

Disciplina paulista “Projeto de vida” e a privatização da criatividade dos estudantes secundaristas

São Paulo subject “Life Project” and the privatization of the creativity of secondary school students

Disciplina paulista “Proyecto de Vida” y la privatización de la creatividad de los estudiantes de secundaria

Stefano Schiavetto

Escola Estadual Otoniel Mota, Ribeirão Preto/SP – Brasil

Resumo

Ao longo das últimas quatro décadas, a América Latina vivencia processos de privatização neoliberal de seus sistemas educacionais, e suas ciências e movimentos sociais discutem os impactos desses processos nas diversas desigualdades que permeiam os países latino-americanos. Neste artigo, problematiza-se como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concluída em 2018, e a atual reforma do ensino médio paulista, iniciada em 2020 e ainda em curso, autorizam e normatizam uma privatização neoliberal da criatividade dos estudantes. Apresenta-se resultados sobre grupos privados – entre fundações, instituições, corporações e universidades, tanto nacionais como, notoriamente, do Norte Global – avançarem na ocupação de posições reguladoras da educação e da formação de subjetividades sociais brasileiras, impactando em prejuízos da soberania brasileira na democratização do país. Como metodologia, empregou-se uma leitura de interesses de agentes privados envolvidos na elaboração e na aprovação da BNCC e da reforma do ensino médio paulista, com destaque para o currículo e materiais didáticos da recém-implementada disciplina “Projeto de Vida”.

Palavras-chave: educação; privatização; neoliberalismo

Abstract

Over the past four decades, Latin America has been experiencing processes of neoliberal privatization of its educational systems, and its sciences and social movements discuss the impacts of these processes on the various inequalities that permeate Latin American countries. This article problematizes how the current National Common Curricular Base (BNCC), completed in 2018, and the current reform of secondary education in São Paulo, initiated in 2020 and still ongoing, authorize and standardize a neoliberal privatization of students' creativity. Results are presented on private groups – among foundations, institutions, corporations and universities, both national and, notably, from the Global North – advancing in the occupation of regulatory positions in education and the formation of Brazilian social subjectivities, impacting on the detriment of Brazilian sovereignty in the democratization of the country. As a methodology, an interpretation of the interests of private agents involved in the elaboration and approval of the BNCC and the reform of secondary education in São Paulo was used, with emphasis on the curriculum and teaching materials of the recently implemented subject “Life Project” (“Projeto de Vida”).

Keywords: education; privatization; neoliberalism

Resumen

Durante las últimas cuatro décadas, América Latina ha experimentado procesos de privatización neoliberal de sus sistemas educativos, y sus ciencias y movimientos sociales discuten los impactos de estos procesos en las diversas desigualdades que permean a los países latinoamericanos. Este artículo analiza cómo la actual Base Curricular Nacional Común (BNCC), concluida en 2018, y la actual reforma de la educación secundaria en São Paulo, iniciada en 2020 y aún en curso, autorizan y regulan una privatización neoliberal de la creatividad de los estudiantes. Se presentan resultados sobre grupos privados – entre fundaciones, instituciones, corporaciones y universidades, tanto nacionales como, en particular, del Norte Global – que avanzan en la ocupación de posiciones reguladoras en la educación y en la formación de subjetividades sociales brasileñas, impactando en pérdidas de soberanía brasileña en la democratización del país. Como metodología se utilizó una lectura de los intereses de los agentes privados involucrados en la elaboración y aprobación de la BNCC y en la reforma de la educación secundaria en São Paulo, con énfasis en el currículo y los materiales didácticos de la recientemente implantada materia “Proyecto de Vida”.

Palabras clave: educación; privatización; neoliberalismo.

Introdução

Em 2014, o governo federal anunciou a elaboração da *Base Nacional Comum Curricular*, concluída em dois momentos: 2017, ensino infantil e ensino fundamental, e 2018, ensino médio (Castro, 2020, p. 105). Entre outubro de 2015 e março de 2016, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou a primeira versão, e organizou um website para consulta pública e coleta de contribuições (Castro, 2020, p. 98). Segundo o MEC (Brasil, 2016a), mais de 12 milhões de contribuições foram cadastradas, sendo metade por 45 mil escolas diferentes e por 207 mil professores cadastrados – se “nós fizermos a soma das contribuições coletivas com a participação individual de professores, nós devemos estar muito próximos da participação de 1 milhão de professores” (Brasil, 2016a, n. p.), afirmou o então secretário de Educação Básica do MEC, Manuel Palácios. Esse número de 12 milhões, entretanto, é duramente criticado pelo professor Fernando Cássio (UFABC):

A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). Dois cliques, uma contribuição.

Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. A falta de distinção entre “cadastro no Portal”, “contribuinte”, “contribuição” e “contribuição efetiva” tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC (Cássio, 2017, n.p.).

Segundo Cássio, o modo como se utiliza a palavra “contribuição” e o número estimado de 1 milhão de professores contribuidores – num país, à época, com 2,2 milhões de professores – produzem uma ambiguidade que favorece o entendimento de uma ampla participação democrática na construção da BNCC e, dessa maneira, de uma ampla inclusão da diversidade brasileira. Essas amplitudes são duramente negadas, também, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2017), pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC, 2017) e diversas outras instituições e pesquisadores da educação, que caracterizam o resultado final da BNCC como excludente, de centralização curricular, submisso a modelos estadunidenses, de traços conservadores negativos à igualdade social e, também, limitadores da autonomia dos professores em suas unidades escolares – conforme será explorado ao longo deste artigo.

Dessa crítica à BNCC, este artigo apresenta resultados sobre como esse documento normativo da educação brasileira aprofunda formas de privatização da educação e seus efeitos de minimização da democracia brasileira, especialmente relacionadas à privatização da criatividade crítica dos estudantes (Schiavetto, 2024). Essa leitura insere-se no contexto de privatizações na educação ocorridas numa década de reestruturação produtiva do capital (Adrião; Garcia, 2015), era neoliberal, em que o

mercado se estabelece, globalmente, como determinante de reformas educacionais – incluída a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) (Garcia; Adrião; Borghi, 2009). Nesse contexto de avanço do neoliberalismo na educação, Levin destaca:

[a] novidade dos últimos anos é a celebração de contratos privados com OGEs (Organizações de Gestão Educacional) para operar toda a escola, incluindo a missão educativa “central”. As OGEs contratam e supervisionam professores e funcionários escolares, definem o currículo, determinam a organização escolar e a tomada de decisões e, também, avaliam o progresso dos alunos (Levin, 2001, p. 4-5).

