

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAQUEL FRANCO TASSONI

**O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE**

**São Carlos
2023**

RAQUEL FRANCO TASSONI

**O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Coorientadora: Ms. Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos.

**SÃO CARLOS
2023**

RAQUEL FRANCO TASSONI

**O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE**

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (Orientadora - UFSCar)

Prof.^a Dra. Géssica Priscila Ramos (UFSCar)

Prof.^a Dra. Máisa Aparecida de Oliveira (UFV)

São Carlos, 07 de março de 2023



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DIURNO - CCPedL/CECH
 Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905
 Telefone: (16) 33518354 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 7/2023/CCPedL/CECH

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAQUEL FRANCO TASSONI

O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DESDOBRAMENTOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos

São Carlos, 07 de março de 2023

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Membro da Banca 1	Profa. Dra. Maísa Aparecida de Oliveira
Membro da Banca 2	Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos

Documento assinado digitalmente

MAISA APARECIDA DE OLIVEIRA

Data: 21/03/2023 17:11:18-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Docente**, em 07/03/2023, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gessica Priscila Ramos, Docente**, em 09/03/2023, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0968054** e o código CRC **75AD877C**.

AGRADECIMENTOS

Por todos os esforços empreendidos ao longo dos cinco anos de graduação, é imprescindível tornar explícita minha gratidão àqueles que participaram dessa trajetória.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, exemplo mais belo de mulher, mãe, professora e amiga, quem viabilizou tudo o que vivo e tudo o que sou. Agradeço, também, às minhas tias professoras, Monica e Cristina, por encorajarem e incentivarem minha formação na docência.

Em segundo lugar, agradeço à Giulia, Duda, Regi e Sofia, amores da graduação que dividiram os dias e momentos mais felizes que vivi em São Carlos. Agradeço ao Hugo, meu amor, por estar presente em todas as ocasiões, por me apoiar da melhor forma e por ser paciente comigo. Agradeço à Laís por compartilharmos histórias desde os quatro anos de idade, por planejarmos a vida universitária juntas e, nesses cinco anos, dividirmos o mesmo lar, nossa casinha.

Às minhas orientadoras, Maria Cristina e Hellen, agradeço imensamente por me acolherem no grupo de pesquisa, por acreditarem em mim e viabilizarem a elaboração de dois projetos de iniciação científica. Obrigada por proporcionarem momentos de diálogo nas reuniões do grupo e por me orientarem com muita paciência, atenção e respeito.

É importante agradecer, também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento de duas bolsas de iniciação científica, com vigência entre os anos de 2020-2021 e 2021-2022, nos respectivos editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 001/2020 e 001/2021.

Ainda em tempo, agradeço a todos os professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram com minha formação, abrilhantaram meus olhos com tanto entusiasmo ao dialogar conhecimentos e influenciaram decisivamente minha permanência na área da educação. Em especial, à Verinha, professora com quem tive o privilégio de trabalhar durante o estágio não-obrigatório, que me recebeu com muito amor e me ensinou tudo o que sei do dia-a-dia escolar.

Aprendi e sigo aprendendo todos os dias com vocês. Obrigada por tornarem esses anos mais prazerosos de serem vividos. Foi tudo uma delícia e continuará sendo. Sou quem sou porque nós somos.

Resumo

Esta pesquisa está inserida no campo das políticas curriculares educacionais e objetivou o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a identificar similaridades com elementos do ideário neoliberal para a educação e compreender os desdobramentos de suas propostas para o trabalho docente, na perspectiva de professores de uma escola estadual, participante do Programa de Ensino Integral (PEI), de ensino médio de São Carlos. A partir da identificação das interferências do ideário neoliberal nas políticas educacionais da educação básica brasileira, foram analisados tópicos da BNCC a fim de discernir tendências ao ideário neoliberal. Para tanto, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, bibliográfica e de campo, na qual foram realizadas as etapas de levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas, triangulação de dados e análise de conteúdo. À luz das contribuições da teoria de Pierre Bourdieu, analisamos o processo de internalização do ideário neoliberal na escola, orientando as pessoas à lógica mercantil, ao alterar suas práticas e *habitus* profissional. Verificamos que diversos elementos característicos do ideário neoliberal são colocados para o setor educacional, para estudantes e professores, depositando neles o compromisso com a economia e com a resolução dos problemas sociais. A competitividade, a criatividade e o empreendedorismo são reforçados como competências essenciais para o desenvolvimento pessoal, da cidadania e da empregabilidade, estimulados pelo protagonismo juvenil. Assim, diversos aspectos da BNCC se aproximam de elementos do ideário neoliberal e implicam uma significativa fragilidade formativa, revelando desafios para a democracia, justiça e inclusão social, valores dispostos ao longo de todo o documento. Com relação aos desdobramentos para o trabalho docente, verificamos que a intensificação das jornadas e demandas inúmeras da escola PEI são fatores que comprometem a disponibilidade e dedicação dos professores ao estudo das propostas e currículos que estão sendo implementados na Educação Básica. O processo de implementação da BNCC, projeto nacional elaborado como resposta à ideia de uma crise educacional a ser contida, também reforçou a culpabilização docente e a ação da individualidade na problemática da educação brasileira. À luz de Pierre Bourdieu, analisamos que a delimitação do modo de fazer da ação pedagógica viabiliza a imposição de um arbitrário cultural e a internalização do ideário neoliberal na escola. Ao dissimular a imposição de uma cultura dominante como legítima e comum a todos, a instituição escolar tende a legitimar privilégios sociais e a reproduzir a lógica neoliberal como referência. Esperamos que os resultados deste estudo propiciem reflexões sobre a BNCC e contribuam com a ampliação de discussões sobre as políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Ideário Neoliberal. Ensino Médio. BNCC. PEI. Docência.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Filtragem para primeira revisão bibliográfica

Quadro II - Textos da primeira revisão bibliográfica

Quadro III - Textos da segunda revisão bibliográfica

Quadro IV - Caracterização dos professores entrevistados

Quadro V - Análise de conteúdo: elementos do ideário neoliberal

Quadro VI - Análise documental da BNCC

Quadro VII - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Brasileiras
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEI	Programa de Ensino Integral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PPGE	Programa de Pós-Graduação
Pro-BNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciElo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SE	Secretário da Educação
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A ESCOLA E A INTERNALIZAÇÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL.....	14
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
3.1	Instrumentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico e documental.....	19
3.2	Entrevistas semiestruturadas: <i>locus</i> e participantes de pesquisa.....	25
3.3	Análise de dados: análises de conteúdo e análise documental.....	29
4	RELAÇÕES ENTRE O IDEÁRIO NEOLIBERAL, A BNCC E O TRABALHO DOCENTE.....	36
4.1	A presença de elementos do ideário neoliberal na Educação Básica brasileira.....	36
4.2	BNCC e o ideário neoliberal.....	39
4.3	O processo de implementação da BNCC e a experiência da escola participante da pesquisa.....	42
4.4	Repercussões da implementação da BNCC para o trabalho docente.....	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS.....	58
	APÊNDICES.....	64
	Apêndice A: Roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas.....	64
	Apêndice B: Quadro V: Análise de conteúdo: elementos do ideário neoliberal.....	65
	Apêndice C: Quadro VI: Análise documental da BNCC.....	78
	Apêndice D: Quadro VII - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.....	81
	ANEXOS.....	86
	Anexo A: Comprovante de envio ao Comitê de Ética.....	86

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consolida os resultados finais e aprofunda discussões de duas pesquisas de Iniciação Científica, realizadas no período de setembro de 2020 a agosto de 2022, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade PIBIC, editais 001/2020 e 001/2021.

Ambos os projetos foram desenvolvidos com o intuito de analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual advém de uma trajetória histórica de vários outros documentos norteadores curriculares brasileiros. A escolha pelo tema considerou o interesse da autora em pesquisar a interferência das relações de poder sobre o currículo, abrangendo discussões relacionadas às agências internacionais, ao ideário neoliberal, mudanças contextuais e novas regulações, além das reformas educacionais, da concepção de qualidade de educação, do discurso das competências e outros.

Tendo em vista tais temáticas, priorizamos o estudo da elaboração e implementação da BNCC, ao qual propusemos, em um primeiro momento, a caracterização de interferências do ideário neoliberal nos documentos norteadores curriculares brasileiros. Em um segundo momento, buscamos identificar similaridades do ideário com o documento da BNCC e, por fim, analisamos o processo de implementação deste documento e seus desdobramentos para o trabalho docente.

Atentas às especificações do Regimento Geral dos Cursos de Graduação¹ em relação ao TCC, esta monografia é fruto de produção orientada, a qual propiciou à estudante, ao longo de seu desenvolvimento, a oportunidade de reflexão, análise, crítica, experimentação, articulação entre teoria e prática, e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Viabilizando os estudos, os dois projetos de iniciação científica e este TCC foram orientados pela Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, docente da UFSCar, e coorientados pela Mestre Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos, doutoranda do PPGE/ UFSCar.

Considerando a temática pensada para este estudo, partimos do pressuposto que, na história da educação brasileira, as políticas curriculares estão associadas a diversos fatores que impulsionam sua idealização e implementação. No período desenvolvimentista brasileiro por exemplo, sob a ótica da mundialização da economia e do interesse na inserção nacional no mercado mundial, foram desenvolvidas diversas políticas vinculadas ao incentivo e desenvolvimento econômico (DARDOT; LAVAL, 2016).

¹ Disponível em: ><https://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/regimento-geral-dos-cursos-de-graduacao-1><. Acesso em: 21 dez. 2022.

Aos poucos, intencionando a produção cultural e a fabricação social de um território em constante disputa de interesses e de poder (SANTOS, 2021; SHNEIDER; ROSTIROLA, 2021), a educação, ou melhor, o currículo, delimitado pelo Estado sob influência de instituições privadas, serviu como mecanismo para tornar hegemônico um conjunto de saberes, valores e culturas.

As propostas de reformas educacionais, seguidas por reelaboraões curriculares, constantemente estão associadas a discussões sobre a qualidade da educação e refletem interesses de indivíduos que compartilham da ideia de uma crise educacional a ser contida. Essa tendência pôde ser percebida no pós-ditadura militar, quando, no período de reestruturação e redemocratização política, popularizou-se o discurso da gestão democrática e a crença de que a atuação do Estado se dava com a participação de todos (SHNEIDER; ROSTIROLA, 2021).

Ao passo em que o Estado defende a qualidade da educação, a força simbólica da legislação age sobre a escola por meio da política curricular normativa, reproduzindo e legitimando um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Dissimula-se, assim, a arbitrariedade das propostas e as relações de força, dotadas de interesses de dominação, que estão na base das políticas curriculares.

Em recorrentes tentativas de legitimar uma determinada cultura, diversas políticas curriculares vêm sendo implementadas para a Educação Básica brasileira, com finalidades educacionais pretendidas em um dado contexto histórico-social, cultural e econômico (SHNEIDER; ROSTIROLA, 2021). Diante dos interesses e metas estabelecidos para o desenvolvimento econômico, a escola configura-se como instrumento importante para inculcar e avaliar conhecimentos e valores relacionados aos grupos dominantes. Desse modo, o currículo escolar fica responsável por concretizar as intenções dos sistemas educacionais, as quais dependem não apenas dos interesses culturais da sociedade inscrita, mas dos interesses neoliberais estatais, propostos por meio dessas políticas norteadoras curriculares (ALTMANN, 2002).

Recentemente, após ser mencionada em diversos documentos precursores, como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Plano de Educação (PNE), ocorreu a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabeleceu competências e habilidades que devem ser acessíveis e desenvolvidas por todos ao longo das etapas da Educação Básica.

Fundamentado na contextualização histórica da mundialização do capital, da acumulação flexível e da transição para o neoliberalismo atual (DARDOT; LAVAL, 2016),

este trabalho preocupou-se em responder as seguintes questões de pesquisa: quais aspectos da recém publicada BNCC podem apresentar similaridades aos elementos do ideário neoliberal? Quais aspectos organizacionais do trabalho docente passaram por alterações após a implementação da BNCC?

Considerando as questões de pesquisa propostas, o **objetivo geral** deste trabalho de conclusão de curso intencionou analisar as características do ideário neoliberal na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para o trabalho docente, na perspectiva de professores de uma escola estadual de ensino médio.

Para atender tal objetivo, a pesquisa se propôs, **especificamente** a:

- a) Identificar elementos do ideário neoliberal fixados para a educação.
- b) Analisar a BNCC a fim de verificar a presença ou não de tendências do ideário neoliberal.
- c) Caracterizar o processo de implementação da BNCC no contexto de uma escola estadual, participante do Programa de Ensino Integral (PEI), de ensino médio da Diretoria de Ensino de São Carlos.
- d) Analisar os desdobramentos ocasionados pela BNCC para o trabalho docente.

Tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos pensados para este estudo, consideramos que esta investigação propicia apontamentos pertinentes para a discussão sobre as políticas curriculares nacionais, bem como para as comunidades escolares. Acreditamos que os dados obtidos por meio da pesquisa de campo, realizada em uma escola participante do Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São Carlos, são relevantes para conhecer elementos significativos do processo de internalização do ideário neoliberal na escola, além de viabilizar, às equipes escolares, reflexões sobre as propostas da BNCC e contribuir para a ampliação de discussões sobre as políticas educacionais brasileiras.

A importância desta pesquisa justifica-se, ainda, pela possibilidade de maior compreensão em relação a possíveis alterações na prática pedagógica, impulsionadas pela proposta da BNCC de revisão curricular, a qual demanda a adequação de livros didáticos, garantia de formação continuada docente e mudanças nas matrizes das avaliações externas (MERLI, 2019). Isto posto, este trabalho instiga a discussão das propostas da BNCC e contribui com a ampliação de estudos sobre as políticas educacionais brasileiras, impulsionando ações em defesa de uma formação humana crítica.

O presente trabalho está organizado em cinco seções, considerando este tópico introdutório como a primeira delas, o qual visou apresentar os contextos em que o tema de

pesquisa foi elaborado, as contribuições do desenvolvimento metodológico da pesquisa para a formação da graduanda, os objetivos propostos para o projeto e as justificativas para seu desenvolvimento. A seção a seguir apresenta contribuições dos referenciais utilizados para o campo da educação e que orientam a análise deste TCC, dos quais Michael Apple, Gaudêncio Frigotto e Pierre Bourdieu. A terceira seção diz respeito aos Procedimentos Metodológicos da pesquisa, detalhando os processos percorridos para o desenvolvimento da investigação proposta. A quarta seção, por sua vez, apresenta os resultados obtidos em ambas as pesquisas de iniciação científica, organizada em subseções que intencionam responder a cada um dos quatro objetivos específicos deste TCC. Por fim, a última seção, de Considerações Finais, manifesta as conclusões obtidas com a finalização do trabalho, retoma os objetivos da pesquisa, bem como sugere questões que não foram possíveis de serem exploradas nesta ocasião, podendo ser aprofundadas futuramente em um curso de mestrado.

2 A ESCOLA E A INTERNALIZAÇÃO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL

Nesta seção, à luz de contribuições teóricas de referenciais como Michael Apple, Gaudêncio Frigotto e Pierre Bourdieu, argumentamos sobre o modo como ocorre a internalização do ideário neoliberal no âmbito escolar, como ele é condicionado aos estudantes, orientando-os à lógica mercantil, e de que forma colabora com a reprodução de um arbitrário cultural, além da ação da violência simbólica e da reprodução de relações desiguais de força.

Vigente no mundo a partir dos anos 70, o neoliberalismo é um modelo econômico que surgiu em resposta à política econômica Keynesiana, na qual o Estado intervinha na economia e investia a favor de benefícios sociais, como a política de Welfare State (ANDERSON, 2000). Frente a fatores como a crise do petróleo, o endividamento estatal, a flexibilização dos meios de produção impulsionadas pelo Toyotismo e o desenvolvimento tecnológico, as barreiras fiscais foram progressivamente reduzidas (PINTO, 2012).

O Consenso de Washington, ocorrido em 1989, firmou recomendações aos países da América Latina e embasou o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, para financiamentos a países em desenvolvimento e subdesenvolvidos que passavam por dificuldades naquele período. Dentre as condições e propostas de reformas estabelecidas no Consenso, preconizou-se a “[...] redução de gastos públicos, privatização das estatais, desregulação econômica e das leis trabalhistas, abertura ao capital estrangeiro” (MARTINS, 2013, p. 24), entre outras.

Embora o modelo econômico tenha surgido como alternativa para conter endividamentos do Estado e incentivar o desenvolvimento econômico, consideramos que o ideário neoliberal representa retrocessos para ações relacionadas à redução das desigualdades sociais e apresenta brechas para a precariedade trabalhista, além da inversão da soberania nacional que antes era do Estado e passa a ser das corporações e agências internacionais (ENGUIITA, 1989). O neoliberalismo, ainda, freia o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos subordinando-os a exportações de *commodities*, no contexto da divisão internacional do trabalho (HARVEY, 2016).

A abertura comercial, o avanço da competitividade e o movimento desenvolvimentista impulsionado em diversas nações, alteraram as relações sociais e as interações espaciais. No caso do setor educacional, conforme mencionamos na seção de introdução, sob a ótica da mundialização da economia e do interesse na inserção nacional no mercado mundial, foram desenvolvidas diversas políticas vinculadas ao incentivo e desenvolvimento econômico (DARDOT; LAVAL, 2016; TORRES, 1996).

Tais políticas passaram a estabelecer metas para a educação, inculcaram valores e referências culturais que se aproximam de uma cultura legitimada pelos grupos dominantes na sociedade (BOURDIEU, 1996; 2014; BOURDIEU; PASSERON, 1982) e delimitaram a ação pedagógica docente aos moldes daquilo que se espera da educação.

