


A EDUCAÇÃO (IM)POSSÍVEL NA ORDEM DO CAPITAL – BNCC, EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-307>

Data de submissão: 27/01/2025

Data de publicação: 27/02/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil.
E-mail: naciliosantos23@gmail.com

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)
Caldas Novas, Goiás – Brasil.
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Gabriel dos Santos Kehler

Doutor em Educação
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Itaqui, Rio Grande do Sul – Brasil
E-mail: gabrielkebler@unipampa.edu.br

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Peterson Ayres Cabelleira

Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
São Borja, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: petersoncabelleira@hotmail.com

Carlos Lopatiuk

Doutor em Ciências Sociais
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Guarapuava, Paraná – Brasil
E-mail: carloslopatiuk@yahoo.com.br

Joana Darque Ribeiro Ozório

Mestrando em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
Dom Pedrito, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: joanaozorio@gmail.com

José Carlos da Costa

Mestre em Ensino de Física
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)
Santana do Ipanema, Alagoas – Brasil.
E-mail: jose.carlos@ifal.edu.br

Karlla Cristina Trindade

Doutoranda em Ciências da Educação
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)
Serra, Espírito Santo – Brasil.
E-mail: karllatrindade@gmail.com

Vanessa Soares Matos

Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: vanessas2matos@gmail.com

Cláudia Romaneli Nogueira

Mestre em Geografia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: romanelibr@gmail.com

Denis de Oliveira Tavares

Mestrando em Matemática (PROFMAT)
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
Primavera do Leste, Mato Grosso – Brasil.
E-mail: ddtavares90@gmail.com

Luiz Carlos Martins

Mestre em Geografia
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
Primavera do Leste, Mato Grosso – Brasil.
E-mail: luiz.martins@edu.mt.gov.br

Cintia Gomes da Silva Manoel Pinto

Mestre em Ensino

Universidade de Cuiabá (UNIC)

Primavera do Leste, Mato Grosso – Brasil

E-mail: gomesdasilvamanoelpintocintia@gmail.com

Byanca Talarico de Araújo

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba (IF
Sudeste MG)

Cataguases, Minas Gerais – Brasil.

E-mail: byanca.araujo@educacao.mg.gov.br

Carlos Augusto Marinho de Sousa

Especializando em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Umirim, Ceará – Brasil.

E-mail: carlos.marinho@ufms.br

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo em que propõe uma formação integral do estudante, reforça uma perspectiva tecnicista e alinhada às demandas do mercado, limitando a autonomia docente e a construção de uma prática crítica. No contexto do neoliberalismo, a Educação Integral é esvaziada de seu potencial transformador e convertida em um mecanismo de adequação ao mundo do trabalho, priorizando competências e habilidades instrumentais em detrimento da formação humanística. Dito isso, indagamos: De que maneira a BNCC e a concepção de Educação Integral, dentro da lógica neoliberal, favorecem a adaptação dos estudantes às demandas do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora? De posse dessa indagação, nos ancoramos no aporte teórico de Laval (2019), Antunes (2018), Frigotto (2010), Tonet (2016), Castanho & Mancini (2016), Laval & Dardot (2016), Gadotti (2009), Antunes & Pinto (2017), Apple (2001), Manacorda (2007), Marx & Engels (2011), Lombardi (2010), Mészáros (2008), Saviani (2013), Freire (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Dito isso, a pesquisa é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2006), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo a partir de Weber (1964). Os achados da pesquisa indicam que a BNCC, ao enfatizar competências e habilidades alinhadas ao mercado, reduz a autonomia docente e a formação crítica dos estudantes, consolidando uma lógica de adequação ao mundo do trabalho. A concepção de Educação Integral, dentro do modelo neoliberal, prioriza a empregabilidade em detrimento do desenvolvimento humano pleno, esvaziando seu potencial emancipador. Além disso, observa-se uma padronização curricular que restringe abordagens pedagógicas contextualizadas e transformadoras. O estudo também aponta a influência das diretrizes da LDB na legitimação desse modelo, reforçando a mercantilização da educação.

Palavras-chave: BNCC. Educação Integral. Neoliberalismo. Formação Crítica.

1 INTRODUÇÃO

1.1 EDUCAÇÃO PADRONIZADA E FORMAÇÃO FRAGMENTADA: A BNCC, A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LÓGICA NEOLIBERAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ emerge como um marco regulatório na educação brasileira, com o propósito de estabelecer diretrizes unificadas para o ensino básico no país. Sua concepção remonta à necessidade de padronizar os conteúdos e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, visando garantir uma formação homogênea. No entanto, essa uniformização curricular tem sido alvo de críticas, pois, ao impor um modelo único, acaba por limitar a autonomia pedagógica das escolas e dos professores. Como observa Frigotto (2010, p. 56), “[...] a educação, quando reduzida a um instrumento do mercado, perde sua capacidade de formar sujeitos críticos e autônomos”. Mészáros (2008, p. 114) complementa essa visão ao afirmar que “[...] o sistema educativo sob o domínio do capital não visa à emancipação dos indivíduos, mas à sua conformação às exigências da produção e do consumo”.

Os programas mudam de significado e se transformam em manuais com objetivos dissecados e explicitados, chegando a ponto de determinar a duração do ensino correspondente a cada objetivo e as diversas etapas que cada aula deve cumprir. [...] Esse método, que consiste em analisar minuciosamente os conteúdos de ensino e traduzi-los em ‘competências’ e ‘habilidades’, faz parte de uma padronização pedagógica que, presumivelmente, constitui uma fonte de eficiência. [...] Todas essas ferramentas escolares subordinadas à categoria de competência, ao mesmo tempo que tecnicizam, taylorizam e burocratizam o ensino, também estabelecem progressivamente e quase automaticamente uma coerência com o mundo das empresas a partir da definição dos perfis dos postos de trabalho e das listas de competências criadas para selecionar, recrutar e formar a mão de obra (Laval, 2019, p. 83).

No Brasil, a proposta de uma Base Curricular Comum começou a ganhar força na década de 1990, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)² em 1996,

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, com o objetivo de padronizar as aprendizagens essenciais em todo o território nacional. Sua implementação visa garantir um currículo mínimo unificado, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, alinhadas às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade. No entanto, a BNCC tem sido alvo de críticas, pois, ao enfatizar uma abordagem tecnicista e padronizada, limita a autonomia pedagógica das escolas e dos docentes, restringindo a adaptação dos conteúdos às realidades locais. Como argumentam Dardot e Laval (2016), essa lógica curricular reflete uma concepção neoliberal da educação, na qual o ensino passa a ser um instrumento de formação de capital humano em detrimento da construção de uma cidadania crítica e emancipadora. Assim, a BNCC, ao mesmo tempo em que propõe uma estrutura curricular nacional comum, reforça a mercantilização do ensino e a subordinação da educação às exigências do mercado. Ver: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes gerais para a organização da educação no Brasil, definindo princípios, objetivos e responsabilidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Considerada um marco na regulamentação educacional do país, a LDB busca garantir a democratização do acesso à educação e a valorização dos profissionais da área, além de orientar a elaboração dos currículos escolares. A lei passou por diversas atualizações, sendo a mais significativa a Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio e introduziu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência obrigatória. No entanto, críticos apontam que, ao longo dos anos, a LDB tem sido progressivamente ajustada para atender a interesses mercadológicos, reforçando

que previa a definição de parâmetros curriculares para orientar o ensino no país. Com a BNCC, implementada em 2017, consolidou-se a ideia de um currículo nacional obrigatório, estruturado a partir de competências e habilidades, em detrimento de conteúdos conceituais aprofundados. Essa mudança reflete uma concepção tecnicista³ da educação, centrada na eficiência e na adaptação ao mercado de trabalho. Apple (2001, p. 76) destaca que “[...] a mercantilização do ensino transforma a escola em um espaço de treinamento para a força de trabalho, em vez de um ambiente para o desenvolvimento do pensamento crítico”. Laval (2019, p. 83) corrobora essa crítica ao afirmar que “[...] o neoliberalismo se apropria da educação como um mecanismo de reprodução da lógica empresarial, convertendo-a em uma mercadoria que deve atender às exigências do capital”.

