jontien/Tailândia, em 1990. A conferência desencadeou debates a respeito da realidade educacional dos 155 países participantes da conferência mediante representação de seus governos, foi organizada e dirigida pelos organismos: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A partir dessa conferência outras reuniões com os países membros foram realizadas para avaliação e monitoramento da execução dos princípios, normas e procedimentos pelos países credores de empréstimos.

As reformas acordadas pelos organismos internacionais “promovem redefinição do papel do Estado nas políticas públicas, induz políticas de reajuste reduzindo-as ao critério econômico, regula e monitora essas políticas” (LIBÂNEO, 2012, p. 3).

A alegação das agências internacionais para propor e implantar tais reformas nos países periféricos incide na defesa da necessidade desses países entrarem no processo de globalização.

Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais (BEECH, 2009, p. 35-36).

Neste contexto, o processo de globalização apresenta diversas implicações para o campo educacional, uma vez que a educação se encontra no cerne das articulações e conflitos entre o local e global. A intervenção de organismos internacionais na educação tende a uniformizar modelos educacionais ao assumirem a função de financiadores, orientadores e avaliadores das políticas e aparelhos educacionais, portanto, exercem o papel estratégico no processo de internacionalização das políticas educacionais. O Banco Mundial, a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) constituem referências de organismos internacionais

cujas influências no sistema educacional está em consonância com uma tendência global de beneficiamento da cooperação econômica entre os países.

A UNESCO constitui o órgão político de maior influência no campo educacional na América Latina, atuando no amparo para que países membros consigam atingir as metas do documento 'Educação para Todos'<sup>2</sup>. Sobre a narrativa praticada para defesa deste documento, Medeiros (2011, p. 85) assinala

os ditames do capital se apropriam dos discursos empreendidos ideologicamente para converter a educação num campo de disputa, onde individualidade e competitividade mascarada sob bases mercadológicas se configuram enquanto palavras de ordem do momento e se assumem enquanto 'Educação para Todos' ou até mesmo 'Todos pela educação', consolidando os pressupostos de uma sociedade plural. (MEDEIROS 2011, p. 85)

Com base no discurso imperativo em elevar a qualidade da educação, mediante indicadores de avaliação, foram apresentados os planos que exigem a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação. Assim, a UNESCO contribui para avigorar os preceitos do capital, uma vez que atribui responsabilização à sociedade civil pelas políticas sociais, reponsabilidade esta do Estado.

O Banco Mundial como o mais influente interventor nas políticas em nível mundial, autêntico defensor dos interesses capitalistas, passou a gerenciar a reestruturação econômica de países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, com destaque para a América Latina, intervindo diretamente na orientação, formulação, aplicação e controle de políticas internas nesses países. A atuação do Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil iniciou-se na década de 1970, em face de ações de cooperação técnica e financeira, estreitando esta relação a partir da década de 1990 quando o país obteve apoio e ofereceu sustento às estratégias e orientações das agências internacionais.

---

<sup>2</sup> O documento foi elaborado pela Comissão Mundial de Educação para Todos – Dakar (2000), uma década depois da Declaração Mundial de Educação para Todos, visa reiterar os compromissos assumidos quando da realização da conferência, estabelecendo metas para os compromissos então assumidos.

Gentili (2001, p. 29) expõe que os organismos financeiros

[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países [...].

Este interesse de organizações internacionais pela política educacional é evidente, pois visionam a educação como um dos mecanismos necessários à formação de indivíduos em um modelo social determinado. Freitas (1995), no início da década de 1990, já sinalizava que este empenho do capital pela educação acarretaria consequências, apontando alguns destaques

[...] o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador [...]; [...] a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do “novo trabalhador” [...]; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados – a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e; [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional. (FREITAS, 1995, p.127).

Nada mais vigente que o sinalizado por Freitas (1995) no trecho acima.

Andrade e Motta (2020), em um estudo de cunho documental-bibliográfico, buscaram responder o seguinte questionamento: por que a urgência da reforma do ensino médio? As autoras mediadas pela categoria do capitalismo dependente e suas contradições, a partir das teorizações do sociólogo Florestan Fernandes, evidenciaram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ‘Novo Ensino Médio’ exibem similaridades às diversas reformas e contrarreformas que foram travadas ao longo da história pela classe burguesa, principalmente as medidas impostas em períodos de crise e conflitos.