Conforme sistematiza Adrião (2018), essa privatização, no Brasil, tem operado no currículo, na gestão e na própria oferta da educação básica. Nessas três dimensões, programas e políticas públicas distintos entre si têm sido desenvolvidos, o que mantêm atual a conceituação de privatização de Belfield e Levin como um termo “guarda-chuva” para uma generalidade de “atividades, ativos e responsabilidades do Estado serem transferidas para instituições privadas” (Belfield; Levin, 2002, p. 19).

Num recorte sobre a privatização da educação brasileira, Schiavetto (2024) problematiza ocorrer no Brasil uma “educação bancária criativa”, ou um “bancarismo criativo”. Numa atualização do conceito de educação bancária freiriana (Freire, 2019), Schiavetto define a educação bancária criativa como a:

transferência, aos educandos, de competências, habilidades e mercadorias microeletrônicas naturalizadas como plataformas para a existência social na atualidade, a qual requer o exercício de criatividades críticas, ativas e propositivas para a igualdade jurídica e para a ascensão no mundo do trabalho, mas acríticas, passivas e adaptadas à organização econômica neoliberal. Trata-se de uma privatização da criatividade crítica, porque seu exercício requer tecnologias privadas e inibe-se a criatividade crítica no desenho de situações-limite (Freire, 2019) relacionadas a opressões tecnocapitalistas e neoliberais atuais. Uma educação, ainda, que aliena o desenvolvimento de bases educacionais para grupos específicos, majoritariamente centralizados nos EUA, agindo numa consolidação geoeconômica global do neoliberalismo contemporâneo (Schiavetto, 2024, p. 13).

Neste artigo, aplica-se uma aproximação do conceito de privatização da criatividade crítica para uma investigação da disciplina “Projeto de Vida”, a qual foi normatizada pela BNCC (Brasil, 2018) e inserida no currículo paulista a partir da mais recente reforma do ensino médio de São Paulo (iniciada em 2020). Como resultados, apresenta-se que promove a privatização da criatividade crítica na medida em que atua na estruturação de uma educação acrítica acerca da organização econômica da vida social, favorecendo a naturalização da racionalidade neoliberal e a produção de subjetividades estudantis alinhadas a características próximas de uma cidadania sacrificial (Brown, 2018). Essa situação restringe uma cidadania crítica e criativa voltada à totalidade da existência social, favorecendo: por um lado, a consolidação de grupos privados nacionais e estrangeiros — notadamente oriundos do Norte Global — em posições privilegiadas na regulação de um caráter neoliberal da educação básica brasileira; por outro lado, limitando a soberania brasileira e popular na regulação da educação nacional.

Metodologia

Os resultados sobre a disciplina “Projeto de Vida” promover uma privatização da criatividade crítica dos estudantes secundaristas de São Paulo, aqui apresentados, derivam de investigações empíricas mediadas por fundamentações teóricas específicas. Em relação à empiria, empregou-se, como método, uma investigação sobre objetivos, atividades e competências e habilidades presentes nos documentos normativos do currículo e dos materiais didáticos da disciplina “Projeto de Vida” da rede estadual paulista, com destaque para o terceiro ano do ensino médio. Essa disciplina tem seu conteúdo curricular determinado pela BNCC (Brasil, 2018) e por diretrizes próprias de cada unidade da federação brasileira, as quais elaboram os materiais didáticos. Para iluminar como o neoliberalismo marca a reforma da educação básica brasileira federal e paulista, em que grupos privados nacionais e estrangeiros assumem amplo poder na regulação da educação nacional, com destaque para a disciplina "Projeto de Vida", este artigo apresenta resultados a partir das contribuições sobre *neoliberalismo e cidadania sacrificial*, de Wendy Brown (2018, 2019), e, sobre *democracia*, de Robert Dahl (1998, 2005).

Resultados e discussão

Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular brasileira

Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 37-39) argumentam que o neoliberalismo opera a privatização da educação menos na aquisição de escolas pelo setor privado e mais na apropriação neoliberal da administração pública para favorecimento de interesses privados. Um processo que afeta a democracia porque o Estado pré-seleciona atores privados e suas demandas para realização de políticas públicas, atribuindo a eles e seus interesses um caráter de ponto de passagem obrigatório para, no caso da reforma da educação brasileira, o processo coletivo de elaboração das diretrizes e das bases curriculares (Vieira, 1998, p. 12). Nesse contexto de afetação da democracia, Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 42-46) mostram que a segunda e a terceira versão da BNCC foram duramente criticadas por entidades públicas brasileiras relacionadas à educação pelo motivo de *excluírem grande parte das contribuições públicas* – e, desse modo, da diversidade brasileira – e amplamente *acatarem contribuições de instituições privadas de caráter neoliberal e conservador que compuseram o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)*. O MBNC é uma instituição privada que teve autorização para coordenar a consulta pública para elaboração da BNCC. Conforme explicam as autoras:

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas [i.e. Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Fundação Volkswagen, SESC, explicitadas

pelas autoras no final da página aqui citada]¹ com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43-44).

O MBNC foi iniciado por essas e demais entidades brasileiras e estrangeiras que em 2006 haviam fundado o “Movimento Todos pela Educação”, que desde seu início têm exercido ampla influência na elaboração de documentos normativos da educação nacional, apesar da ampla resistência de universidades e movimentos sociais brasileiros (Bernardi; Rossi; Uczak, 2014; Martins, 2009). Neste artigo, destaca-se a agência de um dos principais agentes privados na determinação de políticas educacionais federais e do Estado de São Paulo, o Instituto Ayrton Senna², e enfatiza-se o currículo e materiais didáticos da disciplina “Projeto de Vida”.