A escola, como instrumento importante para inculcar e avaliar conhecimentos e valores relacionados aos grupos dominantes, característicos do ideário neoliberal, torna-se espaço para desenvolvimento de currículos que garantam a manutenção das desigualdades e das relações de poder, colaborando com a permanência de interesses hegemônicos e de caráter neoliberal (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019). Apple (2003) afirma que, na racionalidade dos neoliberais, existe uma análise do custo-benefício para tudo e que, a partir dessa análise, constrói-se um mundo em torno de capacidades valorativas que reforçam posturas e incentivam ações em prol da economia e do funcionamento da sociedade capitalista.

A Racionalidade Econômica, caracterizada como a racionalidade dos liberais por Apple (2003), pode ser identificada em documentos precursores à BNCC e pode ser traduzida como a tendência de desenvolver competências, habilidades e orientações pensando no retorno econômico e no custo-benefício para o Estado (APPLE, 2003).

Em conformidade com essas tendências, Frigotto (2010, p. 70) define o trabalhador “[...] enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo”, faculdades a serem incorporadas pelos indivíduos, a fim de reforçar o sistema econômico e colaborar para a manutenção do sistema neoliberal.

A formação dos indivíduos, portanto, é organizada de forma a cumprir as demandas da lógica mercadológica. São selecionados valores e habilidades desejados pelo capital e o ensino passa a servir como principal instrumento para que o sistema econômico possa funcionar de acordo com aquilo que se espera dele: sem interferências, sem questionamentos, com trabalhadores flexíveis e com o máximo de produtividade.

Considerando o ensino como ferramenta para a concretização dos interesses do sistema econômico, até meados do século XX predominava uma visão funcionalista das Ciências Sociais e do próprio senso comum que atribuía à escola papel central no processo de superação do atraso econômico e de desenvolvimento de uma sociedade “[...] justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Em oposição a essa perspectiva, a partir dos anos de 1950 e 1960 ocorre uma mudança de olhar sobre a educação, a qual, relacionada ao sentimento de frustração dos estudantes com baixo retorno social e econômico, reconhece que o desempenho escolar dos alunos não

dependia apenas de dons individuais, respaldados pela igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, mas também da origem social desses indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Em consonância com essa percepção, a sociologia da educação de Pierre Bourdieu analisa, conforme Nogueira e Nogueira (2002, p. 18), que:

[...] alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos poderia ser explicado por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Seria ilusão, portanto, acreditar que todos os alunos recebem o currículo da mesma forma, pois, “[...] um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para “coesão”, e sim para novas divisões” (APPLE, 2013, p. 90). Sendo assim, comparando as proposições da sociologia da educação de Bourdieu, de que o desempenho escolar depende, também, da origem social do indivíduo, com a tendência das políticas curriculares brasileiras de selecionar conteúdos e conhecimentos que favorecem a uma determinada classe social, pode-se compreender que a instituição escolar tende a inculcar e avaliar conhecimentos e valores relacionados aos grupos dominantes e que são apresentados como cultura universal.

Os diversos tipos de capital abordados por Bourdieu, como, por exemplo: capital cultural, capital social e capital econômico, colaboram para o sucesso ou o fracasso dos estudantes, tendo em vista que a “[...] posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Compreendendo a escola como um mecanismo de internalização de conhecimentos e valores relacionados à cultura dominante, pode-se afirmar que a instituição, ao invés de se configurar como uma instância neutra que transmite e avalia conhecimentos com base em critérios universais, tende a legitimar privilégios sociais e reproduz desigualdades sociais, de acordo com a hegemonia imposta pelas classes dominantes (APPLE, 2013; GONÇALVES; MESQUITA, 2017).

Por meio do arbitrário cultural, a cultura escolar, incorporada nas disputas e relações de poder entre as classes sociais, propõe-se, para o senso comum, como legítima e comumente apropriada. Uma vez considerada legítima, a escola passa a exercer funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Nesse sentido, Bourdieu (1998a, p. 53) afirma:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos

do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Portanto, a escola, ao reconhecer a superioridade e legitimidade de uma cultura dominante, e, ao mesmo tempo, tratar a todos de modo igual, reproduz injustiças sociais e opera a violência simbólica mais intensamente com os alunos de classes socialmente desfavorecidas (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

A cultura das classes dominantes, motivada pelos interesses econômicos neoliberais, influencia a ação do Estado, o qual detém um “[...] metacapital com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” (BOURDIEU, 1996, p. 99), para o desenvolvimento de políticas educacionais e curriculares, de forma a propor um modelo de educação que não permite que as classes dominadas reconheçam o processo de dominação (GONÇALVES; MESQUITA, 2017). Assim, as classes dominantes, em parceria com a iniciativa privada, influenciam o Estado a fim de garantir soberania de interesses e privilégios que reforçam as desigualdades e conservam a hegemonia neoliberal. (BOURDIEU, 1997, 1998b, 2001; CARVALHO, 2020).

Como ressaltado por Bourdieu e Boltanski (1998), a complexidade do aparelho econômico posiciona a escola em uma instituição importante na formação de agentes, tornando-se um espaço disputado na sociedade capitalista. Como principal detentor de capital simbólico, o Estado se utiliza da escola para propagar a sua própria lógica e os seus valores. Conforme esclarece Bourdieu (1996, p. 91), um dos poderes principais do Estado, é “o de produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado”. Nesse sentido, a escola é uma instituição estratégica para impor as categorias de pensamento que irão favorecer o ideário neoliberal na formação dos agentes.

Desse modo, Bourdieu e Passeron (1982) entendem que a ação pedagógica reflete a imposição do arbitrário cultural que reproduz relações de poder ao mesmo tempo em que o sistema de ensino executa a violência simbólica legitimada. Conforme esclarecem Vieira e Marques (2018), a violência simbólica se refere à aceitação, à naturalização de princípios de percepção, classificação e hierarquização que justificam a dominação de determinados grupos sociais sobre outros. É por meio da violência simbólica que os dominados passam a agir de acordo com esses princípios transmitidos pela escola, que corrobora e reforça a lógica do Estado que segue um ideário neoliberal desde a década de 1990 (BOURDIEU, 1997, 1998b, 2001).

Assim, a violência simbólica colabora com o processo neoliberal que encobre a realidade e naturaliza as políticas de mercado, propiciando a imposição de um *habitus* que se

transforma no consenso de que “[...] o mercado é o melhor mecanismo para resolver os difíceis e complexos problemas da sociedade, e o indivíduo é responsável por esta realização e por seu sucesso e colocação no mercado” (VIEIRA; MARQUES, 2018, p. 322). A partir da organização curricular, o trabalho pedagógico pode inculcar determinados valores e princípios na formação dos alunos. De acordo com Bourdieu e Passeron (1982, p. 44) a inculcação, ou internalização, realizada pela ação pedagógica:

[...] deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

À vista dessa discussão e considerando a impossibilidade de definir conteúdos comuns capazes de considerar a grande diversidade étnica e cultural brasileira, o destaque para as prescrições apresentadas no documento da BNCC se dá na recomendação de que “[...] tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16); ou seja, fica claro que, além da responsabilidade do aluno perante seu sucesso, “[...] depende da escola desenvolver um trabalho de adequação coerente e eficaz para a realização de um bom trabalho pedagógico” (LIMA, 2020, p. 15).

Concluimos esta seção compreendendo que é possível relacionar a responsabilização dos alunos, dos professores, da escola e da educação com o movimento de desresponsabilização do Estado, o qual transfere sua responsabilidade de garantia de direitos sociais ao mérito de cada indivíduo (DARDOT; LAVAL, 2016), além de depositar na educação o encargo pela economia e viabilizar, cada vez mais, a ampliação da iniciativa privada, a qual, novamente, está reduzida àqueles com capital econômico favorecido.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A terceira seção deste TCC está destinada a esclarecer os procedimentos metodológicos selecionados para a realização da pesquisa. Tendo em vista os desafios científicos que este estudo visou superar, desde a identificação de elementos do ideário neoliberal fixados para a Educação Básica brasileira, a presença ou não desses elementos na BNCC, a caracterização do processo de implementação da política curricular no contexto de uma escola estadual de ensino médio e a análise de repercussões para o trabalho pedagógico docente após a implementação da BNCC, consideramos a abordagem qualitativa de análise para respaldar a metodologia pensada para esta pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Para tanto, foram utilizados como procedimentos de coleta de dados: revisão bibliográfica sistemática, levantamento documental e entrevistas semiestruturadas online.

Esta seção está organizada, portanto, em subseções com o intuito de facilitar a compreensão das etapas e procedimentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa. Em um primeiro momento, são apresentados os instrumentos de coleta de dados, dos quais: levantamento bibliográfico e documental, e aplicação de entrevistas semiestruturadas online, com detalhamento quanto ao *locus* das entrevistas e caracterização dos participantes da pesquisa. Em um segundo momento, são apresentadas as formas de análise de dados: análise documental e análise de conteúdo.

3.1 Instrumentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico e documental

Embora este trabalho se configure como pesquisa de campo, realizamos levantamentos bibliográficos e documental prévios com o intuito de reunir informações e orientar tanto a análise documental da BNCC quanto direcionar nossas perguntas e falas nas entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, uma parte do trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que proporcionou o contato da pesquisadora com um assunto que já recebeu tratamento analítico (GÜNTHER, 2006; GIL, 2009).

Assim, visando responder aos objetivos A e C do TCC, realizamos dois levantamentos bibliográficos distintos, com o intuito de reunir fontes secundárias e atender aos respectivos objetivos, ou seja, identificar elementos do ideário neoliberal fixados para a Educação Básica por meio das políticas públicas educacionais brasileiras e caracterizar o processo de implementação da BNCC no contexto de uma escola estadual de ensino médio.

As bases de dados consultadas para o levantamento bibliográfico do objetivo específico A foram: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Repositório Institucional da UFSCar e SciELO. Considerando o método de filtragem de

resultados, proposto por Conforto, Amaral e Silva (2011), caracterizado como “revisão bibliográfica sistemática”, utilizamos a palavra-chave “política educacional neoliberal” e os seguintes filtros: 1) seleção de textos em língua portuguesa; 2) leitura dos títulos e das palavras-chave; 3) leitura dos resumos; e 4) leitura das introduções e considerações finais.

A abordagem metodológica de revisão bibliográfica sistemática é definida pelos autores Conforto, Amaral e Silva (2011) como uma forma rigorosa de busca, seleção e revisão de textos, a qual, ao mapear temáticas já estudadas, elabora uma síntese de todos os conteúdos, garantindo um nível melhor de confiabilidade e precisão. O processo resultou em quinze textos, sendo onze artigos, três dissertações e uma tese, como apresentam o Quadro I e Quadro II, apresentados a seguir. Na subseção 3.3 apresentamos a forma de análise desses dados e de que modo eles colaboraram com a análise documental da BNCC.

Quadro I - Filtragem para primeira revisão bibliográfica

Base de dados	Data da busca	Palavras-chave	Total bruto	Filtro 1	Filtro 2	Filtro 3	Filtro 4
SciELO	01/09/2020	Política educacional neoliberal	54	34	10	5	3
Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações	06/09/2020	Política educacional neoliberal	20	20	8	5	2
Repositório Institucional UFSCar	13/09/2020	Política educacional neoliberal	2193	621	471	9	2
Portal de Periódicos da Capes	17/09/2020	Política educacional neoliberal	604	280	18	11	8
Total	17/09/2020	Política educacional neoliberal	2871	955	507	30	15

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro II - Textos da primeira revisão bibliográfica

Nº	Título	Autor	Tipo	Ano	Base de dados
1	“O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?”	Marcos Freisleben Zorzal	Tese de doutorado	2006	Repositório Institucional da UFSCar

2	“Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação”	Larissa Mendes Gontijo Dornfeld	Dissertação de mestrado	2013	Repositório Institucional da UFSCar
3	“Empresariado industrial e a educação profissional brasileira”	Ramon de Oliveira	Artigo	2003	SciELO
4	“Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?”	Rosana Evangelista da Cruz	Artigo	2003	SciELO
5	“Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional”	Antônio Cabral Neto	Artigo	2012	Portal de Periódicos da Capes
6	“Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990”	Andrezza M. B. do N. Tavares; Fábio Alexandre Araújo Santos; Luiz Antônio da Silva Santos	Artigo	2020	Portal de Periódicos da Capes
7	“Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração”	Dante Henrique Moura	Artigo	2007	Portal de Periódicos da Capes
8	“A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990”	Ana Paula Ribeiro de Sousa	Dissertação de mestrado	2008	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
9	“Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da prova Brasil, Prova Brasil, e Saesp para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”	Priscila de Paulo Uliam Martins	Dissertação de mestrado	2013	Repositório Institucional da UFSCar
10	“A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas	Fabiana Alvarenga Filipe; Regiane	Artigo	2017	Portal de Periódicos da Capes

	avaliações externas no estado de São Paulo”	Helena Bertagna			
11	“Teoria de Estado e políticas públicas sociais: um estudo sobre a influência do pensamento neoliberal nos rumos tomados pela educação brasileira a partir da década de 1990”	Débora Alfaro São Martinho da Silva	Artigo	2015	Portal de Periódicos da Capes
12	“Ideologia e política: uma análise das leis impostas pelo Estado burguês e da legislação educacional brasileira”	Renalvo Cavalcante Silva; Aline Soares Nomeriano	Artigo	2014	Portal de Periódicos da Capes
13	“A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)”	Marise Nogueira Ramos	Artigo	2016	Portal de Periódicos da Capes
14	“A Triade de Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM”	Eliana Cláudia Navarro Koepsel; Sandra Regina de Oliveira Garcia; Eliane Cleide da Silva Czernisz	Artigo	2020	SciELO
15	“Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular”	Simone Gonçalves da Silva; Juliana Mezomo Cantarelli	Artigo	2019	Portal de Periódicos da Capes

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na sequência, intencionando atender ao objetivo específico C deste TCC, ou seja, identificar produções que caracterizassem o processo de implementação da BNCC, realizamos outro levantamento bibliográfico. Ao consultarmos as bases de dados Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da UFSCar e SciELO, percebemos que o Portal de Periódicos da CAPES era o único que abrangia todos os resultados das outras bases de dados e apresentava produções que não estavam associadas às demais bases.

Desse modo, escolhemos apenas o Portal de Periódicos da CAPES para realizarmos o levantamento, no qual foram utilizadas as palavras-chave: “implementação da Base Nacional Comum Curricular” ou “implementação da BNCC”, totalizando 46 artigos. Em um segundo momento, também executamos a seleção dos artigos de acordo com Conforto, Amaral e Silva (2011), delimitando alguns filtros para direcionar os resultados da busca. Sendo estes: 1)

seleção de textos a partir da leitura dos títulos (23 artigos); 2) a leitura dos resumos e palavras-chave (11 artigos); e 3) a leitura das considerações finais. O processo resultou em nove artigos, os quais podem ser consultados no Quadro III.

Quadro III - Textos da segunda revisão bibliográfica

Nº	Título	Autor	Revista	Ano	Base de dados
1	A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para	Rafael Marques Gonçalves; Tânia Mara Rezende Machado; Maria José Nascimento Correia	Práxis Educacional	2020	Portal de Periódicos da CAPES
2	Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO	Raquel da Costa; Adão Aparecido Molina	Revista Cocar	2020	Portal de Periódicos da CAPES
3	Base Nacional Comum Curricular: cenário das pesquisas sobre o processo de produção da política	Ana Elise Rodrigues Brum	Revista Política e Gestão Educacional	2020	Portal de Periódicos da CAPES
4	Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC	Marina Meira; Alicia Bonamino	Educar em Revista	2021	Portal de Periódicos da CAPES
5	Desafios e impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular: o que dizem professores de matemática	Emilly Gonzales Jolandek; Ana Lúcia Pereira; Luiz Otavio Rodrigues Mendes	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar	2021	Portal de Periódicos da CAPES
6	Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul	Marilda Pasqual Schneider; Camila Regina Rostirola	Revista Educação em Questão	2021	Portal de Periódicos da CAPES
7	Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso	Geniana Santos	Roteiro	2021	Portal de Periódicos da CAPES

8	Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN	Marcia Betania de Oliveira	Roteiro	2021	Portal de Periódicos da CAPES
9	A ressignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG	Denise de Souza Destro	Roteiro	2021	Portal de Periódicos da CAPES

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Diferentemente da primeira revisão bibliográfica, na qual elaboramos um quadro de análise de conteúdo com os resultados da revisão bibliográfica a fim de utilizá-lo para a análise documental da BNCC, esta segunda revisão bibliográfica apenas caracterizou o processo de implementação da BNCC (subseção 4.3) e orientou a elaboração das questões do roteiro de perguntas para as entrevistas semiestruturadas.

Ao realizarmos a leitura desses nove artigos, identificamos menções a documentos que respaldaram o processo de implementação da BNCC, o que colaborou com a etapa de levantamento de textos oficiais, para a análise de documentos que precederam o processo de elaboração e implementação da BNCC, assim como programas de apoio e auxílio às escolas que aderiram à Base. Além disso, também realizamos buscas em diferentes plataformas digitais do governo, o que nos possibilitou reunir produções do Diário Oficial da União, do Portal do MEC, de sites da Base Nacional Comum Curricular e do Guia de Implementação da BNCC, sendo esse último organizado por algumas instituições² em parceria com o MEC e Governo Federal.

As primeiras publicações oficiais que selecionamos para caracterizar o processo de implementação, em nível federal, foram a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, localizada no site do Conselho Nacional de Educação, que instituiu e orientou a implementação da BNCC, bem como a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, localizada no Diário Oficial da União, a qual instituiu a BNCC do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

Na sequência, fizemos uma breve busca nos sites da Base Nacional Comum Curricular e do Guia de Implementação da BNCC, nos quais estão disponibilizados diversos PDFs em formato de tutoriais, que apresentam os tópicos do documento ProBNCC, Programa de Implementação da BNCC, também selecionado para a análise documental desta pesquisa.