Proposição também corroborada no trabalho de Pereira e Silva (2018), intitulado ‘Estado Capitalista Brasileiro e Organismos Internacionais: Continuidades e Aprofundamentos das Reformas Educacionais’; a análise documental e revisão bibliográfica, ancoradas no

campo teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, apontaram que existe continuidade das reformas na educação desde a década de 1990, com ampliação das relações e parcerias público-privadas, implantação do protótipo de fundações não estatais, “contratos de gestão e de tempo parcial na educação pública, além de reordenamentos jurídico e constitucional no país em acordo com a lógica do capital” (PEREIRA e SILVA, 2018, p. 523).

O que fica manifesto é que a cada fase de rearranjo do sistema capitalista, novos mecanismos de controle são instituídos com justificativa de solucionar os conflitos e problemas sociais. A BNCC e a contrarreforma do ensino médio se inserem neste contexto.

## **2. A BNCC e a contrarreforma do ensino médio**

A versão final da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017, sob o *slogan* ‘Agora o Brasil tem Base’<sup>3</sup>. Por sua vez, o documento referente ao Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018, sob a defesa intensa de garantir a formação integral dos indivíduos mediante desenvolvimento das chamadas competências do século XXI.

O texto de apresentação da BNCC indica que este constitui um documento de caráter normativo que delibera “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ainda expõe que essas aprendizagens ditas essenciais devem garantir aos estudantes “o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7 - 8).

Em relação à reestruturação do ensino médio, mesmo sobre forte resistência popular, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017),

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

anteriormente editada de forma emergencial através de Medida Provisória (MP nº 746/2016).

De acordo com Artero (2019, p. 5), a contrarreforma do ensino médio modificou de maneira impetuosa a educação no Ensino Médio em várias vertentes, sendo reveladas as contradições presentes na reforma, “de legalidade, no financiamento, curriculares, pedagógicas, sociais, filosóficas e materiais”. O estudo de Artero (2019) intencionou compreender a concepção de educação presente na contrarreforma do ensino médio e apontou que

A concepção de educação encontrada no que chamamos de Contrarreforma do Ensino Médio – dada a articulação entre Reforma do Ensino Médio, BNCC, novas DCNEM e futuras DCNEPTNM – é de cunho utilitarista e dual. Utilitarista porque alinha-se ao fortalecimento de um projeto neoliberal e dual porque abarca diferentes ensino médios, ofertados para diferentes classes sociais – para uma minoria que será mais bem formada e especializada, com melhor remuneração, ou para uma maioria que terá uma parca qualificação, mal remunerada (ARTERO, 2019, p. 5).

Nesse sentido, a contrarreforma do ensino médio se alinha a uma concepção pedagógica direcionada às necessidades do capital, valorizando o desenvolvimento de competências e de aptidões individuais, com tendência produtivista. A lógica das competências penetra no espaço escolar e contribui para o desenvolvimento de novos perfis de trabalhadores, condizentes com o sistema capitalista vigente, alienados às transformações do processo produtivo, contemplando os interesses do setor empresarial. Segundo Araújo (2001, p.8), mediante a noção de competências, “um novo tipo de discurso sobre a formação profissional se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho” e ainda embasa a defesa de modelo de formação da classe trabalhadora.

O termo ‘competências’, presente nos documentos das reformas, carrega a concepção pedagógica do aprender a aprender e “de muitas formas de irracionalismo e de relativismo que grassam no pensamento pedagógico hegemônico na atualidade” (DUARTE, 2013, p. 71). O ‘aprender a aprender’ remete à ideia de que no vigente processo de acumulação capitalista há interesse maior no aluno que desenvolve competências, a fim de aprender a enfrentar situações novas e manter-se conectado ao sistema produtivo.

Assim, numa perspectiva mais ampla, as instituições de ensino, além de formar o indivíduo para o mercado de trabalho, devem ensiná-lo a prosseguir aprendendo a se adequar às novas exigências do processo produtivo, sendo flexível. Sobre esta relação, Saviani (2008) expõe

a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos, que segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2008, p. 432).