Entretanto, não se pode ignorar que a Educação Integral se apresenta como uma das diretrizes da BNCC, com a promessa de desenvolver o estudante em suas múltiplas dimensões – intelectual, física, social e emocional. Essa concepção se alinha a uma perspectiva progressista de ensino, que busca superar a fragmentação do conhecimento e integrar diferentes áreas do saber. Todavia, a forma como essa proposta tem sido operacionalizada na prática pedagógica revela um descompasso entre o discurso e a realidade. Gadotti (2009, p. 42) argumenta que “[...] a educação integral deveria ampliar as possibilidades de formação humana, mas, inserida no contexto neoliberal, torna-se um instrumento de adaptação ao mundo do trabalho”. Freire (2014, p. 97) reforça essa visão ao afirmar que “[...] a verdadeira educação não pode ser neutra: ou ela serve à libertação ou se torna um mecanismo de domesticação”.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe

uma lógica de formação voltada para a empregabilidade em detrimento de uma educação crítica e emancipadora (Saviani, 2013). Assim, embora a LDB represente um avanço na estruturação do sistema educacional brasileiro, seu impacto depende das políticas públicas adotadas para sua implementação e do compromisso com uma educação que transcenda a lógica utilitarista. Ver: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

³ A concepção tecnicista da educação caracteriza-se por uma abordagem instrumental e pragmática do ensino, na qual o processo educativo é reduzido à transmissão de conteúdos e ao desenvolvimento de competências voltadas para a formação da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Essa visão se consolidou especialmente a partir das reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970, influenciadas pelo modelo produtivista e pela Teoria do Capital Humano, que vinculava diretamente a educação ao crescimento econômico. Como aponta Saviani (2013), o tecnicismo educacional desconsidera os aspectos culturais, sociais e críticos do processo de ensino-aprendizagem, reforçando uma lógica de adestramento que limita a autonomia do estudante e do professor. No contexto contemporâneo, essa concepção se manifesta na ênfase dada às competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando a adaptação dos alunos às demandas do mercado em detrimento de uma formação integral e emancipadora. Dessa forma, a educação tecnicista não apenas restringe o papel da escola ao treinamento de força de trabalho, mas também dificulta a construção de uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas sociais e econômicas vigentes. Ver: Saviani, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. [...] No entanto, a implementação desse modelo enfrenta desafios estruturais que comprometem seu caráter emancipador, restringindo-se muitas vezes a um formato tecnicista voltado para a formação da força de trabalho (BNCC, 2017, p. 16).

Dessa forma, observa-se que a Educação Integral, em vez de promover um desenvolvimento amplo dos sujeitos, tem sido ressignificada sob a lógica do mercado. As políticas públicas educacionais atuais enfatizam a aquisição de competências voltadas para a empregabilidade, reduzindo a escola a um espaço de formação de capital humano. Antunes (2018, p. 63) alerta para esse fenômeno ao afirmar que “[...] a educação, ao se alinhar ao modelo produtivista, perde seu caráter formador e se transforma em um apêndice do sistema econômico”. Saviani (2013, p. 112) complementa, destacando que “[...] o esvaziamento do conteúdo crítico da educação é uma estratégia do capital para manter sua hegemonia e evitar questionamentos sobre suas estruturas de poder”.

Além disso, o avanço do neoliberalismo na educação tem imposto uma crescente privatização e mercantilização do ensino⁴, ampliando a influência do setor empresarial na formulação de políticas públicas. Isso se reflete na ênfase dada pela BNCC às competências socioemocionais e ao empreendedorismo, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Lombardi (2010, p. 51) pontua que “[...] o discurso da inovação e da flexibilidade curricular muitas vezes mascara um processo de desmonte da educação pública, abrindo espaço para sua apropriação pelo setor privado”. Dardot & Laval (2016, p. 127) acrescentam que “[...] o neoliberalismo redefine a educação como um investimento individual, no qual o estudante é visto como um empreendedor de si mesmo, responsável por seu próprio sucesso ou fracasso”. Para Gentili (1998: 322):

A privatização da educação não se limita apenas à venda de instituições escolares ao setor privado, mas avança de forma mais sutil e sistêmica. Elementos essenciais da política educacional, como a formação de professores, a definição de currículos e os processos de avaliação, são progressivamente transferidos para a iniciativa privada. Esse fenômeno não apenas altera a estrutura administrativa das escolas, mas também redefine o papel da educação, tornando-a uma mercadoria subordinada à lógica do mercado. O que os governos neoliberais pretendem com suas reformas educacionais é ‘transferir a educação da esfera da

⁴ O avanço do neoliberalismo na educação tem imposto uma crescente privatização e mercantilização do ensino, transformando a educação em uma mercadoria acessível apenas a quem pode pagar. Esse processo ocorre por meio da redução do papel do Estado na oferta de educação pública, da ampliação de parcerias com o setor privado e da adoção de modelos de gestão baseados na lógica empresarial. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo redefine a educação como um investimento individual, no qual os estudantes são incentivados a se tornarem “empreendedores de si mesmos”, responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso. Além disso, a ênfase em avaliações padronizadas e na gestão por resultados reforça a competitividade e a lógica do desempenho, beneficiando instituições privadas que lucram com a oferta de serviços educacionais, materiais didáticos e tecnologias de ensino. No Brasil, esse movimento se reflete na crescente influência de fundações e empresas na formulação de políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza competências voltadas ao mercado em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Dessa forma, o avanço do neoliberalismo na educação compromete seu caráter público e democrático, ampliando as desigualdades e enfraquecendo o papel da escola como um espaço de transformação social. Ver: Dardot, P.; Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

política para a esfera do mercado’, eliminando sua função social e ampliando sua inserção no jogo da concorrência capitalista.

Por conseguinte, a BNCC não apenas padroniza o currículo, mas também redefine o papel do professor, reduzindo sua autonomia e transformando-o em um executor de diretrizes previamente estabelecidas. Esse processo compromete a capacidade docente de contextualizar o ensino de acordo com as realidades locais e as necessidades dos estudantes. Tonet (2016, p. 89) destaca que “[...] a formação do professor crítico e reflexivo é essencial para que a educação cumpra seu papel emancipador, mas o modelo neoliberal busca neutralizar essa possibilidade”. Manacorda (2007, p. 73) vai além ao afirmar que “[...] a imposição de um currículo rígido e tecnicista impede que a escola cumpra sua função de espaço de resistência e transformação social”.

Não obstante, a imposição de um modelo curricular único também impacta diretamente a diversidade cultural e social do Brasil, desconsiderando as especificidades regionais e a pluralidade de saberes existentes no país. Esse movimento centralizador reforça uma visão homogênea da educação, afastando-se de propostas pedagógicas que valorizem o conhecimento local e os processos de ensino contextualizados. Marx & Engels (2011, p. 118) apontam que “[...] a educação deve estar ancorada na realidade concreta dos sujeitos, pois somente assim pode cumprir seu papel de instrumento de emancipação social”. Castanho & Mancini (2016, p. 102) reiteram essa ideia ao argumentar que “[...] o reconhecimento da diversidade é fundamental para que a escola atue como um espaço de construção democrática do saber”.

Os currículos voltados para o âmbito das práticas escolares e para o da cultura e dos saberes produzidos pelas comunidades assumem papel fundamental. As características ambientais, culturais e históricas singulares de cada município se evidenciam por meio de uma perspectiva curricular que as acolhe e valoriza. Assim, quando os gestores apontam a necessidade de programas curriculares adequados às realidades locais, fica sugerido que percebem o currículo também como um feixe de relações, de acolhimento da diversidade, de cuidado, de proteção e convivência, do saber do território e de sua gente (Blasis, 2006, p. 63)

Logo, a concepção de Educação Integral dentro do modelo neoliberal se torna contraditória, pois, ao invés de promover uma formação ampla e crítica, submete-se às demandas do mercado. Os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades e competências voltadas para a empregabilidade, enquanto a dimensão humanística e crítica da educação é enfraquecida. Antunes & Pinto (2017, p. 145) alertam que “[...] a educação, quando moldada pelos interesses do capital, reduz-se a um processo de preparação para o trabalho, alienando os sujeitos de sua capacidade transformadora”. Frigotto (2001, p. 136) reforça essa crítica ao endossar que “[...] a escola, em vez de ser um espaço de libertação, torna-se uma instância de reprodução das desigualdades sociais”.

Dessa maneira, a BNCC e a concepção de Educação Integral demonstram como a lógica neoliberal reorganiza a educação de acordo com as exigências do mercado, esvaziando-a de seu potencial crítico. A padronização curricular, a perda da autonomia docente e a valorização das competências mercadológicas configuram um cenário em que a formação dos estudantes se distancia cada vez mais de uma perspectiva emancipadora. Laval (2019, p. 215) sintetiza esse panorama ao afirmar que “[...] o controle sobre a educação é um dos pilares do projeto neoliberal, pois dele depende a perpetuação de sua hegemonia”. Mészáros (2008, p. 192) conclui que “[...] uma educação verdadeiramente transformadora não pode se limitar a formar indivíduos para o mercado, mas deve capacitá-los a questionar e superar as estruturas opressoras da sociedade”.

O neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. Desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o ‘espírito do capitalismo’. A mutação presente é apenas a atualização, numa fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência ativa há muito tempo. [...] Se queremos que as escolas ensinem coisas úteis, elas devem obedecer à demanda, e não ao conformismo da corporação ou ao capricho dos superiores. O mercado é o melhor estímulo para o zelo dos chefes, pois permite que seus interesses se confundam com seus deveres (Laval, 2019, p. 215).