² União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e Movimento pela Base Nacional Comum.

Com relação às publicações realizadas em âmbito estadual, encontramos documentos relacionados à implementação da BNCC na rede estadual de ensino (Resolução SE 24, de 6 de março de 2018) e à implementação da Lei 13.415/2017, referente ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (Resolução de 14 de janeiro de 2020 Seduc), seguidos da Deliberação CEE 186/2020, que fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

No site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), ao acessarmos a aba “Currículo” e “Ensino Médio” somos direcionados a uma página que apresenta o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio; reorganizado, de forma colaborativa, com profissionais das redes pública e privada da educação básica e do ensino superior, além de estudantes das redes pública e privada.

Alinhado à BNCC, o Currículo se fundamenta nos princípios da educação integral e faz menção às competências e habilidades que incentivam o protagonismo, a autonomia e a construção do projeto de vida dos estudantes. Desse modo, percebemos que o site da EFAPE apresenta orientações e formações para a implementação do Currículo Paulista do Ensino Médio, ou seja, a BNCC discutida e reorganizada em um documento para o estado de São Paulo.

Selecionamos para leitura dois tópicos da introdução do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio, sendo eles: “Uma breve retrospectiva das discussões curriculares no Brasil e no Estado de São Paulo” e “O Estado de São Paulo: o processo de produção de um currículo representativo para todas as redes”, páginas 12 a 22, a fim de analisar a contextualização feita pelo documento e compreender como ocorreu o processo de produção e implementação do Currículo. Assim, as buscas relacionadas às publicações do âmbito estadual resultaram em quatro documentos, sendo eles: duas Resoluções Oficiais, uma Deliberação do CEE e o Currículo Paulista do Ensino Médio.

Na subseção a seguir, descrevemos o terceiro instrumento de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas e detalhamentos como, onde e com qual público elas ocorreram.

3.2 Entrevistas semiestruturadas: *locus* e participantes de pesquisa

Para a última etapa de coleta de dados desta pesquisa, visando responder ao objetivo específico D, que consiste em analisar os desdobramentos ocasionados pela BNCC para o trabalho docente, foram realizadas entrevistas com seis professores de uma escola da rede estadual de educação, do município de São Carlos.

A seleção da escola em que ocorreu a pesquisa considerou a cidade em que se localiza a instituição universitária da aluna pesquisadora, São Carlos. A rede estadual de ensino foi priorizada por ofertar o ensino médio, nível de escolarização que se relaciona de maneira mais direta à formação para o capital, o qual consideramos relevante para a compreensão do processo de internalização do ideário neoliberal na escola.

Além disso, a escola estadual selecionada como *locus* deste estudo participa do Programa de Ensino Integral (PEI), proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, em consonância com as propostas de ensino integral e de valorização do protagonismo juvenil, também priorizadas pela Reforma do Ensino Médio e BNCC. As escolas participantes do PEI têm como diferencial a formação voltada para o mercado de trabalho, a qual visa preparar o aluno de forma que ele compreenda as transformações e exigências do novo mundo do trabalho (FRANÇA; RINALDI, 2022; GIROTTI; JACOMINI, 2019). Logo, as propostas do PEI estão em consonância com os artigos 35º e 36º da Seção IV da LDB (1996), a qual diz respeito ao Ensino Médio e preconiza que essa etapa da educação básica tem por finalidade:

Art. 35º:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1996, p. 12).

Art. 36º:

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 1996, p. 13).

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996, p. 13).

Nesse sentido, acredita-se que escolas PEI oferecem maiores possibilidades de investigação da transmissão dos valores do ideário neoliberal no ambiente escolar.

A seleção da escola foi realizada por meio de uma consulta a fim de investigar quais escolas estaduais de São Carlos são participantes do PEI. Em uma busca online pelos jornais da cidade, descobriu-se que quatro escolas estaduais já participavam do PEI no ano de 2021, enquanto outras estão no processo de registro no programa³.

Com base nessas quatro escolas pontuadas nas reportagens, realizamos outra busca na internet com a intenção de descobrir notícias atreladas a cada escola, bem como a relevância da escola para a sociedade São-Carlense. Uma das escolas teve seu nome associado a notícias de

³ Informações retiradas do site: <https://www.jornalpp.com.br/noticias/cidades/regiao-de-sao-carlos-tera-6-novas-escolas-de-ensino-integral-em-2021/>. Acesso em: 26/04/2021.

bons resultados em avaliações, em olimpíadas, aprovações em vestibulares e parcerias com projetos e pesquisas das universidades Estadual e Federal, de São Carlos, o que despertou o nosso interesse em selecioná-la para a pesquisa.

A princípio, pretendíamos entrevistar oito professores, sendo dois para cada área do conhecimento da BNCC⁴. No entanto, após um significativo atraso na aprovação do Comitê de Ética, entramos em contato com os professores no meio do semestre, período em que eles estavam com muitas demandas e poucos tiveram disponibilidade para participar da pesquisa.

Nesse sentido, definimos como critério de inclusão e exclusão dos participantes, apenas professores que lecionam na escola selecionada desde 2021, ou ano anterior a essa data, e que acompanharam o processo de implementação da BNCC na escola, conforme indica o cronograma disponibilizado pela Deliberação CEE 175/20194 para todo o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Dessa forma, excluímos professores que acompanharam o processo de implementação em outras escolas e que chegaram na escola selecionada para pesquisa recentemente, com a BNCC já implementada.

Visando obter dados comparáveis entre vários sujeitos a serem entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foram considerados os dados de todas as entrevistas. A seguir, apresentamos, no Quadro IV, os seis professores que participaram da pesquisa, identificados com nomes fictícios escolhidos pela aluna pesquisadora, detalhando a formação, atuação profissional e tempo de atuação na escola.

Quadro IV - Caracterização dos professores entrevistados

Nome fictício do(a) professor(a) entrevistado(a)	Formação	Atuação profissional	Tempo na escola
André	Licenciatura em Filosofia pela UEL	Leciona há 14 anos no Estado	3 anos
Inês	Doutora em Química pela USP	Atuou como Química em 2005 para a prefeitura, lecionou voluntariamente, dedicou-se à pesquisa, foi professora pesquisadora da USP e ingressou no Estado há 3 anos como professora	3 anos

⁴ Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2017).

Laís	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	Já trabalhou como <i>personal trainer</i> e leciona há 17 anos no Estado	7 anos
Alice	Mestre em Artes pela Unicamp	Trabalhou em instituições para alunos da educação especial, já atuou como coordenadora de escola particular e está há 18 anos como professora do Estado	4 anos
Renata	Licenciatura em Biologia pela UNESP e pós-graduação pela UFSCar	Leciona há 18 anos no Estado	8 anos
Ana	Mestre em matemática pela USP	Leciona há 11 anos no Estado	2 anos

Fonte: Pesquisa de campo (entrevistas). Elaboração da pesquisadora.

Os seis professores entrevistados, em sua maioria, são do sexo feminino (cinco professoras), têm idade média de 45,6 anos e experiência docente na escola selecionada de, em média, 4,5 anos. Em relação à formação, todos têm formação inicial em curso de licenciatura, sendo que quatro professoras realizaram cursos de pós-graduação, enquanto os demais realizaram cursos de formação continuada fornecidos pela coordenação escolar e diretoria de ensino.

De todos os 22 professores contatados via e-mail, apenas um professor homem concordou em participar da pesquisa e sete professoras mulheres concordaram. Após agendadas as entrevistas, duas professoras não conseguiram conciliar os horários com as demandas da escola. No caso da entrevista com o professor, ele preferiu responder as questões do roteiro (Apêndice D) por extenso, como forma de não conflitar horários e, ainda assim, participar da pesquisa.

Em decorrência do contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia mundial do vírus SARS-CoV-2, o qual teve início no final de 2019 e chegou ao Brasil em março de 2020, grande parcela dos setores sociais teve que se adaptar ao modelo remoto. Inclusos nesse modelo, tanto as universidades quanto as escolas de educação básica tiveram suas comunicações restringidas ao formato online. Por esse motivo, realizamos as entrevistas semiestruturadas em 2022 com o recurso do Google Meet, plataforma digital de comunicação.

Explicitados os instrumentos utilizados para coleta de dados desta pesquisa, apresentamos, na subseção a seguir, a forma como esses dados foram analisados e de que modo contribuíram para responder aos objetivos deste estudo.

3.3 Análise de dados: análise documental e análise de conteúdo

Conforme apresentamos na subseção 3.2, utilizamos três instrumentos de coleta de dados: dois levantamentos bibliográficos, um para responder a cada objetivo específico (A e C), e entrevistas semiestruturadas para responder ao objetivo D. Com relação ao objetivo específico B (analisar a BNCC a fim de verificar a presença ou não de tendências com o ideário neoliberal), utilizamos os dados da primeira revisão bibliográfica para desenvolver a análise documental da BNCC.

Sendo assim, após a primeira revisão bibliográfica, em que nos comprometemos a identificar elementos do ideário neoliberal fixados para a Educação Básica brasileira, realizamos uma análise de conteúdo com base nos resultados obtidos nesse primeiro momento. Elaborada de acordo com Bardin (1977) e Franco (2012), como forma de organizar os elementos obtidos na revisão bibliográfica e classificá-los, perpassamos as fases de pré-análise, exploração do material, codificação para formulação das categorias de análise, classificação em unidades de registro, agrupamento em categorias e tratamento de resultados.

Considerando que “[...] diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (BARDIN, 1977, p. 120), conforme sua homogeneidade ou heterogeneidade, o processo de análise de conteúdo que envolveu este TCC considerou o referencial teórico para dividir eixos temáticos de análise, selecionando categorias, subcategorias e unidades de registro. O Quadro V, localizado nos apêndices, evidencia a estrutura e organização desses dados.

Quadro V - Análise de conteúdo: elementos do ideário neoliberal

RACIONALIDADE ECONÔMICA	
Categorias	Frequência
Crise do capitalismo	
Teses de Hayek	4
Estado de Bem-Estar Social	4
Crise do petróleo	3
Crise do desemprego	4
Políticas de austeridade	
Agências internacionais	7
Estado mínimo	4
Desresponsabilização do Estado	8
Reformas nos setores sociais	
Privatizações	6
Economia competitiva internacionalmente	6
Melhor qualidade de vida	5

HOMO ECONOMICUS	
Categorias	Frequência
Teoria do Capital Humano	
Responsabilização da escola	6
Pedagogia das competências	8
Acumulação flexível	5
Educação profissionalizante	
Formação técnica e profissional	3
Competitividade	7
Dualidade educacional	
Escola pública precária	3
Escola privada financiada pelo Estado	6
Manutenção das desigualdades	5
Agências internacionais	
Metas para a educação	5
Sistemas de avaliação	5
Interferência na autonomia docente	4
Controle de qualidade	4
Escola Nova	
Educação Integral	7
Aprender a aprender	5
Protagonismo estudantil	5

DOCUMENTOS E POLÍTICAS NEOLIBERAIS	
Categorias	Frequência
Relatório de Delors	
Orientador de políticas curriculares	5
Responsabilização do aluno	4
Meritocracia	4
Responsabilização da educação pela economia	4
Caráter neoliberal	5
Constituição Federal de 1988	
Documentos norteadores curriculares	4
Políticas desenvolvimentistas	3
LDB de 1996	
Trechos minimalistas e ambíguos	4
Formação capitalista	6
Pedagogia das Competências	3
Amplia possibilidades à iniciativa privada	3
Manutenção das desigualdades	3
PCNs	
Pedagogia das Competências	4
Teoria do Capital Humano	3
Caráter neoliberal	4

SAEB	
Controle da qualidade	6
Interferência no trabalho docente	4
Dados quantitativos sem resolução	3
DCNs	
Pedagogia das Competências	4
Responsabilização do aluno	3
Valorização do mercado	4
Expectativas de aprendizagem	3
PNE	
Descentralização	2
Privatização da educação	3
Expectativas de aprendizagem	2
Lei 13.415/2017	
Antidemocrática	1
Educação Integral	2
Protagonismo juvenil	2
Projetos de vida e itinerários formativos	2
BNCC	
Competências e habilidades favoráveis ao capital	2
Interferência na autonomia docente	2
Competitividade	2
Estudante empreendedor e protagonista	2
Controle de qualidade	2
Desafios à justiça social	2

Fonte: Pesquisa bibliográfica. Elaboração da pesquisadora.

Na sequência, para atendermos ao objetivo específico B, ou seja, a análise da BNCC a fim de identificar elementos que se aproximam do ideário neoliberal para a educação, observamos a BNCC à luz dos dados obtidos na análise de conteúdo das bibliografias levantadas. Dentre os tópicos do documento que selecionamos para investigação, destacam-se: Apresentação, Introdução, Estrutura da BNCC e as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A leitura e análise das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental enfatizou os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, e as competências propostas para cada área de conhecimento. Na etapa do Ensino Médio, além de priorizar os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, e as competências de cada área do conhecimento, a leitura e análise também abrangeram as discussões sobre currículos e itinerários.

À luz das categorias e subcategorias da análise de conteúdo da revisão bibliográfica, objetivamos comparar e identificar a presença das mesmas no documento da BNCC. Assim, os resultados obtidos na análise documental também foram organizados de acordo com o Quadro V, apresentando os mesmos eixos temáticos, categorias e subcategorias, com o intuito de

comparar aproximações da BNCC com os elementos do ideário neoliberal que agrupamos com base na revisão de literatura. O Quadro VI, portanto, foi organizado com o intuito de explicitar de que forma a BNCC se aproxima do ideário neoliberal, respondendo ao objetivo específico B.

Quadro VI - Análise documental da BNCC

RACIONALIDADE ECONÔMICA	
Categorias	Tópico da BNCC
Políticas de austeridade	
Agências internacionais	Introdução.
Desresponsabilização do Estado	Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa do Ensino Médio.
Reformas nos setores sociais	
Privatizações	Apresentação; Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Economia competitiva internacionalmente	A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Melhor qualidade de vida	A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
HOMO ECONOMICUS	
Categorias	Tópico da BNCC
Teoria do Capital Humano	
Responsabilização da escola	Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa do Ensino Médio.
Pedagogia das Competências	Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Educação profissionalizante	
Formação técnica e profissional	A etapa do Ensino Médio.
Competitividade	A etapa do Ensino Médio.
Dualidade educacional	
Condições de oferta	Introdução; A etapa do Ensino Médio.
Manutenção das desigualdades	Apresentação; A etapa do Ensino Médio.
Agências internacionais	
Competências	Apresentação;

	Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Sistemas de avaliação	Introdução.
Interferência na autonomia docente	Apresentação; Introdução.
Controle de qualidade	Apresentação; Introdução.
Escola Nova	
Educação Integral	Introdução.
Aprender a aprender	Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Autonomia e protagonismo juvenil	Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.

Fonte: Análise documental. Elaboração da pesquisadora.

Para a última etapa de análise de dados, para analisarmos as entrevistas semiestruturadas e tornar os resultados mais visuais, organizamos outra análise de conteúdo conforme Bardin (1977, p. 119), ou seja, categorizar para “[...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, auxiliando a organização dos resultados e favorecendo o processo de interpretação e análise. Neste caso, o quadro de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, Quadro VII, apresentado a seguir.

Quadro VII - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Subcategoria	F
Ações da Diretoria de Ensino	Formação semanal com a coordenadora pedagógica	6
	Pouca participação docente no processo de elaboração do documento	2
Ações da equipe gestora da escola	Formações gerais de duas semanas	3
	ATPCG e ATPC de área semanais	5
Leitura da BNCC	Docentes que realizaram a leitura	3
	Docentes que não realizaram a leitura	3

Fragilidades	Problemas com a acessibilidade do documento	4
	Mudança na distribuição de conteúdos por semestres e anos	3
	Propostas que demandam formação extra	1
Valores da BNCC	Concordam e são favoráveis	6
	Valores e dinâmica da escola PEI	6
	Valores em consonância com o que se espera no mercado de trabalho	3
Organização do documento	Documento bem organizado	2
	Documento extenso e não acessível	4
Alterações positivas nas práticas pedagógicas	Aulas dialogadas	5
	Aulas interdisciplinares	2
	Sala de aula invertida	4
	Autonomia aos alunos	6
Alterações na postura dos alunos	Alunos ainda se acostumando com a dinâmica do PEI	2
	Participantes ativos das decisões da escola	3
	Valorizam o trabalho do professor	3
Valores priorizados para formação	Em consonância com o lema da escola	6
	Melhorar a condição de vida e futuro dos estudantes	5

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Por fim, todos os resultados obtidos na coleta de dados foram alinhados de acordo com a técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987), que tem como objetivo básico:

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2011, p. 138).

Com esses instrumentos de coleta e organização dos dados obtivemos resultados que consideramos importantes para a ampliação das reflexões sobre o tema em estudo, a formulação de novas ações em defesa da educação crítica e a formação científica da estudante/pesquisadora tanto nos aspectos técnicos e metodológicos do ato de pesquisar, quanto em sua compreensão sobre a relação entre o neoliberalismo, a BNCC e o trabalho docente, conforme apresentamos a seguir.

4 RELAÇÕES ENTRE O IDEÁRIO NEOLIBERAL, A BNCC E O TRABALHO DOCENTE

Esta seção de resultados e discussões é apresentada em quatro subseções, de acordo com os objetivos específicos do TCC, visando atender ao objetivo geral de analisar as características do ideário neoliberal na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para o trabalho docente, na perspectiva de professores de uma escola estadual de ensino médio.

Os dados obtidos e apresentados em cada subseção são resultantes das análises de conteúdo, fundamentadas em Bardin (1977) e Franco (2012), que visaram, em três etapas, identificar elementos característicos do ideário neoliberal para a Educação Básica brasileira, verificar a presença ou não desses elementos na BNCC, e caracterizar o processo de implementação da BNCC no contexto de uma escola estadual de ensino médio.

