

Competência-máquina: a BNCC e a formação de capital humano neoliberal

Machine-competence: the BNCC and the formation of neoliberal human capital

Competencia-máquina: el BNCC y la formación de capital humano neoliberal

Amarildo Inácio dos Santos¹

Resumo

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ser um documento de caráter normativo, ela é bastante contraditória, haja vista que foi aprovada em um momento de profunda crise política no Brasil, que culminou com um processo de impeachment que depôs a presidenta Dilma Rousseff. De todo modo, o fato é que esse documento foi aprovado e vem reconfigurando os currículos da educação básica brasileira, alinhando-a aos padrões projetados pelas potências econômicas do Norte global. Diante disto, emergiu a seguinte questão propulsora de pesquisa: que sujeito a BNCC visa a produzir na contemporaneidade neoliberal? O objetivo delineado na investigação é problematizar a produção subjetiva engendrada pela BNCC, relacionando-a à contemporaneidade, marcada pelo neoliberalismo globalizado. O presente estudo se desenvolveu em ancoragem epistemológica pós-estruturalista e valeu-se das estratégias pesquisa documental e bibliográfica para realizar uma análise arqueogenealógica. As análises possibilitam concluir que a Base Nacional Comum Curricular visa a produzir um sujeito com habilidades e competências que são interessantes ao mercado. Isto é, almeja produzir um sujeito empresa de si, o *homo oeconomicus*, que pode ser pensado como uma competência-máquina, alguém que participa do jogo sem questionar as regras legitimando-as. A BNCC, assim, reduz a educação à formação de capital humano e a esvazia de sua potência.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Capital humano; Currículo.

Abstract

Although the National Common Curricular Base (BNCC) is a document of a normative nature, it is quite contradictory, given that it was promulgated at a time of deep political crisis in Brazil, which culminated in an impeachment process that deposed President Dilma Rousseff. In any case, the fact is that this document was approved and has been reconfiguring the curricula of Brazilian basic education, aligning it with the standards projected by the economic powers of the global North. Given this, the following driving research question emerged: What subject does the BNCC aim to produce in contemporary neoliberal times? The objective outlined in the investigation is to problematize the subjective production engendered by BNCC, relating it to contemporary times, marked by globalized neoliberalism. The present study was developed on a post-structuralist epistemological basis and used documentary and bibliographical research strategies to carry out an archaeogenealogical analysis. The analyzes make it possible to conclude that the National Common Curricular Base aims to produce a subject with skills and competencies that are interesting to the market. That is, it aims to

¹ Instituto Federal do Paraná – IFPR. União da Vitória/PR, Brasil. E-mail: amarildo.santos@ifpr.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9582-9791>

produce a self-independent subject, homo oeconomicus, who can be thought of as a machine-competence, someone who participates in the game without questioning the rules, legitimizing them. The BNCC, thus, reduces education to the formation of human capital and empties it of its power.

Keywords: Common National Curriculum Base; Curriculum; Human capital.

Resumen

Si bien la Base Nacional Curricular Común (BNCC) es un documento de carácter normativo, resulta bastante contradictorio, dado que fue promulgada en un momento de profunda crisis política en Brasil, que culminó en un proceso de impeachment que depuso a la presidenta Dilma Rousseff. En cualquier caso, lo cierto es que este documento fue aprobado y viene reconfigurando los currículos de la educación básica brasileña, alineándolos con los estándares proyectados por las potencias económicas del Norte global. Ante esto, surgió la siguiente pregunta impulsora de investigación: qué sujeto pretende producir el BNCC en los tiempos neoliberales contemporáneos? El objetivo trazado en la investigación es problematizar la producción subjetiva engendrada por el BNCC, relacionándola con la época contemporánea, marcada por el neoliberalismo globalizado. El presente estudio se desarrolló sobre una base epistemológica postestructuralista y utilizó estrategias de investigación documental y bibliográfica para realizar un análisis arqueogenealógico. Los análisis permiten concluir que la Base Curricular Común Nacional tiene como objetivo producir un sujeto con habilidades y competencias interesantes para el mercado. Es decir, se pretende producir un sujeto que sea su propia empresa, homo oeconomicus, que puede ser pensado como una máquina-competencia, alguien que participa en el juego sin cuestionar las reglas, legitimándolas. El BNCC reduce así la educación a la formación de capital humano y la vacía de su poder.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Capital humano Curriculo.

Introdução

Pensar a educação brasileira atualmente requer situá-la no contexto nacional e internacional no qual o Brasil se insere como país periférico e em desenvolvimento. Os processos de globalização influem na forma como o país se organiza e constitui seu sistema educacional. Esses efeitos não devem ser ignorados se quisermos compreender os movimentos no âmbito das políticas educacionais que definirão os sujeitos a serem produzidos pela escola. Deste modo, é preciso situar a BNCC nesse intrincado contexto como uma resposta às demandas do capital financeiro internacional e isso requer considerar o contexto social, econômico e político brasileiro e global das últimas cinco décadas. Pensando nisso, a pergunta que este estudo buscou responder foi: que sujeito a BNCC visa a produzir na contemporaneidade neoliberal? O objetivo é problematizar a produção subjetiva engendrada

pela BNCC, relacionando-a à contemporaneidade neoliberal global. Os objetivos específicos são: 1. Analisar condições de possibilidade de emergência da BNCC. 2. Identificar e discutir competências e habilidades propostas pela BNCC, destacando sua relação com a formação do sujeito neoliberal. 3. Examinar os efeitos da BNCC na reconfiguração de currículos escolares, enfatizando sua contribuição para a produção de subjetividades alinhadas ao mercado.

