

**O reformismo curricular no Brasil e as implicações para o trabalho-formação docente:
aproximações teóricas¹**

**Curricular reformism in Brazil and the implications for teacher training work:
theoretical approach**

Paulo Fioravante Giareta²

Camila Guilherme de Moura Eduardo³

Sheila Fabiana de Quadros⁴

Resumo:

Este artigo tem por objeto o estudo da relação entre as reformas curriculares em curso na educação brasileira e a autonomia do trabalhador da educação. Responde pelo objetivo de compreender o reformismo curricular em fluxo como política educacional filiada ao modelo de racionalidade político-econômica hegemônica. Portanto, como política de gestão das contradições inerentes ao reordenamento moderno das relações trabalho-educação. Estrutura-se como um exercício analítico-crítico vinculado à perspectiva crítica, buscando elucidar os condicionantes da totalidade histórica com potencial de afetação da manifestação particular do objeto analisado. Em caráter conclusivo, o texto aponta para as políticas-reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro como estratégia complexa, elaborada, densa e com amplo refinamento gerencial de reprodução histórica das condições de apropriação-usurpação do saber-fazer dos trabalhadores da educação.

Palavras-chave: Reformismo Curricular; Trabalho docente; Formação docente.

Abstract:

The purpose of this article is to study the relationship between the ongoing curricular reforms in Brazilian education and the autonomy of education workers. It responds to the objective of understanding the curricular reformism in flux as an educational policy affiliated with the hegemonic model of political-economic rationality. Therefore, as a management policy for the contradictions inherent in the modern reordering of work-education relations. It is structured as an analytical-critical exercise linked to the critical perspective, seeking to elucidate the constraints of the historical totality with the potential to affect the particular manifestation of the analyzed object. Conclusively, the text points to the current curricular policy-reforms in the Brazilian educational system as a complex, elaborate, dense strategy with broad managerial refinement of historical reproduction of the conditions of appropriation-usurpation of the know-how of education workers.

¹ Pesquisa desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculado ao projeto de pesquisa: A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas de Educação Básica e de formação de professores no Brasil. Foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>. Contato: pfgiareta27@yahoo.com.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* de Três Lagoas, Brasil. Membro do GForP - Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS - CPTL. Orcid <https://orcid.org/0009-0001-3376-3659> Contato camilaguilherme1988@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Universitário de Irati-PR, Brasil. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272> Contato: sheila@unicentro.br

Keywords: Curriculum Reformism; Teaching work; Teacher Formation.

Introdução:

As políticas educacionais, também aquelas para a formação de professores, com fluxo em determinado período, são sempre políticas possíveis e funcionais às demandas da totalidade histórica e social características do próprio período. Portanto, são políticas posicionadas e carregadas de intencionalidades político-pedagógicas.

Assim, compreende-se, neste trabalho, que enquanto Política educacional, a Política de formação de professores responde pela intervenção mediadora da ação do Estado, enquanto mediação do que é hegemônico, da racionalidade hegemônica, quer pela coerção ou consenso, ou mesmo pelo exercício dialético e complementar de ambos, conforme indica a tradição teórica gramsciana. Ainda, convém assumir que a racionalidade dominante – hegemônica – está sob posse-domínio da classe que domina (Engels, 1984). Logo, para além dos ideários naturalizados e abstratos, aqui, o Estado é compreendido como exercício da hegemonia técnica, intelectual e moral de determinada concepção de mundo, como “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1968, p. 87).

Essa concepção posiciona o Estado como produto do desenvolvimento social na perspectiva de classe, produto da própria organização classista da sociedade. Consequentemente, também como estrutura de gestão dos conflitos inerentes à organização social classista, caracterizando, inclusive, seu exercício, movimento, ação, através das políticas, políticas educacionais, enquanto um conjunto de ações intencionais e direcionadas. Assim, as políticas públicas, ao se expressarem como ações intencionais do Estado, figuram como locus da materialização dos campos de embate e disputa, mediante movimentação de dispositivos legais de manutenção e de reprodução da sociabilidade objetivada pela estrutura de mando vigente. Assume-se, portanto, o posicionamento de que as políticas públicas se articulam ao conceito de Estado como organização da burocracia hegemônica, como “um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos” (Araújo; Almeida, 2010, p. 102).

Nesse sentido, as políticas públicas, também as políticas de formação de professores, no atual contexto político-econômico, operam profundamente marcadas pelo espectro da contradição, tanto representando, por um lado, o locus real de possibilidade de acesso aos

elementos da produção cultural humana necessários à organização das classes subalternas, conseqüentemente, de acesso à condição técnica, moral e intelectual de produção de outras racionalidades hegemônicas, quanto respondendo, por outro lado, de forma objetiva e funcional aos movimentos político-pedagógicos de reprodução da racionalidade hegemônica vigente.

É nesse contexto que ganha fluxo a produção de políticas educacionais, também aquelas para a formação de professores. Compreende-se, aqui, as políticas educacionais como intervenção mediadora do Estado, intervenção mediadora da racionalidade hegemônica vigente e, conseqüentemente, das intencionalidades político-pedagógicas de reprodução da lógica hegemônica. Contudo, não sem embate-disputa com as intencionalidades político-pedagógicas da intelectualidade mais orgânica às demandas organizativas dos grupos subalternos. Assim, a produção de políticas educacionais se expressa como esforço da lógica hegemônica em reproduzir e aprimorar a sociabilidade em fluxo, inclusive pela gestão de suas contradições, razão pela qual essas políticas são denominadas pelos conceitos de Reforma, Contrarreforma e Reformismo educacional, que para o contexto educacional brasileiro atual ganha centralidade o que denominamos de reformismo curricular (Giaretta, 2022).