De início, é importante destacar uma mobilização realizada em 2014, ano de anúncio da elaboração da BNCC, pela Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd). Em carta aberta, a associação afirmou “rejeitar a adoção, como política pública, do programa de medição de competências socioemocionais, denominado SENNA (Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment), produto de iniciativa do Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)” (ANPEd, 2014, p. 1). A rejeição foi embasada em quatro argumentos principais.

Primeiro, a ANPEd questionou, com base em estudos científicos na área da educação, a autoridade de instituições quaisquer em avaliar o desenvolvimento socioemocional de estudantes. Segundo, questionou a pretensa *neutralidade* dessas avaliações, e destacou seu caráter irresponsável em relação à democracia brasileira pelo motivo de não serem elaboradas via discussão pública:

As ações e estratégias que balizam as políticas [SENNNA] e, consequentemente os exames, não são neutras nem destituídas de valores, mas correspondem e apontam para um ideal de sociedade que precisa ser democraticamente debatido. As questões da avaliação são questões de currículo e, portanto, uma arena política, ideológica, cultural e de poder (ANPEd, 2014, p. 1).

Em terceiro lugar, a crítica da ANPEd desvela o caráter econômico que fundamenta uma suposta educação neutra:

No campo da psicologia, características socioemocionais costumam ser tratadas como “traços de personalidade” ou “traços de caráter”. Na área da educação tem-se observado

¹ Vale ressaltar que diversas instituições brasileiras atuam a partir de organismos internacionais – como a Ayrton Senna em relação à OCDE, amplamente determinada pelo Norte Global –, ou, ainda, contratam formações de universidades privadas estadunidenses, como a Fundação Lemann. Essas características são importantes para compreensão da complexidade da privatização da educação brasileira, amplamente marcada pela presença do Norte Global e seus impactos na soberania brasileira. Este artigo, entretanto, limita-se a expor a presença de grupos privados nacionais e estrangeiros, sem tratar de relações de poder entre esses grupos. Sobre essas relações de poder, checar Schiavetto (2024).

² Esse protagonismo do Instituto Ayrton Senna é evidente nas pesquisas conduzidas pelo GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – USP, Unicamp e Unesp), em especial na pesquisa *Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação (2005-2015)*, financiada pela CNPq e Fapesp, e coordenada pela professora Teresa Adrião (Unicamp). Os dados foram sistematizados e disponibilizados em:

www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao. Ao longo deste texto, cita-se artigos sobre o protagonismo do Instituto Ayrton Senna.

certa variação terminológica, na medida em que há estudos em que é adotada a expressão “características socioemocionais” e outros, que ao se apropriarem de expressões mais recorrentemente empregadas pelos economistas, tais como “competências socioemocionais” ou “habilidades socioemocionais” têm preferido o emprego de “habilidades não cognitivas”. Essas distinções são necessárias para situar que campo de conhecimento está balizando a proposição de testes (ANPEd, 2014, p. 1).

Por fim, “questiona-se o que significa uma instituição privada definir o ‘conteúdo da educação’ por meio de avaliações”, e a própria ANPEd responde: “[n]o Brasil, por um lado, avançamos no acesso à educação, mas, por outro, há um avanço da privatização do público e da naturalização das perdas da democratização da educação” (ANPEd, 2014, p. 2).

Apesar dessa e demais duras críticas, a versão final da BNCC manteve uma proposta de avaliação de competências socioemocionais. Até os dias atuais, essa proposta tem o Instituto Ayrton Senna, em íntima parceria com instituições estrangeiras (especialmente, estadunidenses), como um dos principais desenvolvedores – conforme exposto abaixo. No site desse Instituto, podemos observar diversos projetos, programas, parcerias e resultados de ações na educação básica brasileira, em parceria com o MEC, estados e municípios. Dentre esses, destacam-se os cursos para gestores e professores se capacitarem sobre o que são competências socioemocionais, quais estratégias para desenvolverem-nas com os estudantes e como utilizarem plataformas tecnológicas de *monitoramento socioemocional*³.

No Estado de São Paulo, o Instituto Ayrton Senna é um dos principais parceiros da Seduc-SP na atual reforma do ensino médio, iniciada em 2020 e que implementou a disciplina *Projeto de Vida* como obrigatória em todo o ensino fundamental 2 (EF-2) e médio (EM). Em junho de 2021, os professores de toda a rede pública estadual paulista foram orientados a instruírem os estudantes (EF-2 e EM) no preenchimento da autoavaliação socioemocional, elaborada pelo referido instituto parceiro. Esse questionário apresentou-se como instrumento de avaliação de “17 competências socioemocionais agrupadas em cinco macrocompetências: amabilidade, engajamento com os outros, abertura ao novo, autogestão e resiliência emocional”, e o

incentivo à compreensão da singularidade de cada estudante é comentado por Natália Storace, gerente de Projetos do Instituto Ayrton Senna. “Os materiais do componente Projeto de Vida propõem atividades voltadas para o desenvolvimento dos estudantes, do protagonismo e das competências socioemocionais, permitindo um trabalho individualizado a partir da reflexão sobre quem são, sobre suas histórias, interesses e sonhos em relação aos estudos, à família, à comunidade e ao trabalho. Dessa maneira, tal autoavaliação é fundamental para que os estudantes possam viver, estudar e conviver em um mundo cada vez mais complexo, incerto e em constantes e rápidas mudanças, que são as marcas mais significativas e desafiadoras do século 21” (São Paulo - Portal, 2021).

Nota-se a intimidade do Instituto Ayrton Senna com a educação brasileira tanto na reforma federal, com destaque para a BNCC, como na reforma paulista, com destaque na formação de gestores e de professores, práticas pedagógicas e avaliações.

