

UMA FACE CONTEMPORÂNEA DA BARBÁRIE: A BNCC E A OFENSIVA DO CAPITAL NA DEVASTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A CONTEMPORARY FACE OF BARBARISM: BNCC AND CAPITAL OFFENSIVE IN THE DEVASTATION OF PUBLIC EDUCATION

UN ROSTRO CONTEMPORÁNEO DE BARBARIE: BNCC Y LA OFENSIVA DEL CAPITAL EN LA DEVASTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Tiago Nicola Lavoura¹

Resumo: O objetivo do artigo é demonstrar ser a BNCC expressão inequívoca da política regressiva e destrutiva em curso na quadra histórica da crise estrutural do capital. Dinamizada pelas forças conservadoras e reacionárias que tem buscado edificar um projeto de educação privatista e empresarial, a noção de competências expressa em seus fundamentos é funcional à tendência de destituição e corrosão da dimensão ontológica da educação escolar. O epistemologismo, o pragmatismo e empirismo estão na base de uma política educacional que pretende o esfacelamento do conhecimento do real e a responsabilização e individualização do processo formativo. Desvelar estes elementos encortinados em ideários apologeticos sedutores é um imperativo para a construção de outra ambiência cultural e educacional condizentes com as reais necessidades humanas.

Palavras-chave: Educação escolar. Capitalismo. Privatização. Ontologia.

Abstract: The purpose of the article is to demonstrate that BNCC is an unequivocal expression of the regressive and destructive policy underway in the historical quarter of the structural crisis of capital. Driven by conservative and reactionary forces that have sought to build a privatist and business education project, the notion of competencies expressed in its foundations is functional to the tendency of destitution and corrosion of the ontological dimension of school education. Epistemologism, pragmatism and empiricism are at the base of an educational policy that seeks to shatter the knowledge of the real and to make the formative process accountable and individualized. Unveiling these elements curved in seductive apologetic ideas is an imperative for the construction of another cultural and educational environment in line with real human needs.

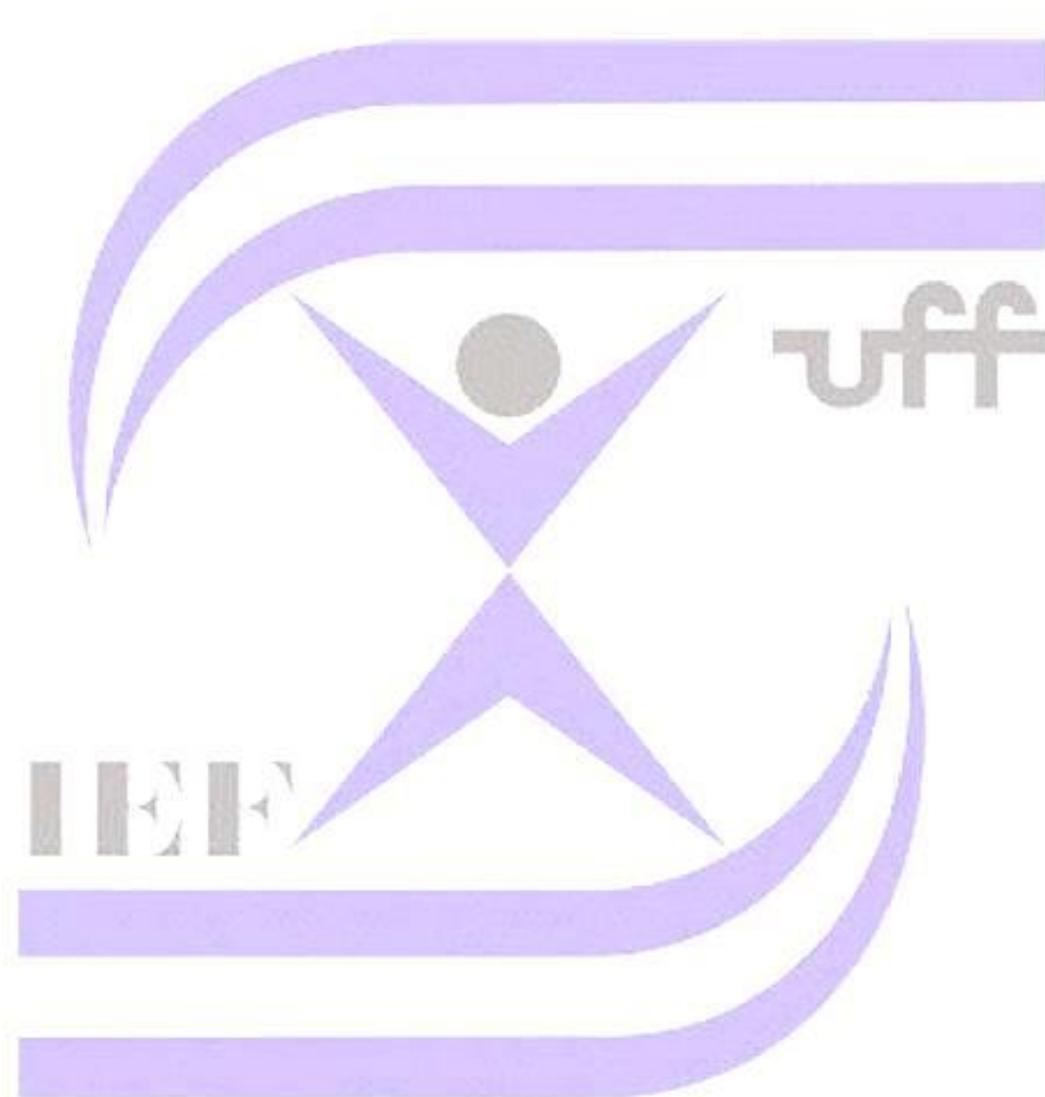
Keywords: School education. Capitalism. Privatization. Ontology.