Dito isso, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação Integral no Brasil apresenta contradições significativas, especialmente no que diz respeito à sua proposta de formação integral e a realidade da prática pedagógica. A BNCC busca garantir um conjunto homogêneo de aprendizagens essenciais, enfatizando a necessidade de desenvolver competências alinhadas às exigências do mercado de trabalho. No entanto, essa padronização acaba por reduzir a diversidade de abordagens pedagógicas e enfraquecer a autonomia dos educadores. Como destaca Laval (2019, p. 83), “[...] o neoliberalismo redefine a educação como um mecanismo de reprodução da lógica empresarial, convertendo-a em uma mercadoria que deve atender às exigências do capital”.

Por conseguinte, a concepção de Educação Integral na BNCC se distancia de seu potencial emancipador ao priorizar competências instrumentais e tecnicistas. Embora a BNCC afirme seu compromisso com uma educação voltada para o desenvolvimento global dos estudantes, sua aplicação prática revela uma lógica centrada na adequação ao mercado. De acordo com o documento oficial, “[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem” (BNCC, 2017, p. 14). No entanto, essa diretriz muitas vezes se traduz em uma formação voltada para a empregabilidade, como aponta Mészáros (2008, p. 114).

Além disso, a centralização curricular imposta pela BNCC impacta diretamente a autonomia docente, transformando os professores em meros executores de diretrizes pré-estabelecidas. A exigência de cumprimento de uma matriz curricular homogênea restringe a capacidade dos educadores de adaptar o ensino às especificidades locais e às necessidades dos alunos. De acordo com Castanho & Mancini (2016, p. 102), “[...] o reconhecimento da diversidade é fundamental para que a escola atue como um espaço de construção democrática do saber”. No entanto, a BNCC enfatiza a padronização como um meio de garantir eficiência e controle sobre os processos de ensino, conforme pontua Apple (2001, p. 76).

As recentes mudanças na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível. [...] No entanto, apesar da aparente flexibilização, a BNCC estabelece um núcleo comum que deve ser seguido por todas as escolas, limitando a autonomia dos docentes na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino. A necessidade de atender a padrões nacionais de aprendizagem impõe um controle sobre as práticas pedagógicas, reduzindo a capacidade dos professores de adaptar o ensino às especificidades locais e às demandas socioculturais dos estudantes (BNCC, 2017, p. 470).

Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a concepção de Educação Integral no contexto das políticas educacionais brasileiras, analisando como esses elementos, dentro da lógica neoliberal, impactam a formação dos estudantes e a atuação dos professores. O objetivo central é compreender de que maneira a BNCC e a Educação Integral favorecem a adaptação dos estudantes às demandas do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora, além de identificar os desafios enfrentados pelos docentes na construção de uma prática pedagógica transformadora. Assim, a investigação busca responder à seguinte questão de partida: de que maneira a BNCC e a Educação Integral, dentro da lógica neoliberal, favorecem a adaptação dos estudantes às demandas do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora, e quais são os desafios dos professores para desenvolver uma prática pedagógica crítica e transformadora?

2 METODOLOGIA CRÍTICO-COMPREENSIVA: ABORDAGEM QUALITATIVA, PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE WEBERIANA NA INTERPRETAÇÃO DA BNCC E O ENSINO INTEGRAL

A pesquisa realizada adotou a abordagem qualitativa, conforme a concepção de Minayo, por sua capacidade de compreender fenômenos sociais complexos a partir da análise de significados e contextos. Segundo Minayo (2006, p. 90), “[...] a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados presentes na

mensagem”. Dessa forma, a investigação buscou interpretar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento normativo que reflete e reforça a lógica neoliberal na educação, moldando o ensino a partir de interesses do mercado, e não de uma perspectiva emancipadora.

Entretanto, se não tivermos um olhar apressado em relação às duas propostas, verificaremos que o Método de Interpretação de Sentidos é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos (Minayo, 2006, p. 105).

A metodologia qualitativa adotada possibilitou uma análise crítica da BNCC, indo além da descrição do documento e examinando seus impactos sociais. Minayo (2006, p. 91) ressalta que “[...] a análise qualitativa exige que o pesquisador vá além da simples descrição dos dados, articulando-os com um referencial teórico que possibilite a interpretação dos fenômenos sociais”. Nesse sentido, a pesquisa não se limitou a identificar os elementos da BNCC, mas analisou suas implicações para a educação pública, evidenciando como sua estrutura curricular padronizada reforça desigualdades e compromete a formação cidadã.

Soma-se a isso, a pesquisa descritiva e bibliográfica que fundamentou-se nas diretrizes propostas por Gil, sendo adequada para o estudo de fenômenos já documentados e amplamente debatidos. Gil (2008, p. 50) explica que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa maneira, a investigação baseou-se na análise de documentos oficiais, artigos acadêmicos e obras que discutem a relação entre educação e neoliberalismo, permitindo um exame aprofundado da BNCC sob a perspectiva crítica.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (Gil, 2008, p. 51).

Além disso, a abordagem descritiva adotada permitiu caracterizar e sistematizar os elementos centrais da BNCC e sua relação com o modelo educacional contemporâneo. Segundo Gil (2008, p. 51), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, o

estudo identificou os principais dispositivos da BNCC que evidenciam sua aliança com a racionalidade neoliberal, como a priorização de competências voltadas ao mercado de trabalho em detrimento da formação crítica dos estudantes.

Para aprofundar a interpretação dos achados, foi utilizada a análise compreensiva de Weber, que se fundamenta na apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Weber (1969, p. 110) afirma que “[...] a compreensão refere-se ao sentido visado subjetivamente por atores, no curso de uma atividade concreta”. Dessa forma, a pesquisa analisou a BNCC não apenas como um documento normativo, mas como uma expressão de interesses políticos e econômicos que moldam a educação de acordo com uma lógica produtivista e mercadológica.

Dito isso, a compreensão weberiana permitiu captar as contradições do discurso oficial da BNCC, que afirma promover a formação integral dos estudantes, mas na prática subordina a educação às exigências do mercado. Weber (1949, p. 90) propõe a construção de “tipos ideais” como instrumentos analíticos para a interpretação dos fenômenos sociais. Assim, o estudo utilizou categorias teóricas para demonstrar como a BNCC opera dentro da lógica neoliberal, restringindo a autonomia docente e a diversidade curricular.

Desse modo, o uso combinado da pesquisa bibliográfica, da abordagem qualitativa e da análise compreensiva possibilitou uma leitura crítica da BNCC, evidenciando seu papel na reprodução das desigualdades educacionais. Conforme Minayo (2006, p. 90), “[...] a interpretação dos dados deve articular as inferências realizadas com uma fundamentação teórica sólida, garantindo uma análise aprofundada e contextualizada”. Nesse sentido, a pesquisa relacionou os elementos normativos da BNCC com os princípios do neoliberalismo, demonstrando como a padronização curricular contribui para a mercantilização do ensino.

No que se refere à interpretação, observamos que com esse procedimento procuramos ir além do material. E, com base nas inferências, discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção do conhecimento de uma área disciplinar ou de um campo de atuação. Assim, através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados (Minayo, 2006, p. 90).

A pesquisa revelou que a BNCC, ao enfatizar a noção de competências e habilidades, reduz a educação a um treinamento para o mercado, negligenciando sua dimensão emancipadora. Gil (2008, p. 50) adverte que “[...] a pesquisa bibliográfica deve ser conduzida de forma criteriosa, garantindo que as fontes consultadas possibilitem uma visão ampla e fundamentada do problema investigado”. Assim, foram analisadas obras de autores clássicos da educação cujas reflexões corroboram a tese de que a BNCC reforça a lógica da adaptação e da competitividade em detrimento da formação crítica.

Assim, a utilização da análise compreensiva permitiu interpretar esse objeto de pesquisa, levando em consideração que a BNCC e outras normativas são instrumento de controle social, que molda subjetividades e comportamentos a partir da racionalidade neoliberal. Weber (1969, p. 110) destaca que “[...] o sentido das ações sociais deve ser compreendido a partir das motivações e dos contextos em que se inserem”. Dessa forma, a pesquisa evidenciou como a BNCC orienta o ensino para a formação de indivíduos adaptáveis ao mercado, reforçando a lógica do capital e limitando as possibilidades de uma educação voltada para a transformação social.

Dessa maneira, o estudo demonstrou que a escolha da metodologia qualitativa, combinada com a pesquisa bibliográfica e a análise compreensiva, foi fundamental para aprofundar a compreensão da BNCC como um fenômeno social que reflete e reforça a lógica neoliberal na educação. Minayo (2006, p. 91) ressalta que “[...] a interpretação dos dados deve considerar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos do fenômeno investigado, garantindo uma análise crítica e contextualizada”. Assim, a pesquisa contribuiu, como veremos a frente, para evidenciar os limites e contradições da BNCC, destacando a necessidade de um modelo educacional que transcenda a lógica mercadológica e promova a formação cidadã e emancipadora.