Este estudo é desenvolvido em perspectiva pós-estruturalista e a abordagem é qualitativa. Os métodos qualitativos “Encontram-se especificamente incorporados ao processo de pesquisa, sendo melhor compreendidos e descritos através de uma perspectiva do processo” (Flick, 2004, p. 17). Em outros termos, as estratégias teórico-metodológicas são construídas no decorrer do estudo, de acordo com as necessidades do objeto e da pergunta formulada, sendo possível, assim, fazer bricolagens, ou seja, conectar ferramentas teórico-metodológicas para efetuar as análises. Dito de outro modo, na ótica pós-crítica das pesquisas educacionais, constroem-se as ferramentas analíticas no processo da pesquisa. Foram bricoladas pesquisa documental e bibliográfica para desenvolver uma arqueogenealogia, pois há um documento a ser analisado, a BNCC, e essa análise será feita a partir de obras de Foucault e alguns comentadores do campo dos estudos curriculares pós-críticos.

A arqueogenealogia pressupõe a fusão das ferramentas arqueológica e genealógica. Essas ferramentas não operam isoladamente, mas se acoplam e complementam, sendo a genealogia uma expansão da arqueologia, pois, Foucault (2007) passou a considerar os dispositivos de poder. Assim, “[...] ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” (Veiga-Neto, 2003, p. 45).

A arqueologia se dirige às condições de possibilidade que se configuraram em certa época e possibilitaram que determinados discursos emergissem e configurassem uma episteme, aquilo que pode ser dito e acolhido como verdadeiro. “A episteme define o campo de análise da arqueologia” (Castro, 2016, p. 139). A genealogia se dedica à analítica do poder, investigando como esses discursos, saberes, são introduzidos em dispositivos de poder para produzir sujeitos. Assim, “O dispositivo é mais geral que a episteme” (Castro, 2016, p. 139). Há uma expansão da análise e não mudança de ferramenta analítica. “Vigiar e punir leva a marca disso e é então que ele passa do saber ao poder. Penetra nesse novo domínio que anteriormente ele tinha indicado, assinalado, mas não explorado” (Deleuze, 2013, p. 134). Vigiar e punir é o marco do domínio genealógico. Diante do exposto, investigamos condições

de possibilidade de emergência da formação discursiva presente na BNCC, pois ela produz saberes que são introduzidos em dispositivos de poder, neste caso, os currículos escolares. A partir disso, problematizamos o sujeito que tal formação discursiva visa a produzir, relacionando-o ao contexto do neoliberalismo global.

Globalização e seus impactos na educação escolar

Falar em globalização requer considerar o que está sendo globalizado, que não é apenas a economia. As potências econômicas do Norte global expandem suas culturas influenciando as características culturais e econômicas do mundo globalizado. Com isso, criam uma aldeia global, uma arena na qual diferentes culturas buscam preservar suas singularidades enquanto se adequam ao cenário. Deste modo, podemos afirmar que “A noção de aldeia global é bem uma expressão da globalidade das ideias, padrões e valores socioculturais, imaginários” (Ianni, 2001, p. 119). Isto é, expressão da globalidade de elementos oriundos das culturas hegemônicas que se expandem sobre os países periféricos em um movimento de homogeneização que facilita a circulação dos fluxos do mercado. Assim, não há igualdade entre as nações, pois, o fato de que “[...] o mundo é hoje multicultural não quer dizer que há espaço para que todas as culturas se manifestem” (Lopes; Macedo, 2011, p. 187). Portanto, é preciso localizar o Brasil neste diagrama de forças para analisar em profundidade sua educação, afinal, “Testemunhamos hoje um processo de *reestratificação* mundial, no qual se constrói uma nova hierarquia sociocultural em escala planetária” (Bauman, 2021, p. 78). Se é verdade que todas as nações podem falar, sobretudo no âmbito dos organismos multilaterais, não é verdade que são igualmente ouvidas, haja vista que há uma ordem do discurso instituída e também se define quem está autorizado a falar (Foucault, 2014). A globalização só funciona se os países partilharem da mesma racionalidade econômica, que não é um dado da natureza humana, mas deve ser produzida. A educação é uma das ferramentas para isso. “A ideia de que estamos em uma *aldeia global* é uma forma de ressaltar a interdependência entre seres humanos, países, povos e culturas, bem como a fragilidade dos laços que nos unem” (Sacristán, 2012, p. 48). As ideias e os valores socioculturais de distintas culturas se fundem e alguns elementos sobressaem, amplificam-se e reverberam em currículos, cotidianos escolares e nos mais distintos espaços sociais, fazendo circular sentidos e significados que pretendem formatar subjetividades.