Resumen: El propósito del artículo es demostrar que BNCC es una expresión inequívoca de la política regresiva y destructiva en marcha en el período histórico de la crisis estructural del capital. Impulsada por fuerzas conservadoras y reaccionarias que han buscado construir un proyecto educativo privatista y emprendedor, la noción de competencias expresada en sus fundamentos es funcional a la tendencia a la destitución y corrosión de la dimensión ontológica de la educación escolar. El epistemologismo, el pragmatismo y el empirismo están en la base de una política educativa que busca hacer añicos el conocimiento de lo real y hacer responsable e individualizado el proceso formativo. Desvelar estos elementos a partir de

¹ Pós-doutor em Psicologia e Educação pela Universidade de Aveiro-Portugal e em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Doutor em Educação pela UFMG. Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGE-UESC). E-mail: tnlavoura@uesc.br

seductoras ideas apologéticas es un imperativo para la construcción de otro entorno cultural y educativo acorde con las necesidades humanas reales.

Palabras clave: Enseñanza. Capitalismo. Privatización. Ontología.



1 INTRODUÇÃO

Neste texto, procuro demonstrar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se impõe no campo educacional brasileiro como uma nova forma de poder gerencial e de controle da escola pública por parte das classes dominantes, dos grupos empresariais e dos organismos de atuação do capital, cujo objetivo central é introduzir a educação escolar na lógica empresarial e privatista de mercado, buscando-se concretizar uma *nova ordem educacional mundial* (LAVAL, 2019).

Esta análise é parte de uma investigação que tenho realizado sobre *a educação escolar no capitalismo tardio*, visando compreender os processos que fazem com que a escola pública encontre-se em um verdadeiro fogo cruzado no âmbito da ordem do capital contemporâneo de transnacionalização, desregulamentação, flexibilização, privatização e financeirização, acentuando-se o padrão de competitividade intermonopolista das grandes corporações imperialistas no contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011).

No quadro do esgotamento pleno das possibilidades civilizatórias do modo de produção capitalista em seu atual estágio de acumulação necessariamente destrutivo, o capital aponta seus tentáculos para a educação escolar e a formação humana e avança violentamente, operando uma série de mudanças e transformações as mais diversas possíveis (nas relações público-privado; nas normatizações, diretrizes e leis educacionais; nas agências financiadoras; nas formas de gestão e na ‘descentralização’; nas políticas de avaliação e responsabilização; nos currículos e conteúdos escolares; na ‘modernização’ do ensino, com o uso de novas tecnologias e no ensino plataformizado sob o mantra do *e-learning*; na militarização das escolas; *homeschooling*, dentre outras) com vistas à promoção da *devastação da educação pública em geral*.

Minha hipótese é a de que a ofensiva do capital sobre a educação pública é expressão particular das atuais formas de barbarização da vida social que se generalizam no estágio de desenvolvimento tardio do capitalismo. A tese fundamental que tenho procurado desenvolver é a de que o conjunto de mudanças e transformações anteriormente citadas faz parte da investida do capital sobre o ensino público com vistas à efetivação da tendência de *destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar*.

A BNCC é uma faceta desta ofensiva e, dada sua centralidade na atual política educacional, merece atenção especial. O conjunto de suas normativas (BRASIL, 2017a,

2017b, 2018a, 2018b, 2019) tem-se configurado como um completo cerco, abrangendo desde a formação das crianças pequenas na Educação Infantil, até a formação de professores no Ensino Superior, e cujo pressuposto pedagógico formativo é o de desenvolvimento do “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais [...] expressando-se em competências e habilidades” (BRASIL, 2017b, p. 4).

Interessa-nos, aqui, tentar expor e explicar, num primeiro momento, a maneira como se trata ser a BNCC a expressão inequívoca da política regressiva e destrutiva em curso na quadra histórica da crise estrutural do capital e dinamizada pelas forças conservadoras e reacionárias que tem buscado edificar um projeto de educação privatista, empresarial e gerencialista, sob a égide do neoliberalismo, do neoprodutivismo e da financeirização do capital (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019).

Em um segundo momento, buscamos explicitar as bases teóricas e didático-pedagógicas da BNCC que, em virtude dos interesses político-sociais e econômicos a ela vinculados, exige fundamentos compenetrados com a lógica imediatista, empirista e pragmatista, sintomática da atual decadência ídeo-cultural da sociedade tardo-burguesa (NETTO, 2017), corroborando com a obstrução da função social da escola de socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2008), com o esvaziamento dos currículos e o rebaixamento do processo de humanização dos indivíduos (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020). Passemos à análise e ao desenvolvimento destes elementos.

2 BNCC: EXPRESSÃO DA OFENSIVA DO CAPITAL E DAS FORÇAS REACIONÁRIAS NA EDUCAÇÃO

Já é um tanto conhecido entre nós o modo como o fim da mal-chamada ‘era de ouro’ do capitalismo esgotou-se com a erosão do estado de bem-estar social. Durante este período de supostas três décadas gloriosas, que entrelaçam a saída da crise de 1929-1932 e a reconstrução do pós-guerra, sob os pilares do keynesianismo e o fordismo, tem-se um contraditório processo de acumulação acelerada do capital com expansão da demanda efetiva e do consumo, altas taxas de lucro fundadas na superexploração dos trabalhadores, elevação do padrão de vida nos países do capitalismo central e um altíssimo grau de internacionalização do capital (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; NETTO, 2017).