Sendo assim, a primeira subseção apresenta dados da revisão bibliográfica e análise de conteúdo (Quadro V) que visaram identificar elementos do ideário neoliberal fixados para a Educação Básica brasileira. A segunda subseção discorre sobre os resultados da análise documental da BNCC (Quadro VI), tendo sido elaborada à luz da primeira análise de conteúdo. A terceira subseção expõe dados da segunda revisão bibliográfica realizada (Quadro III), relacionada à implementação da política no contexto de uma escola estadual de ensino médio. Por fim, a última subseção apresenta dados das entrevistas semiestruturadas, organizados em uma segunda análise de conteúdo (Quadro VII), que visaram analisar desdobramentos para o trabalho docente, impulsionados pela BNCC.

Embora as revisões bibliográficas e entrevistas tenham nos proporcionado diversas categorias e subcategorias para análise, destacamos apenas aquelas que se relacionam diretamente com os objetivos específicos selecionados para este TCC. Desse modo, ao apresentar os resultados, as categorias e subcategorias foram distinguidas, em ambas as análises de conteúdo, pelo uso de **negrito** e *itálico*, respectivamente.

4.1 A presença de elementos do ideário neoliberal na Educação Básica brasileira

Visando discorrer sobre as interferências do ideário neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, foi realizada uma revisão bibliográfica com as principais produções sobre o assunto. Essa revisão foi a base para a formulação do Quadro V, localizado no Apêndice E deste trabalho, e que contém três eixos temáticos. Para esta subseção, consideramos o eixo “Documentos e Políticas Neoliberais” do Quadro V, o qual apresenta documentos importantes à organização curricular brasileira, fundamentados em elementos do ideário neoliberal e que precederam a BNCC.

Sob essa ótica, o eixo de Documentos e Políticas Neoliberais teve suas categorias organizadas a partir do **Relatório de Delors**, documento com caráter *orientador de políticas curriculares*. Com base nas reflexões da Conferência de Jomtien, o documento delineou “[...] orientações relativas à educação básica e às necessidades educativas fundamentais no contexto mundial” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 782). Dentre os demais valores e preceitos do Relatório, destacaram-se, na análise de conteúdo, a *responsabilização do aluno* com relação ao próprio destino; a *atribuição de mérito* aos alunos que se destacam, desconsiderando fatores que interferem no sucesso ou fracasso dos estudantes; e a *responsabilização da educação* pela economia, a qual deve “[...] adequar os resíduos humanos do capitalismo à sua lógica reprodutivista, exploradora e predatória” (ZORZAL, 2006, p. 192-193).

Fundamentada nas mesmas concepções, a **Constituição Federal de 1988** foi responsável por estimular a elaboração dos *documentos norteadores curriculares* desenvolvidos a partir dos anos 1990, os quais estiveram respaldados pelo *projeto de desenvolvimento nacional* que pairava sobre o Brasil, interessado na ampliação da economia e na inserção do país no mercado mundial. Dentre esses documentos foram analisadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio e, brevemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação à categoria da **LDB**, a subcategoria mais evidenciada nos argumentos dos autores foi a *formação capitalista*, na qual, como apresentam Silva e Nomeriano (2014, p. 187), privilegia-se a

[...] formação para o trabalho capitalista, a convivência pacífica, os valores morais, o não questionamento das instituições sagradas do liberalismo e a igualdade legal num modo de produção de diferenças socioeconômicas abissais.

Além da formação capitalista, também foi evidenciado em maior frequência o fato de a LDB possuir *trechos minimalistas e ambíguos*, os quais contribuíram com as reformas educacionais de caráter neoliberal (RAMOS, 2016), preconizadas em nome do desenvolvimento econômico e da inserção do país no mercado internacional. Além dessas subcategorias, outros elementos foram pontuados, como: os ideais da *Pedagogia das Competências*, a *ampliação das possibilidades à iniciativa privada* e a *manutenção das desigualdades*, decorrente do estabelecimento de medidas que preservam o *status quo* (SOUZA, 2008).

Na sequência, a categoria dos **PCNs** também indica a consagração do lema da *Pedagogia das Competências*, “aprender a aprender” no documento, como orientação pedagógica (SOUZA, 2008). Nesse sentido, o documento retoma os princípios do Relatório de Delors e a *Teoria do Capital Humano*, “por considerar o indivíduo como ‘produtor de suas próprias capacidades de produção’” (SILVA, 2015, p. 320), reforçando, assim, os valores do *ideário neoliberal*.

À luz do documento orientador dos parâmetros curriculares, o **SAEB** passa a atuar como mecanismo de *controle da qualidade da educação*, avaliando a educação básica, com o objetivo de melhorar as políticas educacionais (MARTINS, 2013). Inseridos nesse processo, a análise de conteúdo revelou que a padronização de conteúdos e as adequações dos docentes às demandas avaliativas se apresentam como *interferências no trabalho docente* (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Além disso, as avaliações se caracterizam por reunir *dados quantitativos sem resolução*, os quais, de acordo com Martins (2013, p. 29), “[...] podem indicar questões relevantes, mas não apontam para possíveis soluções”.

Além dos PCNs, as **DCNs** também estão contextualizadas no cenário das reformas educacionais, as quais visavam a *formação para as demandas do mercado*, assim como a “aquisição de competências cognitivas e culturais”, com a “ideia de pleno desenvolvimento humano”, preconizada pela *Pedagogia das Competências* (SOUZA, 2008, p. 127). Para isso, além da *responsabilização do aluno* pela própria inserção profissional no mercado de trabalho, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, homologadas em 2011, requisitaram ao MEC a elaboração e definição de *expectativas de aprendizagem*.

Nesse mesmo período, em 2014, as expectativas de aprendizagem também aparecem no **PNE** e sucedem até a BNCC, quando passam a ser chamadas de “*direitos e objetivos de aprendizagem*” (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020). Na categoria PNE, a análise de conteúdo mostrou que, embora o Plano tenha apresentado uma proposta de *descentralização da União*, envolvendo Estados e municípios na elaboração do documento (SILVA, 2015), ele também facilitou a *privatização da educação*.

Na sequência, em meio a rejeições e associações de professores, pesquisadores e sindicatos contra a Base (MICHETTI, 2020), foi homologada a **Lei 13.415/2017** da Reforma do Ensino Médio. Sob essa ótica, a análise de conteúdo revelou que a Lei, além de *antidemocrática*, prioriza a *educação integral* e promove o *protagonismo juvenil* ao propor a formulação de *projetos de vida e itinerários formativos*.

Essa autonomia e protagonismo dos jovens, incentivado pela Lei 13.415/2017, tem continuidade nas propostas da **BNCC**, a qual pretende formar o estudante, a partir do

desenvolvimento de *competências e habilidades requeridas pelo mercado*, para *empreender*, para ser eficiente e competitivo (SILVA; CANTARELLI, 2019). Sendo assim, no contexto da BNCC, os sistemas de avaliação servirão para *controlar a qualidade, a competitividade* e a constante adaptação dos alunos ao mercado de trabalho, desconsiderando “as condições necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra, não tendo a centralidade do processo nos alunos, na garantia do direito ao conhecimento, mas, sim, no que dele se espera” (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 10).

Com base nesse cenário das políticas educacionais brasileiras, a ideia das reformas educacionais em defesa da justiça social, da igualdade de direitos e da inclusão social, preconizadas mais veementemente pela Base, parece distante. As interferências do ideário neoliberal, enunciadas acima, nas políticas educacionais brasileiras colaboram com a manutenção, reprodução e legitimação das desigualdades sociais, implicando, assim como analisam Silva e Canterelli (2019, p. 785), em “*desafios ao projeto educacional em prol da justiça social*”.

4.2 A BNCC e o ideário neoliberal

O objetivo específico B, em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, visou identificar elementos da BNCC que se aproximam do ideário neoliberal para a educação. Para tanto, o Quadro VI foi organizado com base na leitura dos tópicos selecionados da BNCC e à luz do Quadro V, de forma a comparar categorias e subcategorias, elementos do ideário neoliberal, que se aproximam da análise da BNCC.

Assim, o eixo “Racionalidade Econômica” do Quadro VI apresentou duas categorias iguais às do quadro de análise de conteúdo, enquanto o eixo “Homo Economicus” apresentou cinco categorias semelhantes ao Quadro V. No caso da análise documental, o eixo “Documentos e Políticas Neoliberais” foi desconsiderado.

No eixo Racionalidade Econômica, a primeira categoria identificada foi a das **políticas de austeridade**, uma vez que há menção às *agências internacionais* no tópico introdutório da Base, afirmando que o desenvolvimento das competências está em consonância com o

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) (BRASIL, 2017, p. 13).

Estar relacionado às agências internacionais, como visto na subseção anterior, significa estar subordinado a metas para a educação, a sistemas de avaliação que definem padrões e controlam o que é qualidade educacional e o que não é, e às interferências no trabalho docente, que podem ocorrer por meio de livros didáticos e de conteúdos limitados, por exemplo.

Além das agências internacionais, a *desresponsabilização do Estado*, subcategoria elaborada no Quadro V, também pode ser considerada quando o documento afirma que “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade” (BRASIL, 2017, p. 15), transferindo para a escola a responsabilidade de assegurar uma educação inclusiva.

Outra categoria verificada na análise documental foi a das **reformas nos setores sociais**, a qual apresentou tendências às *privatizações*, como no caso da produção de materiais didáticos, defendida pela BNCC; a defesa do discurso desenvolvimentista, o qual visa a *economia competitiva internacionalmente*; e aproximações com o discurso da *melhor qualidade de vida*, no qual transfere à educação e ao aluno a responsabilidade pelo sucesso e qualidade de vida do estudante.

Essas aproximações da BNCC com os elementos elencados na revisão bibliográfica, os quais correspondem a tendências e interferências do ideário neoliberal, revelam que a Racionalidade Econômica, apresentada por Apple (2003) como a racionalidade dos liberais, está presente nas propostas da Base. Sendo assim, o documento desenvolve suas orientações, competências e habilidades em torno de capacidades valorativas, estabelecendo análises de custo-benefício para tudo, inclusive para a educação, para a formação integral do indivíduo e de seus valores.

No eixo Homo Economicus, a primeira categoria que se repete na análise documental é a **Teoria do Capital Humano**, a qual apresenta a *responsabilização da escola* no processo de elaborar propostas pedagógicas, considerando as necessidades e interesses dos estudantes e as possibilidades práticas das instituições. Embora isso colabore com a contextualização do ensino e com a elaboração de um projeto possível de ser realizado, a Base desconsidera as diferentes condições de oferta, sem apresentar resoluções para diminuir essas desigualdades estruturais.

Além da responsabilização da escola, também é possível observar a subcategoria *Pedagogia das Competências* quando o documento transfere ao aluno a habilidade de “[...] aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 497).

Nesse sentido, com relação à formação do estudante, a análise documental se relaciona com a categoria **educação profissionalizante** ao afirmar que a nova estrutura do Ensino Médio,

permeada por itinerários formativos, possibilita a formação para o aprofundamento acadêmico e a *formação técnica e profissional*. Independentemente do itinerário ou projeto de vida escolhidos, a *competitividade* se faz presente pela necessidade de adaptar-se às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas transformações, a qual é reforçada quando o documento afirma ser

[...] necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (BRASIL, 2017, p. 465).

Dessa forma, além de não considerar as trajetórias dos alunos, a categoria **dualidade educacional** apresenta a despreocupação da BNCC com relação às *condições de oferta* de ensino, mencionadas anteriormente, e consolida a subcategoria de *manutenção das desigualdades*, na qual o próprio documento assume a incapacidade de propor resoluções ao quadro de desigualdades presente na Educação Básica.

Na sequência, a categoria **agências internacionais** apresenta quatro subcategorias iguais ao Quadro V. A primeira delas diz respeito às *competências*, as quais, na BNCC, são definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A segunda subcategoria diz respeito aos *sistemas de avaliação*, os quais devem ocorrer de maneira formativa e considerando os contextos de aprendizagem; contudo, a BNCC afirma que a aprendizagem de qualidade é a meta, estabelecendo, dessa forma, sistemas de avaliação que servirão como *controle de qualidade*, do mesmo modo que vêm sendo feito nos sistemas avaliativos de larga escala.

Outra discussão presente nessa categoria é a *interferência na autonomia docente*, a qual pode ser compreendida nos processos de produção de materiais didáticos, nas matrizes de avaliações e exames nacionais e na formação inicial e continuada docente, todos articulados às novas propostas do documento orientador curricular.

Por fim, a última categoria, **Escola Nova**, levou este nome por possuir aproximações com o movimento escolanovista, movimento de reformulação do ensino, popularizado em meados do século XX, o qual incluiu o aluno no centro do processo de construção do conhecimento (ZORZAL, 2006). A categoria abrangeu a fundamentação da Base nas ideias da *Educação Integral*, comprometida com a construção de “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 14); nas ideias do *aprender a aprender*, já mencionado nesta

seção; e nas ideias do *protagonismo juvenil*, suporte que viabiliza a elaboração do projeto de vida dos estudantes.

À luz dessas aproximações entre as categorias e subcategorias da revisão bibliográfica, que expõe elementos do ideário neoliberal, com a análise documental, é possível reconhecer que o documento desenvolve orientações, competências e habilidades em torno de capacidades valorativas (APPLE, 2003) e seleciona um conjunto de valores a serem trabalhados para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo (FRIGOTTO, 2010).

Assim, identificamos que o trabalhador, cada vez mais adaptado às demandas do capital e instrumentalizado pelo saber-fazer, é submetido ao desenvolvimento de competências que, influenciadas pelo ideário neoliberal, apresentam caráter utilitarista do currículo nas propostas da BNCC, além de uma significativa fragilidade formativa, a qual nega uma formação aprofundada e idolatra a flexibilidade dos indivíduos (GALIAN; SILVA, 2019). A BNCC, dessa forma, está comprometida com o campo econômico e não com as possibilidades de transformação social, o que reforça o caráter neoliberal presente em suas propostas.

4.3 O processo de implementação da BNCC e a experiência da escola participante da pesquisa

Com o intuito de caracterizar o processo de implementação da BNCC no contexto de uma escola estadual de ensino médio, localizada no município de São Carlos, foram analisadas as categorias **Ações da Diretoria de Ensino** e **Ações da equipe gestora da escola**, do Quadro VII de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, bem como os dados obtidos na revisão bibliográfica e documental.

Para caracterizar a implementação da BNCC, seja em uma escola específica ou em todas as escolas de forma geral, é preciso ter em vista que o processo se iniciou logo em 2017, quando foi homologado o documento oficial da Base. No processo de homologação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 foi o primeiro documento que instituiu e orientou a implementação da BNCC. Esse documento estabeleceu que até o início de 2020 deveria acontecer a adequação dos currículos estaduais, prescrevendo formação inicial e continuada aos docentes, com cursos e programas adequados à Base a serem implementados no prazo de dois anos, a partir da publicação da política curricular.

Com a publicação da Resolução SE 24, de 6 de março de 2018, que dispõe sobre a implementação da BNCC na rede estadual de ensino, e da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a BNCC do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, foi estabelecido que os currículos estaduais adaptados deveriam ser completamente implementados

até o ano de 2022. A partir da homologação da BNCC, conforme afirmam os autores Jolandek, Pereira e Mendes (2021, p. 499) “[...] o sistema educacional tem que se atualizar, como os currículos estaduais, municipais, materiais didáticos, avaliações em larga escala (nacional, estadual e municipais), entre outros.”

Para tanto, a Resolução de 14 de janeiro de 2020 dispôs orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. A Resolução 3 de agosto de 2020, por meio da Deliberação CEE 186/2020, também fixou normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, revisado à luz da BNCC, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Como principal referência para o processo, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018), por meio do MEC e em parceria com diversas instituições⁵ disponibilizou o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC (2018), organizado com recursos do Plano de Ações Articuladas (PAR) (SANTOS, 2021).

Dos esforços e financiamentos realizados pela União, R\$100 milhões foram repassados às secretarias estaduais e distrital (SEDUC) e secretarias municipais (SME) para a realização de eventos formativos, para a contratação de consultores e para a reestruturação dos currículos⁶ (OLIVEIRA, 2021). Nesse cenário, o Consed ficou responsável por articular estados e municípios para o estabelecimento de um regime de colaboração na elaboração dos currículos, materiais didáticos e formação de professores.

O desafio, segundo Brum (2020), era de estabelecer parcerias entre as secretarias de educação e as escolas, no intuito de promover formações para a implementação da Base. Além disso, Macedo (2019 apud DESTRO, 2021, p. 3) afirma que algumas ações acerca da implementação da BNCC não foram assumidas pelo MEC, “[...] ficando a cargo, principalmente, da Undime e do setor privado seu desenvolvimento”.

Para vincular-se ao ProBNCC, os secretários estaduais e presidentes das Undimes precisaram assinar um Termo de Adesão para que fossem garantidos: assistência financeira, via

⁵ De acordo com Destro (2021): União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), Comitê Nacional de Implementação da BNCC, representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (CNE, FNCE e UNCME), o setor privado (Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Natura) e outros.

⁶ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58701-presidente-e-ministro-homologam-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Plano de Ações Articuladas (PAR) para as Secretarias de Educação; formação para equipes estaduais responsáveis pela implementação; financiamento para formação das equipes e materiais de apoio para as discussões da reelaboração dos currículos estaduais; além da plataforma digital para leitura, discussão, críticas e sugestões sobre os referenciais curriculares (DESTRO, 2021).

De acordo com Santos (2021), o processo de implementação ocorreu em dois ciclos. O Ciclo 1 foi dedicado à revisão ou elaboração dos currículos estaduais, em regime de colaboração, no intuito de adaptá-los à luz da BNCC; e o Ciclo 2 foi dedicado à formação dos profissionais da educação e revisão dos Projetos Pedagógicos. Foi sugerido que cada estado deveria compor uma comissão central com coordenadores estaduais de currículo e lideranças para o fornecimento de formação continuada nas redes municipais e estaduais, considerando, ainda, equipes regionais (SANTOS, 2021).