Retomando a afirmativa inicial de que as Políticas educacionais, também aquelas para a formação de professores, com fluxo em determinado período, são sempre políticas possíveis e funcionais às demandas da totalidade histórica e social características do próprio período, convém, ainda, nestas linhas iniciais, indicar a expressão atual – deste período histórico - da sociabilidade hegemônica, por consequência, da racionalidade que posiciona política e pedagogicamente o Estado e sua ação via políticas públicas. É aqui que encontramos a expressão atual, elaborada, complexa, *em estágio superior*, para usar um termo de Gramsci (1968), do liberalismo econômico urbano industrial, comumente anunciado como neoliberalismo ou agenda político-econômica neoliberal.

O neoliberalismo, aqui, para além de representar um modelo político-econômico novo, capaz de espelhar um novo marco ético-cultural de sociabilidade, é compreendido de melhor forma como “neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista” (Giaretta, 2022, p. 344). Portanto, a política neoliberal é compreendida como o esforço atual da sociedade capitalista em reordenar funcionalmente o Estado a partir das teses liberais, orientada por um ideário de agenciamento conservador de mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação.

É a partir dessa perspectiva teórico-metodológica que posicionamos a pesquisa em políticas educacionais voltadas à formação dos professores, ou seja, compreendendo que se impõem, às pesquisas sobre a formação de professores, as condições e demandas concretas de nosso tempo. Por sua vez, tais condições e demandas canalizam esforços para a produção de consensos em torno da manutenção e reordenação à lógica hegemônica enquanto reestruturação das relações produtivas. Conseqüentemente, estão profundamente implicadas com estágios avançados de apropriação da atividade humana, do trabalho humano, da condição humana laboral. Expresso de outra forma, reconhece que a pesquisa sobre política de formação de professores está posicionada e emerge de forma articulada às demandas atuais da relação trabalho-formação, trabalho-educação, traduzida no presente texto pela relação entre saber-fazer do trabalhador, também do trabalhador docente, no contexto do agenciamento político-econômico neoliberal.

De forma conseqüente, convém anunciar que o presente texto se estrutura como exercício crítico-analítico comprometido com uma leitura da realidade enquanto mediação dialética, histórica e material entre a expressão particular e universalizada do objeto de pesquisa (Paulo Netto, 2011). Assim, espelha três grandes movimentos textuais: primeiro, busca compreender a expressão da autonomia do saber-fazer do trabalhador a partir dos determinantes da totalidade histórica-social; segundo, estabelece considerações procurando dialogar com a expressão local dos determinantes dessa totalidade; terceiro, analisa o impacto das reformas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro e o impacto sob a caracterização do trabalho-formação do trabalhador da educação.

1. Diálogo com a totalidade social: a autonomia do saber-fazer do trabalhador

O posicionamento teórico-metodológico supracitado possibilita compreender que as pesquisas sobre políticas de formação de professores não se restringem ao exercício de percepção fenomenológica da regulação jurídico-normativa do Estado sob o sistema educacional, mas que trata da percepção da expressão dialética dessa regulamentação de forma a articular a expressão particular da organização do sistema educacional com as demandas da totalidade social que fundamentam e viabilizam a própria existência do sistema educacional na sociedade burguesa capitalista.

As marcas atuais dessa sociabilidade, guardando fidelidade com a própria tradição teórica movimentada no presente texto, pode ser identificada, em estágio inicial de afirmação técnica, ética e intelectual de certa concepção de mundo com poder de incidência hegemônica,

na racionalização dos processos laborais de início de século XX. Em texto intitulado, na tradução brasileira, *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (1968) sinaliza para o potencial do modelo de organização produtiva fordista – fabril – em afetar e disciplinar não apenas as relações de trabalho, mas, extrapolando a fábrica, afetar e disciplinar o conjunto da vida social e cultural. Dessa forma, confere consistência histórica ao que passou a ser denominado de modelo capitalista urbano-industrial de apropriação da atividade humana, da atividade produtiva, da capacidade produtiva do trabalhador, também do trabalhador em educação.

Esse modelo urbano-industrial, na prática, radicaliza o processo de subordinação do trabalho ao capital (Antunes, 2009), racionalizando as estruturas de mando e de divisão do trabalho de forma mais vertical e hierárquica (Alves, 2011). Logo, tal modelo não apenas reordena as bases produtivas no alcance da reprodução das novas condições para um estágio mais complexo e elaborado técnica, ética e ideologicamente do capitalismo industrial (Gramsci, 1968), como também subordina a própria intervenção social, cultural, educativa do Estado, do estado liberal – liberalismo econômico. 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 o próprio modo de vida em sociedade (Antunes, 2009).

Essa racionalização científica do trabalho, comumente denominada fordismo taylorista, ao mesmo tempo que expressa o avanço e o domínio da racionalização capitalista do trabalho – uso extensivo e racional-científico da maquinaria industrial – altera a morfologia da produção de mercadorias. Além disso, também viabiliza a usurpação, pela gerência capitalista do saber-fazer historicamente produzido pelo trabalhador:

Esta deverá ser obtida não mais por concessões ao/às trabalhadores/as, mas pela usurpação pela gerência capitalista do conhecimento que detém sobre o seu trabalho afim de lhes impor, unilateralmente, uma nova forma de realização deste, tendo sempre como horizonte as necessidades da máxima extração de mais-valia (Antunes; Pinto, 2017, p. 21).