Em síntese, é interessante ponderar sobre a BNCC e a reforma educacional paulista marcarem um avanço de agentes privados na determinação de políticas públicas

³ Cf.: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/para-educadores/monitoramento-socioemocional.html>.

relacionadas a elaboração de currículos, a formação de educadores e, também, a criação de materiais didáticos, voltados para uma educação de *projetos de vida* e de *competências socioemocionais*. Abaixo, trata-se, primeiro, das características curriculares da disciplina “Projeto de Vida”, tanto na BNCC como na reforma do ensino médio paulista; após, trata-se de características do material didático dessa disciplina, que normatiza tanto o papel dos professores como a formação dos estudantes. Em seguida, associemos esses resultados com características globais e conceituais do neoliberalismo e como prejudicam um processo de democratização do Brasil, numa leitura mediada por contribuições de Wendy Brown (2018, 2019) e Robert Dahl (1998, 2005).

BNCC, reforma do ensino médio paulista e a disciplina “Projeto de Vida”

A BNCC tem como uma de suas marcas originais na educação brasileira a exigência da instituição escolar assumir o compromisso de educar para *projetos de vida*, o que é compreendido como um *acolhimento do jovem* pela escola e como uma *formação integral*, educando para valores e tomadas de decisões:

[a escola] promove seu [(estudante)] desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 473).

A Seduc-SP, na sua tradução da BNCC para a educação básica, em 2020 elaborou e instituiu um conteúdo curricular para a disciplina “Projeto de Vida”, obrigatória nos níveis fundamental II (6º ao 9º ano) e médio. Enquanto escolas públicas têm ofertado esse conteúdo na forma de disciplinas curriculares (até 2024, 2 aulas semanais de 50 minutos, por um único professor; a partir de 2025, apenas 1 aula semanal de 50 minutos, por um único professor), as escolas privadas têm variado entre duas opções (ambas previstas na BNCC): *disciplina curricular* e *projeto transversal*. Neste, professores se articulam para desenvolverem o conteúdo em momentos específicos – em geral, de duas maneiras: (1) ou o professor de cada disciplina curricular elabora associações entre seu conteúdo curricular e o conteúdo de “Projeto de Vida”, e aplica em sala de aula; (2) ou os professores elaboram um projeto comum e decidem dias, horários e métodos para desenvolvimento do conteúdo.

Na educação pública, materiais didáticos para a disciplina “Projeto de Vida” foram elaborados por parcerias entre a Seduc-SP e editoras privadas. Cursos de formação básica e avançada têm sido disponibilizados desde 2020, continuamente, para capacitação de gestores educacionais e de toda a rede de professores estaduais e municipais (efetivos e de contratos temporários). No curso de formação básica, a disciplina

Projeto de Vida estimulará e orientará os estudantes a ter [sic] sonhos e transformá-los em realidade, se desejarem, compreendendo que o futuro será consequência de escolhas feitas no presente. Os estudantes farão, portanto, atividades para que definam seus objetivos, planejem seus rumos futuros e se organizarem para chegar aonde quiserem. Essas atividades abrangem ética e cidadania, sonhos, projetos na comunidade, mundo do trabalho, vida acadêmica, entre outros temas (São Paulo, 2020a, p. 7).

Para melhor desenvolvimento das aulas e da aprendizagem, os professores têm sido instruídos – tanto pelos referidos cursos como pelos materiais didáticos do componente “Projeto de Vida” –, para orientarem os estudantes na elaboração contínua de *Diários de Prática e Vivências*. Neles, devem anotar desde impressões sobre suas vidas cotidianas até reflexões desenvolvidas em sala de aula, e o preenchimento no *Diário* é estimulado para ser um hábito, compartilhado em sala de aula (Cf. São Paulo, 2020b).

Numa atividade específica do 3º ano do ensino médio, presente no *Caderno do Aluno* (São Paulo, 2020b) podemos observar a relação entre *projeto de vida e mundo do trabalho*:

Situação de Aprendizagem: COMPETÊNCIAS E O MUNDO DO TRABALHO
Competências socioemocionais em foco e híbridas: foco, organização, autoconfiança, iniciativa social, assertividade e empatia.

O que eles esperam de nós?

É bem provável que você saiba que cada atividade profissional demanda conhecimentos e habilidades específicas. Uma(um) advogada(o), por exemplo, deve conhecer com minúcia as leis (e saber onde e como se aprofundar sobre elas), dominar a linguagem jurídica e saber como se portar em uma situação de tribunal. Um(a) padeiro(a), por sua vez, deve ter a habilidade de sovar as massas, de identificar o momento em que elas estão no ponto exato para serem assadas, e calcular o tempo de forno para que sejam feitos bons pães.

Mas também você já aprendeu que, no mundo do trabalho atual, em que as profissões são cada vez mais flexíveis e instáveis, não são apenas esses conhecimentos específicos que importam. É preciso desenvolver competências que lhe ajudem a lidar com as mais diferentes situações e a superar desafios que podem ocorrer no dia a dia do trabalho!

Nos quadros que serão apresentados pelo(a) seu(sua) professor(a), há depoimentos sobre as competências e habilidades que algumas grandes empresas buscam em seus funcionários. Vejam só! (São Paulo, 2020b, p. 139-140)

Os quadros mencionados na citação acima constam no material didático de apoio do professor, no qual podemos ver as orientações aos docentes:

Convide a turma para se organizar em **quartetos** e realizar a leitura compartilhada da primeira parte do texto, em seguida apresente as frases a seguir que são trechos de depoimentos sobre as características que algumas grandes empresas buscam em seus funcionários.

“Destaca-se também quem explica como poderá ajudar a companhia e demonstra clareza e tranquilidade nas respostas. Ter energia, atitude positiva e experiências alinhadas com o perfil da posição fazem a diferença”.
Valéria Carmignani Barbosa, diretora de recursos humanos da Novartis.

“Questionar a maneira como o trabalho é feito, inovar, não desistir diante dos desafios, se comunicar e trabalhar em equipe são comportamentos que buscamos identificar no candidato.”
Roberto Dumani, vice-presidente de desenvolvimento organizacional da Cielo.

“Atitudes que transmitem energia, transparência e colaboração, postura questionadora e desejo de fazer acontecer são bastante valorizados.”
Christiane Vila, diretora de gestão de gente do GPA, grupo que inclui o Pão de Açúcar, entre outras empresas.

