

© 2019 - Editora Oeste

TÍTULO

CONHECIMENTOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ORGANIZADORAS

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Rafael Duailibi Maldonado

PUBLICAÇÃO DA



Oeste

Editora OESTE

www.editoraoeste.com.br

editoraoeste@hotmail.com

ISBN 978-85-45584-09-4

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular / Fabiany de

Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha organizadoras. -- Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2019.

283 p. : il. : 26 cm.

Texto em português e espanhol.

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-45584-09-4 (broch.)

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Currículos. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Xavier Filha, Constantina.

CDD (23) 370.11

Biblioteca responsável: Wanderlize da Silva Assis – CRB 1/1279

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha
Organizadoras

CONHECIMENTOS EM DISPUTA
NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR

Campo Grande
2019



Oeste

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: NOVOS ITINERÁRIOS PARA VELHOS OBJETIVOS

Mário Terezinho Belardo Galuch,
Anelice Czyzewski,
& Cleonice Raphael do Silva
(UEM)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o intuito de definir a base de conteúdos escolares para o currículo das diferentes etapas da educação básica brasileira. Em 2017, foi aprovada e homologada a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental em 2018, para o ensino médio; no início de 2019, o MEC disponibilizou uma versão preliminar da Base Nacional Comum para formação de Professores da Educação Básica. Embora a aprovação seja recente, a BNCC já estava prevista no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96)¹. Como se trata de um documento que balizará as reformas curriculares das secretarias estaduais e das secretarias municipais das redes pública e privada de ensino, é necessário compreender as orientações nele contidas, de modo a revelar os seus fundamentos sociais, econômicos, políticos e pedagógicos.

Nesse sentido, é relevante que sua análise considere os “fatores dos fatos” (MARCUSE, 1967), ou seja, a relação com a sociedade na qual foi gestado e aprovado, inclusive a ampla participação de instituições privadas da área educacional e sua influência tanto na forma de condução do processo de elaboração da BNCC como no conteúdo desse documento normativo. Nesse processo foram definidas as “aprendizagens essenciais” e as “competências gerais da educação básica” que envolvem questões econômico-sociais entrelaçadas a relações histórico-mundiais mediadas pelo capital.

¹ Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Amparamo-nos na Teoria Crítica da Sociedade, com o objetivo de compreender o movimento do objeto na sua relação com a sociedade, ou seja, a relação entre a totalidade – a sociedade – e o particular – a BNCC para o ensino fundamental. A perspectiva de análise se fundamenta na ideia defendida por Adorno (1973, p.53), segundo a qual “A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade [...] A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo”. Nesta perspectiva, a BNCC amplia-se para além de uma base para a reestruturação curricular da educação básica em seus diferentes níveis.

Este texto está estruturado em duas partes. Na primeira, são expostos aspectos históricos e legais dos processos de elaboração e de aprovação da BNCC; na segunda parte, são objetos de reflexão os impactos da BNCC na proposta de reestruturação curricular para o ensino fundamental. As reflexões conduzem os a apontar que, a educação escolar conheceu avanços significativos no tocante ao acesso e permanência dos sujeitos no sistema educacional. No entanto, a compreensão dos elementos presentes no contexto de constituição de um documento oficial, amplo, complexo e denso que define as “aprendizagens essenciais” e as “competências gerais da educação básica”, permite a visualização de interesses e parcerias que priorizam as demandas do capital, ainda que, o discurso oficial seja justificado pela pretensa unidade na formação dos sujeitos que frequentam a escola brasileira.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A BNCC está prevista no Art. 2010 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), portanto trata-se de um documento elaborado para responder a aspectos previstos na carta magna brasileira há três décadas, ou seja, no que se refere à exigência de sua elaboração e de sua aprovação, não é uma novidade; já o seu conteúdo não estava explicitamente estabelecido – justamente o elemento que define a formação a ser oferecida. Isso posto, é necessário buscarmos compreender a gênese legal e histórica da BNCC, derivada de uma Política Educacional gestada a partir da década de 1990, quando o Brasil iniciou a implementação de um conjunto de medidas para elevar a reforma do Estado², no sentido de responder a necessidades do capital. No âmbito educacional, inclusive dos processos educativos institucionalizados, o Estado construiu políticas públicas mediante a justificativa da necessidade de reformas educacionais que atendessem a demandas da sociedade, cujo estágio de desenvolvimento não mais se satisfazia com a educação desenvolvida nos diferentes níveis de ensino.