Ao longo das entrevistas, ficou claro que, na verdade, os professores participantes de nossa pesquisa tiveram contato com a BNCC por meio do Currículo Paulista do Estado de São Paulo, o qual utiliza as mesmas competências e habilidades da BNCC, e centraliza, em um só documento, objetivos e metas do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Desse modo, considerando a sobrecarga da rotina escolar, os professores relataram que é mais interessante e mais acessível visualizar apenas um documento com todas as informações condensadas e direcionadas para o Sistema de Ensino específico, conforme argumentou a professora Renata:

[...] a BNCC ficou de lado e deixou de ser acessível para nós professores quando o Currículo Paulista entrou em cena e deu sequência para todos os valores, todos os princípios e objetivos da escola PEI. A gente não teve mudanças no nosso jeito de fazer, a gente só deu sequência para o lema da escola, que também vem aparecendo em quase todos os documentos atuais. Na correria de dar conta das agendas semanais, dos planos de ação, disciplinas eletivas e guias todos que o PEI exige, a gente vai no documento que é mais objetivo e mais recente. A BNCC e o Currículo têm a mesma estrutura, para encurtar caminho a gente olha só o Currículo e tira as informações, códigos e objetivos de lá.

No que diz respeito ao processo de elaboração da BNCC, verificamos, nas entrevistas, que foram realizadas poucas **ações da Diretoria de Ensino** com os docentes. Foi relatado pelos professores entrevistados que, desde o início das discussões, ocorreram *formações semanais com a coordenação pedagógica* da escola na Diretoria de Ensino. Nos relatos, os participantes pontuaram que esse contato da coordenação com a Diretoria de Ensino foi a forma de comunicação mais próxima que os docentes tiveram com o âmbito regional e estadual. Por meio desse contato, a professora Renata também pontuou que a escola foi convidada a participar dos debates e das consultas online por meio de links que o governo disponibilizava:

[...] a escola foi convidada algumas vezes para participar dos debates e para acessar os links que o governo disponibilizava para consulta online. A nossa coordenadora era quem repassava as informações da Diretoria, então não teve nenhum contato direto deles com a gente. Sempre a coordenação que repassava para nós e sempre a coordenação que participava de formações com eles.

Embora essas consultas fossem disponibilizadas entre os professores, foi relatado *pouca participação docente no processo de elaboração do documento* da BNCC. De acordo com a professora Ana, a participação dos docentes no processo de elaboração ficou comprometida a partir de 2016, quando a terceira versão da Base foi elaborada e homologada sem muita divulgação. Destacamos, também, a fala do professor André:

Desde o momento que a nova BNCC estava sendo elaborada, as escolas promoveram momentos de estudos e consultas aos professores. Ocorreram formações e diálogos com a Diretoria de Ensino. No entanto, essas formações e diálogos ocorreram muitas vezes como se pegassem a todos de surpresa, com muitos pontos que ficavam sem o completo esclarecimento.

Depois da BNCC ser homologada e materializada pelo Currículo Paulista, *formações gerais de duas semanas e ATPCG e ATPC de área semanais* fizeram parte das **ações da equipe gestora da escola**. No início do processo de implementação da política curricular, os professores tiveram *formações gerais de duas semanas* que apresentaram a estrutura do Currículo Paulista. Após esse período, a professora Inês explicou que as discussões passaram a acontecer nos momentos de *ATPCG e ATPC de área semanais* que enfatizavam o estudo das competências e habilidades do Currículo, à luz da formação que a coordenação havia recebido nas reuniões semanais que participava na Diretoria de Ensino. Segue trecho da professora Inês:

Nossa coordenadora uma vez por semana vai à Diretoria de Ensino, participa de uma reunião formativa e depois faz uma ATPC conosco sobre essa formação ofertada pela Diretoria. Então, a gente tem uma ATPCG que é geral, com os professores responsáveis por cada área, toda quarta-feira nas duas primeiras aulas e, às quintas-feiras, a gente tem um ATPC de área, que é quando os professores coordenadores de área fazem a formação com os professores das disciplinas da determinada área.

Quanto à organização do Currículo Paulista do Ensino Médio, o processo se iniciou em 2018, quando a Secretaria de Educação do Estado realizou 1.607 seminários regionais, em parceria com as Diretorias de Ensino, para debater propostas curriculares para a etapa do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020). De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020, p. 17), “[...] no total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo”, sendo realizadas 397.636 mil avaliações da versão preliminar do Currículo que evidenciaram aprovação de mais

de 80% dos contribuintes, efetuando-se sua aprovação no Conselho Estadual de Educação, em 29 de julho de 2020.

A fim de verificar quantos professores atuavam no estado de São Paulo nos anos em que ocorreram esses debates, consultamos o Censo Escolar de 2018 e, de acordo com o IBGE, São Paulo contava com, aproximadamente, 552.452 profissionais da educação, considerando todas as etapas da Educação Básica⁷. Destes, 113.370 profissionais lecionavam no Ensino Médio, o que significa que a participação dos 18.739 profissionais nos debates que incorporaram a elaboração do Currículo Paulista equivaleu a 16,5% do total de professores que atuavam no Ensino Médio do estado de São Paulo no ano de 2018.

O mesmo pode ser percebido com o número de matrículas de estudantes do Ensino Médio e o número de estudantes que contribuíram com a versão final do Currículo. De acordo com o Censo Escolar, em 2018, 1.640.170 alunos estavam matriculados no Ensino Médio⁸, enquanto apenas 142.076 participaram dos debates. O número de participações, portanto, representou apenas 8,6% dos estudantes do estado de São Paulo.

Percebe-se que, assim como a BNCC, o Currículo Paulista também afirmou que o processo de elaboração do documento ocorreu de forma democrática, pautada na participação dos estudantes e profissionais da educação. Todavia, consideramos que os professores e estudantes foram pouco representados e, durante as entrevistas realizadas na escola em que desenvolvemos esta pesquisa, alguns professores relataram nem se lembrarem de como ocorreram as formações relacionadas à BNCC ou ao Currículo do estado de São Paulo. A professora Alice, por exemplo, afirmou que:

Eu não consigo lembrar o momento exato em que a mudança aconteceu, quando que a gente começou a referenciar nossos planos, agendas e tudo, mas a escola sempre teve que se respaldar com o currículo que o Estado disponibilizava. Digamos que a gente estava acostumado, a escola PEI tem uma carga muito grande de planejamentos, de guias e documentos que precisamos elaborar ao longo do ano todo, acho que não senti muita diferença quando a BNCC chegou ou quando o Currículo Paulista chegou.

Toda essa articulação em apresentar números e índices de aprovação do documento, contribui, segundo Shneider e Rostirola (2021), com a difusão da ideia de que a elaboração das propostas dos estados atendem às premissas da gestão democrática e participativa enunciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) além de estarem

⁷ Informações retiradas do site: ><https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/13/5908?ano=2018><. Acesso em: 02 set. 2022.

⁸ Informações retiradas do site: ><https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/13/5908?ano=2018><. Acesso em: 02 set. 2022.

relacionadas “à produção de um discurso sobre o engajamento dos setores da sociedade civil na implementação da BNCC” (SHNEIDER; ROSTIROLA, 2021, p. 11).

A quebra desse discurso, no entanto, pode ser verificada em diversas circunstâncias, como: a tentativa de normatizar, ou impor conteúdos a serem priorizados pelos docentes; e/ou o fato de não se considerar os contextos (políticos, sociais, culturais) das diferentes regiões do país (DESTRO, 2021). Aprofundaremos essa argumentação na próxima subseção, ao discorrer sobre o que a política curricular impõe à prática pedagógica.

4.4 Repercussões da implementação da BNCC para o trabalho docente

Com vistas a identificar alterações no trabalho pedagógico docente pós-implementação da BNCC, foram analisadas as subcategorias da categoria **Alterações nas práticas pedagógicas**, do Quadro VII de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, bem como os dados obtidos na revisão bibliográfica e documental.

Conforme analisamos na subseção anterior, políticas de reforma despertam expectativas, produzem necessidades e motivam ações para que sejam alcançadas metas e objetivos iniciais da reforma. No caso do setor educacional, as reformas implicam em mudanças na escola e na ação dos professores, no seu *modus operandi* (AFONSO, 2000; JOLANDEK; PEREIRA; MENDES, 2021). As reformas evidenciam, ainda, a necessidade de adequação às novas tecnologias e mudanças do mundo do trabalho, o que, no caso da educação escolar, deve ser incorporado pelos professores e repassado aos alunos de forma a prepará-los para as novas exigências profissionais.

Essas mudanças na escola e na ação dos professores, explicada por Bourdieu e Passeron (1982), ocorre por meio do trabalho pedagógico, que inculca um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação (um *habitus* durável, transponível e exaustivo). Este é capaz de “[...] engendrar mais duravelmente as práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 45), é capaz de “[...] engendrar práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado num maior número de campos diferentes” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 45) e capaz de reproduzir “[...] mais completamente nas práticas que ele engendra os princípios do arbitrário cultural de um grupo ou de uma classe” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 46).

Esse discurso da necessidade de mudanças curriculares para melhoria da qualidade da educação, conforme análise de Destro (2021, p. 5), “[...] reforça a noção de que os problemas educacionais estão diretamente ligados à política curricular, a qual engloba tanto a formação inicial e continuada dos professores quanto o seu fazer pedagógico”. Portanto, o próprio

processo de produção curricular se associa à formação de professores e à lógica de que eles estejam “mal formados” (OLIVEIRA, 2021), ou seja, não estejam atendendo àquilo que se espera deles nas avaliações em larga escala, por exemplo.

Nesse sentido, é interessante analisar que “[...] o campo externo, formado por empresários, governo, sociedade de modo amplo, consegue calcular com exatidão a fórmula a ser aplicada pelas secretarias locais e, por conseguinte, por professores” (SANTOS, 2021, p. 7). Exige-se dos professores e da escola uma alta performatividade, visando diminuir as desigualdades sociais (MEIRA; BONAMINO, 2021) e, dos estudantes, a responsabilização quanto ao próprio futuro (SANTOS, 2021).

Assim, embora as mudanças no mundo do trabalho e na formação tanto dos educadores quanto dos educandos sejam uma demanda da própria dinâmica social, esse processo vem sendo “[...] forjado por sujeitos que possuem interesses diversos e muitas vezes desalinhados com os interesses da coletividade, onde a educação deixa de ser uma conquista e um dever do Estado e passa a ser uma mercadoria” (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020, p. 344), haja vista a participação das instituições privadas no processo de elaboração da BNCC e do Currículo Paulista.

Na ânsia de vencer uma “crise educacional a ser contida” (SANTOS, 2021, p. 7), tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista parecem desconsiderar a imprevisibilidade dos contextos reais de aprendizagem e direcionam aos estudantes de todas as regiões e contextos brasileiros os mesmos objetivos de desenvolvimento, de aprendizagem, mesmas habilidades e competências (CUNHA; COSTA, 2019; DESTRO, 2021; OLIVEIRA, 2021), além de responsabilizar ainda mais os docentes e suas ações pedagógicas pelos resultados das avaliações externas (DESTRO, 2021).

Macedo (2016) acredita que, no processo de implementação de um novo currículo, além de formar bem os professores, é necessário garantir-lhes condições satisfatórias de salário e investimento nas escolas, ou seja, assumir postura de valorização da educação. Nesse sentido, o Programa de Ensino Integral (PEI) se apresenta como uma opção atrativa para a carreira do magistério, por garantir gratificações salariais de 75% sobre o salário base dos professores (FRANÇA; RINALDI, 2022; GIROTTO; JACOMINI, 2019) e promove melhorias nas estruturas escolares com financiamentos a “[...] salas de aulas com lousas digitais, sala de leitura (biblioteca), sala de informática e laboratórios de ciências e quadra de esportes” (AVELINO, 2019, p. 188).

Em 2019, quando João Dória assumiu o governo do estado de São Paulo, apenas 364 escolas participavam do PEI, atendendo a 100 mil estudantes. De lá para cá, houve um intenso

esforço em expandir a adesão das escolas ao Programa e, de acordo com o Governador João Dória, em três anos “[...] saímos de 100 mil alunos em escolas de tempo integral para um milhão e 122 mil alunos. De 364 escolas para mais de duas mil escolas”⁹.

O Programa, portanto, vem sendo ampliado cada vez mais nas escolas do estado de São Paulo nos últimos anos. Considerando que a escola em que realizamos as entrevistas é participante do PEI, os professores são bem remunerados e vivenciam uma rotina com muitos compromissos formativos e demandas relacionadas à produção de guias e propostas pedagógicas documentadas.

Ao longo das entrevistas, os docentes afirmaram sentir que a BNCC e o Currículo Paulista vieram em uma tentativa de dar prosseguimento a um modelo de ensino que já estava sendo praticado nas escolas PEI, como se as propostas orientadoras curriculares compartilhassem a mesma agenda de valores e objetivos que o Programa preconiza. De acordo com a professora Renata:

[...] há muito tempo o lema da nossa escola é de incentivo ao protagonismo, à autonomia e às competências. Esses princípios da BNCC e do Currículo Paulista não são novos para a gente, mas estão sendo cumpridos por aqui há muito tempo [...] a gente sempre prezou por esses princípios e sempre pontuou eles em todas as reuniões e formações que temos. Tenho certeza que esse é o diferencial do ensino integral, da proposta do próprio PEI.

Guiados por essa noção, os participantes da pesquisa pontuaram algumas especificidades da prática docente que eles acreditam que representam **alterações positivas nas práticas pedagógicas**, impelidas pela pós-implementação da BNCC e Currículo Paulista. Dentre as práticas, destacamos: *aulas dialogadas*, *aulas interdisciplinares*, *sala de aula invertida* e *autonomia aos alunos*.

Com relação às *aulas dialogadas*, os professores relataram que, embora ainda existam alguns conteúdos que exigem uma aula expositiva, há sempre um esforço em promover aulas em que os alunos possam explorar temas e estabelecer outras propostas, questionamentos e hipóteses a serem sanadas entre eles e o docente, por exemplo. Conforme a professora Alice argumentou:

Antes as aulas eram mais expositivas, a gente chegava na sala, passava toda a parte teórica e depois ia para os exercícios. Agora a gente prioriza mais momentos de diálogo, de compreensão do conteúdo pela base, coletivamente, e vai construindo o tema junto com eles, fazendo mais questionamentos. Tem sido um exercício constante de não se deixar levar pela facilidade de realizar uma aula teórica e só aplicar os exercícios depois.

⁹ Informações disponíveis em: ><https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/22/secretario-de-educacao-diz-que-ensino-integral-chegara-a-3-mil-escolas-no-estado-de-sp-em-2023.ghtml><. Acesso em: 28 out. 2022.

A subcategoria *aulas interdisciplinares*, enfatizada pelos professores André e Inês, tem sido uma metodologia que proporciona o diálogo entre professores de determinada área do conhecimento e viabiliza, conforme o professor André, a proposição de “[...] atividades amplas, que colaboram com a dinamicidade do currículo e dialogam com a realidade dos estudantes”. Ou seja, as aulas interdisciplinares favorecem a proposição de atividades que dialogam com os interesses dos estudantes, além de viabilizarem uma ampla exploração dos conteúdos prescritos de cada disciplina.

Como consequência das *aulas dialogadas* e das *aulas interdisciplinares*, a *sala de aula invertida* é um outro recurso que vem sendo incentivado aos professores e que foi retomado com frequência nas falas durante as entrevistas. Conforme apresenta a professora Alice, a *sala de aula invertida* “[...] é quando os alunos conversam, colocam seus conhecimentos, depois procuram, pesquisam sobre os conteúdos e tentam organizar uma aula. Eles têm autonomia para criar e é legal que a BNCC e o Currículo Paulista dão sequência para os nossos valores”.

A subcategoria *autonomia aos alunos*, de acordo com a professora Inês, diz respeito a dar aos estudantes a “[...] oportunidade deles aprenderem sozinhos e depois exporem não só os acertos, mas os erros também [...] os alunos se desafiam mais e é um movimento contrário, no qual eles que vão atrás do conhecimento”. Enfatizamos que o desafio, o interesse e a proatividade de ir atrás do próprio conhecimento estão associados a essa tentativa constante de exercitar no aluno os valores e o comprometimento com o mundo do trabalho e com a produtividade, conforme apontam Brum (2020), Costa e Molina (2020), Gonçalves, Machado e Correia (2020), e Oliveira (2021).

Em síntese, as quatro subcategorias se aproximam entre si por compartilharem do princípio básico da autonomia do estudante e da participação ativa na aprendizagem, em coletividade. Embora a BNCC e o Currículo Paulista incentivem essa postura docente a favor da autonomia dos estudantes, isso já compunha os princípios do PEI e os professores já atuavam de tal modo, sendo as mudanças, para eles, quase imperceptíveis, conforme analisamos na fala da professora Alice, “Eu não consigo lembrar o momento exato em que a mudança aconteceu [...] não senti muita diferença quando a BNCC chegou ou quando o Currículo Paulista chegou”.

Assim, é possível reconhecer que ambos os documentos propõem orientações, competências e habilidades em torno de capacidades valorativas (APPLE, 2003) e selecionam um conjunto de valores a serem trabalhados para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo (FRIGOTTO, 2010).

Identificamos que o trabalhador, cada vez mais adaptado às demandas do capital e instrumentalizado pelo saber-fazer por meio das metodologias ativas de aprendizagem, é

submetido ao desenvolvimento de competências que, influenciadas pelo ideário neoliberal, apresentam caráter utilitarista do currículo nas propostas da BNCC, além de significativa fragilidade formativa, que prioriza a flexibilidade e a adaptabilidade dos indivíduos em detrimento do conhecimento em si e da formação aprofundada (GALIAN; SILVA, 2019; COSTA; MOLINA, 2020).