Desta forma, compreender as atuais reformas na educação, seus contextos históricos, sociais e econômicos e os reais interesses para as mudanças é necessário para perceber, refletir e explicar as suas contradições. É uma ação revolucionária compreender o processo de formação das políticas sociais, entre elas a política educacional no Brasil. Na medida que a sociedade burguesa se consolida e torna-se hegemônica, guiada por um Estado que corrobora com a contrarrevolução, ela “fecha todos os caminhos à dignidade do homem, à liberdade e à igualdade” (FERNANDES, 1973, p. 114). Entender para transformar; esta compreensão de Florestan Fernandes, muito contribui para a militância e para a revolução social.

### **3. A linguagem das reformas e possíveis implicações para o trabalho docente**

Desde as aprovações da BNCC e da contrarreforma do ensino médio, observou-se um significativo aumento do debate acerca destas políticas e constantemente vem adquirindo espaço nos eventos acadêmicos e científicos, nos posicionamentos oficiais de entidades sindicais e assessorias jurídicas, bem como em Notas, Manifestos e Cartas de instituições educacionais e/ou de seus conselhos. Muitas questões de pesquisa estão sendo elaboradas e estudos propostos no intuito de contribuir dialogicamente e fortalecer os caminhos de embate e resistência.

Nesta conjuntura real e concreta, as políticas para a carreira docente também têm sido objeto de debates e produções acadêmicas de todos os países e seguem como prioridade nas agendas dos organismos internacionais. Dentre os ataques neoliberais à educação, a formação e atuação do professor têm sido alvos frequentes. De acordo com alguns estudos, as orientações internacionais para a carreira docente incidem sobre o exercício da profissão e provocam mudanças no sistema de ingresso, na atuação, na mobilidade, no desenvolvimento, na promoção e na aposentadoria (TERIGI, 2009), ou seja, no controle e gerenciamento de toda carreira do professor.

A política educacional representa um dos mecanismos necessários à formação de indivíduos em um modelo social determinado, sendo, portanto, repleta de intenções (NUNES, 2005). A política instaurada hoje no Brasil deixa muito evidente seus objetivos neoliberais, ultraconservadores e autoritários. Ataques constantes vêm sendo feitos à educação, ciência, tecnologia, patrimônio e serviços públicos, em especial através de portarias, projetos de lei, resoluções e emendas constitucionais.

Nesta conjuntura, uma breve revisão na literatura trouxe à tona resultados de pesquisas sobre o processo de elaboração da BNCC.

Marsiglia et al. (2017) analisou os princípios presentes na formulação da BNCC e chegou à conclusão que sua elaboração atende aos interesses da classe empresarial ao indicar a implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização dos professores e das escolas pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando as parcerias com os agentes privados ou transferindo a gestão das escolas para as chamadas Organizações Sociais (OS).

Antunes (2019, p. 43) buscou encontrar elementos do gerencialismo presentes no documento da BNCC; em síntese, avaliou que esta política educacional “poderá acirrar ainda mais o processo neoliberal já em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente”.

No contexto das reformas educacionais dos anos 1990, a modernização da gestão foi amplamente difundida no âmbito escolar. A defesa do discurso pela qualidade na educação se fez ainda mais operante, sustentada por conceitos como produtividade, flexibilização, otimização de recursos e redução de custos. Esses conceitos, demarcados pelo ideário neoliberal, são bastante destacados no campo empresarial e apresentados como opção para a modernização das empresas (MELO, 2007).

Apontada como eficaz pelos reformadores e gestores públicos, a gestão gerencial adentra na escola, desconsiderando todas as suas especificidades e os múltiplos e distintos contextos das instituições escolares. O sustentáculo impetuoso da eficácia escolar e da **qualidade na educação**, medidas por resultados quantitativos com as avaliações de larga escala, constituem táticas vigentes dos dirigentes econômicos para a gestão da educação e controle dos professores.