A hegemonia do Norte global, levada a cabo no passado pelos processos colonizatórios e atualizada pelos processos da globalização, não é absoluta, pois “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 2020, p. 101). Até mesmo dentro de um país, do Norte ou do Sul global, há múltiplas culturas coexistindo e disputando. Portanto, é necessário analisar as condições de possibilidade que emergem em determinados períodos e permitem que uma ou algumas culturas se estabeleçam como a verdade sobre o que é a cultura. Essas condições não se estabeleceram pacificamente, mas em meio a um embate de múltiplas forças que estabelecem entre si relações de poder e produzem efeitos de verdade e poder. No âmbito desse embate, alguns arranjos sociais se consolidam e cristalizam, sendo aceitos como verdade e naturalizando-se até se tornarem inquestionáveis. O estabelecimento da verdade sobre uma cultura organiza hierarquicamente as diferentes expressões culturais. Porém, essas hierarquias não são o poder em si, mas suas formas terminais, que resultam da atuação do poder. Essas hierarquias são efeitos de poder. “Ou seja, a globalização aparece como se fosse uma onda expansiva que inunda, coloniza, transforma e unifica o mundo, partindo de um ponto de origem a partir do qual se coloniza os que se alcança” (Sacristán, 2012, p. 59). Atualmente, as potências econômicas do Norte global constituem esse ponto de origem.

Cultura é um termo polissêmico. Deste modo, ressalto que adoto sua concepção pós-estruturalista na qual “[...] a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significações” (Lopes; Macedo, 2011, p. 207). Nesta ótica, pode-se dizer que as ideias, os padrões e os valores socioculturais dos países do Norte global cristalizaram como as verdades culturais do Ocidente. Em função disso, essas culturas se tornaram referências que presidem os modos como pensamos, nos situamos e percebemos a nós e aos outros no Brasil contemporâneo. Isto é, elas efetivamente nos produzem. “Os efeitos de sentido que a cultura busca construir são, portanto, claramente vinculados à produção de identidades” (Lopes; Macedo, 2011, p. 206), e é por isso que se deve considerar a cultura quando pensamos a educação na sociedade globalizada, pois somos produzidos, também, pelos sentidos e significados oriundos das culturas que presidem a globalização. Esses sentidos povoam os currículos que não são neutros, pois visam a produzir identidades (Silva, 2007) que respondam às demandas da cosmovisão neoliberal global vigente.

Outro fator a considerar no cenário da globalização é a Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Desde que foi realizada pela primeira vez, em fins do Século XV, a DIT

atribuiu aos países do Norte a imagem de modernização e desenvolvimento. Imagem que calcificou e se conservou durante a segunda DIT, com a emergência do Capitalismo Industrial no Século XVI, período no qual “Modernizar era industrializar – isto é, tornar-se igual ao Ocidente” (Kumar, 2006, p. 122). Essa imagem de modernização se manteve até a terceira DIT, que emergiu no Século XX com a revolução tecnológica. Desde os primórdios do capitalismo, esses países são considerados modelos a serem reproduzidos, inicialmente nos países colonizados, atualmente, nos países em desenvolvimento. Essa imagem de modernização rendeu-lhes o *status* de países desenvolvidos, utilizado para justificar que ditem os modos como o capitalismo se organiza e opera. Já o *status* de superioridade cultural os torna modelos a serem decalcados nas culturas consideradas subdesenvolvidas. É nesse contexto socio-político-econômico-cultural que são determinados os princípios norteadores e definidores da educação. Os países do Norte, por meio da influência que têm em organismos multilaterais, a exemplo da UNESCO, fazem valer suas compreensões sobre educação, que ressoam nas políticas educacionais, a exemplo da BNCC.

Condições de possibilidade de emergência da BNCC

É importante considerar um evento de nossa história recente para pensar as condições de possibilidade de emergência da BNCC, homologada em 2017. Trata-se do fim da Ditadura Civil-Militar, que deu início à redemocratização brasileira, em 1985, coroada com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse documento é um marco da democracia brasileira e arauto de um novo *ethos* que refundou as bases da educação a partir da perspectiva democrática. Com o fim da Ditadura Civil-Militar, o Brasil se reconfigurou nos moldes de Estado Democrático de Direito e isso demandou a reformulação da arquitetura institucional para se alinhar às demandas da sociedade neoliberal globalizada. Dentre essas instituições, destaco a maquinaria escolar e seus currículos. A educação se tornou um direito social a todos assegurado. No artigo 6º do Capítulo II, que versa sobre os direitos sociais dos cidadãos, a Constituição estabelece: “São direitos sociais a educação [...]” (Brasil, 1988, Art. 6º). Repensar a educação se tornou um imperativo e, diante da complexidade crescente do cenário educacional, ganhou relevo a necessidade de instituir uma base nacional comum para nortear currículos das diferentes etapas e fases da Educação Básica. Essa preocupação já está presente na Constituição Federal de 1988 que preceitua: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos

valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, Art. 210). No fluxo dessa determinação constitucional, o Brasil adotou medidas para reestruturar a educação, promovendo a participação democrática de diferentes setores e agentes da sociedade nos processos de planejamento, definição de competências e construção de diretrizes para a reconfiguração da educação nacional. Essa participação se deu por meio de fóruns, congressos, conferências e encontros organizados e realizados ao longo das décadas de 1990 e 2000 e que “[...] congregaram educadores, políticos, profissionais de educação e militantes com reivindicações as mais diversas na área” (Duarte; Dos Santos, 2014, p. 168), para democratizar o debate sobre uma política nacional de educação que atendesse o máximo de demandas sociais. Um dos primeiros eventos foi a Semana Nacional de Educação para Todos (SNET), realizado em Brasília-DF, em 1993. No ano seguinte, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos (CNET), em Brasília-DF. O que eles têm em comum é que foram “[...] eventos realizados no processo de formulação e implementação do I Plano Decenal da Educação para Todos em 1993 e 1994, respectivamente” (Duarte; Dos Santos, 2014, p. 168). Esse plano decenal foi a resposta brasileira ao acordo firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990.

Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ecoando determinações constitucionais, no artigo 9º, inciso IV, a lei determina que haja conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. O documento ainda ampliou essa exigência para todas as etapas de ensino da Educação Básica e determinou que a definição de competências a serem desenvolvidas e construção de diretrizes que assegurem formação básica comum, sejam construídas em regime de colaboração entre os entes federados em função do princípio democrático da participação. Em resposta a esta demanda constitucional, foram discutidos e editados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) entre 1997 e 2000, como referenciais e orientações gerais aos docentes. Foram três versões. A primeira, com 10 volumes, lançada em 1997, dedicada às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. A segunda versão, também em dez volumes, lançada em 1998 e destinada ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, abrangendo da 5ª à 8ª séries². Por fim, em 2000, foi lançada, em quatro partes, a versão dos PCNs alusiva ao Ensino Médio.

Em 2008 foi instituído o Programa Currículo em Movimento, que esteve ativo até 2010. O objetivo era a melhoria da qualidade da educação. Para isso, investia no

² A organização em ciclos visava a flexibilizar o currículo. O terceiro ciclo equivalia às 5ª e 6ª séries e focava na consolidação de habilidades básicas. O quarto ciclo equivalia às 7ª e 8ª séries e preparava para o Ensino Médio.

desenvolvimento dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, o país começou a organizar conferências para ampliar e democratizar os debates em torno da construção de uma política nacional de educação que articulasse os sistemas federal, estaduais e municipais. Neste sentido, em abril de 2008, foi realizada a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), considerada um marco no país, pois, “Pela primeira vez, gestores dos três entes federados, sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais se reuniram em prol da qualidade da educação básica, ao participar da construção de um sistema nacional articulado de educação” (CONEB, 2008, p. 9). Essa conferência articulou a participação de representantes de estados e municípios que confeccionaram documentos com suas contribuições para o debate. Estes documentos foram remetidos à comissão organizadora da CONEB e utilizados na construção de um documento balizador encaminhado aos delegados participantes. O objetivo era nortear as discussões nas conferências e colóquios da CONEB. A partir dessas conferências e colóquios é que se editou o documento final que levou em conta posições consensuais ou majoritárias manifestadas na assembleia. As discussões realizadas no âmbito da CONEB contribuíram para a ideia de que deveria existir uma Base Nacional Comum Curricular que fosse construída democraticamente, respeitasse a diversidade e garantisse o direito à aprendizagem com justiça social. Nota-se, assim, que a construção de uma base nacional comum curricular vinha sendo discutida há tempos no país.

Cumprindo um dos compromissos assumidos na CONEB, de organizar e realizar novas conferências, o Ministério da Educação (MEC) realizou, entre os dias 28 de março e 1 de abril de 2010, em Brasília-DF, a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE). Segundo o documento final, o evento foi marcado pela participação democrática reunindo integrantes da sociedade civil, funcionários públicos, entidades de classe, estudantes, professores e responsáveis por estudantes. O documento estabelece: “Indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (Brasil, 2010, p. 38). É possível inferir desse excerto que a base nacional para o currículo é uma demanda do sistema nacional de educação, portanto, uma demanda do Estado que a fez constar já na Carta Magna de 1988. A primeira CONAE criou e o MEC instituiu, com a Portaria nº 1.407 de 2010 e, posteriormente, por meio da Lei nº 13.005 de 2014, o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão estatal, de caráter permanente, incumbido

de coordenar as futuras edições da CONAE e acompanhar e avaliar a implementação das deliberações destas conferências, como o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ainda em 2010 a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução nº 4, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). A resolução versa sobre a formação básica comum e a parte diversificada, elenca o que seriam os saberes comuns e a parte diversificada, relacionada às especificidades regionais e locais, ressaltando que não devem ser vistos como blocos separados, mas complementares. “Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam” (Brasil, 2010, Art. 18). As DNCs representaram mais um passo na direção da política nacional de educação. “Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (Brasil, 2013, p. 8).