Evidentemente, tratou-se de um período em que a melhoria das condições de vida, notadamente na Europa Nórdica, em alguns países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos não alterou a dinâmica exploradora do modo de produção capitalista, servindo de véu escamoteador da face mais aviltada e vilipendiada do ser humano nos marcos dos intensos processos de pauperização relativa no âmbito da produção e reprodução social na ordem do capital.

Todavia, a construção do *Welfare State*, expressão da onda expansiva da dinâmica capitalista e que ocorreu acompanhada de célebres princípios econômicos, tais como a responsabilidade estatal na regulação da economia, a prestação pública de serviços sociais com vistas à sua universalização (incluída a educação) e um programa de nacionalização, somente foi possível tendo-se em vista os altos índices de produtividade e de realização do capital (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Como se sabe, esse ciclo de acumulação veio a se exaurir, com os primeiros sinais de esgotamento no final da década de 1960 e, nos idos dos anos de 1970/80, a entrada numa longa onda de estagnação que tem se revelado, ao certo, numa verdadeira crise estrutural do capital. O que era antes uma sequência de fases relativamente longas de expansão e acumulação com ascensão global do capital, com crises cíclicas que se irrompiam na forma de grandes tempestades, como dizia Marx, transforma-se num período histórico de “[...] crescente frequência de fases de *recessão* tendendo a um *continuum em depressão*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 49, destaques do autor).

Por ser um sistema que não tem e tampouco aceita limites para sua expansão - razão de sua característica *expansionista*, transladando sua lógica para todos os tempos e espaços da sociabilidade humana, impondo seu critério de viabilidade em tudo -, esse modo sociometabólico de produção e reprodução da vida social torna-se *incontrolável e destrutivo*, com consequências bárbaras e trágicas para a humanidade, dentre as quais se destacam a precarização e/ou destruição da força humana de trabalho e a degradação e destruição do meio ambiente (MÉSZÁROS, 2011). O autor esclarece esta afirmação:

Antes de mais nada, é necessário insistir que o capital [...] é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa - na verdade, até o presente, de longe *a mais poderosa* - estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive os seres humanos, deve se ajustar [...] e, neste importante sentido, “*totalitário*” [...] que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da

saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria [...] (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, destaques do autor).

A resposta do capital a sua própria crise tem-se configurado numa ofensiva política sustentada na trípole alternativa de busca pela restauração de suas taxas de lucro: a acumulação flexível, a financeirização e a privatização neoliberal. Já há uma larga produção analítica sobre o tema (CHOSSUDOVKY, 1999; COSTA, 2008; PETRAS, 1999), e interessa-nos relacionar como a crise do tardo-capitalismo e a ofensiva política por ele descortinada nos últimos quarenta anos tem se expressado na educação escolar.

Essa ofensiva destrutiva tem revelado uma de suas facetas mais perversas e cruéis: a busca desenfreada de acumulação do capital na educação, privatizando o ensino e destruindo seu caráter público, precarizando as relações de trabalho dos trabalhadores em educação, e promovendo o rebaixamento da formação humana pela lógica do esvaziamento dos currículos e da secundarização dos conteúdos.

A vulgata apologética do ideário neoliberal disseminada no interior do contexto das transformações do capitalismo no último quarto do século XX - mundialização do comércio, financeirização e transnacionalização das economias, desobrigação do Estado, privatização das empresas e serviços públicos, liberdade econômica, etc. - tem promovido uma verdadeira ofensiva política e ideológica contra os sistemas públicos de ensino escolar, buscando a todo custo consumir a escola como uma empresa de negócios privados e produtivos. Almeja-se a destituição do caráter de bem público e social da educação, tornando-a num serviço de mercado e de capitalização privada.

A pedra de toque do privatismo da educação é maquinada no interior da defesa do 'Estado mínimo', com o desenvolvimento de uma ambiência política antiestatal, satanizando o financiamento e investimento do fundo público nas políticas educacionais e objetivando a erosão das regulações estatais e a liquidação dos direitos sociais (NETTO, 2017).

Liberta do suposto monopólio do 'Estado protetor', pode ser agora submetida ao julgo dos interesses individuais, transformada - a educação pública - em serviço privado que deve ser adquirido pelas 'famílias consumidoras' com autonomia de escolha individual, conforme suas possibilidades econômicas caracterizadas como condição natural de exercício de liberdade.

Laval (2019) atesta tratar-se de uma nova ordem escolar mundial que tendencialmente tem sido imposta nos mais distintos países do globo. As inúmeras ‘reformas’, sob o discurso de uma propalada ‘modernização’ da escola e da melhoria da ‘eficiência’ do ensino, conduzidas e operadas por reformadores técnicos e especialistas de suposta neutralidade político-ideológica (não seriam nem de esquerda nem de direita, mas pessoas sérias, responsáveis, muitas delas gestores e administradores de empresas bem sucedidas e, portanto, exemplos de eficiência em resultados), visam submeter a escola pública e todo o sistema de ensino à racionalidade econômica neoliberal concorrencial e de livre mercado, buscando uma progressiva dominação monopolista no campo da educação. Segundo o autor:

Ainda que tenha incorporado aspectos nacionais, ela [- as reformas liberais na educação -] surgiu em grande parte da onda neoliberal que se entranhou profundamente nas políticas e nas representações dos países ocidentais a partir dos anos 1980. É preciso associar a “literatura cinzenta”, composta de centenas de relatórios oficiais e artigos especializados, à abundante produção das organizações internacionais, “guardiãs da ortodoxia”, se quisermos entender [a] nova ordem educacional mundial. Essa mutação da escola [é] uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais [...] contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária (LAVAL, 2019, p. 19).