Pereira e Evangelista (2019), ao analisar 86 matérias sobre a BNCC, publicadas entre março de 2016 e outubro de 2018 na revista impressa e na página da Associação Nova Escola (ANE)<sup>4</sup>, identificaram três conteúdos que emergiram de forma central: formação de professores, avaliações externas em larga escala e materiais didáticos; enfatizaram as pesquisas relacionadas à formação docente e chegaram à conclusão que a Associação Nova Escola agiu para apresentar e disseminar um perfil de professor formado mediante “apropriação das Competências Socioemocionais e o manejo das Tecnologias da Informação e Comunicação. [...] Ao contrário do protagonismo docente, configura-se o professor gerenciado” (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019, p. 65).

Como mais recente ação do atual governo para a área educacional, foram apresentadas pelo secretário de Educação Básica do Ministério da

---

<sup>4</sup> A Associação Nova Escola é uma *start-up* de educação mantida pela Fundação Lemann; publica as revistas e sites Nova Escola e Gestão Escolar; mantém parceria com o Google, Facebook, secretarias de educação e outras organizações. Foi o único veículo de imprensa presente nas cinco audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação para discussão da BNCC, cobrindo sua construção desde o início; oferece eventos, pesquisas, experimentação, seminários, edições especiais, blogs, hotspots, concursos, relacionamento e inovações na comunicação. Tem coluna semanal na Folha de S. Paulo e Newsletter (PEREIRA e EVANGELISTA, 2019).

Educação (MEC), Jânio Endo Macedo, na data 18 de setembro de 2019, duas propostas para aperfeiçoamento da formação de professores e da gestão de escolas no país<sup>5</sup>. A primeira é o ‘Forma Brasil Docente’, cuja iniciativa deve funcionar como uma base federal para formação de professores e deve, segundo informações anunciadas, incorporar as demandas surgidas com a BNCC, assim como as alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da formação docente. A segunda iniciativa é o ‘Forma Brasil Gestor’, o qual irá indicar uma matriz de competências a ser seguida para conferir certificados de excelência a diretores (FERREIRA, 2019).

As propostas dos programas governamentais descritos acima apontam para o avanço descontrolado das políticas de gestão gerencial nas instituições escolares e de controle da formação e do trabalho docente. Todas as mudanças sinalizadas no interior da escola (gestão gerencial, regulação docente, entre outras) são justificáveis em função da qualidade e eficácia escolar. Documentos internacionais apontam para a necessidade da escola acompanhar as rápidas transformações na sociedade do conhecimento e sinalizam que para isso a formação e as funções dos professores também precisam ser alteradas.

Costa, Farias e Souza (2019), ao avaliarem a BNCC e suas implicações na política de formação de professores no Brasil, chegaram ao resultado que esta nova política se constitui como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço e materialidade na educação, onde as competências trazem como foco o mercado e o processo de flexibilização; aponta para individualização do trabalho docente, a precarização da formação dos trabalhadores da educação, assim como o avanço da relação público-privado, sinalizando uma expansão na privatização da educação. As pesquisadoras ainda advertem que

A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais sendo um mecanismo de

---

<sup>5</sup> As duas propostas foram apresentadas pelo secretário durante o “Educação 360 Encontro Internacional”, na Cidade das Artes. O evento é uma realização dos jornais O GLOBO e “Extra”, com patrocínio de Itaú Social, Fundação Telefônica/Vivo, Colégio pH e Universidade Estácio, e apoio institucional de TV Globo, Unicef, Unesco, Fundação Roberto Marinho e Canal Futura (FERREIRA, 2019).

regulação sobre o trabalho docente, que representa retrocessos que atacam a dignidade de exercer o trabalho e do direito à formação docente crítica, emancipada dos trabalhadores da educação, do exercício a autonomia docente mediante aos processos de trabalho, da constituição crítica e problematizadora da construção do conhecimento mediante realidade concreta (COSTA, FARIAS e SOUZA, 2019, p. 115).

Feitas as ponderações sobre os quatro estudos supracitados é possível identificar como questão de convergência e preocupação entre os autores, as ameaças ao trabalho docente oriundas da política da BNCC. É consensual entre os organismos multilaterais (OM) que o professor constitui elemento necessário para as reformas, para a efetivação das políticas no chão da escola, daí seu destaque nas políticas educacionais em foco, como a BNCC e o recém-lançado 'Future-se, Programa Institutos e Universidades Inovadoras'.