As políticas em educação são amplas; abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro” (TEIRA, 2007, p.58); expressam as decisões do poder público nas diferentes esferas – União, estados e municípios – via legislação. O Estado brasileiro,

² Em agosto de 1995 foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional nº 173 que versava sobre a reforma do Estado brasileiro. Deste modo, o governo de Fernando Henrique Cardoso inaugurou uma nova dinâmica com os direitos sociais instituídos com a Constituição Federal de 1988. Amparado pela popularidade e legitimidade adquiridas nas urnas, o novo Presidente inicia o seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado pretendendo reduzir o “custo Brasil”, solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada (Cardoso, 1998). Com esse objetivo, enquanto empreende uma luta ideológica que apresenta os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promove a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (SILVA, 2001, p.83).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: NOVOS INSTRUMENTOS PARA VELHOS OBJETIVOS

assim como os demais países que buscam reafirmar o projeto social burguês, procedeu ao alinhamento das suas políticas públicas de modo a atender às recomendações de organismos internacionais³ que, óticas ou não, norteiam as propostas educacionais, incluindo tanto a formação alinhada como as formas para o monitoramento das metas e dos objetivos traçados cujo propósito reitera os princípios e os valores da sociedade burguesa.

Nesse processo, cabe ao Estado garantir a coesão básica, bem como fornecer suporte político, administrativo e jurídico. A análise de Norma e Barbieri (2017) sobre essa questão levamos a entender que, no que tange às reformas educativas, a política social que orienta as políticas educacionais caracteriza-se pela implantação de programas focalizados, de cunho compensatório, com duração limitada e complementar, em um esforço para manter na escola aqueles que estão excluídos socialmente. Apresenta-se como um processo no qual a exclusão social é atenuada pela ideia de que a permanência do sujeito na escola seria sinônimo de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, ao consumo, levando à falsa ideia de liberdade e de inclusão, inclusive pelo fato de primar pelo trabalho como possibilidade de desenvolvimento humano. “[...] Assim, a universalidade das políticas foi transformada no rebaixamento das necessidades humanas à sua expressão emergencial, objetivando atenuar as despesas do Estado” (NOMA, BARBIERI, 2017, p.35).

Essa reflexão nos conduz ao entendimento de que a Política Educacional brasileira buscou adequar-se a uma complexa relação de interdependência e de influência que combina a lógica do capital nas esferas global, nacional e local. O Brasil busca desde a década de 1990, por meio das políticas educacionais, alcançar os objetivos traçados pela Educação Para Todos (EPT)⁴.

Desse forma, as metas instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁵ para o período de 2001- 2011 e para o período de 2014-2024, bem como aquelas estabelecidas recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017) têm correspondência com os objetivos assumidos durante a Conferência Internacional de Jomtien, de Dakar e de Incheon, realizadas, respectivamente, nos anos de 1990, 2000 e 2015.

Em 2014, o MEC, com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou o relatório *At. desiguais na escolarização no Brasil*, com um balanço dos resultados obtidos em relação às metas estabelecidas e aos resultados provenientes das políticas e dos programas implementados a partir do ano de 2000. Esse relatório subsidiou a avaliação e o replanejamento das metas do movimento Educação Para Todos, no Fórum Mundial de Educação realizado em maio de 2015⁶, em Incheon,

³ Dentre os organismos multilaterais que influenciarão a reforma do Estado brasileiro, encontram-se os seguintes: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essas agências prestaram as orientações para a reforma. “[...] mas também produziram o discurso ‘justificador’ [...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas” (SHIRAWA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p.430).

⁴ Essa expressão passou a ser utilizada para representar as discussões e os acordos realizados na Conferência Mundial de educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990.