Com base em todas as contribuições das revisões bibliográficas e dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, consideramos que a BNCC está comprometida com o campo econômico e não com as possibilidades de transformação social, o que reforça o caráter neoliberal presente em suas propostas.

Por se posicionar como uma instância neutra que transmite e avalia conhecimentos com base em critérios universais, a escola tende a legitimar privilégios sociais e a reproduzir uma lógica neoliberal como referência que orienta as ações das pessoas. Ao tratar a todos de modo igual, a escola dissimula e opera a violência simbólica, legitimando privilégios sociais de determinadas culturas e reproduzindo injustiças sociais com os demais alunos e demais classes (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vias de conclusão, é preciso ter em vista que tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista fazem parte de uma agenda de reformas que vêm sendo implementadas no setor educacional brasileiro, de forma mais intensa na etapa do Ensino Médio como consequência da própria Reforma do Ensino Médio, viabilizada pela Lei nº 13.415/2017. Consequência da formação aligeirada que vem sendo intensificada pela Reforma do Ensino Médio, a BNCC se configura como um mecanismo de operacionalização do ideário neoliberal dentro das escolas.

De modo geral, para que sejam efetivadas reformas nos setores sociais, alguns sujeitos e aparelhos privados de hegemonia projetam necessidades de mudanças no senso comum, geram expectativas e motivam ações para que sejam alcançados os objetivos iniciais.

Conforme analisamos, no caso do setor educacional, a defesa pela necessidade de mudanças curriculares reforça a noção de que os problemas educacionais são consequências da formação inicial e continuada dos professores, numa lógica de que eles estão mal formados (OLIVEIRA, 2021) e que precisam de guias e prescrições para aprimorar suas atuações.

A primeira análise de conteúdo realizada em nosso estudo nos permitiu reconhecer diversos elementos característicos do ideário neoliberal que são colocados para o setor educacional, para os estudantes e para os professores, depositando neles o compromisso com a melhoria da qualidade de vida e com a melhoria da economia. Orientado pela acumulação flexível e pela expansão do capital, o ideário retoma a Teoria do Capital Humano e reforça noções de competitividade, o aprender a aprender, o controle de qualidade e sistemas de avaliação.

Ao mesmo tempo em que o Estado cria condições para deixar de interferir nos setores sociais e de garantir os direitos básicos aos indivíduos, ele também dispõe de uma série de mecanismos de avaliação que conferem a qualidade da atuação docente e do desempenho dos jovens aos moldes dos conteúdos interessantes ao mercado de trabalho. Cria-se um padrão de aluno e de trabalhador que, no contexto da atuação operária, deve saber se adaptar às eventualidades, saber tomar decisões, ser útil, não questionar e não reivindicar seus direitos.

Alguns dos documentos elencados na análise de conteúdo ganham destaque, como é o caso do Relatório de Delors, que disseminou a noção da responsabilização do aluno pelo próprio futuro e incentivou discursos meritocráticos. Aos poucos, documentos e políticas educacionais foram consolidando mecanismos de manutenção das desigualdades e de preservação do *status quo*, com o respaldo da Pedagogia das Competências, da Teoria do Capital Humano, da defesa pela formação capitalista e do controle de qualidade.

Por meio das DCNs, do PNE e da Lei 13.415/2017, a responsabilização do aluno passa a ser chamada de protagonismo juvenil, a formação para o mercado é disfarçada como competências e habilidades, e o controle da qualidade da educação se transforma em expectativas de aprendizagem. Organizada com respaldo legal nas DCNs, LDB e PNE, a BNCC faz constantes menções a esses documentos e aos elementos presentes neles.

Organizada à luz do caráter desenvolvimentista presente nos documentos precursores a ela, a BNCC menciona agências internacionais para justificar o uso da palavra “competências”, pensado de acordo com as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Embora tenha sido analisado na revisão sistemática que o processo de elaboração da BNCC ocorreu em meio a diversos conflitos entre defensores e apoiadores do documento, com a limitação das audiências públicas e com pouca participação social, em decorrência de instabilidade na plataforma digital, a BNCC contraria essas afirmações e assume postura democrática, afirmando que contou com a participação dos estados, dos municípios e de ampla consulta à comunidade educacional e sociedade.

Dentre as propostas do documento, percebe-se um constante incentivo à Educação Integral e à contextualização do ensino, preocupados com a formação para a cidadania consciente, crítica, participativa e inclusiva. Para a BNCC, deve-se estimular a Educação Integral por meio de atividades que visem a formulação de hipóteses, a argumentação, a refutação e construção de conclusões respaldadas pela ciência e por métodos científicos.

Mesmo com ponderações a respeito das ciências, da introdução dos métodos científicos desde os anos iniciais do ensino fundamental e da ampla disseminação desses conhecimentos, a responsabilidade de contextualizar os conteúdos recai sobre as redes de ensino e sobre as escolas. Embora essas sejam as principais mediadoras do currículo com os interesses e necessidades da comunidade escolar, é preciso considerar as diferentes condições de oferta e cenários sociais que podem existir tanto na esfera nacional quanto na esfera municipal.

No entanto, mesmo considerando as diferentes condições de oferta, a BNCC não propõe resoluções factíveis e, conseqüentemente, colabora para a manutenção das desigualdades sociais. Nesse contexto, ela ainda amplia possibilidades à iniciativa privada ao considerar a elaboração de materiais e de livros didáticos.

Assim, também analisamos que a Base vem para comprovar ou reforçar, por meio de um documento público, aquilo que já está sendo feito, sem grandes propostas que visem dialogar com os outros setores sociais com relação aos problemas estruturais da sociedade.

Aos moldes do que está previsto nas DCNs a respeito da formação humana integral, a BNCC reconhece que é preciso equidade ao invés de igualdade, respaldada pelo discurso da justiça social, o qual visa uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Contudo, ao assumir “com firme convicção” que “[...] todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2017, p. 465) o documento desconsidera contextos sociais e reafirma o caráter meritocrático que orienta as demais políticas educacionais precursoras da BNCC, o que implica em desafios para a defesa da justiça, democracia e inclusão social.

Desse modo, a competitividade, a criatividade e o empreendedorismo são reforçados como competências essenciais para o desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento da cidadania, da inclusão e da empregabilidade. A responsabilidade que era depositada sobre o estudante, enquanto elemento principal para seu sucesso no mercado de trabalho, agora é reforçada pelo protagonismo juvenil e pelo estudante empreendedor, responsável por desenvolver em si uma postura empreendedora capaz de gerenciar sua própria vida.

Sendo assim, com relação a nossa primeira questão de pesquisa, foram analisados diversos aspectos da BNCC que se aproximam de elementos do ideário neoliberal, os quais implicam em uma significativa fragilidade formativa e revelam desafios para a democracia, justiça e inclusão social, valores reforçados ao longo de todo o documento da BNCC.

Em um segundo momento, ao caracterizarmos o processo de implementação da BNCC e analisarmos os desdobramentos ocasionados para o trabalho docente, ficou claro, à luz da segunda revisão bibliográfica e das entrevistas semiestruturadas, que o processo de elaboração e implementação da BNCC foi encaminhado com pouca participação docente, estudantil e da comunidade de forma geral. O mesmo pôde ser percebido com o processo de adequação Curricular dos currículos estaduais, como por exemplo o do estado de São Paulo, em que a participação docente equivaleu a 16,5% dos profissionais que atuavam no ensino médio naquele ano, e 8,6% do corpo estudantil, comparado ao número de matrículas ativas no ensino médio em 2018.

No âmbito da escola selecionada para a pesquisa, constatamos que os valores e discussões estabelecidas pela BNCC, materializados na ação docente por meio do Currículo Paulista, já eram priorizados, considerando a concordância desses com os princípios do

Programa de Ensino Integral (PEI), instituído no estado de São Paulo em 2012, durante o governo de Geraldo Alckmin e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Identificamos que a intensificação da jornada de trabalho docente e demandas inúmeras da escola PEI são fatores que comprometem a disponibilidade e dedicação dos professores ao estudo das propostas e currículos que estão sendo implementados na Educação Básica, haja vista a extensão dos documentos da BNCC e do Currículo Paulista e inviabilidade de conciliar sua leitura com as atividades obrigatórias do Programa.

Na prática e na lógica do PEI, percebemos que os valores de BNCC e do Currículo Paulista estão sendo incorporados ao *habitus* profissional dos docentes desde o início do Programa, em 2012, durante o governo de Geraldo Alckmin e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) (FRANÇA; RINALDI, 2022; GIROTTI; JACOMINI, 2019). Ao longo das entrevistas, ficou claro que o lema da escola se aproxima dos princípios dos documentos orientadores curriculares, dos quais: protagonismo, autonomia, competências e solidariedade.

Assim, incorporados ao *habitus* profissional dos docentes, tais princípios fazem parte do *ethos* cultural da escola participante da pesquisa e, certamente, das demais escolas PEI do estado de São Paulo. Conforme Bourdieu e Passeron (1982, p. 44), por meio da ação pedagógica, o trabalho pedagógico tende a dissimular a verdade objetiva do *habitus* como interiorização de um arbitrário cultural necessário, além de realizar a inculcação, suficientemente durável, de um *habitus* cujos princípios fazem parte de um arbitrário cultural que se perpetua mesmo após a suspensão da ação pedagógica.

O exercício da ação pedagógica, portanto, é o desconhecimento ou dissimulação de sua verdade objetiva, o que define o reconhecimento da sua legitimidade. Sem ter consciência disso, os professores e a escola tendem a reproduzir a desigualdade social. Acreditamos que, por influência da posição em uma escola PEI, na qual a não adequação e não anuência com os valores do programa acarreta o desligamento e a perda do benefício salarial, muitos professores incorporam o *habitus* profissional e o *ethos* cultural do PEI e reproduzem-nos (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Tema esse que não foi possível aprofundar nessa investigação, mas que pode ser um objeto interessante para próximas pesquisas.

Além disso, também observamos que diversas funções estão sendo direcionadas à responsabilidade da instituição escolar, da educação e da ação dos professores. Deve-se oferecer igualdade para nivelar as possibilidades de entrada no mercado de trabalho, oferecer igualdade para discutir pluralidades culturais e sociais, e ofertar condições para superar conflitos e divergências sociais, numa tentativa de reverter problemas estruturais da sociedade. Esse é o

discurso inculcado ao senso comum com relação às funções estabelecidas à educação e à figura do professor. No entanto, no contexto de documentos normativos que delimitam a ação pedagógica dos professores, o que se observa é a reprodução da desigualdade social.

Assim, com as reformas educacionais e imposição de novos documentos orientadores curriculares e orientadores da ação pedagógica docente, ocorrem (ou é esperado que ocorram) mudanças no *modus operandi* dos professores e a adaptação a um novo *habitus* profissional (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Considerando que, na educação pós-moderna, o aprender a aprender e o adaptar-se às mudanças sociais é um discurso cada vez mais difundido, o *habitus* a ser incorporado pelo docente deve contemplar, nos discursos formativos dos estudantes, o incentivo à adaptação, à autonomia e ao protagonismo juvenil.

Além disso, também faz parte das recomendações dos documentos orientadores curriculares e das alterações nas práticas pedagógicas docentes a promoção de ações que garantam essa postura proativa do estudante, como por exemplo as salas de aula invertidas, as aulas dialogadas, a autonomia do estudante e outras metodologias ativas de aprendizagem, destacadas nas entrevistas.

Concluimos que o processo de implementação da BNCC, projeto nacional idealizado como resposta à ideia de uma crise educacional a ser contida, reforçou a culpabilização docente e a ação da individualidade na problemática da educação brasileira ao prescrever aos professores habilidades e competências a serem exploradas nos projetos pedagógicos. O caráter normativo da BNCC ainda representa uma força simbólica capaz de dissimular as relações de poder que estão na base do documento.

Por fim, é preciso reconhecer que, à luz das análises de Bourdieu e Passeron (1982), a delimitação do modo de fazer da ação pedagógica, por sua vez, viabiliza a imposição de um arbitrário cultural e a internalização do ideário neoliberal e, ao dissimular a arbitrariedade cultural do currículo, ou seja, ao dissimular a imposição de uma cultura dominante como legítima e comum a todos, a instituição escolar tende a legitimar privilégios sociais e a reproduzir a lógica neoliberal como referência.

A BNCC, ao desconsiderar a origem social diversificada dos indivíduos que compõem a sociedade brasileira, ao reforçar a individualidade e a competitividade, ao desvalorizar o trabalho docente e desconsiderar os problemas estruturais da sociedade, sem buscar mecanismos para superá-los e alcançar a equidade e justiça social, contribui para a dominação de uma classe sobre outra e, do mesmo modo, reforça a perpetuação da violência simbólica (BOURDIEU, 1989, 1998, 2014).

Esperamos que os resultados desta pesquisa, assim como viabilizaram aprendizados à estudante em conclusão de curso, proporcionem reflexões sobre as propostas da BNCC às equipes escolares e contribuam para a ampliação de discussões sobre as políticas educacionais brasileiras, oferecendo subsídios para o crescimento de estudos no contexto científico e impulsionando ações em defesa da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação & Pesquisa**, v. 28, n.1, p.77-89, Jun. 2002. Disponível em: > <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHgKqgt/?format=pdf&lang=pt><. Acesso em: 25 ago. 2022.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- APPLE, Michael. A política e o conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 12 ed. 2013.
- APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. 328 p.
- AVELINO, Wagner F. Ensino Integral: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa. **InterMeio**, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 185-201, jul./dez. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Memórias e Sociedade, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Espíritos de estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papyrus, 1996. p. 91-135.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92).** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 127-144.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 66, p. 10-15, 6 de abril de 2018.

BRUM, Ana Elise R. Base Nacional Comum Curricular: cenário das pesquisas científicas sobre o processo de produção da política. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 404-411, mai./ago. 2020. Disponível em: ><https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13137><. Acesso em: 28 jul. 2022.

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 15 abr. 2012. Disponível em: > <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051><. Acesso em: 25 ago. 2021.

CARVALHO, Keila Lucio de. As Armas de Pierre Bourdieu Contra o ‘Flagelo Neoliberal’. **Mediações**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 372-392, mai-ago. 2020.

CONFORTO, Edivandro C.; AMARAL, Daniel C.; SILVA, Sérgio L. Roteiro para Revisão Bibliográfica Sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO – CBGDP, 8º, 2011. Porto Alegre: Instituto de Gestão de Desenvolvimento de Produto, 2011. **Anais...** 2011, p. 1-12.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão A. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, Paranaíba, v. 14, n. 29, p. 477-497, mai./ago. 2020. Disponível em: > <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3389><. Acesso em 2 set. 2022.

CRUZ, Rosana E. da. Banco Mundial e Política Educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional. **Educar em Revista**, Paraná, v. I, p. 51-75, 2003. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/er/a/gw3JyKR8QPYbDMz3YtSjJhR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CUNHA, Eduardo V. R.; COSTA, Hugo H. C. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 33, p. 141-163, jul./set. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESTRO, Denise de S. A resignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-22, jan. dez. 2021. Disponível em: > <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23809#:~:text=Os%20caminhos%20Otra%C3%A7ados%20pela%20Secretaria,profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20rede.<>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DORNFELD, Larissa M. G. **Alfabetização em São Paulo: um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em: ><https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2689><. Acesso em: 27 ago. 2021.

ENGUITA, Mariano Fernández. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da Escola. Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-133.

FILIPE, Fabiana A.; BERTAGNA, Regiane H. A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 46, p. 188-219, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13297>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

FRANÇA, Adriana L.; RINALDI, Renata P. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 38-52, mai./ago. 2022. Disponível em: ><https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16403><. Acesso em: 28 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALIAN, Cláudia; SILVA, Roberto. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: A BNCC em Questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/ae/article/view/5693>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GIROTTTO, Eduardo D.; JACOMINI, Marcia A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, v. 21, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.

GONÇALVES, Luciene P. S.; MESQUITA, Nyuara A. S. O currículo e o conhecimento científico: elementos para uma compreensão crítica da escola a partir da perspectiva de Bourdieu. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6º, 2017. Florianópolis: Currículos e Educação em Ciências, 2017. **Anais XI ENPEC**, 2017. v. único. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1303-1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GONÇALVES, Rafael M.; MACHADO, Tânia R.; CORREIA, Maria José N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020. Disponível em: ><https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012><. Acesso em: 20 ago. 2022.

GÜNTNER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)**, v. 22, p. 201-209, 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

HARVEY, David. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

JOLANDEK, Emily G.; PEREIRA, Ana Lúcia; MENDES, Luiz O. R. Desafios e impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular: o que dizem professores de matemática. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 21, p. 496-510, jun. 2021. Disponível em: ><http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3129><. Acesso em: 28 jul. 2022.

KOEPSEL, Eliana C. N.; GARCIA, Sandra R. de O.; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

LIMA, Ana C. de S. **Base Nacional Comum Curricular: mudança ou reprodução?** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MARTINS, Priscila de P. U. **Políticas públicas na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, prova Brasil, e Saesp para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2759>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MEIRA, Marina; BONAMINO, Alicia. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/er/a/Q96pqGjpFmbYfbzcfwz6bxM/abstract/?lang=pt><. Acesso em: 28 jul. 2022.

MERLI, Angélica Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento - Revista de Educação**, v. 6, p. 173-194, 2019.

MICHETTI, Micheli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 ago. 2021.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, Marcia B. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-25, jan./dez. 2021. Disponível em: > <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23863><. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.2, p. 249-263, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XzV337jZrWCs4nJykJGShyx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Ensaio**, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019.