É aqui que encontramos, em estágio inicial, articulado à totalidade social e histórica, as intencionalidades político-econômicas da nova racionalidade hegemônica para o trabalho e os trabalhadores. A racionalização científica do trabalho de início do século XX espelha, na prática, profundo disciplinamento sob o perfil do trabalhador e a própria caracterização de sua autonomia laboral, expressa pelo domínio-formação-apropriação histórica do saber-fazer característico da atuação do trabalhador, também para o trabalhador da educação. Esse

disciplinamento da autonomia do trabalhador face ao saber-fazer laboral passa a responder por processos centralizados e padronizados. Portanto, trata-se de um disciplinamento deslocado do trabalho-trabalhador e vinculado à gerência capitalista que delega ao trabalhador, a cada início de turno, atribuições diárias, parametrizadas, padronizadas, repetitivas e, portanto, controláveis a partir de indicadores externos e pré-definidos. Convém já indicar que essa é uma lógica cara aos trabalhadores da educação no atual contexto do sistema educacional brasileiro.

A partir da década de 1960, representado por fatores como perda da capacidade lucrativa, esgotamento na acumulação da produção e maior concentração de riqueza (Antunes, 2018), esse modelo já dava sinais de crise, demandando a produção de alternativas, que para além de processos de interrupção e/ou superação desse modelo de sociabilidade, reafirma-o a partir de processos de reestruturações e reorganizações da mediação do capital sobre a produção e os processos de acumulação. Resgatando a argumentação de Gramsci (1968), a ausência de outra racionalidade hegemônica viabiliza a reafirmação da hegemonia em curso, agora, em estágio superior, mais elaborado e complexo.

Especialmente para as relações de produção, nelas, para o trabalho-trabalhador, a alternativa que prevalece é conservadora e, como tal, aprofunda a racionalidade científica já estabelecida, buscando adequações a partir de plataformas ainda mais tecnológicas e centradas em controles gerenciais mais rígidos. Assim, resultam na radicalização dos processos de controle e no enxugamento do número de trabalhadores substituídos pelo aumento da maquinaria (Antunes, 2009). É nesse contexto que o capitalismo urbano-industrial do ocidente visita a experiência das plataformas produtivas do oriente, especificamente do modelo de organização produtiva do capitalismo japonês, comumente conhecido como modelo toyotista, enquanto sistema de racionalização dos processos produtivos, marcado pela busca científica da eliminação do desperdício (Alves, 2011).

Essa proposta, como processo de reorganização das relações de produção, conseqüentemente, de acumulação do capital, figura condicionada a uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva. Alves (2011, p. 13), identifica essa agenda “como orientação para a composição de uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica, para a exploração da força de trabalho”. O autor caracteriza a já mencionada agenda como esforço de reestruturação conservadora da lógica em curso:

Pode-se, então, considerar a acumulação flexível, que surgiu em meados da década de 1970, não uma “ruptura” com o padrão de desenvolvimento capitalista passado, mas

uma reposição de elementos essenciais da produção capitalista em novas condições de desenvolvimento capitalista e de crise estrutural do capital (Alves, 2011, p. 15).

O referido processo de reestruturação das bases produtivas, sob uma lógica de conservação do fluxo hegemônico do capital, figura conservador também para o trabalhador, já que não altera as intencionalidades de usurpação do saber-fazer historicamente desenvolvido pelos trabalhadores, mas o aprofunda em estágio mais complexo e elaborado. “Destarte, a desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de novamente atacar o controle que os/as trabalhadores/as mais qualificados/as ainda detinham” (Antunes; Pinto, 2017, p. 69).

Assim, as já anunciadas intencionalidades político-econômicas da racionalidade hegemônica para o trabalho e os trabalhadores, espelhando um profundo disciplinamento sob o perfil do trabalhador e a própria caracterização de sua autonomia laboral, passam a responder por processos centralizados e padronizados pela gerência capitalista. Então, aprofundam-se, buscando capturar, agora, não só a identificação técnica do saber-fazer do trabalhador, mas a própria subjetividade do trabalho-trabalhador. Também buscam “[...]construir um novo nexo psicofísico ou a ‘captura’ da subjetividade do trabalho pela lógica do capital adequada ao novo modelo produtivo”, reconhecendo que “[...] o foco do novo complexo de reestruturação produtiva a atingir as empresas capitalistas é a gestão do trabalho vivo e da força de trabalho” (Alves, 2011, p. 19).

Nesse sentido, a gerência capitalista, dispendo de modernas e cada vez mais sofisticadas plataformas tecnológicas e ferramentaria de gestão, aprimora os mecanismos de controle e regulação centralizados e pré-definidos do saber-fazer dos trabalhadores, com grande apego ao desenvolvimento de estratégias de qualidade reguladas por detalhados mecanismos e indicadores de avaliação, igualmente centralizadas e externas. Novamente, vale a indicação de que essa é uma lógica cara aos trabalhadores da educação no atual sistema educacional brasileiro, inclusive como indicador de justificação do reformismo educacional, especificamente o reformismo curricular, que busca promover ampla revisão do saber-fazer do trabalhador docente.