Em todos os fóruns internacionais destas grandes organizações econômicas e financeiras, nos relatórios e documentos emitidos, planos construídos e propostas apresentadas, repete-se a tendência de privatização dos sistemas de ensino público, defendendo-se a constituição de um mercado da educação formado a partir da oferta de produtos postos em circulação por empresas ou quase empresas especializadas em ‘serviços’ educacionais.

Sob a lógica concorrencial, as disputas econômicas entre corporações fariam com que cada vez mais tivéssemos disponíveis produtos de maior qualidade, e os interesses privados das famílias e dos indivíduos por este consumo tornaria a demanda cada vez maior. Assim, a eficiência do mercado educacional melhoraria a oferta e a qualidade do ensino.

A sustentação ideológica deste discurso, que recupera as doutrinas mais radicais do pensamento liberal, desde Ludwig Von Mises, Frederick A. Hayek e Milton Friedman, até Gary Becker, James Buchanan, John Chubb e Terry Moe, se faz presente em todas as iniciativas de ‘reforma’ da educação que ocorrem em escala mundial¹. A ideologia neoliberal cada vez mais legitima as formas de incorporação da educação ao capitalismo mundializado, hipertrofiando a tendência aparentemente irreversível - e que tende a se consumir se não houver um massivo movimento de resistência a ela no plano imediato - de retração do financiamento estatal e, ao mesmo tempo, de assalto e rapina dos fundos públicos sobejos por parte das empresas privadas.

Segundo dados apresentados por Laval (2019), o número de alunos ao redor do planeta tem crescido em escala considerável, aumentando duas vezes mais rápido que a população mundial nos últimos cinquenta anos. Se em 1950 eram cerca de 250 milhões de alunos, considerando todos os níveis de ensino, chegamos ao final dos anos 1990 a marca de 1,2 bilhão de alunos - só no ensino superior, um aumento de catorze vezes. Entretanto, os investimentos públicos nos países desenvolvidos e não desenvolvidos, em que pese muito desproporcionais, não tem acompanhado este crescimento:

Essa “crise da tesoura” gera uma situação muito favorável ao setor privado de ensino, que pode tirar proveito das más condições da escola pública em muitos países. Como dizia em 1998 o estadunidense Glenn Jones, fundador de um império da multimídia educativa, “a educação é o maior mercado do mundo, aquele que cresce mais rápido e cujos atores atualmente não atendem à demanda” (LAVAL, 2019, p. 132).

A Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) insistentemente divulga seus relatórios voltados para o promissor mercado da educação, com dados fáticos carentes de explicações de fundo e que apelam de forma cada vez mais explícita para a necessidade do investimento maciço das fontes privadas de financiamento no ensino². A Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem afirmado que a tendência à globalização dos serviços e à expansão dos fluxos transnacionais de capitais atinge também a comercialização dos serviços educacionais. A Organização Mundial do Comércio (OMC), com apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM,) há mais de quinze anos tem incluído em sua agenda o ‘setor’ educacional no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), incorporando o ensino como um serviço educacional cujos produtos devem favorecer as transações comerciais de forma cada vez mais transnacionais: exportação de produtos educativos;

curso presenciais e a distância; instalação de empresas com ‘fins educacionais’ nos diversos países do globo; internacionalização de centros de formação e das grades curriculares; padronização de testes e dos sistemas de avaliação; tutorias privadas complementares; dentre outros.

O modelo escolar passa a ser o de uma empresa educadora instada a se transformar numa organização flexível, com técnicas de gestão empresarial de alcance de metas e objetivos e de motivação do pessoal - recursos humanos - orientados pela produtividade, pela política de responsabilização e, em última instância, pela rentabilidade e lucro.

Os métodos de ensino mais adequados são os que permitem as formas diretamente mais motivacionais e cativantes, tornadas atraentes aos alunos consumidores. Mas, precisam ser formas padronizadas, mecanizadas, reprodutíveis e normatizáveis que possam ser reproduzidas em larga escala no mercado mundial da educação industrializada. Por isso, importa também padronizar os conteúdos e os currículos tornando-os mais fáceis, mais aquisitivos, assimiláveis e palatáveis, de compreensão imediata (leia-se superficial), mais adequados, portanto, às exigências de eficiência, liquidez e rapidez do ensino produtivo e da lógica concorrencial da competitividade econômica (FREITAS, 2018).

Assim, vai se instituindo o ‘novo espírito’ da escola reformada e modernizada, apta a formar indivíduos com *competências* cognitivas e socioemocionais para a adaptação, a autodisciplina, a flexibilização, a inovação e o empreendedorismo, um modelo de ‘qualidade total’ em educação, com ‘boas práticas’, eficiência gerencial e pedagógica, ‘profissionalização’ dos docentes, os currículos adaptados e correspondentes às atuais demandas econômicas e culturais da vida moderna, e com padronização de metas e avaliações comparativas em escala global - uma vez que vivemos num mundo globalizado.

3 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA BNCC: AS BASES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DAS *COMPETÊNCIAS*

Dentre os mais variados fenômenos que indicam o esgotamento das possibilidades civilizatórias da ordem do capital - destruição ambiental, guerras e processos de militarização, financeirização especulativa parasitária, obsolescência programada e economia do desperdício, etc. - estamos nos deparando com uma

tendência que cada vez mais se clarifica como sendo uma alternativa barbarizante do capital para a vida social como um todo: a *destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar* no contexto geral da decadência ideológica da formação cultural humana.