A partir de 2013, o Brasil entrou em um período marcado por uma série de manifestações populares inicialmente desencadeadas pelo Movimento Passe Livre (MPL). Insatisfeito com o aumento nas tarifas de ônibus, o movimento reivindicava o direito à mobilidade urbana, a exemplo de outros direitos sociais, já assegurados pela Constituição Federal. As manifestações se espalharam por cidades de diferentes estados e tomaram grandes proporções. Simultaneamente, a conjuntura econômica, social e política do país, tornava-se cada vez mais complexa e instável por conta das crises econômica e política que atingiram o Brasil. Não se pode afirmar que estas manifestações resumem a efervescência social que marcava o Brasil em 2013, que é bem mais intrincada (Scherer-Warren, 2013), mas queremos frisar que elas foram cooptadas por políticos de extrema direita e se tornaram o estopim de uma série de movimentos reivindicatórios que prepararam o terreno para acontecimentos maiores que, pouco depois, redundaram em grandes mudanças e retrocessos para o país.

Em meio a este cenário, bastante instável, em 2014 se realizou a Segunda CONAE. De acordo com o documento final, o objetivo foi “contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (CONAE, 2014, p. 8). A conferência tratou, entre outras coisas, de atribuir responsabilidades à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na construção de uma política nacional de educação. Nota-

se que havia muitos esforços para construir uma base nacional comum que orientasse os processos educacionais no país. A reeleição de Dilma, em 2014, acirrou os ânimos e aprofundou a crise política. Movimentos, como o Vem pra rua e o Movimento Brasil Livre (MBL), convocaram a população via redes sociais para irem às ruas exigir a saída da presidenta eleita. Do outro lado do espectro político, mobilizações reivindicavam sua permanência até o fim do mandato. Havia, ainda, grupos que pediam eleições diretas e outros que pediam intervenção militar com o fechamento do Congresso Nacional. Esses movimentos, associados à crise econômica global que atingiu o Brasil e à crise política instaurada no país, desestabilizaram o governo Dilma e deram força e sustentação social para o Golpe de 2016 (Miguel, 2016). Esse evento produziu uma reviravolta na educação, pois, com a deposição de Dilma, quem assumiu a presidência foi Michel Temer. Segundo Carvalho (2021, p. 127), foi um “[...] Golpe político-econômico-sexista, casado com a fúria da classe dirigente branca contra as políticas inclusivas”. E isso teve reflexos imediatos na educação.

Uma das primeiras ações de Temer foi a edição da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, destinada a reformar o Ensino Médio. Em 26 de abril de 2017, Michel Temer publicou um Decreto Executivo convocando a 3ª CONAE. No entanto, orientado por princípios distintos daqueles previstos na perspectiva democrática anterior, desconsiderou o calendário da Conferência que já vinha sendo construído pelas entidades participantes. Além disso, por meio da Portaria nº 577/2017, Temer deixou a cargo do Ministro da Educação, José Bezerra de Mendonça Filho, a decisão sobre quem comporia o Fórum Nacional de Educação (FNE), desfigurando o órgão e aparelhando-o aos interesses de sua gestão. Houve forte reação de entidades que vinham debatendo, nessas conferências, sobre a construção de uma política nacional para a educação básica a partir de uma perspectiva democrática. Em protesto, essas entidades se retiraram do FNE e organizaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), para pressionar o governo a cumprir a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação. O FNPE lançou manifesto em prol da democracia e da educação que, ao mesmo tempo, lançava a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), a ser realizada entre 24 e 26 de maio de 2018. Os Fóruns Estaduais e Municipais de educação foram convocados a participar da construção da CONAPE, que aconteceria independentemente da 3ª CONAE.

Em meio a toda essa efervescência social, a BNCC, que vinha sendo discutida com participação popular desde 2013, foi solapada pela gestão Temer, que monopolizou,

verticalizou e acelerou o processo de construção, conclusão e homologação do documento. Assim, “A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, tornou-se um documento exemplar do quanto a ação governamental pode mostrar-se permeável a interesses privados no âmbito da educação” (Alvarez, 2019, p. 41). O processo foi acelerado para aprovar um documento interessante às demandas do mercado e essa é uma das principais razões pelas quais o documento é bastante contestado, além da falta de participação popular em sua elaboração. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a proposta de um currículo nacional para a educação é algo recente no Brasil. Sua necessidade foi percebida, inicialmente, em decorrência da relação entre currículo nacional e aquisição de cidadania. À medida em que a educação se tornava um direito, a necessidade de construir um currículo nacional se mostrava mais urgente, “Mas não se pode olvidar que a questão curricular, em uma sociedade plural e complexa, envolve também interesses nem sempre convergentes” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 18). Assim, a falta de debate com a sociedade civil na construção da BNCC para o país é injustificável.

BNCC e formação de capital humano neoliberal

Tendo situado o Brasil como nação periférica no cenário da globalização e indicado as condições de possibilidade que apareceram neste momento histórico e possibilitaram que a atual BNCC pudesse ser editada e homologada, podemos desenvolver uma leitura do documento, buscando responder à pergunta: que sujeito a BNCC visa produzir na contemporaneidade neoliberal? O objetivo é problematizar a produção subjetiva engendrada pela BNCC, relacionando-a à contemporaneidade neoliberal global. Assim, penso que é preciso conceituar capital humano neoliberal neste estudo e, para isso, recorro a Schultz.