Campos (2005) pontua que, sem o professor as mudanças educacionais não são possíveis, contudo, “[...] se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo” (BELTRÁN, 2007, p. 7). Dessa maneira, a intencionalidade das reformas na educação, influenciadas pelos OM, no que diz respeito à carreira docente é “modelar um novo perfil de **professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente** [...]” (SHIROMA, 2003, p. 79), um professor de um novo tipo, (con)formado, adaptado e flexível às novas reformas na educação.

Historicamente, os embates teóricos direcionados para as políticas públicas educacionais brasileiras, a partir dos anos 1990, suscitaram significativas discussões entre os agentes que tinham interesse em analisar o sistema educacional em sua totalidade. Não obstante, Lima (2011) fez um alerta sobre a expansão dos interessados pelo estudo da educação, uma vez que este objeto não foi exclusivamente debatido por educadores; no campo da reforma do Estado capitalista, em uma conjuntura da mundialização do capital, a educação passa a ser assunto de empresários, reascendendo o debate acerca do seu valor econômico.

Logo, as políticas educacionais contemporâneas no Brasil, aliada historicamente às agências internacionais, faz a renovação da centralidade da educação no início do século XXI, mirando adequações às virtudes do

mercado. A educação passou a ser utilizada estrategicamente para construção de consensos e a ser vista como elemento fundamental, formado e formador de ações hegemônicas do capital global.

Silva (2015) expõe que o esforço das atuais políticas educacionais em alterar o currículos não se dá apenas objetivando dirigir o estudante a uma preparação estreita para o trabalho; existe também a finalidade de fazer uso da educação como veículo transmissor de ideias, que molde os estudantes para aceitarem e fazerem a propagação dos “postulados do credo liberal” (SILVA, 2015, p. 12).

A intensa propagação de documentos nacionais e internacionais, a partir da reforma dos Estados em boa parte do mundo, particularmente na América Latina, fizeram muitos estudiosos se dedicarem a eles, no intuito de analisar a escrita explícita e implícita (subentendida) dos textos políticos. As palavras são carregadas de intencionalidades e, portanto, extremamente relevantes para a construção de uma hegemonia discursiva. Sobre o caráter intencional das palavras nos discursos políticos, Chesnais (1996) reforça que as palavras e termos não são neutros e

[...] invadiram o discurso econômico e político cotidiano, com tanto maior facilidade pelo fato de serem termos cheios de conotações (e por isso utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo vagos. (...) cada qual pode empregá-los exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser (CHESNAIS, 1996, p. 24).

Assim, o papel ardiloso que a linguagem assume para a disseminação dos princípios neoliberais da reforma educacional e para a produção do consenso, é confirmado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) quando alertam que

a vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’ (Grifos das autoras).

Neste sentido, se faz necessário perceber as contradições, os equívocos e as supressões nos textos com direcionamento político, uma vez que esta percepção pode oportunizar o debate e a contestação no processo de produção dos textos políticos.

A defesa da gestão gerencial nas escolas propaga um modelo **participativo**, descentralizado, com a missão de abolir a ineficiência causada pela burocratização. É neste contexto que se defende a construção do professor eficiente, proativo, competente, produtivo, comprometido, colaborador e adepto às implementações que são impostas pelas reformas educacionais. Importa destacar, como aponta Shiroma (2003), que não se trata de ser contrário ao comprometimento, à eficiência e à competência docente, ou ainda, à qualidade na educação; é preciso ficar atento no contexto de mundialização do capital, que estes valores são desvirtuados do seu sentido positivo para responderem aos verdadeiros objetivos da política neoliberal.

Viana e Santos (2018) ao analisarem documentos internacionais, orientadores de políticas educacionais, observaram contextos similares apontando o professor como figura central para a implementação eficaz de ações educacionais reformadoras. Pontuaram também, que existe uma manifesta preocupação, em nível mundial, com os desafios relacionados ao fortalecimento da profissão docente. Agências como a UNESCO, a OCDE, o BM, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) têm demonstrado esforço e empenho sobre a temática através de estudos, pesquisas, reuniões e publicações (OREALC/UNESCO, 2013).