“O mercado de tecnologia tem evoluído em um ritmo cada vez mais rápido, por isso buscamos profissionais capazes de se adaptarem a essas transformações e inovarem.”
Daniela Sicoli, gerente de recursos humanos da Microsoft Brasil.

(São Paulo, 2020c, p. 25-26, grifo meu, explicado na próxima nota de rodapé)

Nota-se que determinadas empresas são nominadas, e desse modo conseguem espaço dentro de sala de aula para exporem quais *qualidades* (quais *competências*, conforme citação abaixo) classificam como necessárias para os estudantes – futuros trabalhadores – em formação. Uma atividade de caráter *adaptativo* para o mundo do trabalho, no currículo da disciplina “Projeto de Vida”. Adaptação *educada* pelos professores, os quais são orientados a sugerirem a atividade abaixo aos estudantes, após a leitura das frases dos empresários presentes no quadro acima:

- Estimule a problematização da leitura nos grupos, a partir das seguintes questões:
- Quais as semelhanças entre os vários depoimentos e o que elas indicam sobre o mundo do trabalho?
 - Quais as diferenças entre os depoimentos e o que elas revelam sobre as expectativas de cada empresa?
 - Quais das competências citadas nos depoimentos vocês reconhecem em si próprios, a partir da vivência escolar? (São Paulo, 2020c, p. 26)

A última questão acima, mais notadamente, solicita uma reflexão sobre a vivência escolar e o desenvolvimento de *competências* requeridas pelas empresas. Em seguida, o professor deve estimular os estudantes a elaborarem *currículos de competências*, afinado com as expectativas do mercado expostas pelo quadro anterior e as frases dos empresários:

- Após a leitura e discussão dos trechos, oriente os grupos a seguir os passos do “como fazer” um currículo de competências. Sobre isso, ver orientações, no Caderno do Estudante (página 140). Defina um tempo para essa produção. Em seguida, promova uma roda de conversa para a turma trocar ideias sobre o processo vivenciado no encontro. Estimule o debate com as seguintes questões:
- Quais foram os principais desafios para identificar e descrever suas competências?
 - Como a formação em *trio*⁴ auxiliou na construção dos currículos?
 - Como vocês imaginam que as competências elencadas por vocês ajudaram nas escolhas que farão no mundo do trabalho? (São Paulo, 2020c, p. 26)

Nota-se, acima, a ênfase no desenvolvimento de competências para trabalho em equipe e o exercício de uma criatividade *adaptativa* para o crescimento no mercado de trabalho, ou uma ascensão social via emprego. Por fim, a atividade solicita, ao professor de “Projeto de Vida”, que “[f]inalize a aula reforçando a importância de os estudantes terem clareza das competências que possuem nos momentos de entrevistas a vagas de emprego. Estimule-os a registrar seus currículos em seus Diários de Prática e Vivências, pois este será útil para sua inserção no mundo do trabalho” (São Paulo, 2020c, p. 26). A partir do “Projeto de vida”, pode-se refletir sobre uma privatização da criatividade do estudante.

A “privatização da criatividade crítica” é entendida por Schiavetto (2024) como característica de um *bancarismo criativo*, compreendido como a transferência aos educandos de competências, habilidades e mercadorias microeletrônicas naturalizadas como plataformas para a existência social na atualidade, a qual requer o exercício de criatividades *críticas, ativas e propositivas* para a igualdade jurídica e para a ascensão no mundo do trabalho, mas *acríticas, passivas e adaptadas à organização econômica*.

⁴ Apesar desta questão referir-se a trio de estudantes, o material orienta o professor a organizar quartetos, conforme grifo na citação anterior. Entre o trecho sobre quartetos e o trecho sobre trios, não há orientações que solicitem uma reorganização dos estudantes.

neoliberal. Nesse cenário, grupos privados – entre fundações, instituições, corporações e universidades, tanto nacionais como, notoriamente, do Norte Global – avançam na ocupação de centros de cálculo reguladores da totalidade da vida social, através da educação como recurso para a formação de subjetividades sociais. A BNCC e a reforma da educação paulista ampliam essa regulação para o campo socioemocional e do *projeto de vida*, requerendo do estudante e do professor um trabalho sobre sonhos, expectativas do mercado, traçagem de metas e modos de agir e de pensar requeridos para a ascensão social num mundo do trabalho determinado por empresas específicas, citadas diretamente nos materiais didáticos.

Neoliberalismo e cidadania sacrificial na privatização da criatividade dos estudantes

Para iluminar como o neoliberalismo marca a reforma da educação básica brasileira federal e paulista num caráter biopolítico de regulação da subjetividade dos estudantes, que minimiza a democracia, abaixo expõe-se um entendimento sobre *neoliberalismo e cidadania sacrificial neoliberal* a partir de Wendy Brown (2018, 2019) e *democracia* a partir de Robert Dahl (1998, 2005). Com essas reflexões, objetiva-se mostrar características importantes de como o bancarismo criativo e a privatização da criatividade crítica esvaziam a possibilidade de uma humanidade, de uma cidadania e de um trabalhador crítico e criativo sobre a totalidade de sua existência social, promovendo prejuízos à democracia.

Robert Dahl (1998, 2005) adjetiva regimes políticos como *democráticos* conforme uma série de fatores, os quais estão intimamente associados com a progressiva *institucionalização da igualdade política universal* e de *formas institucionais e garantias legais para cidadãos participarem do exercício do poder político*. Na obra *On Democracy* (1998), Dahl sintetiza que essas reformas deveriam atender a seis garantias institucionais: funcionários eleitos; eleições livres, justas e frequentes; liberdade de expressão; fontes de informação diversificadas; autonomia para as associações; e cidadania inclusiva. Ao longo do século XX, diferentes regimes políticos (de repúblicas a monarquias constitucionais) institucionalizaram formas para atender a esses requisitos, numa expansão dos direitos políticos, o que levou Dahl (2005) a adotar o termo *poliarquia* para se referir aos distintos regimes *democráticos* – ou, a rigor, regimes em *democratização*, conforme prefere Dahl para marcar a democracia como um regime dinâmico, e não de uma conquista estável.