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que tem-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido que o capital convencional (não-humano), e que seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico (Schultz, 1973a, p. 31).

Quando falamos em capital humano neoliberal, referimo-nos ao investimento em formação humana que o Estado realiza por meio da educação escolar. Nesse caso, referimo-nos ao investimento estatal engendrado pela BNCC, que reconfigura os currículos das diferentes etapas da educação básica com o objetivo de produzir um determinado tipo de

sujeito. Que sujeito é esse, afinal? A intenção de produzir um sujeito reflete uma concepção de educação e quando ela é pensada como ferramenta de produção de capital humano para o mercado, falamos de uma noção economicista de educação. Nessa ótica, educar

[...] significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente; de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação (Schultz, 1973b p. 18 ênfases minhas).

Infere-se da citação acima a perspectiva educacional que reverbera na BNCC. A análise do discurso difundido pelo documento permitirá inferir o sujeito que ele pretende formar, bem como, o uso estratégico destinado a esse sujeito no cenário contemporâneo do neoliberalismo. Deste modo, a estratégia teórico metodológica envolveu, como já acenado, pesquisa documental e bibliográfica, pois há um documento, a BNCC, a ser analisado a partir de aporte teórico pós-estruturalista, notadamente, as obras de Michel Foucault e alguns de seus comentadores do campo dos estudos curriculares. Este autor desenvolveu ferramentas analíticas interessantes que nos possibilitam uma leitura crítica da BNCC. A arqueologia possibilita analisar a formação discursiva e a genealogia, seu uso tático em dispositivos de poder, configurando aquilo que Michel Foucault chamava de relações de saber-poder.

Por isso, paradoxalmente, o conceito de formação discursiva não deve ser considerado em termos epistemológicos e sim em termos de prática discursiva em meio a outras práticas, na configuração do saber de uma época; o genealogista mostra como o saber está atado a relações de poder (Araújo, 2007, p. 1).

A formação discursiva que reverbera na BNCC produz um saber acerca do sujeito a se produzir e esse saber embasa a produção de subjetividades. Para Foucault (2012), analisar discursos passa por analisar condições de possibilidade de sua emergência. Na seção anterior, localizamos três dessas condições: demandas dos organismos multilaterais sobre a educação brasileira no cenário da globalização, a redemocratização do Brasil e o Golpe de 2016. Esses acontecimentos configuraram condições de possibilidade para que emergisse uma formação discursiva positivada na BNCC. Em comum elas têm o fato de serem desdobramentos da globalização, de modo que a formação discursiva é oriunda do Norte global. O principal mote

da BNCC é o investimento em dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver para estarem aptos a se incluírem nas sociedades atuais. Sobre isso, o texto preceitua:

1. *Valorizar e utilizar* os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para *entender e explicar* a realidade, *continuar aprendendo* e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e *recorrer* à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para *investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas*.
3. *Valorizar* e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, *das locais às mundiais*, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. *Utilizar* diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e *partilhar* informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e *produzir* sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. *Compreender, utilizar e criar* tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, *resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva*.
6. *Valorizar* a diversidade de saberes e vivências culturais e *apropriar-se* de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem *entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. *Argumentar* com base em fatos, dados e informações confiáveis, para *formular, negociar e defender ideias*, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. *Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional*, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação*, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. *Agir* pessoal e coletivamente com *autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação*, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10 ênfases minhas).

Desenvolver essas competências gerais requer habilidades, também desenvolvidas na escolarização básica. As competências iniciam com verbos que denotam ações. Isso está

relacionado ao aprender a fazer, presente no relatório de Delors (1996) e representa a intenção de produzir um sujeito protagonista de sua formação, pois o sujeito que o mercado demanda é proativo, autônomo, que saiba fazer e atue sobre si, produzindo-se em consonância com o que o mercado demanda. Nos dizeres de Foucault (2010), um sujeito empresa de si ou *homo oeconomicus*. “O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (Foucault, 2010, p. 286). A BNCC é o instrumento que alinha currículos aos objetivos neoliberais para produzir esse sujeito sem o qual os interesses do mercado não se realizarão. É preciso produzir esse sujeito autossuficiente para poder diminuir o Estado. O enunciado *é preciso ensinar a pescar e não dar o peixe* representa muito bem esta ideia. Não que o neoliberalismo queira de fato o Estado mínimo, o que ele busca é o aparelhamento do Estado aos seus interesses (Foucault, 2010), pôr o Estado a seu serviço.

Na perspectiva neoliberal, o trabalhador não deve ser alguém que apenas vende sua força de trabalho, mas um sujeito ativo, empreendedor de si. Caberia, assim, ao trabalhador se questionar: por que minha força de trabalho merece ser comprada? Qual é meu capital humano? Como posso agregar valor à empresa? O salário também é ressignificado e passa a ser visto como rendimento, que é o produto de um capital, nesse caso, o capital humano, que é o próprio trabalhador. Assim, se o rendimento está baixo, o trabalhador deve investir em si para melhorar seu capital humano. Com isso, o sujeito faz de si mesmo uma empresa e a gere para resultar em maiores rendimentos. Nesta perspectiva, para nos inserirmos no mercado devemos desenvolver habilidades e competências demandadas e a educação entra na mira das reformas educacionais neoliberais, da qual a BNCC é um exemplo. Deste modo, “O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (Laval, 2004, p. 03). Se o Estado deve se dobrar ao mercado, suas instituições também, e uma delas é a escola.