A política proposta pela OCDE, por exemplo, demonstra claramente suas intenções mercadológicas com educação e seu ataque neoliberal à carreira docente; de acordo com Viana e Santos (2018), propõe aumento salarial aos professores, porém reduz seu número nas escolas, eleva sua carga horária com dias letivos mais longos e indica distinção de salários entre os professores por meio da avaliação de desempenho e por competências, gerando muitas vezes uma competitividade nociva no ambiente escolar, a intensificação do trabalho docente e, conseqüentemente, sua precarização. Sugere, ainda, que novos

investimentos sejam aplicados na escola, desde que sejam lucrativos e não salariais, expondo declaradamente a educação como mercadoria.

Na próxima década, vários países terão uma oportunidade única de aumentar a qualidade dos professores por meio de salários mais altos, incentivos mais ambiciosos e maiores despesas não relacionadas a salários. **Não haveria necessidade de nenhum aumento nos orçamentos educacionais gerais** se os sistemas escolares administrassem com cuidado a quantidade de professores em favor da qualidade dos professores (BRUNS e LUQUE, 2014, p. 33, grifo nosso).

Essa conjuntura remete à política do fazer **mais com menos**, que através de uma concepção reducionista tenta se justificar fazendo uso do discurso da eficiência na escola como caminho para o aumento da produtividade e qualidade na educação. São as denominadas “escolas eficazes”,

[...] que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua ‘autonomia’ financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 538).

Outra intencionalidade das agências internacionais para a educação global é a renovação do corpo docente, em função da substituição dos professores que irão se aposentar nos próximos anos. De acordo com os OM, os novos docentes, sejam eles contratados ou efetivos, submetidos às políticas neoliberais poderão ser reconvertidos, pois, assim, se submetem às novas maneiras regulatórias do trabalho docente. O objetivo é (con)formar professores, com perfis **adequados e adaptados**, distintos de muitos dos que deixarão de atuar na educação.

Pereira e Silva (2018), ao analisar o documento ‘Sob a Luz do Sol: uma agenda para o Brasil’, divulgado durante a campanha eleitoral de 2014, apresentam importantes advertências à educação brasileira; foi um documento elaborado no domínio do Centro de Debate de Políticas Públicas (CDPP), reúne uma coleção de artigos de intelectuais orgânicos do capital. Os autores identificaram que para os intelectuais orgânicos do capital, a política de valorização docente deve ser pautada na utilização do estágio probatório para avaliação e reter professores considerados eficientes e demitir os considerados por eles não satisfatórios. O documento apresenta

convergência com as propostas da OCDE, “quando estas afirmam que, para atrair, desenvolver e reter os professores eficazes deve-se vincular remuneração com desempenho” (PEREIRA e SILVA, 2018, p. 538).

As páginas introdutórias da BNCC já fazem inferência sobre a formação de professores. O documento é anunciado como

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e **vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, **referentes à formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8, grifos meus).

Dessa maneira, é necessário zelo e cautela ao analisar e estudar os textos políticos para desvelar as verdadeiras intencionalidades entre **o escrito e o não escrito**. É difícil contestar às verdadeiras intenções das políticas educacionais neoliberais, pois estas utilizam em seus discursos e textos vocábulos tão positivos que ao mesmo tempo que se faz a crítica, faz-se uso dos termos para explicar suas incoerências e contradições. Participação, flexibilidade, competência, eficiência, eficácia, produtividade, qualidade na educação, empreendedorismo representam alguns destes termos que carregados de positividade ganham os discursos populares e produzem consenso, contribuindo para o processo de efetivação das políticas na escola. É crucial, portanto, estar atento aos artifícios utilizados pelos reformadores políticos, como discursos cheios de expressões positivas;

discursos, por si, não mudam a realidade, mas portam concepções de mundo, são veículos de ideologia. Colaboram para ressignificar conceitos, oferecem interpretações, orientam práticas [...] (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 98-99).