3 BNCC, EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido amplamente debatida no contexto da mercantilização da educação, pois, ao invés de garantir uma formação crítica e emancipadora, reforça a adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. A BNCC busca estabelecer um conjunto homogêneo de competências e habilidades, promovendo uma lógica de padronização curricular que desconsidera a diversidade regional e social dos estudantes. Conforme aponta o documento oficial, “[...] a BNCC define aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes para a construção de seu projeto de vida e o pleno exercício da cidadania”. No entanto, essa perspectiva revela-se alinhada ao modelo neoliberal⁵ de ensino, no qual a formação humana é substituída pela instrumentalização do conhecimento, como destaca Laval (2019, p. 83).

⁵ A educação alinhada ao modelo neoliberal é caracterizada pela ênfase na eficiência, na competitividade e na adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como um espaço de preparação de mão de obra flexível, reduzindo o papel do ensino ao desenvolvimento de competências e habilidades demandadas pelo setor produtivo. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo transforma a educação em um instrumento de ajuste econômico, no qual os estudantes são estimulados a internalizar a lógica do empreendedorismo e da auto-responsabilização pelo próprio sucesso ou fracasso. Essa perspectiva se reflete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza a formação de indivíduos “empregáveis” em vez de cidadãos críticos, reforçando a padronização curricular e a lógica do desempenho mensurável. Como consequência, a educação perde seu potencial transformador e passa a reproduzir as desigualdades sociais, ao

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. [...] Essa concepção evidencia um alinhamento com a lógica produtivista do capitalismo contemporâneo, que subordina a educação às necessidades do setor econômico (BNCC, 2018, p. 6).

De acordo com o fragmento acima, a concepção de competência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete um alinhamento com a lógica produtivista do capitalismo contemporâneo, subordinando a educação às demandas do setor econômico. Esse modelo reforça a instrumentalização do ensino, convertendo-o em um mecanismo de adequação da força de trabalho às exigências do mercado. Como afirma Frigotto (2010, p. 56), “[...] a educação é alçada à condição de capital humano, transformando-se em uma esfera específica das teorias de desenvolvimento”. Dessa forma, a educação deixa de ser um direito universal voltado à formação integral do sujeito e passa a ser um dispositivo de adaptação às exigências do sistema produtivo⁶, o que fragiliza sua função emancipatória e democrática. Nesse sentido, Enguita (1989, p. 137) destaca que “[...] o funcionalismo parte do pressuposto de que os componentes do todo social têm uma função de conservação e reprodução do equilíbrio do sistema”, evidenciando como a escola reforça a ordem social vigente.

Entretanto, esse modelo educacional não é isento de contradições. Ao mesmo tempo em que a BNCC propõe uma formação ampla e integral, seu caráter técnico-instrumentaliza a aprendizagem, priorizando competências voltadas à empregabilidade e ao empreendedorismo. Ou seja, a escola, sob a égide do neoliberalismo, acaba por consolidar desigualdades estruturais ao privilegiar um modelo de ensino que favorece o capital em detrimento da formação crítica dos indivíduos.

Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso educacional. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais. Como havia dito anteriormente, a desregulamentação das relações econômicas vem sendo acompanhada da desregulamentação dos direitos sociais. A educação é um bom exemplo deste processo (La Ciudadanía Negada, 2010, p. 86).

mesmo tempo em que legitima a precarização do trabalho e a mercantilização do conhecimento. Dardot, P.; Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

⁶ A formação integral do sujeito, que deveria considerar aspectos cognitivos, sociais, culturais e críticos da educação, tem sido progressivamente substituída por uma abordagem tecnicista voltada para a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema produtivo. Nesse modelo, o ensino deixa de ser um espaço de construção de conhecimento e emancipação para se tornar um treinamento funcional, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o mercado de trabalho. Como afirma Frigotto (2010), essa lógica reduz a educação a um instrumento do capital, convertendo-a em um mecanismo de qualificação da força de trabalho, em vez de um direito fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa tendência é reforçada por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza o ensino por competências, esvaziando a formação crítica e o papel transformador da educação. Assim, ao invés de preparar cidadãos autônomos e conscientes, a escola passa a desempenhar um papel adaptativo, moldando indivíduos para se encaixarem nas exigências do mercado, perpetuando as desigualdades e limitando a possibilidade de transformação social. Ver: Frigotto, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010

Além disso, a perspectiva produtivista da BNCC dialoga diretamente com a noção de escola como um espaço de preparação para o trabalho, reforçando a divisão social do conhecimento⁷ e a naturalização das desigualdades. Enguita (1989, p. 182) ressalta que “o que as crianças e jovens aprendem, na realidade, é quais são as condições do trabalho assalariado”. Dessa maneira, a educação assume um papel funcionalista, afastando-se de uma perspectiva transformadora e se consolidando como ferramenta de manutenção da lógica do capital. Paralelamente, Frigotto (2010, p. 47) argumenta que “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores e atitudes, articula determinados interesses e desarticula outros”, demonstrando a intencionalidade subjacente às políticas educacionais.

Por outro lado, a imposição de uma lógica mercantil à educação ignora os aspectos subjetivos e sociais da aprendizagem, reduzindo a escola a um espaço de formação de trabalhadores eficientes, mas sem garantir uma formação cidadã plena, como destaca Laval e Dardot (2016, p. 214). Essa concepção não apenas restringe o papel da escola, mas também condiciona os sujeitos a uma lógica de precarização e individualização do sucesso. Nesse contexto, Ball (1994, p. 13) afirma que “[...] o mercado oferece uma resposta poderosa a todo um conjunto de problemas técnicos, ideológicos e de gestão, mas sistematicamente favorece uns em detrimento de outros”, reafirmando o papel excludente da lógica mercadológica na educação.

Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso educacional. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais. Como havia dito anteriormente, a desregulamentação das relações econômicas vem sendo acompanhada da desregulamentação dos direitos sociais. A educação é um bom exemplo deste processo (Gentili, 2005, p. 45).

Dessa forma, a BNCC, ao enfatizar a noção de competência como uma mobilização de conhecimentos voltada para a resolução de demandas da vida e do trabalho, reforça um modelo educacional que subordina a formação humana ao interesse do mercado. Para Mészáros (2008, p. 312),

⁷ A divisão social do conhecimento na educação reforça as desigualdades ao estruturar currículos e metodologias que destinam diferentes formas de aprendizado para distintas classes sociais. Enquanto os estudantes das elites têm acesso a uma formação ampla, crítica e interdisciplinar, a maioria da população recebe um ensino tecnicista, voltado para a preparação de mão de obra para o mercado. Como destaca Enguita (1989), “[...] o que as crianças e jovens aprendem, na realidade, é quais são as condições do trabalho assalariado”, evidenciando que a escola desempenha um papel funcionalista na manutenção da estrutura social vigente. Essa lógica se intensifica com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece uma formação padronizada e voltada para a empregabilidade, deixando em segundo plano o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Dessa forma, a educação, ao invés de reduzir as desigualdades, acaba por reproduzi-las, reforçando a estratificação social e limitando as oportunidades de ascensão para as camadas mais vulneráveis da população. Ver: Enguita, M. F. *A função da educação na reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

“[...] a educação não pode estar a serviço da reprodução do sistema do capital, mas sim da construção de uma sociedade que vá além das suas contradições”. Portanto, é fundamental repensar o modelo educativo vigente, garantindo que ele não apenas atenda às exigências econômicas, mas também promova uma formação crítica e emancipadora para todos os cidadãos. Afinal, conforme Apple (1979, p. 36), “[...] o currículo oculto das escolas ensina normas e distinções ideológicas ‘essenciais’ aos alunos, ‘exigidas’ pelo mercado de trabalho”, tornando-se um mecanismo de reprodução social e econômica.

Por conseguinte, a BNCC opera como um instrumento de padronização curricular, retirando das escolas e dos professores a autonomia para adaptar os conteúdos às realidades locais. Embora o discurso oficial sugira uma flexibilização curricular, na prática, a imposição de competências e habilidades padronizadas restringe a liberdade pedagógica. De acordo com a BNCC: “[...] as competências gerais organizam as aprendizagens essenciais, garantindo uma base comum e orientando a construção dos currículos nos diferentes sistemas de ensino”. Entretanto, essa padronização está diretamente ligada à racionalidade neoliberal, que transforma a educação em um mecanismo de adestramento para o mercado, como alerta Apple (2001, p. 76).