Outro enunciado presente nas competências gerais da BNCC é: *utilizar conhecimentos para resolver problemas*. Novamente, estamos diante do aprender a fazer (Delors, 1996). Alguém que soluciona problemas de forma autônoma, que não dependa de outro que lhe dê ordens, comandos, mas que tenha iniciativa e busque aprender constantemente. Alguém que está sempre em formação, qualificando seu capital humano para justificar seus rendimentos. Isso é característica da sociedade de controle, na qual o neoliberalismo global se desenvolve. Nesse cenário, “Muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam

novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir [...]” (Deleuze, 2013, p. 230). Há um plano de fundo meritocrático nesse enunciado, pois, aqueles que não conseguirem se inserir no mercado deverão se esforçar mais, investir mais em seu capital humano para torná-lo mais competitivo. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso se desloca aos indivíduos, que passam a enxergar uns aos outros como concorrentes. Isso escamoteia uma estrutura cruel e desigual que os direciona para determinados lugares de acordo com sua origem social, racial, étnica, de gênero, de geração, de sexualidade etc. A formação discursiva na BNCC visa produzir o sujeito que não espera pelo Estado. Em função disso, a escola é convocada a produzir o sujeito *homo oeconomicus*, sujeito cujas competências o convertam em alguém apto a jogar o jogo sem questionar as regras ao ponto de se tornar uma competência-máquina. Nesse cenário, os indivíduos são produzidos para serem concorrentes, pois a concorrência é o motor do neoliberalismo (Foucault, 2010). Assim, “Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho implica um capital, ou seja, uma aptidão, uma competência; como dizem: é uma ‘máquina’” (Foucault, 2010, p. 284). E é uma das funções da escola produzir essa competência-máquina. A escola deve ser reformada e a BNCC faz isso ao reconfigurar currículos. Estes não são equações exatas que produzem apenas aquilo para o que foram pensados. Porém, não significa que não se tente configurar currículos para produzir em série a competência-máquina que constituirá o capital humano demandado pelo mercado. O que está em causa com a BNCC, portanto, não é a qualidade da educação, mas a produção subjetiva.

A BNCC apresenta, entre seus enunciados, a *valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos*, o que se relaciona ao pilar aprender a conhecer, proposto por Delors (1996) como um dos fundamentos da educação para o Século XXI. Para que nos insiramos na sociedade, devemos conhecer e dominar seus códigos, costumes, tradições, saberes e, claro, conhecimentos científicos. Passando-os de geração em geração, a humanidade conserva e amplia os conhecimentos. Porém, o sujeito demandado pelo mercado e projetado pela BNCC não é alguém que apenas se apropria desses conhecimentos, mas que aprende a utilizá-los na resolução de problemas. Há uma conexão entre o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Talvez fosse mais preciso dizer: aprender a conhecer para poder fazer.

Outro enunciado mapeado na BNCC é: *autoconhecimento e autocuidado*, relacionado ao aprender a ser, que está conectado à necessidade de gerir a si mesmo, de atuar sobre si, convertendo-se em um capital humano interessante ao mercado na medida em que possua

habilidades e competências necessárias para a vida na sociedade atual. O sujeito produzido pela BNCC deve ser governável e, ao mesmo tempo, se autogovernar.

Quer dizer, é preciso levar em conta a interação entre esses dois tipos de técnicas – técnicas de dominação e técnicas de si. É preciso levar em conta os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos sobre outros empregam procedimentos e processos por meio dos quais o indivíduo age sobre si mesmo (Foucault, 2011, p. 155).

Esse duplo movimento de governo da população e autogoverno só é possível se formos subjetivados para isso. Na atualidade, essa produção tem gerado o que Carvalho e Gallo (2022) chamam de governamentalidade democrática. Isto é, por meio da participação democrática as pessoas são governadas, pois ao participar legitimam o sistema conforme está configurado. “O outro lado da participação política, do exercício da cidadania, é o fato de se ser governado” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 74). Para que essa participação aconteça de forma eficaz e em prol do *status quo*, é preciso aprender a ser, a se moldar à sociedade e ao mercado, o que exige atuação sobre si. Somos produzidos para produzirmos a nós mesmos em acordo com as demandas da sociedade e do mercado neoliberal, de modo que precisamos interrogar se esse é o tipo de educação escolar que queremos. A que tipo de sociedade isso nos levará?