⁵ O PNE está previsto no Art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) para ter duração plurianual e articular ações em todos os níveis de ensino, tendo sido ratificado no Art. 3 da LDB n.º 9.394/96. O primeiro PNE foi instituído pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos, passando a figurar como política pública e referencial legal obrigatória para as ações educacionais.

⁶ O comitê organizador do Fórum foi composto pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo BM, pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Observa-se que, desde a década de 1990, o debate sobre os

na Coreia do Sul, do qual resultou a *Declaração de Incheon para a Educação 2030* que estabeleceu uma visão para a educação mundial para os próximos 15 anos que caminha “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p.1).

Como o capital não tem fronteiras, as decisões e ações locais são orquestradas mundialmente, portanto as metas propostas pelo PNE para o período 2014-2024 não poderiam ser distintas daquelas materializadas nas orientações de organismos internacionais que buscam ações para manter a coesão social. Nessa lógica, as políticas educacionais implementadas no Brasil visam atender ao “chamado global”. De acordo com o *Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015)*:

Em 2000, 164 países reunidos em Dakar assumiram compromisso de perseguir seis metas de Educação para Todos até 2015. Tais metas estão relacionadas ao cuidado e à Educação Infantil; ao Ensino Fundamental universal; ao desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos; à alfabetização de adultos; à paridade e à igualdade de gênero; e à qualidade da educação (BRASIL, 2014, p.7).

Nessa perspectiva, o PNE para 2014-2024, apesar de um plano nacional, expressa um movimento de monitoramento da educação por organismos internacionais por meio de agências oficiais do Estado brasileiro. Tal como em 2001, as atuais diretrizes do PNE, bem como suas metas e suas estratégias, são pertinentes e reafirmam a “visão do movimento global de Educação para Todos”. De acordo com a Declaração de Incheon, de 2015, a “nova” visão para a educação é ampla e preñha de promessas:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás [...] Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentramos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2016, p.1).

A nova agenda para a Educação 2030 está pautada nas seguintes palavras-chave, as quais se tornam palavras de ordem: acesso; inclusão; equidade; igualdade de gênero; educação de qualidade e educação ao longo da vida. Ao analisarmos a educação, com base na Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996) até o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), podemos observar a consolidação de um ordenamento jurídico-político que definiu as diretrizes e as bases da educação nacional,

numos da educação tem os mesmos protagonistas na sua coordenação. Assim, embora sejam renovados os meios, a finalidade se mantém inalterada, portanto o planejamento tem como eixo estrutural a derramação do capital, resultando em reformas que apesar de “inovadoras”, do ponto de vista da forma, do ponto de vista do conteúdo, oferece mais do mesmo.

bem como as metas e as estratégias a serem cumpridas nesse período, reiterando propostas que depositam na educação, como um processo contínuo, a possibilidade de o indivíduo alcançar emprego, sair da pobreza, ter uma vida digna, sem tratar das condições objetivas que levam à dominação de uns sobre os outros e que, pela adesão ao discurso da meritocracia, não raro, os excluídos socialmente colocam-se contrários entre si, tomando como referência diferentes grupos (ROCHIK, 1996). Isso nos leva a afirmar que os novos projetos para a educação mundial pautam-se em velhos objetivos articulados ao movimento da mundialização do capital, ajustando suas ações para garantir a sua própria manutenção, independentemente da conservação das desigualdades sociais.

O PNE 2014-2024, enviado ao Congresso Nacional em 2010, por meio do Projeto de Lei n.º 8.035/2010, foi aprovado pela Lei n.º 13.005/2014. O trâmite legal e as discussões acerca da sua construção perfizeram um período de quatro anos, sendo que a participação da sociedade civil foi registrada via discussões realizadas na da Conferência Nacional de Educação (CONAE), precedida por conferências municipais e estaduais.