A normativa opera como um instrumento de padronização curricular, retirando das escolas e dos professores a autonomia para adaptar os conteúdos às realidades locais. Embora o discurso oficial sugira uma flexibilização curricular, na prática, a imposição de competências e habilidades padronizadas restringe a liberdade pedagógica (BNCC, 2018, p. 15). Entretanto, essa estrutura reforça a racionalidade neoliberal, convertendo a educação em um mecanismo de adaptação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 154) observa que “[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista”, demonstrando a conexão entre a lógica mercadológica e a estrutura curricular da BNCC.

Além disso, a padronização curricular imposta pela BNCC desconsidera a diversidade social, econômica e cultural do país, tornando a educação uma experiência homogênea e distante das necessidades reais dos estudantes. Como aponta Apple (2001, p. 96), “[...] as escolas servem para maximizar a produção de conhecimento técnico”, priorizando habilidades que atendam às demandas do setor produtivo. Essa lógica é reforçada por Marx e Engels (1983, p. 11), que alertam que “[...] a burguesia não pode contar apenas com os poderes econômicos e políticos, mas também necessita do aparato escolar para consolidar sua dominação”. Dessa forma, a BNCC, ao instituir um currículo unificado, retira das escolas a capacidade de desenvolver propostas pedagógicas que valorizem a realidade local e promovam uma educação crítica e libertadora.

A padronização dos conteúdos escolares tem sido apresentada como uma solução para garantir equidade na aprendizagem. No entanto, essa abordagem ignora a complexidade das realidades educacionais e impõe uma estrutura rígida, na qual as especificidades regionais e culturais são subjugadas por um modelo único de ensino. A diversidade social e econômica dos estudantes demanda metodologias flexíveis e currículos adaptáveis, capazes de reconhecer as singularidades locais e promover uma educação que respeite as diferenças (Saviani, 2013, p. 102).

Por conseguinte, a lógica da BNCC segue o modelo das reformas educacionais neoliberais, que buscam subordinar a educação às exigências do mercado, enfraquecendo o papel social da escola. De acordo com Laval e Dardot (2016, p. 214), “[...] o neoliberalismo impõe um modelo de educação que não se limita a transmitir conhecimentos, mas também produz sujeitos adaptáveis e flexíveis às necessidades do mercado”. Essa perspectiva dialoga com a análise de Enguita (1993, p. 74), que argumenta que “[...] a educação deve ser entendida dentro da lógica do capital, que necessita formar trabalhadores disciplinados, adaptáveis e produtivos”. Dessa forma, a escola se transforma em um espaço de preparação para a inserção no mercado, afastando-se de uma proposta emancipatória.

Dito isso, a centralização curricular imposta pela BNCC também reduz a autonomia docente, restringindo a liberdade de planejamento pedagógico e a possibilidade de inovação no ensino. Como aponta Marx (1869, p. 35), “[...] o ensino pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo [...]”, sugerindo que a regulação educacional não deve significar a imposição de diretrizes rígidas que comprometam a autonomia dos educadores. Nessa mesma perspectiva, Laval (2019, p. 87) destaca que “[...] a escola, sob a lógica neoliberal, é gerida como uma empresa, onde os indicadores de desempenho determinam seu funcionamento e justificam a precarização das condições de ensino”. Isso demonstra que a padronização curricular, em vez de promover igualdade educacional, acaba por reforçar desigualdades, limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

A profissionalização do ensino, que consistiu sobretudo na prescrição de métodos e no aprendizado de procedimentos de controle da ‘qualidade dos produtos’, conduziu a uma divisão vertical do trabalho, segundo o esquema tayloriano, que opôs os especialistas em ciência da educação, detentores dos métodos corretos de padronização da ação educativa e de sua mensuração, aos meros executantes encarregados de aplicar as inovações e realizar os procedimentos normatizados de ensino. A métrica padronizada disponibilizada pelos conselhos administrativos permitia um controle mais estrito do professor. Multiplicaram-se os esforços para reorganizar salas de aula e cursos, ritmos e ocupação das escolas, a fim de diminuir custos, às vezes com consequências pedagógicas desastrosas (Laval, 2019, p. 112).

Dessa forma, a BNCC, ao enfatizar um modelo curricular unificado e voltado para a formação de competências exigidas pelo mercado, restringe o papel da educação na construção da cidadania crítica. Como destaca Frigotto (2001, p. 47), “[...] a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores e atitudes, articula determinados interesses e desarticula

outros”. Paralelamente, Saviani (2013, p. 89) critica a função reprodutivista da educação, afirmando que “[...] a escola, ao invés de promover a superação das desigualdades sociais, acaba sendo um espaço de manutenção da estrutura econômica vigente”. Portanto, é fundamental repensar o modelo educacional vigente, garantindo que ele não apenas atenda às exigências econômicas, mas também promova uma formação crítica e emancipadora para todos os cidadãos.

Além disso, a ênfase na formação por competências reforça uma lógica tecnicista e pragmática, privilegiando habilidades instrumentais em detrimento de uma formação humanística e crítica. O documento oficial estabelece que “[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores deve ocorrer para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Essa concepção evidencia um alinhamento com a lógica produtivista do capitalismo contemporâneo, que subordina a educação às necessidades do setor econômico, como adverte Mészáros (2008, p. 114).

Dessa maneira, a BNCC limita a diversidade metodológica ao exigir que os professores sigam diretrizes padronizadas, reduzindo sua autonomia e sua capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes. Embora o documento mencione que “[...] as escolas devem garantir a personalização das aprendizagens e valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos”, a imposição de uma base curricular única impede uma abordagem mais contextualizada e significativa. Como afirma Saviani (2013: 112):

A padronização curricular ignora a diversidade de experiências e contextos educacionais, impondo um modelo homogêneo que desconsidera as particularidades dos estudantes e das comunidades. Embora se defenda a ideia de personalização da aprendizagem, o que ocorre na prática é uma estrutura rígida que limita a adaptação dos conteúdos às realidades locais. O ensino, reduzido a um conjunto de competências e habilidades predefinidas, transforma-se em um instrumento de controle, restringindo a capacidade dos professores de inovar e atender às necessidades específicas de seus alunos.

Por outro lado, a BNCC redefine o papel do professor, reduzindo-o a um executor de diretrizes predefinidas e enfraquecendo sua capacidade de intervir no processo educativo de maneira crítica. O documento enfatiza que “[...] a formação continuada dos professores deve estar alinhada às diretrizes da BNCC para garantir coerência pedagógica e qualidade na educação”. No entanto, essa exigência ignora a importância da autonomia docente na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades reais dos estudantes. Como destaca Castanho & Mancini (2016, p. 102): “[...] o reconhecimento da diversidade é fundamental para que a escola atue como um espaço de construção democrática do saber”.

Assim, a BNCC favorece a mercantilização da educação, ao substituir a formação integral dos estudantes por um treinamento voltado para a empregabilidade. O documento menciona que “[...] a educação deve preparar os estudantes para os desafios do século XXI, promovendo habilidades como resiliência, empreendedorismo e inovação”. Essa orientação, porém, reforça a concepção neoliberal de que a educação deve formar indivíduos ajustados ao mercado, ao invés de cidadãos críticos, como alerta Frigotto (2010, p. 56).

A formação técnico-profissional é um exemplo de política que caminha passo a passo com uma propaganda intensa e reiterada. Ela vem sedimentando, como parte de uma profunda revolução cultural no imaginário das classes trabalhadoras e população em geral – desempregados/as, subempregados/as, trabalhadores/as precários/as, excedente de mão-de-obra – a ideia de que, mediante as diferentes modalidades deste tipo de formação, todos se tornarão empregáveis. É ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola (Gentili, 1998, p. 89).

Desse modo, a BNCC, ao reforçar um currículo tecnicista e alinhado ao mercado, contribui para o esvaziamento do papel emancipador da educação. O documento menciona que “[...] o ensino deve desenvolver competências que permitam a inserção no mundo do trabalho e a adaptação às mudanças tecnológicas”. Contudo, essa lógica compromete a formação integral dos estudantes, como enfatiza Dardot & Laval (2016, p. 127), “[...] o neoliberalismo redefine a educação como um investimento individual, no qual o estudante é visto como um empreendedor de si mesmo, responsável por seu próprio sucesso ou fracasso”.

3.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

A Educação Integral, inserida no contexto neoliberal, enfrenta uma contradição fundamental entre seu discurso e sua prática. Enquanto a proposta se apresenta como uma formação ampla, voltada para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, na realidade, sua implementação tem sido marcada por um alinhamento com as demandas do mercado. Como observa Gadotti (2019, p. 64): “[...] a educação integral não pode ser reduzida a uma simples ampliação do tempo escolar, sem repensar criticamente os conteúdos e práticas pedagógicas”. Essa lógica reflete um esvaziamento do conceito original de educação cidadã, que deveria priorizar a formação crítica e emancipadora dos estudantes. Nesse sentido, Enguita (1989, p. 134) alerta que “[...] a escola se torna um espaço de adaptação ao trabalho

e não de transformação da realidade”, evidenciando como o modelo neoliberal captura a ideia de Educação Integral para reforçar sua lógica produtivista.

As recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável, negadora e superadora do projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática. Podemos sim mudá-la. Para mudar, ela precisa apoiar-se na sociedade, através da criação de uma esfera pública de decisão não estatal. Para mudar, não basta que a análise dos governantes e as soluções apontadas por eles estejam corretas. É preciso que elas sejam legitimadas pela discussão coletiva, pois quem opera a mudança é o coletivo (Gadotti, 2019, p. 59).

Por conseguinte, a adequação da Educação Integral às exigências do mercado limita sua capacidade de promover uma formação crítica e reflexiva. A incorporação de competências voltadas para o empreendedorismo e para a resiliência dos estudantes reflete a perspectiva neoliberal de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço pessoal. Como destaca Gentili (1998, p. 89): “[...] é ingênuo acreditar que a qualificação dos trabalhadores resolverá as distorções do mercado, pois o sistema capitalista se baseia na desigualdade estrutural”. Assim, a formação integral é transformada em um dispositivo de adaptação dos indivíduos à precarização do trabalho, ao invés de uma estratégia para ampliar a consciência social e política. Frigotto (2010, p. 154) reforça essa crítica ao afirmar que “[...] a escola tem sido moldada por interesses empresariais, que buscam formar trabalhadores flexíveis, capazes de atender às demandas da economia global”.

Além disso, a ampliação da carga horária escolar, um dos pilares da Educação Integral, não tem sido acompanhada de um aprofundamento crítico dos conteúdos. Muitas vezes, essa extensão do tempo de permanência na escola se restringe a atividades complementares desarticuladas do currículo, sem conexão com um projeto político-pedagógico emancipador. Como aponta Gadotti (2019, p. 99): “[...] o tempo integral não pode se limitar a manter os alunos na escola por mais horas, sem garantir qualidade educacional e aprofundamento teórico”. Nessa mesma linha, Ball (2012, p. 112) argumenta que “[...] o modelo neoliberal de educação privilegia a mensuração da eficiência, sem considerar a formação plena dos estudantes”. Dessa forma, o aumento da jornada escolar, ao invés de contribuir para a formação integral, pode reforçar uma lógica tecnicista e descontextualizada.

A educação integral não pode ser confundida com o simples aumento do tempo de permanência na escola, pois isso não garante, por si só, a qualidade do ensino. A ampliação da jornada escolar precisa estar associada a uma mudança efetiva na concepção pedagógica, incorporando metodologias inovadoras e um currículo que dialogue com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Caso contrário, corre-se o risco de transformar a educação integral em um instrumento de controle do tempo dos estudantes, sem necessariamente contribuir para sua formação crítica e cidadã (Gadotti, 2019, p. 99).

Ademais, a Educação Integral tem sido promovida como uma solução para a desigualdade educacional, sem, no entanto, questionar suas causas estruturais. A ideia de que um maior tempo de permanência na escola pode, por si só, garantir melhor aprendizagem ignora os fatores socioeconômicos que influenciam o desempenho escolar. Como ressalta Saviani (2013, p. 102): “[...] a ampliação do tempo escolar não pode ser vista como um fim em si mesmo, mas como parte de um projeto maior de democratização da educação”. No entanto, essa perspectiva raramente é considerada nas políticas educacionais neoliberais, que priorizam a produtividade e a adequação dos estudantes às demandas do mercado. Endossamos novamente o que afirma Laval e Dardot (2016, p. 214), “[...] o neoliberalismo impõe um modelo de educação que não se limita a transmitir conhecimentos, mas também produz sujeitos adaptáveis e flexíveis às necessidades do mercado”.

Por outro lado, o esvaziamento do conceito de formação plena e cidadã é uma consequência direta da mercantilização da educação. A ênfase em competências individualizadas, como resiliência e inovação, desloca o foco da educação do coletivo para o desempenho pessoal, reforçando desigualdades. Como afirma Coelho (2009, p. 236): “[...] a fragmentação do trabalho pedagógico resulta na perda da identidade da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento”. Essa lógica se alinha à visão neoliberal de que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional recai exclusivamente sobre o indivíduo, e não sobre as condições sociais e estruturais. Enguita (1993, p. 74) complementa essa análise ao destacar que “[...] a padronização curricular, ao invés de democratizar o ensino, reforça a divisão social do conhecimento”.

A tendência à separação dos grupos sociais e étnicos no espaço, nas práticas sociais, no habitat, na escolarização, não é novidade, aliás, talvez seja intrínseca a toda sociedade de classes. Depois de certo patamar, contudo, essa tendência se transforma em lei geral de uma sociedade a caminho de um esfacelamento social cada vez mais acentuado [...]. Esse universo de concorrência tem o efeito objetivo de favorecer ainda mais os que já possuem as melhores condições econômicas, sociais e culturais, e por isso podem escolher e ser escolhidos pelos estabelecimentos de maior prestígio; portanto, tem o efeito de funcionar nesses tempos de individualismo triunfante e massificação escolar como um sistema de diferenciação e exclusão legítima, isto é, como um mecanismo suplementar de reprodução de classes particularmente temível (Laval, 2019, p. 52).

Em síntese, a Educação Integral, quando moldada pela lógica neoliberal, distancia-se de seu propósito original de formação humanista e emancipadora. Ao invés de oferecer uma formação crítica e contextualizada, ela tem sido instrumentalizada como uma estratégia de adaptação ao mercado, reduzindo sua potencialidade transformadora. Para Gadotti (2019, p. 60), “[...] a Escola Cidadã⁸ deve

⁸ A Escola Cidadã é uma proposta educacional que busca superar a visão tradicional da escola como mera transmissora de conteúdos, promovendo um ensino que valorize a participação ativa dos estudantes, a formação crítica e a construção coletiva do conhecimento. Essa concepção de educação é fundamentada nos princípios da democracia, da inclusão social

se constituir em um espaço de organização social, voltado para a defesa e conquista de direitos”. Portanto, é essencial resgatar o sentido original da Educação Integral, garantindo que sua implementação esteja alinhada a um projeto educacional democrático e inclusivo, e não a um modelo de ensino voltado para a reprodução da lógica do capital.

Assim, a concepção de educação cidadã defendida por Gadotti (2019) representa um contraponto às políticas neoliberais que dominam a educação pública. A ideia de que a escola pode ser transformada em um espaço de decisão coletiva reforça a necessidade de participação ativa da sociedade na definição dos rumos educacionais. No entanto, essa visão se confronta com a realidade imposta pelo neoliberalismo, que busca reduzir a educação ao papel de formação de mão de obra qualificada para o mercado. Como alerta Frigotto (2001, p. 165): “[...] a tendência ao aumento do acesso à escola [...] passa a ter pouca relevância quando examinada à luz do tipo de escola a que os filhos dos trabalhadores têm acesso, sua organização, seus conteúdos, quantidade e qualidade do ensino ministrado”. Assim, mesmo sob o discurso da participação e da democratização, a escola continua submetida a interesses mercadológicos que limitam sua função social.

Além disso, a noção de educação cidadã não pode ser dissociada do contexto sociopolítico em que se insere. A proposta de criar uma esfera pública de decisão não estatal na educação implica um desafio significativo diante das políticas neoliberais que promovem a privatização do ensino. Como aponta Laval (2019, p. 112), “[...] a métrica padronizada disponibilizada pelos conselhos administrativos permitia um controle mais estrito do professor”. Isso demonstra que, mesmo quando se busca democratizar a educação, os mecanismos de controle impostos pelo Estado e pelo setor privado restringem a autonomia dos educadores e a participação efetiva da comunidade escolar.

Na esfera educacional, este processo de privatização, segundo Gentili, é mais amplo do que comprar e vender, é mais que delegar responsabilidades públicas para organizações privadas. Na educação, a compra ou venda não é regra de privatização. A formação de professores e professoras, definição de currículos, a avaliação, são tarefas que têm sido sistematicamente repassadas à iniciativa privada. Privatizar significa redistribuir e rearranjar o poder, o que torna a ‘privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas’ (Gentili, 1998, p. 322).

e da emancipação dos sujeitos, permitindo que a escola seja um espaço de transformação e não apenas de adaptação às exigências do mercado. Como destaca Gadotti (2009), a Escola Cidadã deve ser um lugar onde o aprendizado esteja vinculado à realidade social dos estudantes, possibilitando que eles compreendam e questionem as estruturas que moldam a sociedade. Diferente do modelo tecnicista e padronizado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Escola Cidadã prioriza metodologias ativas, o diálogo entre diferentes saberes e a valorização do pensamento crítico. Dessa forma, essa perspectiva educacional representa uma alternativa à lógica neoliberal, resgatando o papel da escola como um espaço de construção democrática e de luta por direitos. Ver: Gadotti, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2009.

