

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

CORPORAÇÕES DEFININDO POLÍTICAS E SUJEITOS

Cristian Andrei Tisatto¹

Resumo: O presente ensaio apresenta reflexões sobre a relação do papel do Estado e a instituição escolar na formação de sujeitos, identificando de que modo as políticas adotadas nas reformas recentes da Educação Nacional têm sido formuladas com a participação de atores não estatais. A mobilização de capital econômico e simbólico, influenciam a formulação das políticas educacionais, contribuindo na formação de sujeitos alinhados à perspectiva de formação do homo-economicus, baseada na self made man. O ideal do sujeito empreendedor, atuando como empresário de si mesmo e o modus operandi da escola basear-se nas lógicas corporativas empresariais, difundem princípios e norteiam ações das instituições de educação buscando formar subjetividades alinhadas a perspectivas econo-

¹ Doutorando em Ciências Sociais - bolsista CAPES/UNISINOS. Mestre em Ciências Sociais - CAPES/UNISINOS. Especialista em Gestão Escolar - Supervisão e Orientação Educacional e Metodologia de Ensino de Sociologia. Graduado em Ciências Sociais/UNISINOS, Geografia - Licenciatura/Uniasselvi e Pedagogia/UNINTER. Além disso, tem formação em nível médio de Magistério e Curso Técnico em Multimídias Didáticas - IFSUL. É professor adjunto de Ciência Política, no Centro Universitário FTEC. Atua como professor da Rede Municipal de Ensino de Ivoti e professor de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos -EJA, no Colégio Marista São Marcelino Champagnat. Foi professor da área de Ciências Humanas no ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino/RS. No município de Campo Bom foi servidor efetivo da Secretaria de Desenvolvimento Social, atuando na área de políticas sociais. Atuou na área de educação como professor de anos iniciais e Informática Educativa. Também trabalhou na coordenação do Programa de Esporte e Lazer - PELC/NH. Possui publicações em periódicos e revistas de Educação e Ciências Sociais, além de formações complementares nestas áreas. Tem interesses de pesquisa na área de Sociologia, Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, Educação, Direitos Humanos e Políticas Públicas.

E-mail: cristian-tisatto@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2340456301288866>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8029-5237>

micistas. Conclui-se que a escola enquanto campo de luta, de significados e contradições, mostra-se espaço potente e fundamental para a formação de um ethos social, que pode ser colocada a serviço da formação utilitarista e pragmática, formando para a perspectiva economicista. No entanto, é preciso reconhecer as diferentes vozes e o pluralismo de ideias, de modo a buscar consensos e identificar o que se pretende, quais os objetivos e o papel da escola do nosso tempo.

Palavras-chave: Escola. Socialização. Políticas Educacionais. Corporativismo.

SOCIALIZATION AND SUBJECTIVATION PROCESSES CORPORATIONS DEFINING POLICIES AND SUBJECTS

Abstract: This essay presents reflections on the relationship between the role of the State and the school institution in the formation of subjects, identifying how the policies adopted in recent reforms of National Education have been formulated with the participation of non-state actors. The mobilization of economic and symbolic capital influences the formulation of educational policies, contributing to the formation of subjects aligned with the perspective of formation of the homo-economicus, based on the self made man. The ideal of the entrepreneurial subject, acting as his own entrepreneur and the school's modus operandi being based on corporate corporate logic, spread principles and guide the actions of educational institutions seeking to form subjectivities aligned with economic perspectives. It is concluded that the school as a field of struggle, of meanings and contradictions, proves to be a powerful and fundamental space for the formation of a social ethos, which can be placed at the service of utilitarian and pragmatic training, forming for the economic perspective. However, it is necessary to recognize the different voices and the pluralism of ideas, in order to seek consensus and identify what is intended, what are the objectives and the role of the school of our time.

Keywords: School. Socialization. Educational Policies. corporatism.

Introdução

O presente ensaio é uma reflexão, a partir das provocações, debates e bibliografias acessadas na atividade acadêmica de Seminário de Sociologia da Educação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação da Unisinos. As reflexões e estudos conduziram o autor, enquanto discente, a um passeio pela literatura, o que incitou debates sobre as sociabilidades, os principais desafios contemporâneos da formação do indivíduo e o papel das instituições, especialmente da escola, em relação à formação de subjetividades. Destaca-se, portanto, o papel de socialização que a escola exerce, e busca-se desenvolver uma análise da reforma na política nacional de currículo em que as disputas sobre a função da escola e o seu papel socializador se intensificaram. As considerações do autor deste estudo apontam que há uma tendência mundial de “fabricar” sujeitos cada vez mais alinhados às lógicas e modus operandi do mundo empresarial, e a escola é também utilizada como ferramenta para formação de subjetividades.

Desenvolver-se-á este ensaio, retomando os conceitos de capital simbólico e capital econômico, de Bourdieu (2004), buscando compreender de que modo as elites empresariais, através de institutos e fundações, ancoram-se no capital econômico e simbólico para definir o conteúdo da escola. Embasa-se esta discussão, explorando a literatura de Carlos Brandão, intitulada “O que é Educação” (1981), as contribuições de Lahire (2015) sobre a fabricação dos sujeitos, dentre outras literaturas e autores que discutem a Reforma que culminou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São discussões e pesquisas que auxiliarão a sustentar a argumentação ou, até mesmo, promover rupturas epistemológicas

e provocar a mudança, afinal, esse é o papel da educação – que o autor do presente ensaio acredita. Ainda, ressalta-se que não se tem a pretensão de definir conclusões, e buscar-se-á permanecer alerta para não incorrer em normatizações ou recomendações dualísticas – que, por vezes, não consideram as múltiplas variáveis que constituem os fatos sociais.

Para isso, na primeira seção, trata-se do papel socializador da escola. Na segunda, discute-se como os empresários têm conquistado espaço e ocupado papel relevante na formulação de políticas. Ainda nesta seção, busca-se demonstrar que esse interesse pela educação não é vazio; tem o propósito da continuidade e da estabilidade, da formação de uma ética capaz de garantir a continuidade do sistema capitalista. Na seção seguinte, discute-se, de forma breve, o conceito de capital simbólico e o seu emprego na análise da reforma da Base Nacional. Por fim, nas considerações finais, tece-se uma breve reflexão sobre o apresentado.