O fenômeno da decadência ideológica foi sistematicamente analisado por Lukács (2020) e Coutinho (2010), ambos seguindo as trilhas abertas por Marx na análise da mudança do papel histórico das classes burguesas no contexto das revoluções de 1848. Tal decadência ideológica reflete o esgotamento do papel progressista da burguesia que, atingindo a condição de classe social dominante, passa a não estar mais comprometida com os avanços revolucionários que ela mesma defendera até então, abandonando todas as investidas de transformação de ordem político-econômica e ídeo-cultural.

Ao transitar para o campo do conservadorismo, seu novo horizonte de luta passa a ser a justificação do existente, atingindo fatalmente a produção cultural no âmbito filosófico, das ciências e das artes em geral. Passa-se a incorporar as características próprias de mistificação e fetichização do real que, necessariamente, devem ser disseminadas na ambiência cultural da ordem burguesa, cumprindo-se com a finalidade de entificação de uma racionalidade obstruída da capacidade de compreensão ontológica radical da realidade objetiva.

No atual contexto de crise estrutural do tardo-capitalismo, essa decadência cultural é elevada a enésima potência. A imediaticidade reificante é canonizada como a realidade, que só pode ser descrita na sua dimensão mais efêmera, molecular, descontínua e fragmentada. Conhecer a realidade é nada mais do que a descrição classificatória das expressões imediatas dos dados aparentes. Submete-se a inteligibilidade das coisas à capitulação instrumental da faticidade empírica, recusando-se a distinção entre aparência e essência, ao tempo em que se tenta erodir as categorias de totalidade e universalidade, essenciais para a apreensão da complexidade ontológica da vida social nos seus mais variados níveis (NETTO, 2017).

Não por acaso, é sintomático deste período as mais diversas formas do irracionalismo que funcionam como agentes complementares à lógica instrumental da razão miserável (COUTINHO, 2010). Nesta toada, a realidade se esfumaça nas chamadas representações subjetivas, pertencentes aos particularismos locais de grupos e

segmentos sociais identitários, vistos isoladamente e fora da tessitura social do capitalismo global.

Tem-se o triunfo da semiologização do real, fraturando-se a relação entre significantes e significados, cuja autonomização dos primeiros em face dos segundos corresponde à vitória da destituição corrosiva da dimensão ontológica do real. Como advertido por Netto (2017, p. 70), “[...] o privilégio é conferido ao individualismo de caráter possessivo; [...] o ‘direito a diferença’ se impõe abstrata e arbitrariamente. Nessa cultura, parece vigorar a máxima segundo a qual ‘não há sociedade, só indivíduos’³”.

A pulverização da imediaticidade fática da realidade enquanto uma das faces de obliteração contemporânea da racionalidade do mundo objetivo impõe-se na educação escolar de maneira generalizada. Decerto, a escola não escapa à atual lógica da decadência cultural ideologicamente funcional a tendência de barbarização da vida social no capitalismo contemporâneo. Não sem razão, tem-se o aparecimento constante de sedutoras concepções pedagógicas com suas ‘práticas inovadoras’, se (auto)afirmando como portadoras de métodos ativos, dinâmicos, criativos e individualizados, com vistas à melhor propiciar aos sujeitos da aprendizagem as paradigmáticas *competências cognitivas e socioemocionais* supostamente tão necessárias à adaptabilidade das incertezas e dos desafios da sociedade do século XXI.

Na BNCC, a apologia ao desenvolvimento de competências e habilidades é explicitamente central. São inumeráveis as constantes afirmações, nos documentos e resoluções de sua normatização, de apelo às competências como horizonte das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas e modalidades da educação básica e ensino superior. Conforme estabelecido em seu documento-base, a BNCC adota explicitamente o enfoque curricular pela lógica das competências, uma vez que:

A sociedade contemporânea impõe um olhar *inovador* e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No *novo cenário mundial*, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito*

entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017b, p. 17, destaques meus).

Nesse cânone da adaptabilidade formativa dos sujeitos às exigências do ‘novo cenário mundial’, o culto à lógica das competências não me parece algo acidental. Ao contrário, trata-se de flagrante e deliberada introjeção de uma nova cultura conformista e submissa à ordem do capital, em que seria preciso, em *primeiro* lugar, aprender a se responsabilizar pelo fracasso e encontrar as saídas em prol da busca de um (improvável) sucesso. Essa deve ser uma constante busca individual, o que dependeria, portanto, do esforço e da responsabilidade de cada um. *Segundo*, seria necessário abandonar a visão retrógrada de que a função da escola é a de socialização do conhecimento sistematizado, o que se pretende fazer pela própria introdução da noção de competência no âmbito da educação escolar.

Parece-me claro que estes dois aspectos, o da *individualização e responsabilização* do processo formativo e da preparação profissional, e o da *negação do conhecimento sistematizado* no ensino, apresentam-se como centrais na atual tendência de *destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar* no contexto dos ataques do capital à escola pública.