A aposta sistêmica nas estratégias de reestruturação conservadoras da lógica em curso acaba por aprofundar a crise da sociabilidade capitalista, deslocando-se do sentido de crises de conjuntura para uma crise estrutural (Mészáros, 2011). Logo, passa a assumir a exclusão laboral como inerente aos padrões de produção e acumulação atuais, demandando repactuações constantes entre capital-trabalho no marco do reposicionamento das relações de classe. Contudo, as repactuações apresentam-se obedientes à anunciada lógica de conservação-

preservação da racionalidade hegemônica, restando possível o aprofundamento da agenda de flexibilização, agora, dialogando com uma agenda político-econômica liberalizante, ultraliberal – neoliberalismo -. Para o trabalho-trabalhador, isso implica na flexibilização irrestrita e na precarização total, resultando redundante alertar para o impacto desse disciplinamento para autonomia do saber-fazer do trabalhador, também para o trabalhador docente.

Assim, recebe sustentação teórico-metodológica a definição de neoliberalismo, agenda neoliberal, Estado neoliberal, movimentada ainda nas linhas introdutórias deste texto: como um “neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista” (Giaretta, 2022, p. 344). Portanto, seguindo a argumentação do autor, tal definição pode ser compreendida como o esforço atual da sociedade capitalista em reordenar funcionalmente o Estado a partir das teses liberais, orientada por um ideário de agenciamento conservador de mercado, como alternativa para a reordenação das relações produtivas e de recomposição das bases de acumulação (Harvey, 2012).

A referida repactuação constante entre capital e trabalho, a partir da estratégia de conservação desse modelo de mediação capitalista de produção e acumulação, gravita de forma racional e consciente sob uma estrutura permanente de crise. Essa anunciada crise estrutural do capital demanda constantes reestruturações, reformas, contrarreformas – reformismos - que, na prática, justificam a própria radicalização dos princípios de flexibilização e de precarização neoliberal. São expressão 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, do controle fiscal do fundo público pelos setores financeiros em detrimento do trabalho e dos trabalhadores (Antunes, 2018). Consequentemente, também da incidência adaptativa da relação trabalho-educação pela implementação de ampla e permanente plataforma de reformismo educacional, agora, com centralidade para o reformismo curricular.

É nesse contexto de repactuação neoliberal da relação trabalho-educação, sob o estigma da exclusão laboral e social como fator orgânico dessa sociabilidade, que volta a figurar como central o debate sobre o papel e a função do Estado e de sua capacidade de ação pelas Políticas públicas, aqui, pelas políticas educacionais. Essa repactuação pode ser definida a partir de três demandas específicas: a própria consolidação do Estado como ativo do capital e, portanto, como lócus extensivo da sociedade civil econômica (Gramsci, 1968), na linguagem de Marx, como balcão de negócio dos interesses da burguesia, agora urbana, industrial, flexível, neoliberal;

consequentemente, a flexibilização do próprio Estado em seu ordenamento político-legal como estrutura indutora da reorganização produtiva e de acumulação; e sua responsabilização pelo reordenamento e planificação técnica, ética e intelectual do trabalhador que, então, deve responder por competências e habilidades produtivas adaptadas às novas exigências para o trabalho, do saber-fazer do trabalhador.

Nesse contexto, posiciona-se o esforço constante das chamadas políticas do Estado neoliberal para o campo da educação, aqui compreendida de forma articulada entre trabalho e educação, das políticas de formação de professores sob o espectro dos tensionamentos e disputas sobre o saber-fazer docente. No sistema educacional brasileiro, esses tensionamentos e disputas parecem receber centralidade pelo reformismo curricular, uma vez que advoga, jurídica e normativamente, poder de incidência e disciplinamento do conjunto das políticas educacionais, inclusive daquelas para a formação dos professores. Entretanto, antes da análise do reformismo curricular como estratégia política de adequação de perfil do trabalhador docente no sistema educacional brasileiro, convém indicar, ainda que em linhas gerais, a expressão local do conjunto das determinações presentes na indicada totalidade social.

2. Considerações sobre a expressão local da marcada totalidade social: o saber-fazer docente no Brasil

A tradição teórica gramsciana possibilita posicionar o Estado na dialética da produção e do exercício da hegemonia, como exercício ético-político, mas também econômico de certa concepção de mundo. O exercício dessa hegemonia, na composição do Estado moderno, demanda relações, igualmente dialéticas e complementares das forças que emergem do aparato civil corporativo – sociedade civil – e do aparato político – sociedade política - e, portanto, como exercício de coerção e/ou consenso.

O Estado, enquanto modelo de estado liberal instrumentalizado pela racionalização econômica pragmática decorrente da organização produtiva do fordismo norte-americano, segundo o próprio Gramsci (1968), não deixa de reclamar e demandar o referido exercício dialético e complementar entre sociedade civil e sociedade política, mas com reduzidos níveis de tensionamento. A razão disso é que responde por uma racionalização econômica pragmática sem grandes obstáculos no contexto social e histórico, o que potencializa a hegemonia como produto da fábrica sem marcada resistência política e ideológica.

Isso implica reconhecer que o Estado moderno, liberal, organizado a partir de uma racionalização produtiva de matriz urbano industrial, tende ao exercício de hegemonia, reduzindo os tensionamentos e disputas entre sua organização civil corporativo-econômica e sua organização política. Assim, acena para o desenho de um Estado, também em seu caráter político, profundamente vocacionado, funcional, disciplinado pelos interesses privados da sociedade civil corporativo-econômica. Isso posiciona o Estado moderno, na sociabilidade urbano-industrial de início de século XX, como ativo do capital, com igual expectativa para sua ação-atuação via políticas públicas, também àquelas voltadas para a educação.