Contextualização

O debate acerca da função da escola tem se tornado constante nos diferentes espaços, especialmente em períodos eleitorais. A cada nova estatística, como os resultados de avaliações de larga escala, as discussões sobre o papel contemporâneo desta instituição socializadora que impacta a vida de milhões de crianças e jovens, ganham adesão e intensificam-se. Nesses momentos, torna-se ainda mais evidente o quanto a educação envolve projetos políticos, societários e mobiliza interesses de diferentes grupos sociais que se movimentam, disputando a escola, seu conteúdo, significado e sua capacidade de

formação. Assim, a escola reinventa-se e, a depender do contexto histórico, depositam-se expectativas, percepções, e novas demandas que são atribuídas. Torna-se necessário, então, retomar questões que podem parecer esgotadas, mas que têm a necessidade de serem discutidas continuamente, a fim de tornar claro a que projeto se está servindo enquanto instituição.

Na Reforma mais recente, quando homologada a Base Nacional Comum Curricular, instituiu-se uma nova política de currículo no país. O movimento reformista chamou a atenção pela intensidade das disputas e da participação de atores do mundo corporativo, empresarial, que passam a ocupar espaços e buscam influenciar a agenda pública da educação no país, bem como propor pacotes de soluções a partir de suas experiências e crenças, contribuindo na formulação e implementação de políticas. Portanto, os interesses desses grupos também são necessariamente discutidos, a fim de se compreender sua participação, espaço e interesses por vezes não explícitos na formulação das políticas. A discussão sobre a escola e sua função é retomada. Afinal, qual o papel da escola e por que, nos últimos movimentos reformistas, novos atores têm ocupado a arena de debate e buscado investir em reformas no campo educacional?

Ocorre que, desde pelo menos o ano de 1970, autores vêm questionando a função social da escola e dos seus conteúdos. Mais recentemente, fruto de um processo de acentuação da polarização política, o senso comum vem fomentando posicionamentos em relação ao papel dessa instituição, questionando sua legitimidade e suas funções. As discussões vão desde o seu funcionamento, tempos e metodologias até a proposição de debates sobre as ideologias – que vem ganhando intensidade no Brasil.

Os talvez menos conhecedores da epistemologia da palavra adotam e discutem uma possível neutralidade da escola em relação ao mundo, o que renderia certamente um trabalho à parte. Convém considerar que o papel da instituição escola vem se transformando a partir do contexto de transformações tecnológicas, das novas formas de sociabilidade e das dinâmicas culturais: afinal, a vida social não é estática e, portanto, costumes, ideias e hábitos são ressignificados de tempos em tempos, permanecendo algumas tradições e deslegitimando-se outras. E a escola, nesse contexto evidenciado, apresenta-se como uma instituição fundamental, seja na manutenção de tradições e modos de vida, seja na problematização deste e na proposição de novas formas de ação, capazes de impactar as diferentes modalidades de socialização.

O debate sobre a escola e sua função de socialização (LAHIRE, 2015, p. 1395) exige maior compreensão e clareza conceitual, inclusive quando se propõe o debate sobre as ideologias, tão falado e tão pouco compreendido, mas que envolve posicionamentos e visões de mundo. Não há como propor uma análise da instituição, que desconsidere a trajetória dos indivíduos que a ela chegam e frequentam. O fato é que, constantemente, precisa-se responder a uma questão central: educar para quê? O debate sobre as finalidades da escola evidencia as disputas e os interesses de diferentes grupos, que se enquadram e se intitulam pertencentes a determinadas categorias, como os adeptos à teoria crítica, aqueles mais conservadores, os empresários da educação, os especialistas, os think thanks, os consultores, dentre outros atores que se misturam e transitam num universo com fronteiras não tão bem definidas.

A relação público e privado por vezes se confunde, e há certo hibridismo de atores que transitam, por exemplo, numa instituição,

como a Fundação Lemann, e ocupam cargos de gestão em secretarias de educação. Há também grupos contrários à participação de outros na construção e formulação de políticas, especialmente vinculados ao mundo empresarial – cabe então uma discussão sobre tais posicionamentos discursivos, que se tentará abordar, de forma breve, mais adiante. Os grupos alinhados a perspectivas mais engajadas ao mercado, a exemplo das Fundações Sem Fins Lucrativos (TISATTO; BENTO, 2021a) acreditam e depositam expectativas de redenção econômica e social a partir do campo educacional, contando, para isso, com a participação daqueles que obtiveram “êxito”, sucesso nos seus empreendimentos, legitimando, portanto, a participação de elites empresariais, que passam a ocupar espaços de decisão na educação, como observado na reforma que originou a BNCC.

Ao escrever, o autor deste texto recorda-se parcialmente de uma questão posta no centro do debate, inclusive tratado com o clássico “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron (2013), provocando-nos a re(sucitar) questionamentos já explorados, mas não encerrados: a escola é, de fato, um mecanismo de transformação social ou de reprodução das estruturas e das formas de socialização excludentes e desiguais que vivemos?

Embora essa discussão pareça ultrapassada, em tempos de reformas educacionais, de redefinição do papel do Estado (PERONI; CAETANO, 2015), das instituições e de participação intensa de novos agentes no campo educacional (TISATTO; BENTO, 2021a; 2021b; MICHETI, 2018; 2019; 2020), convém retomar tal discussão de modo a provocar a reflexão, senão desconstruir teorias fantasiosas, que pensam a escola como uma ilha, como a redenção e salvação das problemáticas que afetam a sociedade, ou como uma possi-

bilidade de, no mínimo, desorganizar a fim de propor novos modelos de sociabilidade. O fato é que, nesse debate, com frequência, cai-se nos dualismos: ou isto ou aquilo; A é antagônico a B; e, por vezes, (nos) encontramos/identificamos radicais que não suportam a possibilidade da transformação e da convivência/tolerância com as novas formas de pensar, ler e agir no mundo em que se vive.

As reformas nas políticas educacionais, conforme observaram Tisatto e Bento (2021a; 2021b), Peroni e Caetano (2015; 2019; 2020) e Michetti (2018; 2019; 2020), contaram com a participação ativa de representantes do empresariado brasileiro, que investiu – e, inclusive, criou um movimento, reunindo conglomerados empresariais, para alavancar o processo de formulação e implementação da nova política curricular. Com impacto em mais de 180 mil escolas do país,³ a educação básica teve seu conteúdo transformado. Assim, um novo projeto se avizinha e está em implementação. São Reformas que se alinham a uma perspectiva de educação que prioriza os “Projetos de Vida”, a educação para o trabalho e a formação voltada ao *self made man*, ao empreendedor de si (LAVAL, 2004; DARDOT; LAVAL, 2016), a uma pedagogia do *Homo Economicus* (MICHETTI, 2019).