A formação por competências é uma espécie de ‘oásis no deserto’ para o projeto de escolarização posto em prática pelos reformadores do ensino, que pretendem depositar no lombo dos indivíduos a catastrófica tendência de barbarização da vida imposta pelo capital. Desemprego estrutural, pauperismo relativo e absoluto, pobreza e fome, destruição da natureza, guerras e genocídios, encarceramento massivo, dentre outras soluções barbarizantes do tardo-capitalismo para sua própria crise, são transmutadas à condição de problemas individualizantes, cuja resolução dependeria da mera mudança atitudinal e comportamental dos sujeitos. Há que se aprender a ser, pois, empreendedor, adepto de uma cultura de paz, consumidor responsável, ecocapitalista, resiliente perante as situações de adversidade e dificuldade etc., conformando-se inúmeras competências compatíveis com a sociabilidade em questão.

A premissa de que as competências são desenvolvidas individualmente é parte de uma importante estratégia de individualização e personalização do processo de formação humana, tipicamente concatenada com a lógica da responsabilização, da busca pessoal pela melhoria de suas ações, da capacidade própria de se adaptar, de aprender e se reciclar constantemente.

Dessa maneira, uma padronização pedagógica tem alterado substancialmente os programas e métodos, obrigando a escola à adoção de um léxico de competências que tangenciam a definição de objetivos, conteúdos, formas de ensino e as avaliações de aprendizagem. Não por acaso, as rubricas de avaliação de competências se impõem na BNCC, coibindo a atividade pedagógica às recomendações restritivas do modelo adotado.

A adoção do enfoque por competências é sinalizada como uma tendência mundializada, não se fazendo questão de esconder a vinculação da BNCC e a formação por competências com os ditames dos organismos internacionais. O destaque a seguir é ilustrativo:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017b, p. 16).

A noção de competência pode apresentar uma aparente neutralidade política e pedagógica, uma vez que, em certo sentido, poderíamos perguntar: quem seria contrário ao desenvolvimento de competências individuais capazes de levar os sujeitos a melhor desenvolverem suas ações no mundo em que vivem? Ocorre que, como destacam Laval (2019), Ramos (2001) e Saviani (2011), o termo competência tem sido empregado cada vez mais na base dos discursos que se constroem nas relações de força entre grupos sociais voltados à organização produtiva no âmbito das transformações do trabalho.

Competência tem estreita conexão com as ‘novas’ exigências de eficiência, produtividade e flexibilidade impostas nas mudanças das relações contemporâneas estabelecidas entre capital e trabalho. Philippe Perrenoud, sociólogo e antropólogo, professor universitário e especialista na área de currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação, é um dos mais conhecidos entusiastas da chamada pedagogia das competências.

Ele afirma contundentemente que a escola não pode ficar imóvel ao contexto social de transformações pelo qual passa a sociedade atual. Ao contrário, é de bom tom

que a escola se adapte a estas mudanças, preocupando-se, pois, com a eficácia, a eficiência e a qualidade da formação demandada. Esta seria, segundo ele, uma educação visionária e audaciosa da escola, convertendo-a e adaptando-a a vida moderna e tornando-a mais eficaz (PERRENOUD, 1999a).

É comum encontrarmos na literatura favorável à lógica da competência a definição de que esta é a habilidade de transferência de recursos cognitivos e atitudinais para a mobilização de ações em situações complexas e desafiadoras. Competência se apresenta como sinônimo de mobilização e transferência de saberes para o agir, uma habilidade conceitual indissociável da ação. Em síntese, competência é um *saber prático*, ou, como chamam alguns de seus adeptos, é uma *prática reflexiva* (SCHÖN, 2000).

Para Perrenoud (2000, p. 20), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Afirma o autor que essa noção formativa está ancorada na constatação de que “A transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas”. A própria BNCC explicita esta noção:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017b, p. 16).

É possível verificar que, não raro, a noção de competência confronta-se com a problemática do *conhecimento*, opondo-se vigorosamente a uma formação humana no contexto escolar ancorada na finalidade educativa de socialização do conhecimento sistematizado. Esta é, para nós, uma segunda consequência deletéria da introdução da lógica de competência no universo educacional, e que temos defendido como uma das causalidades centrais da *destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar*.

São constantes as afirmações de que a escola e os métodos de ensino dirigidos à tarefa de transmitir conhecimentos tornaram-se obsoletos, apelando-se para a diminuição do peso dos ‘antigos’ conteúdos teóricos tidos como disciplinares,

afirmando-se que a escola do nosso tempo deve preparar para a vida, o que exigiria abandonarmos a visão já ultrapassada de que a escola deve passar conteúdos. Busca-se sempre criar uma oposição entre conhecimento e competência (ou entre conhecimento teórico e saber tácito), com a defesa desta última enquanto sintonizada com as perspectivas de mudança, de inovação, de atualização e modernização da formação (PERRENOUD, 1999a, 1999b; SCHÖN, 1997, 2000; TARDIF, 2000).

Perrenoud (1999a) chega a afirmar que as competências situam-se claramente para além do domínio acadêmico do conhecimento de ensino, e que a oposição entre conhecimento e competências, em certo sentido, tem fundamento, “[...] porque não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar a organização em disciplinas fechadas” (1999b, p. 15). Ao se perguntar se os alunos iriam à escola para adquirir conhecimento ou para desenvolver competências (PERRENOUD, 1999c), se posiciona destacando que a formação por competência é uma luta aberta contra a tentação da escola de ensinar por ensinar (PERRENOUD, 2000).