O Estado brasileiro, a partir das características de um Estado de capitalismo periférico, dependente (Brettas, 2020), no contexto da ascensão imperialista do modelo urbano-industrial norte-americano e da reconstrução da Europa capitalista, no pós-guerra de 1945, banca esforços de filiação a esse ideário político-econômico pela adoção de ampla agenda de desenvolvimento industrial. Esse processo foi viabilizado no governo Vargas mediante conciliação de interesses-privilégios de uma sociedade civil econômico herdeira das oligarquias agrárias escravocratas (Ribeiro, 2007), e passou a ser representativo da nova configuração do Estado brasileiro, em processo de urbanização industrial.

Assim, a vinculação do Estado brasileiro ao ideário de desenvolvimento capitalista urbano-industrial, a partir de estratégias político-econômicas de conciliação com a tradição civil-econômica escravocrata, espelha características específicas de prevalência dos interesses da sociedade civil corporativo-econômica na relação com a sociedade política. Logo, essa vinculação tem impacto direto sobre as formas de apropriação do trabalho, consequentemente, impondo uma lógica previamente disciplinada para a relação trabalho-educação.

Portanto, convém reconhecer que as exigências de organização política para as relações entre trabalho e educação no Brasil não desfrutam de experiências produtivas deslocadas da mediação capital, agora, da mediação demandada pelo norte capitalista industrial em conciliação com um aparato de interesses-privilégios civis-econômicos locais. Por essa razão, conforme já indicado em outro texto nosso,

[...] 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, hegemoneizou técnica e eticamente as bases de reprodução capital pela instrumentalização ideológica da educação (Giaretta, 2022, p. 349).

A vinculação do Estado brasileiro ao ideário de sociabilidade urbano industrial do Norte-capitalista, a partir das características de um Estado de capitalismo periférico, mesmo

antes de consolidação de ganhos sociais mais consistentes para o trabalho-trabalhador, também para aqueles da educação, passa a fazer a gestão local da crise estrutural do capital, que se traduz em agenda agressiva sobre os poucos ganhos reais do trabalho.

O caráter agressivo dessa agenda impossibilita sua implementação pela via do consenso voluntário, demandando uma intervenção violenta do Estado, estado-civil-econômico, naquilo que se passou a denominar governo empresarial-militar, a partir de 1964. Estado como entidade que se funde e se amplia com o agenciamento político-econômico hegemônico, em que os interesses da sociedade civil corporativa se afirmam técnica, ética e ideologicamente como interesses da sociedade política. Consequentemente, repactuam-se as relações capital-trabalho nos marcos de uma modernização autoritária e conservadora, também para o tratamento conferido à autonomia do saber-fazer dos trabalhadores.

O exercício centralizado, autoritário e violento dessa agenda político-econômica, durante duas décadas, produziu condições permanentes de regulação rigorosa das relações de trabalho e das características associativas-representativas dos trabalhadores (direito de associação sindical e de greve), acompanhada de ampla política de privatização da economia; abertura comercial irrestrita; marcada possibilidade de flexibilização jurídico-normativa do Estado, tendo em vista o livre fluxo externo de capitais; e expressiva aposta em política tributária regressiva. É nesse contexto centralizado e autoritário que produzimos a própria caracterização profissional dos trabalhadores da educação no Brasil, que segundo Ferreira e Bittar (2006), emerge administrada e regulada por políticas de arrocho salarial, formação aligeirada e privatizada, perda de prestígio social, e rígido controle da autonomia quanto ao exercício de seu saber-fazer docente.

A expectativa sobre a capacidade do processo de redemocratização em conferir maior centralidade ao trabalho-trabalhador na agenda política brasileira acabou figurando como uma democracia inconclusa (Frigotto; Ciavatta, 2003). Trata-se de uma “descontinuidade sem ruptura, ou seja, a passagem de uma ordem institucional para outra, conservando elementos estruturais da anterior” (Ferreira; Bittar, 2006, p. 1.160). Isso implica reconhecer a abertura democrática como redemocratização negociada: quer para a anistia da violência cometida em nome do Estado sob a justificativa do necessário disciplinamento modernizante; ou para as negociações em torno da manutenção da agenda político-econômica simpática aos fluxos capitalistas internacionais – democracia de mercado assentada sobre o princípio da flexibilização neoliberal.

Essas marcas históricas posicionam o processo de redemocratização brasileira na década de 1980, e nesse contexto, a própria Constituição Democrática de 1988, nos marcos da agenda neoliberal, já com livre fluxo no capitalismo internacional e formalizada no ano seguinte, 1989, no denominado Consenso de Washington. Tal Consenso, por sua vez, responde pela formalização de uma ampla agenda de reordenamento legal desses Estados a partir da propalada disciplina fiscal, controle de gastos públicos, adoção de marcos legais simpáticos à liberação do setor financeiro e comercial, indução de reformas tributárias, das políticas privatizantes e de regulação-flexibilização das leis trabalhistas (Silva, 2002).

Assim, a indicada redemocratização negociada, guardando descontinuidade sem grandes rupturas em termos de agenda político-econômica, acaba, na prática, por se expressar, também, como redemocratização disciplinada. Para o campo da relação trabalho-educação, aqui expressa nos elementos fundantes do trato da autonomia do saber-fazer do trabalhador, com centralidade para o trabalhador da educação, figura sob as marcas de uma modernização autoritária e centralizada, espelhando profunda aderência ao disciplinamento hegemônico. Dito de outra forma, implica reconhecer que a própria identidade profissional dos docentes, conseqüentemente, as características de apropriação do seu saber-fazer, viabiliza-se no âmbito de uma agenda centralizada, autoritária, violenta e regulada politicamente, conforme já indicado no texto, a partir de uma agenda de arrocho salarial, desprestígio social, formação aligeirada e privada, e rígido controle sobre o exercício de seu saber-fazer.