Sob um contexto controverso e de críticas por parte de diferentes instituições, mesmo já homologada e em processo de implementação, a Reforma ainda provoca debates intensos, visto que agora se concretiza. Um projeto político de educação se apresenta no país. Os atores que participaram e contribuíram com ideias e aporte financeiro buscam, numa disputa acirrada no campo educacional, implementar um projeto compartilhado por alguns segmentos sociais.

Dessa forma, a análise que se propõe neste breve ensaio, embora ousada, busca articular conceitos apresentados pelo estudioso

Bourdieu (2004), privilegiando o conceito de capital simbólico e econômico, tendo como hipótese o fato de que os atores que ora se preocupam e participam da formulação da política curricular são considerados legítimos e tiveram voz e participação garantida, muito mais pelo fato de terem alcançado posições de destaque numa sociedade capitalista, em que o lucro, o resultado mensurável é o que tem maior relevância, do que pelo conhecimento nas teorias do campo educacional ou pelo notório saber na área.

Assim, com o descrédito numa política tradicional, os empresários têm conquistado espaço, legitimados pelo seu sucesso econômico e que desencadeia um reconhecimento simbólico: uma crença que as suas experiências podem servir para a educação, como são empregadas nas suas empresas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de gestão alinhavada ao new public management, do indivíduo empreendedor de si, do self made man. Assim, tentar-se-á demonstrar que o campo simbólico está intimamente relacionado ao status e reconhecimento do campo econômico – a posição de distinção dá crédito para uma atuação nas políticas educacionais. Ganham espaço e força os empresários que empreendem uma política de educação focada no indivíduo e na fabricação de sujeitos, que se lembram ser “transformado sob o efeito das múltiplas interações” (LAHIRE, 2015).

Por que a escola interessa e a que projeto de sociedade serve?

Brandão (1981) escreve sobre o que é a Educação, reforçando seu caráter contínuo e universal. Diz o autor que “[...] não há uma for-

ma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece”. Concorde-se com o autor e ressalta-se o que Brandão (1981) descreve em sua obra na sequência. O autor chama atenção para o fato de que, a partir do surgimento da escola, da formalização dos processos de ensinar e aprender, a educação passa a ser utilizada como estratégia de dominação; o saber torna-se sinônimo de poder e fundamenta, reproduz-se a partir das hierarquias. O autor destaca que a educação pode ser ferramenta de dominação ou libertação, a depender de quais os interesses e os objetivos com que é gestada, pois mostra-se como uma “[...] fração dos modos de vida dos grupos sociais, que a criam e recriam” (BRANDÃO, 1981), portanto, não é estática e serve a diferentes projetos, a partir dos usos que se pretende fazer dela, dos interesses e dos processos de dominação que se constituem e se consolidam como verdades em diferentes tempos históricos. Nesse sentido, ela “[...] pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”. (BRANDÃO, 1981).

Então, desempenha um papel relevante sobre a fabricação dos sujeitos e sobre o papel socializador que desempenha. Neste trabalho, destacar-se-á a educação, enfatizando a instituição escola para aprofundar o debate sobre o papel que desempenha na formação de subjetividades, na fundamentação de modos de pensar e agir no mundo, buscando evidenciá-la como espaço de socialização, de disputa de diferentes projetos políticos e sociais, além de seu caráter solidificador de projetos e discursos hegemônicos dominantes.

Quando da divisão do trabalho e o surgimento da escola, fabricando tipos de homens, alguns para o trabalho manual, outros para

governar os povos, têm-se hierarquias sociais como paradigmas. O saber divide-se de forma desigual, passando por vezes a servir de uso político, para o reforço da diferença social.

O saber, que nas comunidades outrora unia seus membros, no compartilhamento daquilo que era a vida comum, de todos aqueles que na “aldeia” viviam, passa agora a ser exercido e utilizado como instrumento de diferenciação. De um “saber comum de todas as pessoas do grupo e transmitido entre todos livre e pessoalmente, para além do saber dividido dentro do grupo entre categorias naturais de pessoas e transferido de uns aos outros, segundo suas linhas de sexo ou de idade, por exemplo, emergem tipos e graus de saber, que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos. (BRANDÃO, 1981).

Assim, destaca-se o surgimento da escola e seu caráter, por vezes, segregador, e os interesses de controle, de transmissão de determinados saberes, de garantia de acesso a um determinado saber-poder, um conhecimento poderoso que viabiliza e consolida projetos de alguns grupos sobre outros. É o caso do Estado, que pode ser agência e estar a serviço de diferentes interesses e atores que o adentram, para defesa de interesses coletivos, particulares, de grupos e elites econômicas, dentre outros. O processo de educar e moldar os indivíduos, de socializar entre pares, com a cultura, com os seus membros e os tipos de sujeitos sociais produzidos é definido por Brandão (1981) como socialização, que:

Através dela, ao longo da vida, cada um de nós passa por etapas sucessivas de inculcação de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saber-e- habilidade. Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem,

também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como “seus” e para existirem dentro dela.

A instituição escola trata-se de uma fração do que Brandão (1981) chamou de endoculturação, que é definida, por ele do seguinte modo:

Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira está lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em tornar capaz, trabalhar sobre domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima.

A escola, nesse caso, ocupa um papel fundamental na formação de subjetividades e, enquanto instituição a serviço de ideias e projetos, exerce papel socializador, já tratado por Durkheim (1989), que “[...] destacou mais o papel da família e da escola, definindo a educação como uma socialização metódica da jovem geração”.