#### 4. Considerações finais

Pesquisar, analisar, refletir e compreender os processos de construção e implantação de políticas educacionais no Brasil é imprescindível, uma vez que os projetos arquitetados para a educação são extremamente danosos à

classe trabalhadora. Os organismos internacionais desempenham papel decisivo, intencional e perverso na condução de políticas e na constituição social, como principais instrutores e propagadores da ideologia do capital. Constatar que reformas educacionais, como a BNCC e a contrarreforma do ensino médio, fazem parte do movimento de fortalecimento da burguesia já constitui categoria para promoção de resistência e luta.

Corroborando a reflexão de Freitas (1995, p. 142), “os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados”. Compreendendo que os elementos envoltos nesta discussão fazem parte da tessitura social mundial, numa dinâmica de mundialização do capital, este texto pretende colaborar com os debates que se contrapõem a mercantilização da educação em prol de uma educação pública que seja, de fato, democrática, laica e com qualidade social almejada em todos os níveis e modalidades de educação.

Entende-se que os projetos atuais de sociedade e de educação não estão carregados apenas pelos determinantes de dominação e controle, sendo necessária e extremamente relevante a construção de enfrentamentos e resistências, corroborando os anseios de Duarte (2013, p. 71), em defesa de “uma sociedade na qual todos os indivíduos possam se desenvolver por meio de uma vida plena de conteúdo e atividades plenas de sentido. Trabalhar nessa direção é o nosso desafio”.

## Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso da. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DE CATEGORIAS DE FLORESTAN FERNANDES. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 20, p. 1-26, abr.2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150/22302>. Acesso em 28 set 2020.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O CURRÍCULO COMO MATERIALIZAÇÃO DO ESTADO GERENCIAL: a BNCC em questão.

**Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64. jan./jun. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

ARTERO, Tiago Tristão. **A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2019.

BEECH, Jason. A internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.32-50, jul./dez. 2009.

BELTRÁN, Olinda Evangelista. Redes sociais, reforma educativa e reconversão docente. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. **Asociación Latinoamericana de Sociología**, Guadalajara. 2007. Disponível em: <http://www.academica.org/000-066/610.pdf>. Acesso em 29 set 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 25 set 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em 25 set 2020.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean. Overview booklet**. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês, 2014.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. [Trad. Silvana Finzi Foá]. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos Costa; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da Individualidade para si**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* - ISSN 2175-5604, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n. 3. P. 531-541, set. /dez. 2007.

FERNANDES, Florestan. Classe, poder e revolução social. In: Fernandes, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERREIRA, Paula. Secretário do MEC anuncia planos para formação de professores e diretores. **O Globo**, 17/09/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/secretario-domec-anuncia-planos-para-formacao-de-professores-diretores-23952873>. Acesso em set. 2019.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Junqueira & Marin Editores, Livro 3 - p.000185: Campinas – 2012.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, Educação e Controle Social: Introduzindo o Tema. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira Machado; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MEDEIROS, Maria Liege Crisóstomo de. PDE: Um plano de desenvolvimento da educação na contramão do ensino público. In: **III Encontro Norte/Nordeste** – Trabalho, Educação e 172 Formação humana, Alagoas,

2011. Disponível em: <http://www.enntefh.com.br/anais/EIXO%207.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

MELO, Katia Maria Silva de. **Formação e Profissionalização Docente: O Discurso das Competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Políticas e Reformas Educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente. O público e o privado**. n. 5, Jan/Jun. 2005.

OREALC/UNESCO. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: **Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe**, 2013.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. QUANDO O CAPITAL EDUCA O EDUCADOR: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. ESTADO CAPITALISTA BRASILEIRO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: Continuidades e Aprofundamentos das Reformas Educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.523-544, abr./jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: Saviani, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho Docente na Encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p 11 – 29.

TERIGI, Flavia. Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.) **Aprendizaje y desarrollo**

**profesional docente.** Madrid, OEI y Fundación Santillana, 2009. Disponível em: <http://denisevaillant.com/articulos/2009/Metas2021OEI2009.pdf>. Acesso em: 20 set 2020.

VIANA, Jeane dos Santos Silva; SANTOS, Fabiano Antonio. Centralidade do professor nas políticas educacionais. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, e41810, 2018.