Por fim, outro enunciado a destacar é a *valorização da diversidade e o exercício da empatia*, relacionado ao pilar aprender a conviver (Delors, 1996). Em uma sociedade globalizada, na qual os fluxos migratórios se tornam cada vez mais céleres, é preciso aprender a conviver com as diferenças, de modo que essa é uma competência que o sujeito deste tempo precisa ter e a BNCC deve configurar os currículos para produzi-la. “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (Delors, 1996, p. 96). As diferenças culturais, étnicas, sexuais, de religião, de geração etc. já não importam no cenário do neoliberalismo globalizado, desde que, no que tange à racionalidade econômica, estejamos todos muito bem equalizados, todos vibrando na mesma frequência neoliberal.

À guisa de considerações

A BNCC é um documento bastante controverso e, desde que foi aprovada, vem sendo amplamente debatida por pesquisadores. Isso porque foi um documento elaborado sem debate com a sociedade civil, e representa um ideal de sociedade alinhado a interesses mercadológicos. A BNCC vem responder aos acordos internacionais aos quais o Brasil

aderiu, portanto, no que tange à educação, trata-se de um documento alinhado aos interesses do capital financeiro internacional. No que tange à formação discursiva que reverbera no documento, está em perfeito alinhamento com os quatro pilares da educação para o Século XXI, presentes no relatório de Delors (1996). Isso indica que estamos implementando no país um modelo educacional importado das potências econômicas do Norte global, consideradas por políticos brasileiros, entusiastas da BNCC, como modelos a serem seguidos.

É importante destacar que a existência de um currículo mínimo comum nacional não é, em si, um problema. A questão a colocar, conforme Corazza (2001) é: o que quer o currículo? Que sujeito quer produzir? A BNCC põe em circulação uma formação discursiva neoliberal que atravessa currículos escolares e instaura verdades acerca do sujeito que a escola deve produzir na contemporaneidade. Um sujeito cujas habilidades e competências respondam às necessidades de uma sociedade globalizada na qual as relações com o trabalho se modificam rápida e constantemente, o que requer um sujeito autônomo, proativo, participativo, resiliente, um sujeito que veja a si mesmo como empresa, como prestador de serviços ao mercado. Deste modo, cabe a cada um investir em si mesmo para produzir-se de modo a ser capaz de se inserir no competitivo mercado de trabalho. Em tese, quanto maior o investimento sobre si, maiores os rendimentos, isto é, o sucesso ou o fracasso dependerão do indivíduo, esquivando-se o mercado de quaisquer responsabilidades pelos efeitos que provoca na sociedade e na vida das pessoas. Neste sentido, cabe a esse sujeito, desejado e produzido pela BNCC, ser capaz de inferir o que o mercado demanda. E cabe à escola produzir nele essas habilidades e competências. Como resultado, teremos sujeitos cada vez mais individualistas, que veem uns aos outros como concorrentes e “O que emerge, com efeito, é uma sociedade individualista, autocentrada nos interesses individuais em detrimento da convivência social, coletiva, tecida com laços de convivência minimamente sustentável” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 82).

Para finalizar, as análises permitem inferir que o sujeito a ser produzido pela BNCC, na contemporaneidade neoliberal, é o *homo oeconomicus*, o sujeito empresa de si, uma competência-máquina que não apenas participa, mas legitima e defende veementemente o sistema. A BNCC reconfigura os currículos para que produzam em série esse sujeito máquina de competição, que isolará os que se recusarem ou resistirem a jogar o jogo segundo as regras. Isolará os que se levantarem contra a lógica neoliberal que esvazia a educação de sua potência transformadora e a reduz a uma ferramenta instrumentalizadora de habilidades e competências utilizadas para nos introduzir no mercado de trabalho e para perpetuar um sistema de

exploração da vida humana. A BNCC deve ser uma construção debatida com a sociedade, pois traz a intenção de produzir sujeitos que construirão certo tipo de sociedade. E a sociedade que uma nação quer construir não pode ser decidida em gabinetes por quem representa interesses dos especuladores do mercado, interesses do capital financeiro internacional.

Referências

ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 41-44.

ARAÚJO, INÊS Lacerda. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, v. 1, n. 3, p. 1–24, 19 mar. 2007. Disponível em: https://www.unicamp.br/~aulas/revista_aulas/foucault/dossieFoucault.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília-DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010**. Institui o Fórum Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC, 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília-DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto Executivo de 26 de abril de 2017.** Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. Brasília-DF: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/dsn/dsn14456.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017.** Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_577_27042017.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Das diferenças sem rostos: pensar e agir contra a máquina de rostidade segregacionista. In: GALLO, Sílvio. (Org.). **Diferenças e educação: escapar ao conformismo.** São Paulo: Intermeios, 2021. p. 125-135.

CARVALHO, Alexandre F.; GALLO, Sílvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Tradução Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias: documento final.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CONEB). **Documento final.** 1. ed., Brasília-DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: Editora CNPq/IBICT/UNESCO, 1996.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a Constituição de 1988. **Educação**, v. 37, n. 02, p. 167-179, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/16341>. Acesso em: 09 jul. 2025.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. D e Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-87.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, v. 27, n. 71, p. 417-429, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Gms8JdT866XVMzqKLHYJSrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. 1. ed. Tradução P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 09 jul. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido: dezembro/2024.

Revisões: junho/2024

Publicado: agosto/2025.