Buscando subsidiar o argumento do autor desse ensaio, de que a escola tem papel fundamental nos processos de socialização e por isso é disputada a partir de diferentes atores sociais, evidencia-se o trabalho de Lahire (2015), que discute o papel da socialização do indivíduo na contemporaneidade, destacando a instituição família e a escola como espaços privilegiados de fabricação dos sujeitos, salientando a necessidade de contemplar, na formação das subjetividades, o papel da escola e as trajetórias e percursos individuais dos sujeitos que chegam até ela e mantêm relações sociais também fora

dela, não restringindo sua existência àquela instituição. Chama-se a atenção para o conceito de socialização comumente abordado nas ciências sociais, desde os teóricos clássicos. Lahire (2015, p. 1395), logo no início do seu breve texto, discute a noção de socialização que, em sociologia, “[...] reveste-se de um sentido específico. Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou a quela “parte” dele, parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela”. Alerta ainda que o indivíduo se forma a partir das múltiplas interações, assim como Durkheim, Weber e Marx argumentam, sob pontos de vista distintos, que, a partir dos reflexos do tempo histórico e das diferentes formas da vida social, produzem-se “tipos de homens” distintos (LAHIRE, 2015).

Lahire (2015) busca atribuir significado à ideia de socialização, relacionando o conceito de forma empírica. A intenção do autor é nos provocar no sentido de uma utilidade, atribuindo significado ou identificando-o de forma empírica, evitando tornar o conceito “amorfo” (LAHIRE, 2015). Baseado nesse propósito é que se buscará discutir as reformas educacionais recentes (como a reforma que culminou na BNCC) (DOURADO, AGUIAR 2020; TISATTO E BENTO (2021A; 2021B; MICHETTI, 2018; 2019; 2020; PERONI; CAETANO, 2015; 2020), relacionando o papel socializador da escola com a investidura de diferentes atores sociais que ocupam as arenas de debate do conteúdo da educação através do currículo da escola básica.

Importa expor que Lahire (2015) propõe a análise dos quadros da socialização em que o indivíduo se forma, admitindo os múltiplos universos sociais que frequenta. Ainda, poder-se-ia ad-

mitir o quanto os empresários que participam das reformas educacionais, através de suas fundações e institutos, redefinem o papel do Estado e das agências; o público e o privado (PERONI; CAETANO, 2015), tendo suas fronteiras derrubadas e, por um jogo de forças em que o interesse da maioria nem sempre se reflete em ações, e a escola, enquanto instituição socializadora, fundamenta-se como um mecanismo importante na (com) formação dos sujeitos que dela participam, por vezes, (re)construindo suas ideias e posicionamentos, já que “[...] o trabalho de socialização e de ressocialização é um processo contínuo no decorrer da vida”. (LAHIRRE, 2015, p. 1401). Assim, a educação escolar tem suas práticas alinhavadas a uma política que perpassa os muros da instituição e a comunidade na qual se insere.

Há os textos oficiais, por vezes não traduzidos para aquela realidade, mas que se apresentam como normativos e, de certo modo, padronizam as relações e validam alguns conhecimentos em detrimento de outros. Essa validação envolve decisões e projetos em discussão, interesses simbólicos que vão disputar espaço e determinar o que deve ou não estar contemplado na escola. A BNCC, como expressão máxima do projeto de reforma da política nacional de currículo, gerou grandes debates e uma tensão nacional com os envolvidos no campo da educação. Rocha e Pereira (2018) discutiram, em artigo, fruto de suas pesquisas de mestrado, o quão polêmico foi o processo, que envolveu um universo de atores, anteriormente pouco observados como partícipes das decisões sobre a educação do país. Arrisca-se a dizer que a implementação desta Reforma tem gerado ainda mais debates, especialmente no âmbito acadêmico, por diferentes correntes de pensamento e instituições

que se mostram antagônicas e evidenciam dissensos sobre as concepções em disputa.

No próximo capítulo, discutir-se-á o papel e os interesses desses novos partícipes do campo educacional, bem como as lógicas e tentativas de explicar como se inserem no contexto da reforma da política nacional de currículo e o que os legitima, enquanto atores, a adentrarem o campo educacional.

A escola como estratégia de manutenção e continuidade do sistema capitalista

A escola tem uma função social e é tida como um instrumento importante para as aprendizagens dos modos de vida, portanto, é uma ferramenta de socialização. Caberia uma discussão, embora esse não seja o objetivo, sobre as possibilidades de mensurar a capacidade da escola de manter-se como agência de socialização com papel fundamental, ainda que, por parte deste autor, não há dúvidas sobre os efeitos que a escola e seu conteúdo têm sobre as crianças e jovens que a frequentam, e, inclusive, sobre aqueles que estão afastados dos espaços escolares, inclusos nas estatísticas de analfabetismo, de abandono ou evasão. São indicadores que assustam e tendem, com os efeitos da pandemia, a serem agravados.

Para além das consequências da crise sanitária global, autores como Aguiar e Dourado (2020) chamam a atenção para os efeitos das últimas reformas e alertam para o aumento das desigualdades entre alunos oriundos das classes populares e frequentadores das escolas públicas do país em relação àqueles poucos privilegiados que frequentam escolas da rede privada, com maior suporte, estrutura e

capital social e econômico, que os garante a possibilidade maior de ascensão social.

O alerta sobre as desigualdades, embora não seja uma novidade, tampouco se concretizará somente pela reforma curricular, como já era exposto por Libâneo (2011), que escrevia sobre o dualismo perverso da educação brasileira, evidenciando a escola do conhecimento para os ricos e a escola da acolhida social para os pobres. O artigo suscita uma discussão relevante, afinal, dentre as funções que têm se atribuído à escola, é inegável o papel de acolhimento social, especialmente em escolas das periferias do país.

O argumento daqueles contrários à BNCC e que questionam a legitimidade do documento e dos seus processos de construção – que vai desde a abordagem de uma pedagogia das competências até o exercício da autonomia das escolas e gestões democráticas – sustenta a partir do fosso e do aumento das desigualdades, que já existem e que se acentuarão com a implementação desse projeto. Argumentam que a BNCC, pela participação intensa de atores do mundo corporativo-empresarial (MICHETTI, 2019), representa um projeto hegemônico neoliberal (BARTHO; AZEREDO, 2021) que busca garantir o que alguns autores historicamente têm defendido: as elites econômicas precisam munir-se de instrumentos e agências que garantam o status diferenciado na vida social e a formação de um ethos capaz de garantir a continuidade do sistema de produção capitalista.