A educação universal, pública e gratuita, ao longo do século XX, foi política comum a diversas poliarquias, inclusive o Brasil. No pós-Segunda Guerra Mundial, organismos internacionais, como a ONU, a Unesco, o FMI e o Banco Mundial foram criados para organizar, financiar e aplicar estudos sobre realidades locais e sobre políticas públicas globais de interesse para a promoção dos direitos humanos universais. Esses organismos progressivamente foram ocupados por agentes do setor econômico, interessados na renegociação de dívidas de países a partir da adoção de políticas neoliberais⁵. A

⁵ Na década de 1980, vale frisar, o FMI assumiu funções, anteriormente pertencentes a Unesco, de regulação de pesquisas sobre como países de todo o mundo, e especialmente os signatários da ONU, poderiam reorganizar seus sistemas educacionais para a superação de desigualdades sociais – uma mudança que

educação, demais serviços públicos e a própria regulação estatal para garantia de direitos sociais, características comuns a diversas poliarquias em seus processos de maior ou menor intervenção estatal para garantia do bem-estar social, foram revistos por políticas neoliberais, especialmente a partir da década de 1980. Para entender esse processo neoliberal, Wendy Brown resgata perspectivas neo-marxistas e foucaultianas, e propõe uma síntese a partir de ambas.

Na perspectiva neomarxista (Brown, 2019, p. 29-30), a racionalidade neoliberal é fundamentada na redução do Estado como regulador da vida social, notadamente reduzindo políticas de bem-estar social. Como exemplos marcantes: a desregularização do capital e do trabalho organizado, a privatização de empresas estatais e de serviços públicos, e a criação de ambientes favoráveis para investidores estrangeiros expandirem empresas multinacionais. A perspectiva foucaultiana (Brown, 2019, p. 30-31) contrasta com a perspectiva neomarxista porque enfatiza a fundamentação da racionalidade neoliberal para além do radical econômico, em que os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade – escolas, locais de trabalho, clínicas etc. (Brown, 2019, p. 30-31). Essa hegemonia dos princípios do mercado, que se apropriam do Estado e da sociedade em geral, ressignificam a existência social do “sujeito de troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo)” (Idem). Nessa ressignificação neoliberal, a apropriação neoliberal do Estado é importante para dar suporte político ao mercado, uma vez que o neoliberalismo entende que a autossuficiência do mercado não é natural. Por esse motivo, princípios de mercado devem se tornar princípios de governo, a fim do governo servir aos mercados (e não regulá-los). É nessa reprogramação da governamentalidade que o Estado se organiza para “conduzir condutas” dos cidadãos (Idem), sendo a educação um espaço formativo/condutor por excelência. Numa síntese sobre essas perspectivas teóricas:

A abordagem neomarxista tende a se concentrar nas instituições, políticas, relações e efeitos econômicos, negligenciando os efeitos de longo alcance do neoliberalismo como forma de governar a razão política e a produção de sujeitos. A abordagem foucaultiana enfoca os princípios que orientam, orquestram e relacionam o Estado, a sociedade e os sujeitos, e acima de tudo, o novo registro de valor e valores do neoliberalismo, mas pouco atenta aos novos e espetaculares poderes do capital global que o neoliberalismo anuncia e edifica (Brown, 2019, p. 32).

Inspirada nessas perspectivas, Wendy Brown “expande ambas para saldar sua negligência mútua do aspecto moral do projeto neoliberal” e “ampliar nossa compreensão dessa racionalidade [neoliberal] para contemplar seu ataque multifacetado à democracia e

impactou em economistas de traços neoliberais assumirem com maior propriedade a direção de financiamento e de pesquisas sobre educação (Figueiredo, 2009, p. 1124-1125; Torres, 1996), numa época em que acadêmicos, com destaque para Perrenoud (1999), traduziam, numa ética neoliberal, conceitos da economia para a educação, e formulavam e disseminavam mundialmente a “pedagogia de competências” (Borges, 2020, p. 6). A reforma da educação básica brasileira, iniciada na década de 1990, foi intimamente influenciada por exigências do FMI, nesse contexto de renegociações de dívidas e de empréstimos, o que contribuiu para os documentos normativos da reforma da educação brasileira (1996-2018) serem, de maneira importante, marcados por características neoliberais (Altamnn, 2002; Figueiredo, 2009; Fonseca, 1998; Leher, 1998; Torres, 1996).

sua promoção da moralidade tradicional em detrimento da justiça social legislada” (Brown, 2019, p. 32). Sobre esse ataque, dois destacam-se em relação ao Brasil.

Primeiro, Brown (2019) observa que o neoliberalismo, nas últimas duas décadas, mostra uma tolerância à associação com o conservadorismo, o qual tem afinidade com pautas de privatização, desregulamentação, investimentos estrangeiros, servilismo estatal ao mercado e uma moralidade competitiva e empreendedora.

Segundo, Brown observa que a apropriação estatal pelo neoliberalismo, independente de associações com conservadorismo, tem avançado na ressignificação da cidadania, especialmente numa subjetividade que sacrifica a participação política porque é convencida do crescimento econômico individual ser a condição primária para ascensão social. Trata-se da “cidadania sacrificial”, em que:

a cidadania ativa é diminuída para coincidir com o capital humano responsabilizado, enquanto a cidadania sacrificial se expande, incluindo qualquer coisa relacionada à saúde de uma empresa ou nação, ou, mais uma vez, a saúde da nação como empresa. Essa diminuição e expansão são facilitadas pela substituição neoliberal dos discursos e valores políticos democráticos pela governança, aquele modelo de ordem baseado no consenso, que integra todos a um projeto superior. Lembremos como a governança substitui a lei por diretrizes relativas aos objetivos desse projeto, conflito de classes por “partes envolvidas”, consciência de classe por consciência de equipe, e desafios políticos ou normativos por um foco no técnico e no prático (Brown, 2018, p. 34).