Entre avanços e retrocessos, após inúmeras discussões, aprovou-se o texto do PNE (2014-2024), que estabelece dez diretrizes e vinte metas para serem cumpridas no período da sua vigência. Foram considerados como referência para a elaboração dessas metas, os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (Pnad), o Censo Demográfico e os censos da educação básica e superior. Vale lembrar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulga relatórios bianuais para aferir a evolução do cumprimento das metas do PNE. No âmbito da avaliação, há previsão da realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação precedidas de conferências regionais, estaduais e municipais que serão a base para a elaboração do próximo PNE.

Enquanto estratégias para a execução do PNE estão previstas, o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, o monitoramento contínuo, as avaliações periódicas, a proposição de políticas públicas e a revisão do percentual de investimento no quarto ano de vigência do PNE para assegurar o cumprimento das suas metas. No que se refere ao regime de colaboração, é necessário um destaque para o Art. 7.º do PNE, “[...] segundo o qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando o alcance das metas e a implementação das estratégias objeto deste plano” (BRASIL, 2014, p.45).

Peroni e Flores (2014, p.188) realizaram um estudo sobre os processos de tramitação e de efetivação do PNE com o qual concluem:

Dada a correlação de forças vigente, temos uma evidente tensão entre os princípios de compromisso do Estado com a oferta educacional pública de qualidade como garantia de direitos sociais fundamentais nas diferentes etapas, níveis e modalidades educacionais e, por outro lado, práticas de implementação de estratégias de privatização da definição e da execução da política pública na área educacional.

De acordo com a reflexão das autoras supracitadas, o fortalecimento do regime de colaboração deverá ser feito “mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”, que serão administrados por empresas da iniciativa privada sob a forma de parcerias, esboçando uma das formas de contratação, pois, nesse contingente, “[...] os arranjos de desenvolvimento da educação perfazem um regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a

educação pública como direito” (ARGOLIO, MOTTA, 2015). Ao aprofundar a análise, as autoras afirmam que essa é uma forma de desregulamentação do regime de colaboração e uma abertura para a iniciativa privada. Segundo elas,

[...] os Arranjos de Desenvolvimento de Educação (ADE), proposta de regime de colaboração de novo tipo encaminhada pelo empresariado organizado no Todos Pela Educação (TPE), aprovada e normatizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2012, [mas que] desdobra a agenda educacional instituída pelo Plano de Desenvolvimento de Educação, criado em 2007. O foco da proposta está na reconfiguração do regime de colaboração entre entes federados, introduzindo a ideia de colaboração horizontal, com protagonismos de parcerias público-privadas (ARGOLIO, MOTTA, 2015, p.44).

Com base legal no PNE, para serem instituídos nos sistemas municipais de ensino, os “arranjos de desenvolvimento da educação” se apresentam como meio pelo qual o setor privado poderá captar recursos públicos implicando na gestão, nos princípios e na finalidade da educação básica que, obviamente, estão alinhados às demandas do capital e à agenda projetada pelo movimento *Todos pela Educação*. A instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme previsto no Art. 13 do PNE, contempla essa nova forma de participação público-privada, pois ficará a cargo do SNE a articulação entre os sistemas de ensino, com o objetivo de cumprir as metas e as estratégias previstas no PNE.

Como podemos observar, a elaboração do PNE vigente ocorreu mediante um longo processo de discussões que resultou no alinhamento das metas e das estratégias do PNE aos objetivos da educação mundial.

As questões expostas retomam o contexto de elaboração e de aprovação do PNE vigente cuja atenção merecida se deve ao fato de esse processo apontar para a BNCC que, naquele momento, ainda não estava aprovada. Neste sentido, destaca-se a ação de agentes institucionais e a sociedade civil organizada que se fizeram presentes nas discussões acerca da BNCC, de modo a demarcar o terreno para a implementação de uma base curricular que não deixa de ser conveniente com a educação como mercadoria, uma vez que “[...] o MEC, sob nova administração, delimitou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado” (AGUIAR, 2018, p.8).