Por outro lado, a resistência às políticas neoliberais na educação tem se manifestado por meio de diversos movimentos sociais. Esses movimentos, conforme destaca Leher (2018, p. 154), “[...] buscam a construção de um projeto educacional alternativo ao modelo mercadológico, pautado na participação popular e na construção coletiva do conhecimento”. No entanto, apesar dessas iniciativas, o avanço das políticas de privatização da educação tem dificultado a consolidação de um ensino verdadeiramente emancipador. A transformação da educação em uma mercadoria, como destaca Anderson (1997, p. 62), “[...] faz com que o ensino se torne um produto disponível no mercado, acessível apenas àqueles que podem pagar por ele”.

Nesse sentido, a proposta de uma educação pública participativa e democrática enfrenta obstáculos estruturais que impedem sua plena realização. A descentralização da gestão escolar, por exemplo, muitas vezes é utilizada como justificativa para reduzir o investimento público em educação e transferir responsabilidades para a comunidade escolar sem garantir os recursos necessários para a manutenção da qualidade do ensino. Como aponta Gohn (1999, p. 178), “[...] a descentralização da educação tem servido para criar a aparência de participação democrática, mas, na realidade, tem sido um mecanismo de redução de custos e de transferência de responsabilidades para o setor privado”. Dessa forma, a democratização da escola pública torna-se um desafio ainda maior diante da lógica neoliberal que restringe a atuação do Estado. Segundo Lava (2019: 212):

A descentralização escolar faz parte de um movimento mais amplo [...] Na maioria dos casos, a descentralização é concebida muito mais frequentemente como um passo na direção da constituição de um mercado de ensino que de maior democracia nos estabelecimentos escolares. Na educação, o desejo de mais democracia na base, a reivindicação do ‘direito à iniciativa’ dos atores locais, manifestou-se de forma cada vez mais intensa a partir dos anos 1960. Contudo, no contexto neoliberal, a descentralização – não em si mesma, mas do modo como foi aplicada – acelerou a perda de autonomia da instituição escolar e a levou a abandonar o ideal de igualdade, especialmente em sua dimensão territorial.

Ademais, a imposição de políticas educacionais baseadas na meritocracia e na eficiência empresarial⁹ compromete a qualidade do ensino público. A ênfase na avaliação de desempenho e na produtividade docente ignora a complexidade do processo educativo e desconsidera as desigualdades

⁹ As políticas educacionais baseadas na meritocracia e na eficiência empresarial reforçam a lógica neoliberal ao tratar a educação como um serviço regulado por critérios de produtividade e desempenho mensurável. Essas políticas promovem a competitividade entre escolas, professores e alunos, utilizando avaliações padronizadas para classificar instituições de ensino e justificar cortes de investimentos na educação pública. Como destaca Ball (2012), a ênfase na gestão empresarial da escola reduz o papel da educação a um treinamento para o mercado de trabalho, esvaziando sua função crítica e cidadã. Além disso, a meritocracia ignora as desigualdades estruturais da sociedade, responsabilizando os indivíduos pelo próprio fracasso educacional e desconsiderando fatores socioeconômicos que influenciam o aprendizado. Essa lógica se reflete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza competências e habilidades voltadas para a empregabilidade, deixando em segundo plano a formação integral dos sujeitos. Assim, a escola, ao invés de ser um espaço de emancipação, torna-se um instrumento de reprodução das desigualdades e da lógica mercantilista. Ver: Ball, S. J. *Educação global corporativa: nova política educacional e o futuro da escola pública*. São Paulo: Vozes, 2012.

estruturais que afetam o aprendizado dos estudantes. Como argumenta Ball (2012, p. 112), “[...] a lógica do mercado impõe um modelo de educação que prioriza a quantificação dos resultados em detrimento do desenvolvimento humano e social”. Essa abordagem tecnicista distancia-se do ideal de uma educação cidadã, que deveria promover a formação integral dos indivíduos e estimular sua participação ativa na sociedade.

Por conseguinte, a resistência à mercantilização da educação exige a construção de novas formas de organização social que fortaleçam a participação da comunidade na gestão escolar. Como destaca Santos (1999, p. 10): “[...] não podemos nos contentar com um pensamento de alternativas. Necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas”. Isso significa que a luta por uma educação verdadeiramente democrática deve ir além da mera contestação às políticas neoliberais, propondo modelos alternativos de gestão e financiamento da escola pública.

Desse modo, a proposta de uma educação pública cidadã, participativa e democrática enfrenta desafios significativos no contexto das políticas neoliberais. Embora existam experiências bem-sucedidas de resistência e inovação pedagógica, a influência do mercado sobre a educação continua sendo um obstáculo para a construção de um modelo educacional verdadeiramente emancipador. Como ressalta Gadotti (2019, p. 57), “[...] a escola cidadã deve ser um espaço de organização social, voltado para a defesa e conquista de direitos”. Diante desse cenário, a defesa de uma escola pública de qualidade, acessível a todos e comprometida com a formação crítica dos sujeitos, torna-se uma tarefa essencial para superar as ordens do capital.

A luta em defesa da educação pública e gratuita, de qualidade e democrática devem ser colocadas no seu devido lugar, isto é, como uma das lutas fundamentais para barrar a hegemonia do pensamento neoliberal. É preciso vivenciar a democracia igualitária no interior dos movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares e trazê-la para o interior das políticas sociais de Estado. Esta tarefa não pode ser delegada pelos movimentos sociais. Portanto, esta luta não tem um fim anunciado, se renova a cada dia, em cada assembleia, em cada aula, em cada passeata, em cada movimento, em cada uma das formas de luta contra o capitalismo e suas expressões na globalidade. Desta luta depende o futuro (Gentili, 1998, p. 89).

A prática pedagógica transformadora enfrenta inúmeros desafios no contexto das políticas educacionais neoliberais, que enfatizam a adaptação ao mercado em detrimento da formação crítica dos estudantes. A BNCC, ao definir competências e habilidades alinhadas às exigências do mundo do trabalho, limita a autonomia docente e restringe as possibilidades de inovação pedagógica. Como aponta Freire (2014, p. 56), “[...] a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos exige do professor uma postura crítica e engajada, que rompa com as amarras impostas pelo ensino tradicional”. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 78) alerta que “[...] a educação sob a lógica

do capital transforma-se em uma estratégia de formação de mão de obra flexível, voltada para a reprodução das desigualdades”. Dessa forma, resistir a essa lógica requer um compromisso com práticas pedagógicas que promovam a reflexão e a criticidade.

Além disso, as alternativas à lógica de adaptação mercadológica da BNCC passam pelo fortalecimento da pedagogia crítica, que valoriza a autonomia do pensamento e a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem. Para Freire (2014, p. 72), “[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, pois a educação deve ser compreendida como uma forma de intervenção no mundo”. Essa concepção se opõe à padronização curricular e ao ensino voltado para a formação de competências técnicas, que desconsidera a diversidade cultural e social dos estudantes. Como destaca Saviani (2013, p. 98), “[...] a padronização curricular ignora a diversidade de experiências e impõe um modelo homogêneo, descontextualizado das necessidades reais da população”. Dessa maneira, é fundamental que os educadores busquem estratégias para ressignificar o currículo, tornando-o um instrumento de emancipação e não de reprodução da lógica mercantil.

O currículo deve estar vinculado à realidade dos estudantes, garantindo que sua diversidade cultural e social seja contemplada de maneira crítica e contextualizada. A padronização excessiva pode levar à desvalorização das experiências locais e à imposição de um modelo homogêneo que não atende às especificidades dos diferentes grupos sociais. A construção de um currículo emancipador exige que ele seja flexível e aberto às múltiplas formas de conhecimento, permitindo uma aprendizagem significativa e conectada com o mundo (Saviani, 2013, p. 145).

Dito isso, a autonomia docente, essencial para uma pedagogia crítica, tem sido gradativamente enfraquecida pelas políticas educacionais baseadas na meritocracia e na gestão por resultados. Para resgatar essa autonomia, é necessário investir em espaços de formação continuada que possibilitem aos professores refletirem criticamente sobre sua prática. Como afirma Freire (2014, p. 39), “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e a construção de relações dialógicas que promovam o conhecimento”. No mesmo sentido, Apple (2012, p. 112) destaca que “[...] a lógica do mercado impõe um modelo de educação que prioriza a quantificação dos resultados em detrimento do desenvolvimento humano e social”. Dessa maneira, é essencial que os professores se apropriem de metodologias que resgatem o papel da educação como ferramenta de transformação social.

Por outro lado, dentro das escolas, há possibilidades concretas de resistência à lógica da BNCC por meio da implementação de um currículo contra-hegemônico, que valorize saberes populares e práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos estudantes. Como destaca Saviani (2013, p. 102), “[...] a educação crítica não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas e métodos; ela deve ser um processo dialético que relacione teoria e prática”. Nesse contexto, Enguita (1989, p. 134) argumenta

que “[...] a escola se torna um espaço de adaptação ao trabalho e não de transformação da realidade”. Dessa forma, os educadores precisam encontrar formas de ressignificar o ensino, incorporando perspectivas que estimulem a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes.