PINTO, Geraldo A. O Toyotismo e a mercantilização do trabalho na indústria automotiva do Brasil. **Caderno CRH**, v. 25, n. 66, p. 535-552, 2012.

RAMOS, Marise N. A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Holos**, v. 6, p. 3-21, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4982>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-22, jan. dez. 2021. Disponível em: > <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23803><. Acesso em: 28 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do programa ensino integral: escola de tempo integral**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: ><http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf><. Acesso em: 24 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME, 2020. Disponível em: ><https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf><. Acesso em: 24 jun. 2022.

SECRETÁRIO de Educação diz que ensino integral chegará a 3 mil escolas no estado de SP em 2023. **G1**, São Paulo, 22 de mar. de 2022. Disponível em: ><https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/22/secretario-de-educacao-diz-que-ensino-integral-chegara-a-3-mil-escolas-no-estado-de-sp-em-2023.ghtml><. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVA, Débora. A. S. M. Teoria de estado e políticas públicas Sociais: um estudo sobre a influência do pensamento neoliberal nos rumos tomados pela educação brasileira a partir da década de 1990. **Revista HISTEDBR**, v. 15, p. 315-330, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641943>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, Simone G. da; CANTARELLI, Juliana M. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, p. 777-794, 2019. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9267>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

- SILVA, Renalvo C.; NOMERIANO, Aline S. Ideologia e política: uma análise das leis impostas pelo estado burguês e da legislação educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 176–190, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640355>>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- SCHNEIDER, Marilda P.; ROSTIROLA, Camila R. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-23, abr.-jun. 2021. Disponível em: > <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25485><. Acesso em: 28 jul. 2022.
- SOUZA, Ana P. R. de. **A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990**. 2008. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_da83b2bca0576bce0b1e6e9b8690d1bc>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- TAVARES, Andrezza M. B. do N.; SANTOS, Fábio A. A.; SANTOS, Luiz A. S. Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. **Holos**, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7817>>. Acesso em 25 ago. 2021.
- TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-170.
- VIEIRA, Renato G.; MARQUES, José E. D. C. Pierre Bourdieu e o neoliberalismo. **Revista Plurais**, v. 8, p. 313-331, 2018.
- ZORZAL, Marcos F. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?** 2006. 320f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2179?show=full>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas

INFORMAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

1. Nome
2. Idade
3. Formação/Instituição
4. Tempo de docência
5. Tempo na instituição

PROFESSORES

1. Gostaria que me contasse como a escola recebeu a BNCC. Houve alguma formação ou algum diálogo com a Diretoria de Ensino?
2. A Diretoria de Ensino disponibilizou algum documento ou ação formativa a respeito da BNCC?
3. Tendo em vista que a BNCC é um documento normativo, como a equipe gestora da escola designou a tarefa de referenciar os planos de aula e propostas pedagógicas, à luz do documento orientador, aos professores? Houve formação? Momentos de leitura e reflexão coletivos?
4. Você leu o documento? Se sim, leu os tópicos de apresentação, introdução e estrutura da Base, ou leu apenas os subtópicos relacionados à sua área de conhecimento e disciplina específica?
5. Você identificou alguma fragilidade no documento? E potencialidade?
6. Você concorda com os conteúdos e valores propostos pela BNCC? Tais como: aprender a aprender, autonomia, protagonismo juvenil, empreendedorismo e competências?
7. Considerando o objetivo e compromisso da Base com a democracia, inclusão e justiça social, você acredita que o documento está bem organizado, acessível e compreensível aos docentes?
8. Sua prática pedagógica passou por alterações após a chegada do documento à escola? Como você organizava suas propostas e como organiza-as agora?
9. É possível identificar diferenças quanto à formação dos alunos quando comparamos antes e depois da política educacional? Se sim, quais seriam essas diferenças?
10. O que você prioriza para a formação integral do aluno? Esses valores estão em consonância com os defendidos pela Base? Detalhe os valores que você julga importantes para a formação integral do estudante de ensino médio.

Apêndice B: Quadro V - Análise de conteúdo: elementos do ideário neoliberal

Eixo temático	RACIONALIDADE ECONÔMICA		
Categorias	Unidades de registro	Frequência	Autores/Ano
Crise do capitalismo			
Teses de Hayek	“As reformas expressas no Consenso de Washington espelham a retomada dos pressupostos liberais e das propostas debatidas por Friedrich August von Hayek em sua obra O caminho da servidão, publicada em 1944, em oposição às políticas do “Estado do Bem-Estar Social” difundidas no pós-Segunda Guerra Mundial, sob o argumento de que todo tipo de intervenção estatal, além de ser um atentado às liberdades individuais, seria uma aproximação aos regimes totalitários e comunistas.” (CRUZ, 2003, p. 55)	4	CRUZ (2003); MARTINS (2013); SILVA (2015); ZORZAL (2006).
Estado de Bem-Estar Social	“Os primeiros ensaios da teoria neoliberal [...] nascem como uma reação teórica e política contra o modelo econômico keynesiano; alicerçado no Estado centralizador de bem-estar social” (SILVA, 2015, p. 316)	4	MARTINS (2013); SOUSA (2008); SILVA (2015); ZORZAL (2006).
Crise do petróleo	“[...] nos anos de 1970, quando a crise mundial do petróleo desencadeia a instabilidade econômica capitalista, levando várias economias mundiais a uma profunda recessão, a baixas taxas de crescimento, a altas taxas de inflação, e, conseqüentemente, a decadência do Estado de Bem-Estar Social.” (SILVA, 2015, p. 318)	3	DORNFELD (2013); SILVA (2015); ZORZAL (2006).
Crise do desemprego	“[...] cresce a automação industrial, a hierarquia interna das empresas fica reduzida e aumenta a produtividade. Em	4	KOEPSSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020);

	contrapartida, aumenta o desemprego.” (ZORZAL, 2006, p. 208)		SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); ZORZAL (2006).
Políticas de austeridade			
Agências internacionais	“Agências internacionais, como: o BIRD; a Organização das Nações Unidas para Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) começam a interferir nas economias mundiais, incentivando a desativação dos programas sociais públicos e impondo ao Estado que se atenha somente em programas de auxílio à pobreza” (SILVA, 2015, p. 319)	7	CRUZ (2003); FILIPE; BERTAGNA (2017); MARTINS (2013); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020).
Estado mínimo	“As sucessivas crises econômicas, acompanhadas de um longo período de recessão e altas taxas de inflação culminaram na insatisfação de diversos setores da sociedade sobre o modelo de Estado intervencionista impulsionando o interesse pelas propostas de Estado mínimo.” (MARTINS, 2013, p. 22)	4	MARTINS (2013); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020).
Desresponsabilização do Estado	“No âmbito das políticas neoliberais, criam-se as condições para que o Estado vá progressivamente redimensionando a sua atuação e se desobrigando da oferta de uma série de serviços (processo crescente de privatização) que, antes, era de sua responsabilidade, transferindo, inclusive, o seu controle para os mecanismos de “regulação do mercado”.” (CABRAL NETO, 2012, p. 33)	8	FILIPE; BERTAGNA (2017); MARTINS (2013); CABRAL NETO (2012) OLIVEIRA (2003); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008).
Reformas nos setores sociais			
Privatizações	“Defende-se que a privatização e a desregulação (ou novas regulações), combinadas com a competição, eliminam os	6	FILIPE; BERTAGNA (2017); MOURA (2007);

	entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos.” (CABRAL NETO, 2012, p. 11)		CABRAL NETO (2012); RAMOS (2016); SILVA (2015); SOUSA (2008).
Economia competitiva internacionalmente	“[...] tornar a economia nacional mais competitiva, trazendo para si a responsabilidade de reestruturar-se para poder competir com a indústria estrangeira, foi acompanhada de um receituário de propostas no campo educacional” (OLIVEIRA, 2003, p. 252)	6	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); OLIVEIRA (2003); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020).
Melhor qualidade de vida	“[...] ensino fundamental como fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza.” (CRUZ, 2003, p. 68)	5	CRUZ (2003); FILIPE; BERTAGNA (2017); RAMOS (2016). SILVA (2015); SOUSA (2008);
Eixo temático	HOMO ECONOMICUS		
Categorias	Unidades de registro	Frequência	Autoras/Ano
Teoria do Capital Humano			
Responsabilização da escola	“[...] transfere para o âmbito da escola a responsabilidade pela resolução de problemas historicamente enraizados na educação brasileira” (SOUZA, 2008, p. 135)	6	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).

Pedagogia das competências	“[...] a noção ou pedagogia das competências reflete a dissimulação de uma realidade que pede submissão a trabalhos precários ou de superexploração, no caso da multifuncionalidade do “trabalhador flexível”, pela intensificação e multiplicação de tarefas atribuídas a um número cada vez mais restrito de operários” (ZORZAL, 2006, p. 295)	8	KOEPSSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013); OLIVEIRA (2003); RAMOS (2016); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Acumulação flexível	“Os paradigmas produtivos centrados na acumulação flexível criam novos mecanismos de expansão do capital, assim como propiciam a intensificação das condições de exploração da força de trabalho.” (CABRAL NETO, 2012, p. 15)	5	CRUZ (2003); CABRAL NETO (2012); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUZA (2008); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020);
Educação profissionalizante			
Formação técnica e profissional	“[...] o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social.” (MOURA, 2007, p. 9-10)	3	MOURA (2007); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020); SILVA; NOMERIANO (2014).
Competitividade	“Um estado alinhado à lógica de mercado, que importa da administração de empresas técnicas e procedimentos para a gestão de serviços públicos garantindo a inculcação de valores como a competição, performatividade, responsabilização docente e meritocracia nas escolas.” (MARTINS, 2013, p. 119)	7	FILIFE; BERTAGNA (2017); KOEPSSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013); CABRAL NETO (2012); OLIVEIRA (2003); SILVA (2015);

			SILVA; CANTARELLI (2019).
Dualidade educacional			
Escola pública precária	“[...] a referida LDB criou as possibilidades de ampliação da rede privada, enquanto a precária rede pública sofre o descaso do Estado.” (SILVA; NOMERIANO, 2014, p.187)	3	MOURA (2007); CABRAL NETO (2012); SILVA; NOMERIANO (2014).
Escola privada financiada pelo Estado	“[...] as escolas privadas, ao se camuflarem como instituições públicas que prestam serviços públicos, poderiam, em situações específicas, ser beneficiadas pelos recursos econômicos estatais.” (SILVA; NOMERIANO, 2014, p. 186)	6	FILIFE; BERTAGNA (2017); MOURA (2007); RAMOS (2016); SILVA (2015); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008);
Manutenção das desigualdades	“Em nenhum momento, as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista.” (CRUZ, 2003, p. 63)	5	CRUZ (2003); OLIVEIRA (2003); MARTINS (2013); RAMOS (2016); SILVA; CANTARELLI (2019).
Agências internacionais			
Metas para a educação	“O sistema de ensino passa a se subordinar aos objetivos e metas das provas do governo, alterando-se o currículo e empurrando-se as práticas pedagógicas e trabalho nas escolas para o atendimento dos programas e políticas públicas educacionais” (MARTINS, 2013, p. 27)	5	CRUZ (2003); FILIFE; BERTAGNA (2017); MARTINS (2013); SILVA (2015); ZORZAL (2006).
Sistemas de avaliação	“[...] a avaliação nacional surge como necessidade para se desnudar a realidade intrínseca da escola e averiguar se nestes estabelecimentos vêm se realizando um bom trabalho e se os professores são dedicados. [...] O aluno, enquanto mercadoria, passa pelo processo de “controle de qualidade”, antes que a	5	FILIFE; BERTAGNA (2017); KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019).

	escola o entregue a sociedade (ao mercado de trabalho)” (SILVA, 2015, p. 322)		
Interferência na autonomia docente	“Observa-se que a imposição de políticas verticais e a construção de aparatos de controle sobre o trabalho dos professores tem apresentados, como resultado, a perda da autonomia docente sobre o currículo.” (MARTINS, 2013, p. 108)	4	FILIPPE; BERTAGNA (2017); KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013); SILVA; CANTARELLI (2019).
Controle de qualidade	“A lógica de mercado adentra a Escola: parceiras que devem ser feitas entre empresas e escolas de modo a garantir que o aluno (a mercadoria) passe pelo controle de qualidade exigido pelas necessidades mutantes do mercado de trabalho.” (SILVA, 2015, p. 328)	4	FILIPPE; BERTAGNA (2017); MARTINS (2013); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019).
Escola Nova			
Educação Integral	“[...] educação do homem integral – viabilizada pela aprendizagem dos fundamentos teóricos humanísticos e da ciência, que permitem ao indivíduo, enquanto um ser crítico, desvelar e compreender o mundo para além da aparência.” (SILVA, 2015, p. 327-328)	7	KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); OLIVEIRA (2003); MOURA (2007); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008) ZORZAL (2006).
Aprender a aprender	“[...] atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto de sua vida, ou seja, aprender a aprender.” (SOUSA, 2008, p. 72)	5	SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Protagonismo estudantil	“Apoiado numa ideia de liberdade de escolhas, sua efetivação dar-se-ia pela possibilidade de realização do projeto de vida do indivíduo, conforme sua vontade e suas potencialidades via	5	KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019);

	escolha de itinerários formativos.” (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 4)		SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008).
Eixo temático	DOCUMENTOS E POLÍTICAS NEOLIBERAIS		
Categorias	Unidades de registro	Frequência	Autores/Ano
Relatório de Delors			
Orientador de políticas curriculares	“Esse relatório, conhecido internacionalmente como Relatório Delors, delineia orientações relativas à educação básica e às necessidades educativas fundamentais no contexto mundial, aprofundando as reflexões desenvolvidas na Conferência de Jomtien.” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 782)	5	MARTINS (2013); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Responsabilização do aluno	“Assegurada a Educação Básica pelo Estado, ao indivíduo caberia a “própria responsabilidade com relação a seu próprio destino” (FRIEDMAN, 1988, p. 11)” (ZORZAL, 2006, p. 327)	4	SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Meritocracia	“[...] a atribuição de mérito e a divulgação de listas classificatórias está ligado a um sistema de reprodução de desigualdades sociais, em que apenas são reafirmadas as discrepâncias de desempenho.” (MARTINS, 2013, p. 29)	4	MARTINS (2013); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008).
Responsabilização da educação pela economia	“A grande estratégia notada no relatório é a de incumbir à educação as responsabilidades por adequar os resíduos humanos do capitalismo à sua lógica reprodutivista, exploradora e predatória” (ZORZAL, 2006, p. 192-193)	4	SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Caráter neoliberal	“[...] políticas de corte neoliberal que vem se generalizando na educação brasileira a partir de meados dos anos 90, cujo compromisso com o capital se reitera em cada ato, na medida em que os direitos sociais são subtraídos da esfera do Estado e	5	MARTINS (2013); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).

	transferidos para a ordem do mercado.” (SOUZA, 2008, p. 142-142)		
Constituição Federal de 1988			
Documentos norteadores curriculares	“[...] As consequências desta diretriz político-econômica no âmbito educacional incidiram tanto na esfera ideológica, com a elaboração de documentos norteadores dos rumos da nova educação “globalizada”, alterando-se a própria Constituição do país para imprimir os fundamentos do modelo neoliberal.” (SILVA, 2015, p. 327)	4	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); RAMOS (2016); SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019).
Políticas desenvolvimentistas	“Na década de 1980 [...] a disputa se tratava no âmbito do processo constituinte e logrou a influência de setores representantes do projeto de desenvolvimento nacional popular. O principal produto desse processo foi a incorporação de teses desse movimento na formulação da Constituição Federal de 1988.” (SOUZA, 2008, p. 84)	3	CABRAL NETO (2012); SILVA (2015); SOUSA (2008).
LDB de 1996			
Trechos minimalistas e ambíguos	“[...] uma lógica minimalista assumida pela lei aprovada em 1996 que contribuiu para que reformas educacionais de cunho neoliberal, que atingiram frontalmente direitos da classe trabalhadora.” (RAMOS, 2016, p. 17)	4	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MOURA (2007); RAMOS (2016); SOUZA (2008).
Formação capitalista	“A nova LDB ainda privilegia a formação para o trabalho capitalista, a convivência pacífica, os valores morais, o não questionamento das instituições sagradas do liberalismo e a igualdade legal num modo de produção de diferenças socioeconômicas abissais.” (SILVA; NOMERIANO, 2014, p. 187)	6	MARTINS (2013); MOURA (2007); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020); ZORZAL (2006).