Seria preciso diminuir o peso dos conteúdos disciplinares, dedicando-se tempo necessário ao desenvolvimento das competências nas experiências práticas. Para isso, profundas mudanças deveriam acontecer na organização dos sistemas escolares e no papel dos professores em meio às aprendizagens dos alunos. Reformular os programas e os métodos pedagógicos seria um imperativo. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 20-21):

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa [...]. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

Como se vê, não existe nenhuma ruptura entre a pretendida pedagogia inovadora das competências e os ideais pedagógicos construtivistas, sem deixar de mencionar o seminal movimento escolanovista que permeia a educação escolar desde, pelo menos, os anos finais do século XVIII e o primeiro quarto do século XIX, com as iniciativas de Johann H. Pestalozzi na Suíça e Friedrich A. Froebel na Alemanha, no desenvolvimento de experiências pedagógicas de inspiração rousseauianas. E também,

admitidamente, tem-se em John Dewey e em seu pragmatismo escolanovista os elementos centrais da noção de competências. Schön (1997, p. 81) não deixa dúvidas quanto ao “[...] movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstói, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rousseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico”.

Este conflito epistemológico a que se refere o autor é fundamental para compreendermos o cerne do problema que aqui estou buscando explicitar, sobre a funcionalidade que a noção de competências cumpre em termos de política educacional no contexto do avanço do capital e de seu cerco à educação pública e à formação humana.

Com efeito, a lógica das competências reedita - visto que a gênese desse processo remonta às origens dos conflitos entre pedagogia da essência e pedagogia da existência (SUCHODOLSKY, 2002) - com muito mais força e vigor o propalado *epistemologismo pedagógico* da educação escolar, levando ao limite a fratura irreconciliável entre epistemologia e ontologia, o que é algo característico destas concepções e teorias pedagógicas.

Para os defensores das competências, esse *saber prático* ou essa *prática reflexiva* resultaria de uma epistemologia da prática, de uma reflexão-na-ação, de um aprender fazendo, uma forma de saber tácito que é construído sem que se tenha que pensar sobre esse conhecimento, uma vez que não se trata de uma atividade intelectual. Esse saber é:

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança [...]. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1997, p. 82).

Tardif (2000), ao apresentar o conceito de epistemologia da prática na formação de professores, afirma que os saberes realmente importantes para o desempenho desta atividade são aqueles úteis, utilizáveis na prática, portanto, plurais, temporais, heterogêneos, personalizados e situados. Esses são os saberes da ação, mobilizados e construídos na prática. O autor esboça uma definição muito precisa da epistemologia da prática e, sobretudo, muito reveladora daquilo que poderíamos

designar como o entrelaçamento deste ideário pedagógico com as proposituras filosófico-científicas de fundo que o sustenta:

Pensadores como Karl Popper e sobretudo Thomas Kuhn vão pouco a pouco se distanciando dessa visão positivista para tentar propor concepções capazes de dar conta da atividade científica real (contexto da descoberta, mudanças sociais que afetam as transformações de paradigmas científicos etc.). Esse movimento também pode ser associado, do lado anglo-americano, ao desenvolvimento da sociologia das ciências e a diversos estudos sobre o conhecimento comum, o senso comum etc., oriundos da etnometodologia, do interacionismo simbólico e da sociologia cognitiva, bem como do *linguistic turn* da filosofia de expressão inglesa. Do lado francófono e europeu ocidental, [...] a história das ciências (Ganguilhem), a psicologia (Bachelard, Piaget) a sociologia e a antropologia das ciências (Latour) etc., sem falar de pensadores mais radicais como Derrida, Lyotard ou Foucault, que vão questionar profundamente a autonomia das ciências e da racionalidade científica [...]. Desde a década de 1960, pode-se dizer que assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia [...] e sua abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, especialmente o estudo dos saberes do cotidiano, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída. O conhecimento dos profissionais (médicos, psicólogos, trabalhadores sociais, professores etc.) faz parte desses objetos epistemológicos, e é nesse âmbito que nos situamos. [...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2000, p. 10).

Este autor chama a atenção para o fato de que estes saberes da epistemologia da prática não devem nem podem ser compreendidos como saberes disciplinares, teóricos ou acadêmicos. Para ele, são saberes distintos que não se confundem, e toda sua argumentação evidencia um favorável distanciamento entre o contexto da prática e da teoria, inclinando-se para a primeira com explícita caracterização negativa desta última:

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, *as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes*, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. [...] A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam [...] isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. [...] os saberes profissionais são *saberes da ação* [...] e que *é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados* [...] uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos (TARDIF, 2000, p. 10-11, destaques meus).

Por um lado, ficam evidentes as aproximações entre a noção de competência e o chamado campo da epistemologia da prática. Por outro, torna-se bastante compreensível que estamos diante de uma concepção pedagógica que cultua a eficiência, a utilidade da ação, a experiência imediata e o empirismo. Evoca-se uma noção de saber, de competência ou de habilidade que seja útil à prática imediata, ao cotidiano, absolutizando a empiria fenomênica conforme postulado pelo *pragmatismo filosófico e pedagógico* (NOVACK, 2013), que é o núcleo central de seus fundamentos.

É funcional à dinâmica cultural do tardo-capitalismo uma concepção pedagógica que, no âmbito da educação escolar e da formação dos indivíduos, seja eficaz na promoção da ruptura entre epistemologia e ontologia, explicitamente cumprindo a tarefa de dissolver a capacidade humana de apreender as formas de ser dos objetos e fenômenos da realidade nas suas essencialidades.

Assim o faz entoando o epistemologismo pedagógico, que transita ora na promoção de uma razão miserável, plasmada na imediatez aparente do mundo conforme a lógica pragmática instrumental, ora valorizando um indigesto irracionalismo pós-moderno, dilacerando a dimensão ontológica do real em significações simbólicas subjetivistas e relativistas na forma de jogos de linguagem. De maneira muito exitosa, consegue-se constringer vigorosamente todas as tentativas de se apreender ontologicamente a vida social.