Essa subjetividade ressignificadora da cidadania ativa (liberal) para a *existência empreendedora (neoliberal)* legitima políticas de austeridade. Dentre as razões, colocadas por Brown, vale destacar o esvaziamento de interesses de trabalhadores em engajamentos políticos relacionados à *consciência de classe*, uma vez que a *consciência de equipe* objetiva mais a *ascensão de classe* e menos *melhorias para a classe* ou a *superação de estruturas sociais classistas*). Na relação entre trabalhador, capital e Estado, destaca Brown:

É através de tais substituições, e da redução dos propósitos políticos nacionais à sobrevivência e crescimento econômicos que, por exemplo, o bolso de trabalhadores contribuintes se torna uma fonte de recursos aceitável para socorrer bancos de investimentos administrados por bilionários. Também, é o que legitima cortes em salários e pensões do funcionalismo público, e também aumentos em empréstimos estudantis como resposta a crises do capitalismo financeiro, crises fiscais estatais e políticas tributárias regressivas (Brown, 2018, p. 34-35).

A retirada de políticas de bem-estar social e de garantias sociais, como leis trabalhistas e direitos sociais, não é vista como perda, uma vez que “esse cidadão está comprometido com o valor único e superior do crescimento econômico e, portanto, pode ser sacrificado às necessidades, vicissitudes e desigualdades do capital em seu posto de trabalho, nação ou constelação pós-nacional” (Idem). Brown sintetiza:

Resumindo, governança neoliberal converte a clássica imagem moderna de nação, que abrange diversas questões, problemas, interesses e pontos de poder, naquela cujo modelo é o Wal-mart, onde administradores são “líderes de equipe”, trabalhadores são “associados júnior”, e consumidores são “convidados” – cada um integrado ao funcionamento homogêneo do todo e comprometido com o fim único da prosperidade econômica, definida em termos de crescimento e tendências de investimento (Brown, 2018, p. 35).

Essas mudanças neoliberais, destaca Brown, não têm sido operadas apenas em países de regimes ou orientações mais propriamente liberais. Destaca como ressignificação do Estado e a cidadania sacrificial avançam “na Suécia, por exemplo, com a legitimidade continuada do bem-estar social” (Brown, 2018, p. 12). Apesar das diferenças em relação ao Brasil em relação ao neoliberalismo e especialmente na educação, Schnaider, Schiavetto e Spikol (2022), em breve estudo sobre como cada governo lidou com a educação a distância durante a pandemia COVID-19, concluem sobre prejuízos à democracia. Enquanto o governo sueco mostrou uma maior *descentralização*, expressiva em maior concentração de poder em unidades escolares para a tomada de decisões, o governo brasileiro mostrou uma maior *centralização*, expressiva em executivos federais, estaduais e municipais concentrarem as tomadas de decisões. Apesar dessas diferenças, os autores concluem sobre como os processos de *centralização* e *descentralização*, formas distintas de privatização em cada país, assemelham-se nos resultados de declínios na democracia e desigualdades educacionais.

Sobre o Brasil, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) destacam como a BNCC foi marcada por um contexto de avanço da associação entre neoliberalismo e conservadorismo no país. As autoras mostram como o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff foi um marco no avanço dessa associação, e seus impactos na BNCC. Nas eleições de 2014, o Congresso Nacional ampliou significativamente o número de políticos que “baseiam suas posições na educação através de visões fundamentadas na autoridade bíblica, moral cristã, as questões de gênero e o papel da família” (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p. 47). Entretanto, conforme as autoras explicam:

Nem sempre esses grupos [neoliberais e conservadores] estão em concordância, ainda que se tenham aproximado nos últimos tempos a fim de articular pautas comuns como é o caso do Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre, Estudantes pela Liberdade, Vem pra Rua e Revoltados on line. Muitos deles financiados pela *Atlas Network* (Amaral, 2015), uma conexão transnacional dessas entidades que, na prática, conformam uma mesma forma de organização de ideias e ligações com instituições nacionais que passaram a atuar de forma mais orgânica a partir de 2014 com o enfraquecimento político do bloco que ocupava a Presidência da República. Em comum, a defesa de privilégios das elites neoliberais e neoconservadores, que defendem o fim dos programas sociais implementados e praticados nos governos Lula e Dilma (2003-2016) e a redução de direitos dos trabalhadores, seguindo a dinâmica do Estado Mínimo não interventor (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 47).

Para neoliberais e conservadores, a educação se mostrou um tema de interesse principal. Se, conforme mostrou Figueiredo (2009), o neoliberalismo na educação avançou até o governo Lula, o Congresso Nacional, especialmente no segundo mandato de Dilma, ampliou a reforma educacional para traços conservadores. No governo de Michel Temer:

a terceira versão da BNCC, apresentada pelo MEC em 6 de abril de 2017, excluiu temas essenciais para a discussão nas diversas áreas de conhecimento, tais como questões relacionadas ao debate de gênero, efetivando, de forma travestida, a consolidação de uma “escola sem partido”, dispensando, assim, a aprovação do projeto de lei n. 867/2015, que tentava abolir da escola debates sobre gênero, raça, etnia, diversidade, entre outros (Lima; Maciel, 2018, p. 13).

Além dessa exclusão, é nesse governo que a LDB (Brasil, 1996) é revisada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual ratificou a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b), de Michel Temer. Dentre as mudanças dessa Medida (e, posteriormente, Lei), destacam-se duas. Primeiro, a criação de itinerários formativos, que devem ser elaborados pelos governos estaduais em parceria com as unidades escolares e ofertados para escolha dos estudantes. Segundo, a inauguração, no Brasil, da autorização para a substituição das disciplinas da educação básica por disciplinas de formação técnica e profissional:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB], passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2017).

Entre 2020 e 2023, a Seduc-SP disponibilizou 10 itinerários formativos referentes aos eixos I a IV, inclusive com hibridizações, e iniciou parcerias com instituições públicas e privadas para oferta de itinerários técnicos. Em 2024, reduziu para 2 itinerários – humanas, por um lado, e exatas e biológicas, por outro lado. Apesar das variações de itinerários, a disciplina “Projeto de Vida” é obrigatória para todos os estudantes, e passou a conviver com itinerários formativos para a realização de ofícios no mundo do trabalho.