São aspectos de continuidade de uma agenda hegemônica que se aporta no exercício do reformismo contínuo como estratégia de readequação permanente e em estágios cada vez mais complexos, elaborados e superiores da referida racionalidade. É aqui que posicionamos e encontramos fluxo de pesquisa sobre as políticas de formação de professores no conjunto das políticas educacionais em curso no Brasil, com especial atenção para as características movimentadas pelas políticas curriculares para a relação trabalho-formação – saber-fazer – docente.

3. O reformismo curricular como esforço político de disciplinamento do saber-fazer docente no Brasil

A década de 1980, no contexto brasileiro, foi profundamente marcada pelo exercício de produção de um pacto constitucional, tendo como auge a promulgação da carta constitucional em 1988, que estabeleceu os marcos legais do Estado Democrático de Direito. Contudo, o

jovem Estado democrático, ainda em 1989, ano seguinte à promulgação da carta constitucional, figura signatário de outro pacto, que em nome da democracia (de mercado), disciplina e regula o fundo público. Trata-se, portanto, de um pacto pseudodemocrático, que passou a ser conhecido como *Washington Consensus* – Consenso de Washington, exigindo uma ampla agenda de reordenamento legal dos Estados signatários (Silva, 2002).

A vinculação formal do Estado brasileiro à agenda do Consenso de Washington, na prática, representa a expressão objetiva de uma redemocratização negociada nos marcos da agenda político-econômica com fluxo nos estados do norte capitalista para os países de capitalismo periférico, sob o estigma de uma flexibilização produzida de forma coercitiva nas duas décadas de militarização do Estado no Brasil. Para Silva (2002), o referido Consenso acaba impondo ao Estado a formalização de uma ampla agenda de reordenamento legal a partir de rigorosa disciplina fiscal, controle de gastos públicos, adoção de marcos legais simpáticos à liberação do setor financeiro e comercial, indução de reformas tributárias restritivas, das políticas privatizantes e de expressiva regulação-flexibilização das leis trabalhistas. Isso acaba por forçar novos desenhos na relação capital-trabalho que, no limite, regula o próprio alcance do pacto democrático-constitucional brasileiro.

É esse agenciamento político-econômico que foi denominado *neoliberalismo*, que quando afeto ao Estado e suas políticas, compreenderam-no como estado neoliberal, enquanto um conjunto de esforços de reorganização das relações de produção e de acumulação representativa da agenda do bloco hegemônico, caracterizado pelo americanismo industrial de início de século XX. Para Neves e Sant’Anna (2005, p. 20), no plano econômico, demarca os esforços de reprodução ampliada do capital via “expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia”; e no plano político, pela produção de uma intervenção estatal disciplinada e flexível, capaz de potencializar as novas demandas e rumos das relações produtivas e das “relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes” (Neves; Sant’ Anna, 2005, p. 20).

É a partir desse arranjo prático e ideológico que se posiciona a disputa técnica, ética e cultural dos espaços civis e políticos. Portanto, também sobre o próprio Estado e sua capacidade de ação pelas políticas públicas, na perspectiva da produção de consenso a partir da mediação do capital sobre o trabalho. Esse cenário acaba por demandar um esforço contínuo de reformismo do sistema educacional que, em países como o Brasil, encontra centralidade nas políticas-reformas curriculares, sob a lógica da produção de parâmetros, diretrizes e ou bases

curriculares, como esforço de alinhamento da agenda educacional à reestruturação dos arranjos produtivos mediados pelo capital.

A centralidade conferida às políticas curriculares expressa-se funcional no contexto da agenda político-econômica neoliberal, tanto pela filiação do conjunto das políticas educacionais do sistema educacional brasileiro ao ideário de centralidade política em curso, quanto pela vinculação das intencionalidades político-pedagógicas da educação brasileira ao ideário de parametrização e controle. Assim, é performaticamente funcional à implementação de uma pedagogia de resultado disciplinada à reprodução das condições sociais capitalistas no sistema educacional brasileiro. A materialidade dessa perspectiva ganhou consistência no próprio conjunto das reformas curriculares com fluxo no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990, especificamente pela política de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também, pela incidência reguladora dessas políticas curriculares ao conjunto das políticas educacionais, tais como: políticas de avaliação; políticas de gestão; políticas de financiamento; políticas de material didático; e políticas de formação de professores, que para a relação saber-fazer docente implica profundo esvaziamento, ou seja, na usurpação em estágio superior e complexo da autonomia do saber-fazer do trabalhador da educação.

A formalização constitucional do Estado democrático no Brasil, nele, da escola e do trabalho-formação docente como lócus privilegiado para o exercício da democracia, garante como princípio constitucional o Projeto Político Pedagógico (PPP) como produção coletiva da escola; o exercício de gestão pedagógica a partir de ferramentas colegiadas; a produção do Currículo de forma articulada às demandas locais. Assim, o trabalho docente – formação em serviço – como princípio formativo e organizador da autonomia do saber-fazer dos trabalhadores da educação, parece não resistir às investidas do conjunto das reformas alinhadas às matrizes neoliberais exigidas ao Estado brasileiro. Ainda na década de 1990, especificamente para o campo da educação, antes mesmo de o sistema educacional, pelas vias e canais democráticos, definir politicamente as bases educacionais, ou a própria organização funcional do Conselho Nacional de Educação (CNE), este mesmo CNE recebeu do MEC, para avaliação, uma versão preliminar, produzida por uma escola privada, sob orientação de um consultor externo - espanhol -, o que viria a ser a política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Bonamino; Martinez, 2002).