Michetti (2019) afirma que a educação a partir dessa reforma apresenta-se baseada em um “[...] modelo tecido com concepções, valores e visões de mundo próprios à agentes econômicos bem-sucedidos”. (MICHETTI, 2019, p. 303). A autora reforça a ideia apre-

sentada por Foucault (2008) e, de algum modo, abordada por Bourdieu sobre o Homo economicus. Afirma que se trata de um construto histórico que necessita ser criado, recriado e ainda reforçado continuamente. Justifica-se, portanto, a investida econômica dos agentes empresariais, contribuindo para a formação de um ethos social, alinhado às expectativas de pleno funcionamento do sistema. Os empresários, segundo a autora, buscam produzir “[...] um país à sua imagem e semelhança” (MICHETTI, 2019), destacando a eficiência e a consciência individual para tornarem-se empreendedores.

Weber (2004, apud MICHETTI, 2019), já apontava a necessidade de investimento numa ética social, na apropriação subjetiva, dos valores e modus operandi do capitalismo, de modo que o sistema educa e cria as condições necessárias à sua subsistência. Isso é facilitado na medida em que o “[...] universo econômico é concebido em seus cruzamentos e contextos cognitivos, culturais, sociais e políticos”. (MICHETTI, 2019)

Assim, investe-se na educação como locus para fundar e estabelecer estruturas e uma arquitetura institucional que corrobora e convence sobre as lógicas de mercado. Nesse caso, Michetti (2019) ainda expõe que “[...] as práticas e disposições exigidas pelo sistema seriam adquiridas e assimiladas insensivelmente, por meio da educação implícita ou explícita”. Essa ideia ampara-se na perspectiva que considera que os mercados são construções históricas e se fundamentam a partir das instituições que os auxiliam e os dão a sustentação necessária.

Uma relação que não é puramente econômica, haja vista que envolve o social e, portanto, as subjetividades. Daí a importância de atuar numa perspectiva de formação de ethos, adaptando o mundo so-

cial e construindo uma visão moral, num processo contínuo de inculcação – em que a ideia do acúmulo é “antropologizada”. Nesse sentido, Michetti (2019, p. 305) destaca que o capitalismo é fruto de uma “[...] construção política, institucional, normativa, simbólica e subjetiva”.

O trabalho contribui para a sustentação do argumento aqui levantado, especialmente por tratar de uma investida de empresários agindo e definindo os conteúdos da educação, atuando como “parceiros” do Estado na formação de agenda e na formulação e implementação de políticas públicas – através das instituições de filantropia corporativa (BOWE; BALL, 1992; MICHETTI, 2019; FREITAS, 2018; TARLAU; MOELLER, 2020), na qual famílias e empresas agem como parceiros da administração pública, direcionando reformas. A atuação desses empresários ganha legitimidade na medida em que eles ocupam lugares de sucesso financeiro – o que, conforme Michetti (2019), amparando-se em Ball (2008), garante legitimidade e autoridade que, por vezes, se autointitulam como capazes de propor soluções, dado seu sucesso em empreender políticas públicas no mundo corporativo. Assim, “[...] novos valores e modos de ação são justificados e legitimados”.

O interesse na equidade e na ampliação das oportunidades educacionais, assim como a defesa da qualidade da educação atenderiam a uma norma da competitividade e da formação de subjetividades de sujeitos empreendedores de si mesmo, autônomos, flexíveis e aptos à atuação num mercado de trabalho cada vez mais dinâmico. Ou seja, um projeto de educação e sociedade alinhado com as perspectivas do mercado, amparadas na ideia de New Public Management e fortemente ancoradas em projetos individuais e de formação de sujeitos responsáveis única e exclusivamente pelos

seus méritos ou deméritos, atendendo a uma perspectiva concorrencial da economia de mercado. Conforme Weber (apud Bourdieu, 2004, p. 200):

Oportunidades educacionais semelhantes acertariam o terreno para a economia de mercado, de modo que o mérito poderia ser um elemento universalizante a lastrear a desigualdade dos resultados da disputa concorrencial, isto é, a sustentar a narrativa de sucesso ou a “teodiceia do privilégio” das classes dominantes.

O espírito do capitalismo, nesse caso, teria de ser desenvolvido a fim de formar sujeitos capazes de promoverem seu autodesenvolvimento e sucesso econômico, e assim, por consequência, sustentar a economia de mercado e a lógica individual-concorrencial. Logo, uma perspectiva evidentemente neoliberal, como defende Michetti (2019). Bowe e Ball (1992), Peroni e Caetano (2019; 2020) e Aguiar e Dourado (2020) apontam para o caráter neoliberal das reformas educacionais. Além disso, Michetti (2019) expõe, como conclusão de estudos empíricos e mapeamentos das reformas recentes, o quanto os empresários têm participado e proposto novos modelos de gestão – gerencialismo público. Poder-se-ia aqui rememorar o papel do Estado, que passa a ser ocupado e tem suas funções redefinidas a partir de um discurso alinhavado às perspectivas da New Public Management, mobilizando-se a partir de discursos, como nos mostra Bartho e Azeredo (2021), numa análise do conteúdo discursivo observado no texto oficial da BNCC.

Convém destacar também o aspecto observado por Lahire (2015) no que se refere ao processo de socialização, que ocorre continuamente e pode, a depender da força das instituições e do projeto que desenvolvem, dos discursos e símbolos que adotam, ter impacto

de legitimação dessas formas de análise e ação no mundo, como podem ter um propósito de desvelar a realidade que se vive.

Já Cattani e Kieling (2007, p. 177) em seu estudo intitulado “A escolarização das classes abastadas”, alertam que um “[...] um sistema escolar pretensamente universal sustenta a mitologia do mérito, escondendo as profundas diferenças de oportunidades que existem desde a creche”. Na pesquisa desenvolvida, constata-se que aqueles jovens “privilegiados”, oriundos de escolas privadas, estabelecem relações sociais e se inserem com maior facilidade no mundo do trabalho, no mundo corporativo-empresarial, desde a adolescência, socializando-se com o mundo dos negócios, formando um capital social e simbólico, que seriam as redes de relações que fomentam e projetam/inserem e socializam a criança ou sujeito em um determinado contexto (CATTANI; KIELING, 2007), que garantem a manutenção de um certo status e ocupação de determinados espaços, dando continuidade à competitividade e ao mérito, porém, iniciando suas trajetórias e percursos mais avançados, se comparado com os mais pobres. Na perspectiva dos autores, o trunfo das escolas para os ricos é que são como empreendimentos que contribuem para a “[...] a formação e a reprodução da classe dominante” (CATTANI; KIELING, 2007, p. 175).