O PNE 2014-2024 faz cinco referências à BNCC. Inicialmente, faz uma alteração conceitual importante, substituindo a expressão “expectativas de aprendizagem” contida na proposta original do Executivo, por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2014, p.22). A Meta 2 refere-se à universalização do ensino fundamental de nove anos; a meta 3 diz respeito à universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos; a meta 7 está ligada à qualidade da educação básica. Nessas metas, dentre as estratégias, está prevista a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem”.

Pertante essa contingência, podemos afirmar que o terreno para a construção da BNCC vem sendo preparado desde a década de 1990. Em 1997, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, naquele momento, configuraram-se como

[...] uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primários, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permitam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas ao que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p.29).

Observamos que a BNCC não abandonou os fundamentos das DCNs. Após um amplo processo de discussão iniciado em 2015, o MEC publicou a Portaria n.º 592, que instituiu um grupo responsável pela redação da primeira versão da BNCC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O documento foi disponibilizado para consulta pública em setembro do mesmo ano, tendo recebido milhares de contribuições de membros da sociedade civil organizada, professores, instituições do terceiro setor e entidades científicas. Em maio de 2016, o Consed e a Undime apresentaram a segunda versão da BNCC; em abril de 2017, o MEC encaminhou ao CNE a versão do documento homologada em dezembro de 2017.

Se tomarmos a questão da educação partindo da Lei n.º 9.394/96, passando pelos processos de consulta e de produção dos documentos norteadores da educação nacional, de forma abrangente, constatamos a consolidação de um ordenamento jurídico-político que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como suas metas, suas estratégias e o período no qual deviam ser cumpridas.

Não podemos deixar de destacar, porém, que as diretrizes oficiais que conduzem o sistema de educação brasileiro consolidaram-se tendo as orientações dos organismos internacionais como fundamento. Isso coloca em relevo a formação para a adaptação e para a reprodução do *status quo*. Com base nessa perspectiva, tratemos dos impactos que essa proposta oficial trouxe para a de reestruturação curricular do ensino fundamental.

OS IMPACTOS DA BNCC NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir de 2019, a BNCC se apresenta como o referencial oficial para balizar a reformulação curricular quer da educação básica, quer de cursos superiores⁷. Dessa forma, é imprescindível demarcar a diferença entre currículo e BNCC. De acordo com Sacristán (2013, p.17), o currículo engloba tudo o que “[...] pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, dito de outra forma, o currículo compreende a dinâmica e o funcionamento da instituição escolar.

⁷ O MEC disponibilizou uma proposta em versão preliminar para a composição da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Não abordaremos aqui aspectos específicos desse documento, no entanto ressaltamos a importância de ele ser consultado para o aprofundamento das reflexões ora apresentadas.

A BNCC nasceu de um processo, pretensamente democrático, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que realizou diversas audiências públicas para debater e definir quais seriam as propostas viáveis para o currículo nacional. A BNCC se constitui em um referencial para a reformulação e a implementação dos currículos e dos projetos pedagógicos. De acordo com o MEC, a BNCC “[...] é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá [...]” (MEC, 2017, p.5). Não se pode perder de vista, porém, que o Estado, representado pelo MEC, faz interferências pontuais que nem sempre são compatíveis com a organização do ensino voltada à aprendizagem, ou seja, nem sempre são compatíveis com o fortalecimento do indivíduo.

A BNCC estabeleceu um conjunto de “aprendizagens essenciais” que deverão assegurar as “competências gerais da educação básica”. O foco está no desenvolvimento de competências, compreendidas como mobilização dos conceitos, das práticas, das atitudes e dos valores das esferas cognitiva e socioemocional com vistas à resolução das demandas do cotidiano, do trabalho e do exercício da cidadania (BRASIL, 2017). A BNCC é um documento de

[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7).

Para tanto, estruturou-se em cada nível de ensino as áreas de conhecimento, as competências específicas da área, os componentes curriculares e suas competências específicas acompanhadas de um conjunto de habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento (conceitos, conteúdos e processos) entendido como unidades temáticas. Uma análise, mesmo geral, da BNCC evidencia aspectos de regulação e de controle dos conteúdos escolares e do currículo. A BNCC impacta nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na formação inicial e continuada de professores, por expressar os objetivos da Política Educacional do Estado.