Pedagogia das Competências	“[...] disseminação dos ideais pragmáticos que atualmente têm impregnado e orientado os processos educativos mundiais e locais, sobretudo pelo símbolo mais recorrente da pedagogia do aprender a aprender, isto é, a “pedagogia das competências”. (ZORZAL, 2006, p. 185)	3	RAMOS (2016); SOUSA (2008) ZORZAL (2006).
Amplia possibilidades à iniciativa privada	“Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996.” (MOURA, 2007, p. 15)	3	MOURA (2007); SOUSA (2008); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020).
Manutenção das desigualdades	“[...] a exemplo do processo de elaboração da LDB, há o embate de posições entre o governo e a sociedade civil [...] as medidas preconizadas preservam o <i>status quo</i> evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente.” (SOUSA, 2008, p. 91)	3	SILVA (2015); SILVA; NOMERIANO (2014); SOUSA (2008).
PCNs			
Pedagogia das Competências	“[...] a pedagogia das competências, o lema “aprender a aprender”, o professor reflexivo, como orientação pedagógica oficial, consagrada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (SOUSA, 2008, p. 95)	4	SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Teoria do Capital Humano	“[...] a Teoria do Capital Humano parte da premissa de que o indivíduo na produção é “uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento”. Por considerar o indivíduo como “produtor de suas próprias capacidades de produção”.” (SILVA, 2015, p. 320)	3	SILVA (2015); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
Caráter neoliberal	“O Estado brasileiro realiza com êxito a lição aprendida na cartilha neoliberal: cria um arcabouço jurídico capaz de dar legalidade à destruição dos direitos civis e políticos do cidadão, garantindo a prevalência do livre mercado e da iniciativa privada.” (SILVA, 2015, p. 328)	4	SILVA (2015); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008); ZORZAL (2006).
SAEB			

Controle da qualidade	“[...] o principal objetivo do SAEB é avaliar a educação básica brasileira para melhorar as políticas públicas educacionais e promover a melhoria da qualidade da educação” (MARTINS, 2013, p. 114)	6	FILIPE; BERTAGNA (2017); KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013); CABRAL NETO (2012); SILVA; CANTARELLI (2019); SOUSA (2008).
Interferência no trabalho docente	“No processo de padronização e minimização curricular, de adequação da formação docente às novas demandas das avaliações, observa-se a abertura de ganhos com a produção de materiais: livros e Kits pedagógicos. O docente mais adequado a essa tendência é o adaptável, cuja formação inicial e continuada se adequa às demandas mais imediatas e se volta para a prática e a desvalorização do conhecimento teórico.” (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 12)	4	FILIPE; BERTAGNA (2017); KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013); CABRAL NETO (2012).
Dados quantitativos sem resolução	“[...] predomínio de dados quantitativos que podem indicar questões relevantes, mas não apontam para possíveis soluções.” (MARTINS, 2013, p. 29)	3	FILIPE; BERTAGNA (2017); KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); MARTINS (2013).
DCNs			
Pedagogia das Competências	“[...] a concepção de ensino médio presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, reflete a identificação do pensamento pedagógico contemporâneo com a pedagogia das competências para a empregabilidade” (SOUZA, 2008, p. 19)	4	KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020); SOUZA (2008).
Responsabilização do aluno	“[...] a responsabilidade pela inserção profissional é transferida de uma perspectiva social para a esfera individual.” (SOUZA, 2008, p. 47)	3	KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); RAMOS (2016); SILVA; CANTARELLI (2019).

Valorização do mercado	“Percebe-se que, para os idealizadores da reforma, tanto das DCNEM quanto dos PCN’s, existe uma correspondência e uma aproximação entre as demandas do mercado quanto à formação de recursos humanos a partir da aquisição de competências cognitivas e culturais e a ideia de pleno desenvolvimento humano.” (SOUZA, 2008, p. 126-127)	4	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019); TAVARES; SANTOS; SANTOS (2020); SOUZA (2008).
Expectativas de aprendizagem	“Em 2011, após a aprovação do conjunto de Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), homologadas, definiram que o Ministério da Educação deveria coordenar o processo de elaboração do que o CNE denominou de Expectativas de Aprendizagem.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 5)	3	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); RAMOS (2016); SILVA; CANTARELLI (2019).
PNE			
Descentralização	“A proposta do Plano enunciaria 167 metas das quais 59 seriam de responsabilidade dos Estados e Municípios em colaboração com a União, enquanto apenas 16 caberiam exclusivamente à União.” (SILVA, 2015, p. 326)	2	SILVA (2015); SOUZA (2008).
Privatização da educação	“O primeiro Plano Nacional de Educação [...] de tão débil, acabou levando a política de educação para os balcões de negócios.” (RAMOS, 2016, p. 16)	3	RAMOS (2016); SILVA (2015); SOUZA (2008).
Expectativas de aprendizagem	“Nesse mesmo período, 2011–2014, conceitos e princípios aparecem nas primeiras versões do PNE 2014-2024, mas perdem o sentido quando são inseridos “direitos e objetivos de aprendizagem”. Assim, a chamada “expectativa de aprendizagem” deu lugar, na BNCC, a “direitos e objetivos de aprendizagem”.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 6)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); RAMOS (2016).
Lei 13.415/2017			

Antidemocrática	“A rejeição a esta reforma tem sido explicitada no resultado das Audiências Públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais têm evidenciado que ela não agradou ao MEC e ao próprio CNE, pois a maioria dos participantes, nos três minutos regimentais disponíveis para expor oralmente suas posições, pôde denunciar os limites incontornáveis da proposta e, portanto, defender a revogação da Lei n.º 13.415/2017 e a não aprovação da BNCC.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 2)	1	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020).
Educação Integral	“Sobre a educação integral, é possível verificar indicações da proposta no documento: Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 7)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
Protagonismo juvenil	“[...] o “novo” pretendido encontra-se fundamentado principalmente nas promessas de “valorização do protagonismo juvenil” e na “flexibilidade curricular” (BRASIL, 2016d, p. 11).” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 3)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
Projetos de vida e itinerários formativos	“[...] possibilidade de o jovem definir o seu projeto de vida ao fazer a “escolha” dos itinerários formativos.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 8).	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
BNCC			
Competências e habilidades favoráveis ao capital	“[...] reivindicações como a formação a partir do desenvolvimento de competências, a necessidade de contemplar, nas propostas pedagógicas, habilidades requeridas pelo mercado, o desenvolvimento de uma formação em que a ideia da adaptação ao mercado precisa ser considerada e valorizada	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).

	como aspecto importante para se formar o capital humano.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 10)		
Interferência na autonomia docente	“[...] sob a hegemonia da orientação neoliberal, muitas políticas educacionais acabam reduzindo a autonomia dos professores e, conseqüentemente, da escola, bem como das práticas pedagógicas e curriculares.” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 779)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
Competitividade	“[...] enfatiza a responsabilização e a participação pessoal e coletiva da sociedade civil, nas bases do discurso empreendedor, eficiente, competitivo, para atingir os melhores resultados e elevar a qualidade educacional.” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 788)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
Estudante empreendedor e protagonista	“[...] produção do modo de ser estudante como empreendedor capaz de gerenciar sua própria vida.” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 790)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
Controle de qualidade	“[...] ênfase no currículo, como o responsável por mudanças quantitativas em relação aos parâmetros utilizados para medir qualidade, sem levar em conta as condições necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra, não tendo a centralidade do processo nos alunos, na garantia do direito ao conhecimento, mas, sim, no que dele se espera.” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 10)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).
Desafios à justiça social	“[...] parece que no cenário brasileiro está em andamento um projeto de sociedade neoliberal que sustenta uma pauta educacional em defesa da BNCC, como um currículo neoliberal que implica desafios a um projeto educacional em prol da justiça social.” (SILVA; CANTARELLI, 2019, p. 785)	2	KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ (2020); SILVA; CANTARELLI (2019).

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Apêndice C: Quadro VI - Análise documental da BNCC

Eixo temático	RACIONALIDADE ECONÔMICA	
Categorias	Unidades de registro	Tópico da BNCC
Políticas de austeridade		
Agências internacionais	“[...] o desenvolvimento de competências [...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês). (BRASIL, 2017, p. 13)	Introdução.
Desresponsabilização do Estado	“[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferente” (BRASIL, 2017, p. 15)	Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa do Ensino Médio.
Reformas nos setores sociais		
Privatizações	“A BNCC [...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (BRASIL, 2017, p. 5)	Apresentação; Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Economia competitiva internacionalmente	“[...] reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação.” (BRASIL, 2017, p. 462)	A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Melhor qualidade de vida	“[...] as competências específicas e habilidades propostas para o Ensino Médio exploram situações-problema envolvendo melhoria da qualidade de vida, segurança, sustentabilidade, diversidade étnica e cultural, entre outras.” (BRASIL, 2017, p. 550)	A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.

Eixo temático	HOMO ECONOMICUS	
Categorias	Unidades de registro	Tópico da BNCC
Teoria do Capital Humano		
Responsabilização da escola	“[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 15)	Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa do Ensino Médio.
Pedagogia das Competências	“[...] aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 497)	Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Educação profissionalizante		
Formação técnica e profissional	“Essa nova estrutura do Ensino Médio [...] prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2017, p. 468)	A etapa do Ensino Médio.
Competitividade	“[...] adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação” (BNCC, 2017, p. 478)	A etapa do Ensino Médio.
Dualidade educacional		
Condições de oferta	“Compete ainda à União [...] promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes [...] aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2017, p. 21)	Introdução; A etapa do Ensino Médio.
Manutenção das desigualdades	“A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início” (BRASIL, 2017, p. 5)	Apresentação; A etapa do Ensino Médio.
Agências internacionais		

Competências	“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8)	Apresentação; Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Sistemas de avaliação	“Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17)	Introdução.
Interferência na autonomia docente	“[...] influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.” (BRASIL, 2017, p. 5)	Apresentação; Introdução.
Controle de qualidade	“A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (BRASIL, 2017, p. 5)	Apresentação; Introdução.
Escola Nova		
Educação Integral	“Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova” (BRASIL, 2017, p. 14)	Introdução.
Aprender a aprender	“Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível” (BRASIL, 2017, p.14)	Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.
Autonomia e protagonismo juvenil	“Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 472)	Introdução; A etapa do Ensino Fundamental; A etapa do Ensino Médio.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Apêndice D: Quadro VII - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	F
Ações da Diretoria de Ensino	Formação semanal com a coordenadora pedagógica	“A escola foi convidada algumas vezes para participar dos debates e para acessar os links que o governo disponibilizava para consulta online. A nossa coordenadora era quem nos repassava as informações da Diretoria de Ensino [...] e, também, era ela quem participava das formações com eles.” - Renata	6
	Pouca participação docente no processo de elaboração do documento	“Antes da BNCC se tornar obrigatória as escolas foram convidadas a participar de consultas para análise do material e proposição de sugestões. Se não me engano, esses momentos aconteceram até 2016 e, quando a última versão foi publicada, os professores reclamaram a pouca divulgação e participação dos professores na elaboração.” - Ana	2
Ações da equipe gestora da escola	Formações gerais de duas semanas	“Na escola, tivemos duas semanas de formação intensa sobre a estrutura do Currículo Paulista e depois as formações passaram a acontecer toda semana durante os momentos de ATPC.” - Ana	3
	ATPCG e ATPC de área semanais	“Nossa coordenadora uma vez por semana vai à Diretoria de Ensino, participa de uma reunião formativa e depois faz uma ATPC conosco sobre essa formação ofertada pela Diretoria. Então, a gente tem uma ATPCG que é geral, com os professores responsáveis por cada área, toda quarta-feira nas duas primeiras aulas e, às quintas-feiras, a gente tem um ATPC de área, que é quando os professores coordenadores de área fazem a formação com os professores das disciplinas da determinada área” - Inês	5
	Docentes que realizaram a leitura	“Sim, eu li o documento, tanto os tópicos de apresentação, introdução e estrutura da Base quanto os subtópicos relacionados à minha área de conhecimento, embora eu tenha dado maior	3

<p>Leitura da BNCC</p>	<p>Docentes que não realizaram a leitura</p>	<p>atenção aos subtópicos relacionados à minha área.” - André</p> <p>“Sinceramente, eu não li ele inteiro, eu leio quando vou preparar a aula e vejo mais pelo caderno do professor, porque ele pontua as habilidades da BNCC e do Currículo Paulista, então a gente sabe as habilidades que estão sendo trabalhadas. Eu pego a minha área e destrincho o que eu quero trabalhar.” - Alice</p>	<p>3</p>
<p>Fragilidades</p>	<p>Problemas com a acessibilidade do documento</p> <p>Mudança na distribuição de conteúdos por semestres e anos</p> <p>Propostas que demandam formação extra</p>	<p>“Quanto a potencialidade ou fragilidade do documento, eu não sei, talvez essa questão de ser muito difícil de conciliar a leitura com as demandas da escola. Quando a gente pensa que vai dar tempo, aparecem outras formações, outras coisas pra preencher e a gente tem as tutorias agora também, algumas coisas vão ficando de lado.” - Renata</p> <p>“Quanto a fragilidade, percebi que houve uma mudança na disposição dos conteúdos ao longo dos bimestres. Alguns conteúdos que trabalhávamos no fim do ano foram puxados para o primeiro semestre e, em alguns casos, os alunos demonstram dificuldade pela falta de continuidade.” - Ana</p> <p>“[...] há casos em que, além de puxarem os conteúdos para outros semestres, foram incorporados conteúdos que não costumávamos trabalhar, como as lutas. O problema é que nós, professores de educação física, não temos luta na universidade, elas não aparecem na grade curricular antiga nem na atual, conforme converso com os estagiários [...] é tudo bem básico, se você quiser se aprofundar você tem que praticar, porque não é fácil também desenvolver as habilidades da capoeira, do muay thai, do jiu-jitsu.” - Laís</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>1</p>
	<p>Concordam e são favoráveis</p>	<p>“Concordo. É a partir desses conteúdos e valores que os estudantes poderão reconhecer a importância da escola e também se formar para os desafios impostos pela atualidade.” - André</p>	<p>6</p>

Valores da BNCC	Valores e dinâmica da escola PEI	“Concordo com os valores dos documentos. A escola PEI é muito bem organizada nesse sentido. Temos nossos valores bem definidos desde antes de vermos eles nos documentos oficiais.” - Ana	6
	Valores em consonância com o que se espera no mercado de trabalho	“[...] acreditamos que esses valores e essa postura ajudará o aluno a se destacar no mercado de trabalho e na vida.” - Ana	3
Organização do documento	Documento bem organizado	“Acredito que o documento está bem organizado. No entanto, ele é muito extenso. Por isso, acredito que o documento poderia ser mais acessível aos docentes, para que ele possa ser melhor discutido e compreendido.” - André	2
	Documento extenso e não acessível	“Eu sinto que o documento ainda não está acessível aos docentes por dispor de muitas páginas com muito conteúdo que não faz sentido para quem está na correria do chão da escola. As competências e habilidades estão sim objetivas, mas seria ideal organizar tudo isso num quadro, ficaria mais fácil, mais objetivo.” - Renata	4
Alterações positivas nas práticas pedagógicas	Aulas dialogadas	“Antes as aulas eram mais expositivas, a gente chegava na sala, passava toda a parte teórica e depois ia para os exercícios. Agora a gente prioriza mais momentos de diálogo, de compreensão do conteúdo pela base, coletivamente, e vai construindo o tema junto com eles, fazendo mais questionamentos. Tem sido um exercício constante de não se deixar levar pela facilidade de realizar uma aula teórica e só aplicar os exercícios depois.” - Alice	5
	Aulas interdisciplinares	“[...] Outro ponto interessante de comentar é a interdisciplinaridade. A gente consegue dialogar com os outros professores da área e propor atividades amplas, que colaboram com a dinamicidade do currículo e dialogam com a realidade dos estudantes.” - André	2

	Sala de aula invertida	“A sala de aula invertida, como a gente fala e faz bastante aqui, é quando os alunos conversam, colocam seus conhecimentos, depois procuram, pesquisam sobre os conteúdos e tentam organizar uma aula. Eles têm autonomia para criar e é legal que a BNCC e o Currículo Paulista dão sequência para nossos valores.” - Alice	4
	Autonomia aos alunos	“[...] a gente dá a eles a oportunidade deles aprenderem sozinhos e depois exporem não só os acertos, mas os erros também. Eu acho uma coisa bem válida e legal [...] os alunos conseguem se desafiar mais. É um movimento contrário, eles que vão atrás do conhecimento.” - Inês	6
Alterações na postura dos alunos	Alunos ainda se acostumando com a dinâmica do PEI	“[...] acredito que os estudantes ainda estão se familiarizando com a nova BNCC, embora eles tenham recebido formações. Também vejo que as formações e orientações aos estudantes sobre a nova BNCC foram insuficientes. Eles ainda estão se adaptando ao novo formato. São muitas demandas.” - André	2
	Participantes ativos das decisões da escola	“[...] os alunos estão envolvidos em tudo na escola. Tem um momento do clube juvenil que é puro protagonismo, são eles que conduzem a aula, então tem um presidente do clube, tem um vice-presidente e um secretário. Eles que conduzem a aula nas quartas-feiras, eles que têm que preparar, eles têm que envolver a turma, eles sentem ali na pele a situação do professor.” - Laís	3
	Valorizam o trabalho do professor	“Quando os alunos arregaçam as mangas e preparam as aulas eles percebem o esforço que o professor tem em todos os dias elaborar uma aula interessante para eles, isso estimula a solidariedade também, eles valorizam aquilo que a gente propõe.” - Laís.	3
	Em consonância com o lema da escola	“[...] há muito tempo o lema da nossa escola é de incentivo ao protagonismo, à autonomia e às competências. Esses princípios da BNCC e do Currículo Paulista não são novos para a gente, mas estão sendo cumpridos por aqui há muito tempo [...] a gente sempre presou por esses	6

<p>Valores priorizados para formação</p>	<p>Melhorar a condição de vida e futuro dos estudantes</p>	<p>princípios e sempre pontuou eles em todas as reuniões e formações que temos. Tenho certeza que esse é o diferencial do ensino integral, da proposta do próprio PEI.” - Renata</p> <p>“A gente tem que acreditar que esses valores são bons para os alunos e acreditar na melhoria da qualidade de vida deles, no futuro deles. Nossa escola tem muitos alunos que se destacam no município, então a gente precisa dar o máximo de oportunidades a eles” - Renata</p>	<p>5</p>
---	--	---	----------

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

ANEXOS**Anexo A:** Comprovante de envio ao Comitê de Ética**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** DESDOBRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**Pesquisador:** Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**Versão:** 2**CAAE:** 55199821.0.0000.5504**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas**DADOS DO COMPROVANTE****Número do Comprovante:** 004302/2022**Patrocinador Principal:** CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ

Informamos que o projeto DESDOBRAMENTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO que tem como pesquisador responsável Maria

Cristina da Silveira Galan Fernandes, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de São Carlos - UFSCar em 21/01/2022 às 16:24.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235**Bairro:** JARDIM GUANABARA**CEP:** 13.565-905**UF: SP Município:** SAO CARLOS**Telefone:** (16)3351-9685**E-mail:** cephumanos@ufscar.br