Como explicitado por Saviani (2011), a pedagogia das competências apresenta-se como uma das faces do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo, que são as suas bases didáticas e psicopedagógicas, respectivamente. Mas, também, é expressão do neoprodutivismo e do neotecnicismo na educação escolar, uma vez que seus fundamentos são refuncionalizados, não obstante mantendo fortes afinidades com a teoria do capital humano, mesmo que agora incorporando novos sentidos conforme os ditames da reestruturação produtiva e do reordenamento das relações entre capital e trabalho.

Portanto, estamos enfrentando um período de hegemonia das concepções pedagógicas que, em termos econômico-políticos, expressam os interesses do grande capital em submeter de forma cada vez mais avassaladora a educação aos ditames econômicos, o que vem ocorrendo desde o Consenso de Washington em 1989, com a participação de vários organismos internacionais, grupos empresariais e instituições

financeiras, delineando um conjunto de recomendações e medidas monetaristas e neoliberais que, de certa forma, tivemos a oportunidade de apresentar neste texto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma muito sintética, busquei oferecer alguns elementos que apontam para a atual dinâmica regressiva e destrutiva que o tardo-capitalismo presentifica em sua brutal ofensiva de encontrar saídas para a crise estrutural do capital. Nestes marcos, explicitarei como a devastação da educação pública tem se dado como uma de suas alternativas para a concretização de valorização do valor e acumulação das taxas de lucro, fazendo do ensino escolar um amplo mercado de investimento e rentabilidade.

Estamos presenciando uma verdadeira industrialização da educação homogeneizada à lógica do mercado de formação e de diplomação no interior da dinâmica do espaço mundial desregulamentado do ensino, com deletérias consequências as mais diversas possíveis, dentre as quais a ruína completa do sistema escolar público, desvirtuando as finalidades educativas e o projeto de escolarização das novas gerações, modificando as formas e os conteúdos escolares, introduzindo desenfreadamente o uso de novas tecnologias com vistas à transferência de trabalho vivo para o trabalho morto⁴, e padronizando testes de avaliação e políticas de responsabilização.

De maneira articulada, a privatização da educação avança com as ditas reformas educacionais que, sob auspícios de bases econômico-políticas neoprodutivistas e neotecnicistas, introduzem fundamentos teórico-pedagógicos de bases didáticas e psicopedagógicas neoescolanovistas e neoconstrutivistas. A BNCC - e sua fatídica noção de competência - é expressão desta face contemporânea da barbárie.

Operando com a individualização e a responsabilização do processo formativo e obstruindo a finalidade educativa de socialização do conhecimento sistematizado, é funcional à tendência de destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação escolar. O epistemologismo, o pragmatismo e o empirismo de seus fundamentos são eficazes instrumentos de negação ontológica do real.

Sucumbir à barbárie não é, porém, uma condenação irremissível da humanidade. No horizonte imediato das lutas em educação e de transformação radical desta sociedade tardo-burguesa, é imperativo o posicionamento político, ético e humanístico contrário à privatização do ensino e à dominação cultural que

dramaticamente tem hegemonizado as relações sociais atuais. O caminho a percorrer não é fácil, mas é possível. E a possibilidade é, também, parte constitutiva da realidade.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017, Seção 1, p. 41 a 44. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília: MEC; SEB, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018a. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018b. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 abr. 2018, Edição 66, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRI_LDE2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 25 març. 2020.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

- COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LUKÁCS, Georg. **A destruição da razão**. São Paulo: Instituto Lukács, 2020.
- MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NETTO, José Paulo. Uma face contemporânea da barbárie. In: BRAZ, Marcelo. (Org.) **José Paulo Netto: ensaios de um marxista sem repouso**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 56-88.
- NOVACK, George. **Pragmatism versus marxism: na appraisal of John Dewey's philosophy**. Sixth printing. New York: Pathfinder, 2013.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999a.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes?. **Pátio. Revista pedagógica**. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, 1999b.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.
- PERRENOUD, Philippe. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Setembro, pp. 19-31, 2000.
- PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: FURB, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas**

educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

¹ As protoformas das reformas neoliberais na educação implementadas nos mais diversos países do centro e da periferia mundial são a experiência chilena (do ditador Pinochet) e a norte-americana (com Bush pai e Bush filho). Foram nestes países que as reformas tiveram suas bases mais profundas e extensas. Curiosamente, é ensurdecador o silêncio da propagandística apologética neoliberal sobre os resultados educacionais de tais experiências. Tragicamente, é o ‘modelo’ de reforma estadunidense o adotado no Brasil (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019; RAVITCH, 2011; SAVIANI, 2020).

² Um de seus relatórios é cristalinamente exemplar (OCDE, *Analyse des politiques éducatives*. Paris, 1998). De acordo com Laval (2019, p. 138), afirma-se no relatório que a globalização mundial é a “força que fará os sistemas de ensino entrarem em ‘redes’ muito mais abertas, que associarão parceiros múltiplos e tornarão obsoletas as escolas públicas e os professores profissionais”.

³ A frase entre aspas utilizada por Netto (2017) é de Margaret Thatcher, ícone do neoliberalismo.

⁴ Na pesquisa que tenho realizado sobre *A educação escolar no capitalismo tardio*, está em andamento o estudo da tendência da plataformização do ensino, da algoritmização dos conteúdos escolares e da uberização do trabalho educativo.