Nesse sentido, a compreensão da BNCC como um instrumento de regulação para a implementação do currículo escolar implica decifrar esse processo, sem que seja limitado às condições imediatas. Isso significa dizer que os elementos históricos e sociais são necessários para se desvelar o objeto para além daquilo que os sentidos conseguem decifrar e para além da definição que, de certa forma, congela o objeto. Para Adorno (1973, p.25, grifo nosso), “Todos os conceitos em que um processo total se resume semioticamente escapam à definição, porquanto só é definível o que não tem história”.

Nesse sentido, reitera-se a necessidade de serem observadas as contradições do objeto da nossa investigação — a BNCC — para que possamos chegar às bases sobre as quais estão alicerçados os objetivos de aprendizagem, bem como reconhecermos seus limites e suas possibilidades.

A educação escolar conheceu avanços significativos no tocante ao acesso e à permanência dos sujeitos no sistema educacional, ao mesmo tempo, constata-se que as diretrizes representativas do ordenamento oficial convergem para o ensino pautado no desenvolvimento de “habilidades e competências”. A esse princípio está relacionada a formação para o fazer, mais especificamente,

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: NOVOS ITINERÁRIOS PARA VELHOS OBJETIVOS

a formação que possibilita ao sujeito ser cidadão em uma sociedade que dispensa o trabalho vivo e ao mesmo tempo preserva a ideia de que a vida está alicerçada na contínua exploração de uns homens sobre os outros. De acordo com Ramos (2006, p.221),

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação [...] de um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Nesse sentido, a ênfase na formação escolar como preparatória para o trabalho está permeada pela contradição. Ainda que o ordenamento jurídico vincule a educação escolar e a formação ao mundo do trabalho e à prática social, conforme disposto no Art. 1º da LDB 9.394/96, os elementos do contexto histórico apontam que “A educação para o trabalho, em uma sociedade que objetivamente precisa cada vez menos dele, continua a apertear a mercadoria que cada vez mais perde seu valor de uso” (CROCHIK, 2001, p.7), ou seja, o trabalho não é mais necessário. Ao compreender essa contradição, é possível visualizar o risco da pseudoformação que, nos termos de Adorno (2005), é um “tipo” de formação que não promove a autonomia dos sujeitos; ao contrário, deixa-os subjugados aos mecanismos de dominação a serviço do capital. Crochik (2001) assevera:

[...] na nossa cultura dois tipos de pseudoformação: aquela que é predominante, que se volta para a adaptação imediata para a vida, para o trabalho, que não conta com outro objetivo a não ser esse e, assim impede a reflexão, e a que entende a cultura como um fim em si mesmo, apartando-a da necessidade de transformações sociais. Ambas reforçam o conformismo e contêm elementos para combatê-la, que se perdem na sua separação. A formação que vale pelo nome deveria ser aquela que leve os indivíduos a lutarem por modificações que tornem a sociedade justa (CROCHIK, 2001, p.7).

Nessa perspectiva, quando a educação passa a enfatizar, por exemplo, o desenvolvimento de competências em detrimento do conhecimento, a formação seguirá no sentido da mera adaptação, pois a sociedade, por meio de suas instituições, forma os homens com os valores fundamentais para reproduzir-se como tal (ADORNO, 1995). As reformas educacionais efetivadas nas últimas décadas, no Brasil, consubstanciadas na diversidade de políticas educacionais dirigidas às instituições de ensino, podem ser tomadas como exemplo de conformação aos interesses do capital. De acordo com Ramos (2006, p.222), “A escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”.