A pedagogia contra-hegemônica emerge da necessidade de criar alternativas às formas tradicionais de ensino, que muitas vezes reforçam a ideologia dominante em vez de questioná-la. O desenvolvimento de práticas pedagógicas que desafiem o status quo é essencial para garantir que o ensino esteja a serviço da transformação social. Isso significa que a escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo um ensino que relacione teoria e prática de maneira crítica e reflexiva (Saviani, 2013, p. 198).

Ademais, a resistência docente pode se manifestar na adoção de metodologias libertadoras, que rompem com a lógica tradicional de ensino baseada na transmissão de conhecimento. Para Freire (2014, p. 82), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa perspectiva exige uma mudança na relação entre professor e aluno, tornando o estudante um sujeito ativo na construção do saber. Como enfatiza Frigotto (2010, p. 115), “[...] o desafio da educação é formar indivíduos capazes de compreender criticamente o mundo e agir sobre ele, e não apenas adaptá-los às demandas do mercado”. Portanto, é fundamental que os educadores adotem práticas que incentivem a participação ativa dos alunos e a problematização da realidade social.

Dessa forma, a luta por uma educação verdadeiramente transformadora requer estratégias que fortaleçam a coletividade e a organização dos professores. A criação de espaços de debate e troca de experiências pode ser um caminho para resistir às imposições curriculares e construir alternativas mais democráticas de ensino. Como sugere Gentili (1998, p. 322): “[...] privatizar significa redistribuir e rearranjar o poder, o que torna a privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas”. Essa visão reforça a necessidade de construir coletivamente alternativas que rompam com a lógica da educação como mercadoria.

Os novos movimentos sociais, partidos e sindicalismo de novo tipo e as políticas educacionais que se desenvolvem em várias capitais e inúmeros municípios por estas forças políticas, mesmo com imensos limites e problemas, sinalizam que a alternativa está em curso no plano político-ideológico, ético e teórico-prático. [...] O ponto crucial para produzir a alternativa ao neoliberalismo no desenlace da crise em todos os âmbitos reside, como vimos, na capacidade de manejo e controle do fundo público e na ampliação da esfera pública (Frigotto, 2010, p. 216).

Em síntese, a prática pedagógica transformadora enfrenta desafios significativos no contexto da BNCC e das políticas neoliberais, mas também abre possibilidades de resistência dentro das escolas. A adoção de currículos contra-hegemônicos, o fortalecimento da autonomia docente e a

implementação de metodologias libertadoras são caminhos possíveis para resgatar o papel emancipador da educação. Como afirma Freire (2014, p. 101), “[...] ensinar exige a consciência de que a mudança é possível e de que a educação pode ser um instrumento de transformação da sociedade”. Diante desse cenário, é essencial que os educadores se engajem na luta por uma escola democrática, crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

4 CONCLUSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a concepção de Educação Integral, quando analisadas sob a ótica do neoliberalismo, evidenciam uma contradição fundamental entre o discurso oficial e sua aplicação prática. Embora sejam apresentadas como instrumentos de democratização e ampliação do acesso à educação de qualidade, sua estrutura e diretrizes refletem uma lógica mercantil que reduz a formação escolar a um processo de qualificação para o mercado de trabalho. Essa perspectiva fragmenta a construção do conhecimento e esvazia a dimensão crítica e emancipadora da educação, consolidando um modelo pedagógico instrumentalizado pelas exigências do sistema produtivo.

Ao enfatizar a formação por competências e habilidades, a BNCC impõe uma padronização curricular que restringe a autonomia pedagógica dos docentes e das instituições escolares. Esse modelo educativo, baseado na eficiência e na produtividade, desconsidera as especificidades regionais e culturais, ignorando a diversidade de realidades presentes no contexto educacional brasileiro. A centralização curricular não apenas limita a criatividade e a inovação no ensino, mas também reforça um formato de aprendizagem que prioriza a adaptação dos estudantes às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica capaz de fomentar a transformação social.

A concepção de Educação Integral, por sua vez, ao ser incorporada dentro dessa lógica neoliberal, perde sua essência formativa e se transforma em um mecanismo de conformação às exigências econômicas. Em vez de promover um ensino voltado para o desenvolvimento humano pleno, a Educação Integral passa a privilegiar a aquisição de competências instrumentais, alinhadas ao ideário do empreendedorismo e da flexibilidade no mundo do trabalho. Tal processo intensifica a precarização da educação, retirando dela seu potencial de resistência e mudança e transformando-a em um espaço de adestramento para a lógica empresarial.

Além disso, a BNCC redefine o papel do professor, limitando sua função à execução de diretrizes preestabelecidas e reduzindo sua capacidade de intervenção pedagógica. A padronização imposta pelo documento restringe as possibilidades de adaptação do currículo às necessidades reais dos estudantes, impossibilitando uma abordagem pedagógica contextualizada e significativa. Esse

cenário gera um ambiente escolar voltado para o desempenho mensurável, onde o conhecimento é tratado como mercadoria e os processos de ensino-aprendizagem são subordinados a indicadores de eficiência e produtividade.

Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço de reflexão e emancipação para se tornar um local de adaptação e conformidade, reproduzindo as desigualdades estruturais da sociedade. A imposição de um currículo único e a ênfase em habilidades voltadas para o mercado contribuem para a perpetuação da divisão social do conhecimento, oferecendo diferentes perspectivas educacionais para distintas classes sociais. Dito isso, enquanto os estudantes de classes privilegiadas têm acesso a uma formação ampla e crítica, a maioria da população recebe um ensino tecnicista, voltado para o trabalho e para a manutenção da ordem socioeconômica vigente.

Diante desse panorama, é essencial repensar o modelo educacional imposto pela BNCC e pela concepção neoliberal da Educação Integral. O fortalecimento de uma pedagogia crítica, comprometida com a autonomia docente e a valorização dos saberes locais, pode representar um caminho para romper com a lógica de mercantilização da educação. Além disso, a resistência a esse modelo deve incluir a defesa de políticas educacionais que promovam uma formação cidadã, pautada na reflexão e na transformação da realidade social.

Desse modo, a educação deve ser compreendida como um direito fundamental e não como um serviço atrelado às demandas do mercado. Para que a BNCC e a Educação Integral cumpram verdadeiramente seu papel de democratização do ensino, é necessário ressignificá-las a partir de um projeto pedagógico emancipador, que valorize a diversidade, a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem e a construção de um conhecimento que vá além da lógica produtivista. Somente assim será possível garantir uma educação que forme cidadãos críticos, capazes de questionar e transformar as estruturas de dominação e exclusão que marcam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BLASIS, J. Currículo e identidade: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASTANHO, S.; MANCINI, A. Educação, diversidade e inclusão: perspectivas e desafios. São Paulo: Cortez, 2016.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Cortez, 2009.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LOMBARDI, J. C. Políticas educacionais e a crise do capital. Campinas: Autores Associados, 2010.
- MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-043> Acesso em 10 de Jan. de 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Laços Educacionais”: a família como construtora de laços para um ensino “sem preço” e uma educação transformadora. Caderno Pedagógico, 21(9), e7411. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-019> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Necropolítica negra”: o pacto da branquitude e a invisibilidade da morte de mulheres negras no Brasil a partir de uma análise crítica de Cida Bento e Achille Mbembe. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6560, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-036> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “O espectro da cor”: desvelando o racismo nacional na polifonia dos quilombos e das leis. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(7), e4984, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-151> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Educação Afrodiaspórica – o encontro de saberes a partir do pensamento decolonial e da luta antirracista na perspectiva de intelectuais afrodiaspóricos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9681, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-310> Acesso em 10 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-237> Acesso em 11 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Tecer saberes, erguer liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e11468, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em 10 de Jan. de 2024.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Pretuguês e mefricanidade: A construção do corpo-território e da língua nas manifestações culturais afro-latino-americanas segundo Lélia Gonzalez. *Caderno Pedagógico*, 21(12), e10807, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-168> Acesso em 12 de Jan. de 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Condenadas pela cor – a disparidade racial na violência de gênero contra mulheres negras e a omissão das políticas públicas a partir do “fascismo da cor” no Brasil. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4407–4436, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-260. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3084>. Acesso em: 10 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-amefricanos”. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-231. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040>. Acesso em: 10 Fev. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Epistemologia do Sul, pós-colonialismo e descolonialidade: explorando afinidades e divergências sob o olhar de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9586, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-277> Acesso em: 11 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110> Acesso em 11 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 12 de Fev. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et. al. Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. Caderno Pedagógico, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 12 de Fev. de 2025.

TONET, I. Educação contra o capital. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

WEBER, M. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1969.