Esse movimento reposicionou funcionalmente o Estado brasileiro. Nele, as políticas educacionais, que reguladas por uma pedagogia de resultados, encontra na política curricular

as ferramentas para o controle centralizado e parametrizado da escola. Assim, a política-reforma curricular centralizada e parametrizada figura como indutora, de um lado, dos fluxos de produção da autonomia escolar: PPP, currículo, planejamento, gestão e formação docente em serviço; e de outro lado, da produção e implementação das métricas centralizadas, parametrizadas e externas, de regulação das intencionalidades político-pedagógicas com fluxo na escola. Trata-se dos sistemas de avaliação em larga escola; da unificação de material-sistemas didáticos; regulação de financiamento pela lógica per capita e por condicionalidades vinculadas a implementação das reformas; e progressivo controle e padronização da política de formação de professores, especialmente pela ampliação da oferta privada dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, o próprio movimento do Conselho Nacional de Educação, buscando reafirmar o pacto político-pedagógico firmado na Carta Constitucional de 1988, que reconhece a centralidade do Projeto Político-Pedagógico da escola em uma proposta democrática de educação, portanto indicando para o caráter não obrigatório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conseqüentemente, abriu espaço para o debate e a construção da política das diretrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil. Contudo, não consegue superar a convergência estabelecida, especialmente quando tratamos da autonomia do saber-fazer do trabalhador docente. Assim, a nascente política das Diretrizes Curriculares Nacionais de final da década de 1990 adentrou a década de 2000 conferindo ampla vasão para a definição de diretrizes curriculares de forma articulada a uma concepção de qualidade educacional regulada por indicadores, novamente, centralizados, parametrizados e externos, materializados nas políticas de avaliação externa e em larga escola - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – que desenvolve um conjunto expressivo de indicadores externos de controle político-pedagógico da escola, com especial incidência sobre o saber-fazer docente.

A política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não interrompeu o controle e disciplinamento em fluxo; contraditoriamente, reafirma a vinculação da política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação trabalho-educação (Ciavatta; Ramos, 2012), inclusive, facilitando o fluxo da lógica empresarial-privada, mesmo na oferta pública de educação. A expressão mais aguda dessa lógica se manifesta pelo apego à política de avaliação externa, que para Freitas (2014), alimenta um amplo processo de controle da reflexão sobre a organização pedagógica da sala de aula, e nela, do trabalho docente.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercar um possível avanço progressista no interior

da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (Freitas, 2014, p. 1092).

Essa lógica avaliativa, inclusive, fornece, a partir de 2010, os elementos justificadores para a implementação de uma política curricular ainda mais centralizada, parametrizada, externa e pré-definida, aprofundando a lógica de reformismo curricular com incidência direta e bem mais profunda sobre o trabalho-formação docente. Novamente, o Estado, guardando fidelidade à sua função contemporânea como ativo do capital, movimenta-se de forma disciplinada e obediente, tendo em vista a modernização e o aprimoramento conservador e funcional da atual relação trabalho-educação, pela regulação curricular do aparato escolar.

Esse movimento expressa-se tanto pela alteração como pela produção de novos arranjos jurídico-normativos no âmbito do Estado brasileiro. O princípio da alteração é expresso pelos esforços do legislativo brasileiro em garantir alterações, tanto no texto constitucional, na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), quanto no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Por sua vez, o princípio da produção de novos arranjos jurídico-normativos está expresso no esforço de garantir a entrada, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2021-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), da prerrogativa da oferta educacional a partir de uma base curricular comum.

Esse disciplinamento legal possibilitou a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução CNE-CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica brasileira. Esse esforço legal foi complementado pelo próprio Conselho Nacional de Educação, com a aprovação da Resolução CNE-CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018a). Esta última, por sua vez, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Esse processo não ocorreu sem contradições e disputas político-pedagógicas, mas as disputas são sistemicamente controladas pela troca dos membros do Conselho Nacional de Educação que contestavam a aprovação da referida política curricular. Também, pela alteração do modelo-formato de consulta pública em torno ao texto da versão final da Base Nacional Comum Curricular.

O anunciado caráter centralizado, parametrizado, externo e pré-definido dessa política curricular figura evidenciado no próprio texto da Resolução CNE-CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que após breve definição da referida política, utiliza a integralidade dos artigos para expressar sua natureza e finalidade como política reguladora e indutora dos currículos das instituições e redes de ensino (Art. 15); sobre as matrizes de referência das

avaliações e dos exames (Art. 16); sobre a política de formação de professores (Art. 17); e sobre o Programa Nacional do Livro Didático (Art. 20).

Figura representativo, que é justamente sobre a política de formação de professores que os intelectuais orgânicos ao modelo econômico hegemônico, financiados por ampla aparelhagem privada - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); McKinsey & Company; Fundação Getúlio Vargas (FGV); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - se apressaram em apresentar uma proposta reformista. Essa proposta se materializou a partir do ativismo gerencial e centralizado da Secretaria de Formação de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), em produzir o documento que passou a ser conhecido como a *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (Brasil, 2018b).