No que se refere às políticas educacionais, a BNCC representa uma forma de padronização da educação escolar; ela faz parte de uma Política Educacional sincronizada com as demandas internacionais com vistas à “[...] lógica da mensuração de resultados e padronização mundial da educação, sendo a [BNCC] ferramenta fulcral nessa edificação” (YENCO; CARNIERO, 2018, p.07). Ao condicionar a gestão da educação e dos processos pedagógicos aos interesses econômicos do capital, acabam por converter a formação cultural em pseudoformação que, em última instância, se converte na consciência dominante (ADORNO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2015, o MEC deu início às ações para a construção da BNCC, política pública que teve por objetivo formar um conjunto de orientações para guiar os currículos escolares nas esferas públicas e privadas de ensino infantil, fundamental e médio. Após a elaboração de quatro versões – sendo a última delas, resultado de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com o CNE –, o documento foi aprovado e homologado, para vigorar a partir de 2019 e previsão para implementação até 2020. Apesar de ser um projeto legítimo, não podemos ignorar que ele se consolidou em um contexto de grave crise política do Estado brasileiro; estabeleceu-se um intenso conflito social, que culminou no acirramento das divergências de interesses existentes entre os grupos que participaram desse processo.

Assim, o documento porta em sua gênese a ambiguidade; por um lado, está a pauta social em defesa da escola pública de qualidade; por outro lado, a clara abertura para os grupos que utilizam o setor público como consumidor dos seus materiais e dos seus recursos pedagógicos, com vistas à obtenção de lucro. De acordo com Macedo (2018), é necessário despir-se da ingenuidade. Vivemos em um país cujo mercado educacional é promissor devido à quantidade elevada de pessoas em idade escolar. A mesma autora salienta que a BNCC “[...] cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p.28).

Nesse sentido, a padronização curricular implícita na BNCC funciona como catalizador dos interesses do mercado, inclusive no que se refere à privatização da educação e à consolidação das orientações dos organismos internacionais como fundamento. Isso coloca em destaque a formação para os sujeitos serem capazes de ajustar-se à sociedade da injustiça, em vez de, pela cultura, conseguir refletir sobre a possibilidade de uma sociedade justa, bem como sobre o que a impede.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação para quê? In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.139-154.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 56, p.388-411, 1996.
- AGUIAR, M. A. S. RELATO DA RESISTÊNCIA À INSTITUIÇÃO DA BNCC PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MEDIANTE PEDIDO DE VISTA E DECLARAÇÕES DE VOTOS. In: DOURADO, L. F.; AGUIAR, A. S. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- ARGOLLO, J.; MOTTA, V. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. *Universidade e Sociedade*, ANDES-SN, n. 56, p.44-57, ago. 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Lei, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)*. Brasília: MEC, v. 1, 2010. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 20 fev.2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- BRASIL. *Relatório educação para todos no Brasil, 2000/2015*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=15774-epi-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev.2019.
- CEDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de Observação n.º 5. Brasília: Presidência da República, CEDES, 2014. Disponível em: < <http://www.aecoducativa.org.br/desenvolvimento/relatorio-de-observacao-n-5-as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil/>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- CROCHIK, J. L. A formação do indivíduo e a Dialética do esclarecimento. *Nuances Estudos sobre a Educação*, UNESP, São Paulo v.7, n.7, p.1-9, set. 2001. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/129>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- CROCHIK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, USP, São Paulo, n. 3, p.47-70, 1996. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004>. Acesso em: 20 fev.2019.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: DOURADO, L. F.; AGUIAR, A. S. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- NOMA, K. A.; BARBIERI, F. A. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, K. A.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*, vol II. Maringá: EDUEM, 2017. p.19-39.
- PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação* (Porto Alegre, Impressão), v. 37, n. 2, p.180-189, maio/ago, 2014. Disponível em: < <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16342>>. Acesso em: 20 fev.2019.
- RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006, p.221-280.

em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Lei, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)*. Brasília: MEC, v. 1, 2010. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 20 fev.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 20 fev.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019.

BRASIL. *Relatório educação para todos no Brasil, 2000/2015*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=15774-epi-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev.2019.

CEDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de Observação n.º 5. Brasília: Presidência da República, CEDES, 2014. Disponível em: < <http://www.aecoducativa.org.br/desenvolvimento/relatorio-de-observacao-n-5-as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil/>>. Acesso em: 20 fev.2019.