O pedagogo Libâneo, reconhecido no campo educacional, escreve sobre o dualismo perverso da escola brasileira, como já mencionado. Nesse sentido, corrobora com o argumento e as leituras de Cattani e Kieling (2007), na medida em que percebe a escola a partir de uma atuação distinta: uma para os pobres, com um determinado propósito e função, e outra para os mais abastados. A reforma da política de currículo pode alavancar e intensificar o fosso de desigualdades entre os diferentes grupos sociais: qual a possibilidade

de uma escola pública, de periferia, oferecer itinerários formativos e formação em empreendedorismo e projetos de vida, com uma escola que tem todos os subsídios, a formação continuada de seus professores, recursos tecnológicos avançados e não tende a reduzir cargas horárias, outrossim, ampliar o leque de possibilidades, de oferta, aí sim garantindo autonomia do estudante no seu percurso?

Uma escola de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, atenta às reformas, estabeleceu parceria com a universidade da sua rede, de modo que os discentes poderão participar de aulas na própria universidade, em extensões, participando, ainda, de projetos de iniciação científica, de pesquisa e extensão, acessando, inclusive, aulas que envolvem laboratórios de alta tecnologia e criando um espaço de socialização dos conhecimentos, de ampliação das redes sociais e da interação com o mundo do conhecimento. Resta saber se tais oportunidades também chegarão às escolas públicas, se haverá interesse e movimentos para firmar parcerias e possibilitar, de fato, oportunidades de escolha. Cattani e Kieling (2007), em seu artigo, expõem que o grande desafio é compreender como a educação é estratégia, instrumento para manutenção de posições sociais, a fim de entender como as desigualdades sociais têm utilizado do poder econômico e simbólico para legitimar sua atuação. Segundo os autores:

Essas classes se engajariam no processo de universalização do ensino básico para se manterem em uma posição relativamente superior à das classes baixas. A escola pública para todos – inferior em qualidade – seria o padrão básico de comparação, a partir do qual se daria a seleção social e sua hierarquização. (CATTANI; KIELING, 2007, p. 176).

Como se demonstrou, há diferentes análises sobre o porquê da participação de atores do mundo empresarial no campo educacio-

nal, além do interesse na formação de sujeitos e de subjetividades alinhavadas e socializadas com o *modus operandi* do sistema.

A participação de atores do mundo privado, das corporações nas políticas de educação, é também explicada não só no Brasil, como também em outros países do mundo, a partir da chamada *New Public Management* (NPM), também denominada *Nova Gestão Pública* (NGP), discutida por Cavalcante (2017) e que consiste na adesão das lógicas de gestão do mundo corporativo à gerência do Estado, da máquina pública. O que ocorre, no entanto, é que os interesses fins de um e outro são distintos. O Estado não objetiva o lucro, outrossim, a garantia do bem-estar coletivo e o interesse da maioria. Já o mundo dos negócios presume o lucro e a produtividade. Os objetivos são distintos, como demonstra Tisatto e Bento (2021a), no artigo “Cidadania e Neoliberalismo: o capital importa nas políticas públicas?”, publicado na Revista *Textura* (2021). Os autores discutem, de forma detalhada, a interferência da NPM (ou NPG) na gestão pública, envolvendo a supressão das fronteiras entre o público e o privado. (TISATTO; BENTO, 2021a), aquele, cada vez mais envolvido e a serviço de interesses e projetos destes que o ocupam, o adentra e permeia e propõe sua agenda política reformista, ancorada numa perspectiva economicista e baseada no *homo economicus*, como defende Michetti (2019).

O capital social e o capital econômico: uma porta de entrada

Conforme Bartho e Azeredo (2021, p. 1589), “[...] é clara a racionalidade neoliberal que avança sobre as questões de educação do país e do mundo, de modo geral”. Eles afirmam, em seu estudo de caso,

o quanto a BNCC está alinhada às perspectivas neoliberais. Nessa linha, Dardot e Laval (2016) apontam o neoliberalismo é como uma racionalidade do mundo, que se expande e transforma subjetividades, vai além do mundo da economia, transforma-se num modo de vida em que a eficiência, o resultado e a produtividade são a base da existência humana.

A lógica concorrencial, o lucro e a corrente individualização dos sujeitos, assim como a fragilização dos laços e vínculos sociais, são tidos como processo inerente ao movimento que transforma a todos em números, estatísticas e nos coloca, por vezes, em sofrimento psíquico, como já alertou Safatle, Silva Júnior e Dunker (2020). As reformas que culminaram na BNCC são percebidas por autores como Caetano (2019), Peroni e Caetano (2015), Tisatto e Bento (2021a; 2021b), Dardot e Laval (2016), dentre outros já mencionados, como uma engenharia neoliberal, uma arquitetura institucional que prevê a cimentação e a solidificação do neoliberalismo no sistema mundo.

Compartilha-se a percepção de que a BNCC se mostra como parte da maquinaria discursiva neoliberal, que opera como dispositivo de controle das práticas docentes e da formação discente, na qual o professor tem função fundamental, atuando em processos de subjetivação e no engendramento de novas subjetividades (BARTHO; AZEREDO, 2021), estreitamente vinculada a perspectiva economicista do mundo. Adianta-se que não há aqui uma negação do capital, mas a proposição de uma reflexão sobre o assunto, sob pena de naturalizarem-se desigualdades e incorrer-se naquilo que Brandão (1981, p. 11) alertou aos professores:

O educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação –

nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos, sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza.

De modo a não nos tornarmos ingênuos, propõe-se o uso e a análise dos movimentos de reforma, ancorados em dois conceitos, que serão brevemente apresentados, dada a extensão do presente ensaio: capital social e capital econômico. Já se sinalizou a hipótese deste escrito: a descrença nos mecanismos e na política tradicional, bem como nos agentes políticos (àqueles que ocupam espaços de decisão), tornou-se uma *Police Windows* – janela de oportunidades – para alguns atores adentrarem o estado, criando parcerias e formulando então agendas e políticas públicas para a educação. Entretanto, como chegam e o que lhes garante espaço de participação e decisão?