O CNE reagiu favoravelmente a esse documento e homologou a proposta da BNC-Formação por meio da Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019). A referida Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, como esforço explícito de formatar-adequar os projetos pedagógicos de formação de professores no Brasil aos fundamentos político-pedagógicos da BNCC da Educação Básica. Contudo, a BNCC, conforme já evidenciado, não representa uma ruptura à lógica em fluxo no que tange a relação trabalho-educação. Contrariamente, ela representa um aprofundamento elaborado e complexo da lógica de controle parametrizado, centralizado e externo dos processos de formação escolar.

De forma consequente, a Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019) acabou por viabilizar um processo de profunda e violenta afetação-usurpação da autonomia do saber-fazer do trabalhador da educação. Assim, estrutura um conjunto de orientações para a formação de professores, “[...] orientado por diretrizes de treinamento, protocolo, padronização de programas, desenvolvimento de referenciais, mecanismo de avaliação e acreditação, mapa de desenvolvimento, autoavaliação” (Giaretta; Ziliani; Silva, 2022, p. 14), que deve ser feito “[...] por meio de processos de acreditação e avaliação dos programas de formação inicial conduzidos por agências independentes e baseadas em evidências confiáveis e válidas” (Brasil, 2018b, p. 22). Em outras palavras, trata-se do aprimoramento do controle da gerência-intelectual orgânico do capital sobre a autonomia do saber-fazer docente.

Convém, ainda, destacar que a política curricular da BNCC, que responde como marco teórico-prático da formação e atuação dos trabalhadores da educação na atualidade brasileira, se estrutura e justifica-se pela necessidade de modernizar e adaptar a juventude escolar aos desafios da relação trabalho-educação demandados pela sociedade do século XXI. Essas demandas passaram a exigir, por um lado, o deslocamento epistemológico de uma educação centrada na promoção da cultura sistematizada para uma educação comportamental centrada no desenvolvimento de competências e habilidades pré-definidas; por outro lado, a indução de um discurso de qualidade educacional assentado em indicadores externos, parametrizados e controláveis a partir de dispositivos - lógica alfanumérica de percepção da aprendizagem.

É essa orientação proposta pela política da BNCC e seu caráter de política reguladora dos currículos escolares, dos indicadores avaliativos, dos sistemas didáticos e da formação dos professores que encontra e disciplina a política da BNC-Formação. Dialeticamente, ela tanto valida o projeto de formação humana em curso no âmbito da política curricular da BNCC, quanto normatiza o processo de usurpação da autonomia do saber-fazer docente. Assim, as atuais políticas de formação de professores não deixam de anunciar a autonomia do saber-fazer docente, mas é uma autonomia administrada sob o antagonismo de responsabilizar o professor pelo Projeto Político-Pedagógica da escola que, na prática, é política e pedagogicamente regulado a partir de indicadores, tais como avaliação, financiamento, currículo e formação docente, externos à própria escola e ao trabalho docente.

Considerações finais

Destaca-se, pelo exercício analítico aqui apresentado, que a impossibilidade histórica e social de interrupção de uma dada racionalidade hegemônica acaba viabilizado sua reconfiguração a partir de estágios superiores, mais complexos e elaborados dessa mesma racionalidade. Assim, a apologia à racionalização científica das relações de trabalho em estágio inicial no modelo de sociabilidade capitalista, urbana, industrial, liberal de início do século XX, demarcando um processo profundo e agressivo de usurpação do saber-fazer do trabalhador, encontra formas de se reposicionar e reproduzir historicamente em estágios mais elevados e complexos.

Esse reposicionamento histórico resulta na afetação do próprio Estado, que passa a se reconfigurar de forma mais disciplinada como ativo do capital – Estado neoliberal -, que se movimenta pelas Políticas públicas, também aquelas educacionais, com especial incidência para as políticas de formação de professores. Portanto, confere vasão aos ideários reformistas

conduzidos pela gerência-intelectualidade orgânica do capital, sedimentados nas condições jurídico-normativas para a flexibilização e precarização-usurpação progressiva da autonomia do saber-fazer dos trabalhadores em educação.

É sob o efeito e a orientação desses condicionantes e disciplinamentos que o Estado neoliberal brasileiro confere centralidade às políticas curriculares como mecanismo moderno, denso, elaborado e complexo de controle e disciplinamento das intencionalidades político-pedagógicas características do saber-fazer docente nos espaços de educação escolar.

Embora a análise aqui proposta não alcance as expressões mais particulares do exercício prático dessa política de controle e esvaziamento da autonomia do saber-fazer docente nos espaços concretos e cotidianos de sua atuação profissional, compreendemos figurar oportuno anunciar que este texto, tanto confere fundamentação, como viabiliza a continuidade das pesquisas, com especial atenção para aquelas que posicionam, de forma concreta, os referidos impactos.

Referências bibliográficas

ALVES, G. *Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. Cortez: São Paulo, 2017.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. *Educativa*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro 2002, p. 368-385.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

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].

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014

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.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. *Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRETTAS, T. *Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. 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, 2012.

ENGELS, F. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

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

GIARETA, P. F. A BNCC e o Reformismo Curricular no Brasil no Contexto da Agenda Neoliberal. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, D. *O Neoliberalismo: história e implicações*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MÉSZÁROS, I. *A Crise Estrutural do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

PAULO NETTO, J. *Introdução ao Estudo do Método do Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 20^a ed. Campinas/SP: Autores associados, 2007.

SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas - São Paulo - Autores Associados - FAPESP, 2002.