Em síntese, comprehende-se, aqui, que a disciplina “Projeto de Vida”, num contexto de avanço do neoliberalismo na educação brasileira, marca uma regulação biopolítica da vida dos estudantes. Trata-se de uma *educação bancária criativa* e de uma *privatização da criatividade crítica*, uma vez que se transfere aos educandos competências e habilidades sobredeterminadas por agentes privados notadamente estrangeiros, limitando a soberania nacional na democratização brasileira, e com traços de cidadania sacrificial, uma vez que educa para uma existência social criativa no mundo do trabalho, mas acrítica e adaptada à organização econômica neoliberal.

Conclusão

Em breves palavras, a proposta da BNCC, de formação educacional para uma vida política ativa, tolerante, solidária e de superação de desigualdades sociais, que compõe o desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos estudantes (Brasil, 2018), é acompanhada da formação de uma acriticidade sobre a organização econômica da vida social. Essa acriticidade favorece uma naturalização da organização econômica neoliberal e uma subjetivação social dos estudantes de características próximas da cidadania sacrificial (Brown, 2018), o que beneficia empresas e organismos internacionais participantes diretamente no projeto educacional neoliberal a se estabilizarem em posições de regulação da educação básica brasileira. Essa regulação pode ser compreendida como próxima de um poder biopolítico de caráter neoliberal, a exemplo de disciplinas escolares, como “Projeto de Vida”, diretamente voltadas para o

acompanhamento da vida diária dos estudantes por professores equipados com materiais didáticos que são propositivos sobre valores e condutas sociais e, também, que requerem do estudante a elaboração de “sonhos” para a vida pessoal e profissional. Esses sonhos devem ser planificados, competindo ao professor o auxílio na elaboração de metas, na organização de estratégias, na verificação dos resultados e, inclusive, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais que tornem o estudante competente, hábil e motivado para o alcance de seus sonhos. No material didático paulista para a disciplina Projeto de Vida (São Paulo, 2020b), testemunhos de empresários de grandes empresas nacionais e estrangeiras compõem atividades didáticas que requerem, dos estudantes, a compreensão de quais valores e condutas são necessárias.

Em síntese, a educação bancária criativa opera uma privatização da criatividade dos estudantes, aprofundando um prejuízo à democracia brasileira, especialmente na medida em que atua na estruturação de uma educação acrítica acerca da organização econômica da vida social, favorecendo a naturalização da racionalidade neoliberal e a produção de subjetividades estudantis alinhadas a características próximas de uma cidadania sacrificial (Brown, 2018). Essa situação restringe uma cidadania crítica e criativa voltada à totalidade da existência social, favorecendo: por um lado, a consolidação de grupos privados nacionais e estrangeiros — notadamente oriundos do Norte Global — em posições privilegiadas na regulação de um caráter neoliberal da educação básica brasileira; por outro lado, limitando a soberania brasileira e popular na regulação da educação nacional.

Apesar dos resultados, este trabalho mostra apenas breves contribuições sobre a agência privada na regulação da BNCC, da reforma educacional paulista e da disciplina “Projeto de Vida”. Dentre os diversos outros estudos já concluídos, em parte citados neste artigo, demais estudos são necessários para a verificação da agência privada na regulação da educação brasileira e seus impactos na soberania nacional em relação à educação brasileira.

Referências

ABdC - Associação Brasileira de Currículo. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017.** ABdC, 2017. Rio de Janeiro, 16 de setembro de 2017.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.25824/redu/JY6OMK>.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n.50, p. 435-452, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p432-448>.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do ministério da educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens.** Rio de Janeiro, 06 de novembro de 2014.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).** Rio de Janeiro, 10 de maio de 2017.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **Education privatization:** causes, consequences and planning implications. Paris: UNESCO-IIEP, 2002.

BERNARDI, Liane M.; ROSSI, Alexandre J.; UCZAK, Lucia H. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias:** empresários interlocutores e clientes do estado. In: X ANPED Sul, outubro de 2014.

BORGES, Kamylla P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Consulta pública sobre base nacional comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições. **Portal MEC**, 2016a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. **Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília: Presidência da República, 2016b.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participação na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, 02 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 29 dez. 2025.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4530>.

DAHL, Robert A. **On Democracy**. New Haven: Yale University Press, 1998.

DAHL, Robert A. **Polarquia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Theresa; ADRIÃO, Teise; BORGHI, Raquel. A Nova Gestão Pública e o contexto educacional brasileiro. In. MARTINS, A. (org.). **Instituições educacionais**: políticas, gestão e práticas profissionais. Santos: Universitária Leopoldianum, 2009.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n.4, p. 118-134, ago./dez. 1998.

LEVIN, Henry M. **Privatizing education**: Can the market deliver freedom of choice, productive efficiency, equity and social cohesion? Boulder: Westview Press, 2001.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R.; ARELARO, Lisete R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.35, n.1, p. 35-56, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares**: Tecnologia e Inovação. São Paulo: SE, 2020a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: Projeto de Vida - 3a Série EM. São Paulo: SE, 2020b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: Projeto de Vida - 3a Série EM, Bimestre I (Versão Preliminar). São Paulo: SE, 2020c.

SÃO PAULO - PORTAL (Estado). Secretaria da Educação. **Secretaria da Educação e Instituto Ayrton Senna iniciam autoavaliação do 2º bimestre**. Matéria de 08 de junho

de 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-e-instituto-ayrton-senna-iniciam-autoavaliacao-2-bimestre>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SCHIAVETTO, Stefano. **Educação neoliberal, capitalismo de plataformas e tecnologias microeletrônicas no Brasil contemporâneo**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

SCHNAIDER, Karoline; SCHIAVETTO, Stefano; SPIKOL, Daniel. Democracy and Social Inequalities in the Organization of Education During the COVID-19 Pandemic: The Case of Brazil and Sweden. *In:* WASSON, Barbara, ZÖRGŐ, Szilvia (org.). **Advances in Quantitative Ethnography**. 1. ed. Switzerland: Springer, Cham, 2022, v. 1522, p. 298-317. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-93859-8_20.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In:* TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

Recebido em: 06 ago. 2025

Aceito em: 03 dez. 2025