Compreendendo o capital social e o capital econômico

Michetti (2017) discute a atuação das elites empresariais na definição e no direcionamento das políticas educacionais, destacando o papel da Fundação Lemann nesse processo. O argumento da autora versa sobre o *modus operandi* das elites no “domínio da educação pública”, bem como a conversão do capital econômico em capital simbólico e poder político. Diversos trabalhos e estudos indicam que o Neoliberalismo ganha força no Brasil a partir dos movimentos de 1990, com privatizações, conforme aponta Pinho (2016). Esse período foi marcado por parcerias público-privadas e pela adoção de uma política econômica baseada na austeridade fiscal, nas privatizações e na crença de que o Estado teria de redefinir suas funções.

Ganham força as teorias neoliberais, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi considerada por muitos uma constituição organizada de modo a garantir sua atuação em prol dos menos favorecidos, atacando frentes e problemáticas sociais – uma constituição social, como defende Fleury (2008), um novo patamar civilizatório que atribui à questão social um protagonismo ímpar. O fato é que, nesse período, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação pública passou a ter maior atenção dos gestores no que se refere à produção de indicadores oriundos de avaliações de larga escala.

Em 1997, tomou-se a iniciativa de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, de algum modo, instauravam uma política mínima do que se fazia imprescindível em cada etapa da educação básica. Embora com sinais de uma aproximação da educação pública com o mercado e o gerencialismo público, ainda eram tímidos os passos que se davam em direção a uma perspectiva e projeto de educação mais alinhados aos princípios mercadológicos. Depois de algum tempo e de mudanças e pontuais reformas, propôs-se a formulação da BNCC, como resultado de uma previsão constitucional, ratificado pelo Plano Nacional de Educação, de 2014.

Nesse processo contraditório de formulação da política, os agentes do mundo corporativo têm conquistado espaço e legitimado sua atuação na definição do conteúdo da educação no Brasil. O que se discute, portanto, é o currículo nacional, ou a Base, que norteará toda a política. Assim, está em disputa a função da escola e o que ela deve ou não trabalhar. Reconhece-se, aqui, que a BNCC, mesmo que se apresente como um texto oficial, não garante qualquer transformação no que se refere ao chão da escola. Há um distanciamento

entre o texto oficial e a prática, que é o contexto em que a política se desdobra e acontece, visto que passa por uma cadeia de atores que significam e ressignificam, interpretam e que possuem poder discricionário. Logo, trata-se de uma interpretação.

No entanto, o texto foi construído sob um contexto de tensão política, a partir do impeachment de Dilma Rousseff. Os atores do mundo corporativo passam a observar uma janela de oportunidades para então, a partir do movimento de reforma, praticarem o “domínio de agência”, buscando encaixar-se na estrutura do Estado para, em “parceria”, definir a agenda de políticas e contribuir na sua formulação. Esses movimentos reunidos criam o Movimento Pela Base, que reúne Instituições representativas de grandes empresários, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, dentre outros. Trata-se, portanto, da educação sendo discutida por empresários, que auxiliam nas definições a serem tomadas.

No início deste texto, expôs-se que o neoliberalismo não esteve tão evidente no campo educacional, salvo em movimentos pontuais, como na década de 1990, com a relevância que se atribui às avaliações de larga escala e a alguns movimentos, frutos de parcerias público- privadas, que congregam especialistas e falam e institucionalizam as ideias através destes. A questão a que se propõe refletir trata de como esses atores se legitimam no campo educacional, porque são inseridos e o que os assegura poder de influência e participação. Recorre-se, então, à definição de capital simbólico, que, segundo Campos e Lima (2021, p. 110):

[...] “capital simbólico” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de capital em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para

ter condição de impor o reconhecimento” (BOURDIEU, 1987, p. 164). A segunda condição é que a eficácia simbólica depende do tanto que uma visão defendida (um crédito, um reconhecimento, um valor) está, de fato, amparada na realidade; o “capital simbólico” é tanto mais eficaz quanto mais esteja alicerçado na realidade objetiva. Para Saint Martin (2017), o conceito de capital simbólico foi forjado progressivamente por Bourdieu, ao longo de sua obra, e sua natureza “diferente” das outras formas de capital vai se constituindo, de um lado, como forma cognitiva, de outro, como vinculado a um “sistema de categorias sociais”, o qual aponta o que é valorizado e o que não é valorizado em um campo específico.

Pode-se relacionar o capital simbólico e sua materialidade ao capital econômico. Através dele, obtém-se o reconhecimento necessário e a legitimidade para atuar nos espaços de decisão. Aliado ao poder econômico das empresas e fundações anteriormente mencionadas, tem-se o poder dos atores que são recrutados da academia e dos espaços de decisão, sendo que alguns que ocupavam cadeiras em órgãos públicos, como Secretarias de Educação (Ver Michetti, 2017). Aliado ao poder econômico, eles recrutam estudiosos e atores que transitam nos espaços de decisão, tendo reconhecimento, por exemplo, na academia, ou considerados especialistas.

O capital econômico é usado para mobilizar recursos e assessorar secretarias de educação e até organizações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), as quais reúnem gestores das secretarias de educação de municípios e estados, respectivamente. Os atores que prestam tais assessorias são geralmente especialistas dotados de algum reconhecimento e capital social (pois alguns já atuaram como secretários de educação). Bourdieu (2004) entende que o capital econômico é relevante na medida em que, através dele, os atores e os grupos sociais adentram uma arena de disputas e lutas, visando à garantia da sua posição social. Esse capital

tratado pelo sociólogo pressupõe a possibilidade de investimento no capital cultural, mediado por vínculos econômicos úteis.

A participação do segmento empresarial pode ser legitimada, dentre outras variáveis, pelo capital social e econômico que detém, tornando seus membros, atores considerados nos processos, tanto pela facilidade de acesso ao Estado, dada a posição que ocupam na estrutura social, já que detêm capital social que mobiliza e oportuniza acesso aos espaços de decisão, quanto pelo reconhecimento de, numa sociedade estruturalmente desigual, obter êxito em seus empreendimentos, geralmente atribuído ao self made man, isto é, à ideia do mérito e empreendedor de si. É um discurso que fomenta, naturaliza e solidifica um pensamento que, por vezes, desconsidera trajetórias de desigualdade, exclusão e até marginalização dos indivíduos. Nesse contexto, a escola é espaço decisivo na formação de subjetividades e define, cotidianamente, a que projeto serve, a partir dos discursos e experiências que media. Nesse contexto, Bartho e Azeredo (2021, p. 1596) lembram que:

Os apelos na escola para o desenvolvimento de competência empreendedora, espírito de inovação e participação ativa revelam, na verdade, uma formação ideológica que entende o sujeito com plena liberdade de escolha. As más escolhas ou a falta de conhecimento para fazê-las levariam esse sujeito ao fracasso. A visão de que a sociedade é passiva (até preguiçosa) e sem iniciativa para modificar sua condição socioeconômica se impregna nessa ideologia.

Nesse sentido, discursos e práticas sociais fomentam a formação de sujeitos empreendedores de si, negam as trajetórias individuais e os contextos sociais, buscando atribuir aos indivíduos a responsabilização pelo sucesso ou fracasso, fomentando o individualismo crescente e a fragilidade dos laços sociais.

Considerações finais

De forma breve, procurou-se apresentar, neste ensaio, o quanto os atores do mundo empresarial têm promovido certo domínio de agência, ocupando o Estado e contribuindo, a partir de fundações e instituições, para a agenda e a formulação de políticas educacionais. Propôs-se a discussão que ressaltou o caráter socializador da escola e o quanto essa perspectiva desperta o interesse de determinados segmentos da sociedade que a utilizam e percebem sua importância para a manutenção do sistema capitalista e desigual que se vive. Além disso, buscou-se subsídios em trabalhos de pesquisa que constaram o quanto os atores do mundo empresarial têm ganhado credibilidade na sua atuação, especialmente pelo status social que ocupam, o capital econômico e conseqüentemente simbólico que detêm e fazem uso, visando à construção de uma ética social, fundamentando projetos que são do interesse do mercado, como a pedagogia do *self made man* e do *homo economicus*.

Os conceitos de capital simbólico e econômico, propostos por Bourdieu (2004), auxiliam na compreensão desses movimentos de indivíduos empenhados em produzir um *ethos* social que alinhe subjetividades a interesses corporativos. A socialização que ocorre na escola, mediada por discursos e políticas de currículo, entendida por autores mencionados no texto como hegemônicas e com fortes indicativos de adoção de uma perspectiva neoliberal, contribui e subsidia a ideia de que a instituição tem servido, conforme Brandão (1981), aos interesses de grupos e de dominação. Trata-se do saber vinculado ao poder, como espaço de reprodução do status quo e das formas de sociabilidade contemporâneas. Assim, o *New Public Ma-*

nagement – a Nova Gestão Pública – e o gerencialismo têm adentrado o Estado, impondo uma racionalidade neoliberal às instituições educacionais, organizadas a partir de uma política de currículo contraditória e que contou com a participação de empresários que discursam baseados em seus interesses e ideias. Como lacuna deste ensaio, é relevante ainda discutir formas de mensuração da participação e um acompanhamento próximo do processo de implementação, buscando subsídios sobre como a reforma tem sido implementada e quais seus prejuízos e sucessos na educação pública.

A ideia de uma legitimação dos privilégios e da escola a serviço da manutenção das desigualdades – ou até como instrumentos garantidores do funcionamento do capital – carece de maiores discussões, que, de forma prática, devem contemplar discursos daqueles que estão no guichê das políticas, aqueles que estão no chão da escola. A tese de doutoramento que o autor deste artigo vem elaborando busca ouvir os diferentes atores e grupos envolvidos a fim de identificar discursos, interesses e perspectivas destes que estão envolvidos nas reformas, buscando cumprir uma das funções da sociologia da educação: identificar com que interesses atuam e o que pensam as elites econômicas ser necessário à educação. Isso porque os discursos que se utilizam de categorias em comum nem sempre se alinham ou chegam a consensos, tanto que a ideia de qualidade educacional, equidade e garantia de oportunidades pode ter sentidos e finalidades distintas.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.

Recife: Anpae, 2018. Resenha de: FELIZARDO, Clayton Tôrres. **Educação Pública**, [s. l.], v. 20, n. 21, 9 de junho de 2020.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1586-1613, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/bartho-azeredo.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre. 2004. **A produção da crença**: contribuição para uma teoria dos bens simbólicos. São Paulo, Zouk.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. de C. P. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 100–127, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4283>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CATTANI, Antonio David; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, Porto Alegre, v.

9, n. 18, p. 170-187, jun./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/868/86819553009.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAVALCANTE, Pedro. **Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao pós-NPM**. Brasília, DF: Ipea, 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8027/1/td_2319.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Éducation et sociologie**. Paris: PUF: Quadrige, 1989.

FLEURY, S. **Seguridade social: um novo patamar civilizatório**. In: DANTAS, Bruno (coord.).

Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FOUCAULT, M. 2008. **O Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo, Martins Fontes, 474p.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], n. 41, p. 1393-1404, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, p.13-28, out. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, fev. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2021.

MICHETTI, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 55, n. 3, p. 302-314, 2019. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2019.55.3.01. Acesso em: 24 jan. 2022.

MICHETTI, Miqueli. Atuação de elites empresariais na definição dos rumos da educação pública no Brasil contemporâneo. In: encontro anual da anpocs, 42., 2018, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anpocs, 2018. p. 1-27. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt10-25/11195-a-atuacao-de-elites-empresariais-na-definicao-dos-rumos-da-educacao-publica-no-brasil-contemporaneo/file>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 337–352, 2015.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre estado e mercado. **Educere et Educare**, [s. l.], v. 15, n. 37, 15 fev. 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. O planejamento governamental no nacional desenvolvimentismo autoritário (1946-1985): a construção institucional de capacidades estatais. In: WORKSHOP ESTADO, POLÍTICA E DESENVOLVIMENTO: PARA UMA AGENDA DE PESQUISA, 1., 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: ALACIP, 2016. p. 25-72. Disponível em: <http://alacip.org/wp-content/uploads/2017/11/Workshop-GIEID.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ROCHA, Natália F. Egito; PEREIRA, Maria Z. da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575/259>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. Introdução. In: SAFATLE, Vladimir, SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

TISATTO, Cristian Andrei; BENTO, Juliane Santana. Atores e disputas: a quem interessam as políticas públicas do campo educacional? **Revista Germinal - Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, ago. 2021b.

TISATTO, Cristian Andrei; BENTO, Juliane Santana. Cidadania e neoliberalismo: o capital importa nas políticas públicas de educação? **Textura - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 23, n. 53, p. 359-383, 2021a.