CROCHIK, J. L. A formação do indivíduo e a Dialética do esclarecimento. *Nuances Estudos sobre a Educação*, UNESP, São Paulo v.7, n.7, p.1-9, set. 2001. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/129>>. Acesso em: 20 fev.2019.

CROCHIK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*, USP, São Paulo, n. 3, p.47-70, 1996. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004>. Acesso em: 20 fev.2019.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: DOURADO, L. F.; AGUIAR, A. S. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasoné Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NOMA, K. A.; BARBIERI, F. A. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, K. A.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*, vol II. Maringá: EDUEM, 2017. p.19-39.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. *Educação* (Porto Alegre, Impressão), v. 37, n. 2, p.180-189, maio/ago, 2014. Disponível em: < <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16342>>. Acesso em: 20 fev.2019.

RAMOS, M. N. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006, p.221-280.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Pensó, 2013. p.16-35.

SILVA, I. G. *A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições*. Lutas Sociais (PUCSP), São Paulo, v. 7, p.81-94, 2001. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778>>. Acesso em: 20 fev.2019.

UNESCO. *Educação 2030 declaração de Incheon e marco de ação da educação*. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: < http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_framework_for_ac/>. Acesso em: fev.2019.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. Para quem vai trabalhar na feira...essa educação está boa demais: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, v. 36, n.1, p.7-15, jan./abr., 2018. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660/276>>. Acesso em: fev.2019.

VEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisando conceitos simples. *RBP&E*, Porto Alegre, v. 23, n.1, p.53-69, jan./abr., 2007. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 20 fev.2019.

CURRÍCULO, DIRETRIZES CURRICULARES E BNCC:

O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO

Mônica Ribeiro da Silva
(UFRJ)

Pergunte sempre a cada idêia: a quem serve?
Berthold Brecht

O tema do livro do qual este artigo faz parte diz respeito à problematização sobre currículo e BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Partimos do pressuposto de que esta última, pela sua natureza e intencionalidade, se configura em uma forma de reduzir os sentidos da palavra currículo. O debate conceitual acerca do currículo, desde Bobbit no clássico *The Curriculum* a teorizações recentes, encerra uma disputa de significados, e, como tal, carrega relações de poder e disputas por hegemonia. Ultrapassando a dimensão técnica da planificação curricular e reconhecendo a relação dinâmica e dialética entre currículo, cultura, sociedade, ideologia e hegemonia, assumimos no presente texto que currículo não se resume aos textos de caráter prescritivo, sejam eles documentos de governo, propostas pedagógicas das escolas, registros docentes. Currículo atravessa todas as possibilidades formativas, suplantando as prescrições formalizadas em torno de determinados saberes, abarca desde as escolhas de ordem material e imaterial às experiências propriamente ditas, que envolvem sujeitos, tempos e espaços em sua multiplicidade e dinamicidade. Por envolver escolhas, currículo é jamais neutro, é construção política, independentemente de se estar no espaço da escola, ou em outros espaços decisórios que, de algum modo, intencionam dizer o que o outro deve ser, o que inclui, necessariamente, os modos pelos quais esse outro reage a essas intencionalidades.

Na seara do debate sobre currículo, ocupa lugar de destaque o estudo acerca das políticas curriculares, entendidas, neste artigo, como normas, leis, programas, ou seja, uma gama de textos e ações de governo que têm como propósito incidir sobre as atividades realizadas pelas escolas. Consideramos também que as escolas e seus sujeitos reagem das mais diferentes formas aos textos oficiais, escritos ou não, configurando-se um processo a partir do qual as prescrições normativas exarçadas por órgãos de governo se deparam com os textos, discursos e práticas no interior das escolas, e são filtrados e resignificados, distanciando-se às vezes mais, às vezes menos, dos propósitos e formulações originais.

O objeto específico sobre o qual nos debruçamos, considerando os pressupostos acima, é a formulação de uma política curricular recente, qual seja, a produção de um documento de base nacional comum curricular para o ensino médio, última etapa da educação básica. As discussões no terreno das políticas curriculares para o ensino médio no Brasil estão marcadas, sobretudo nos últimos 20 anos, por uma frequência de produção de textos normativos (Congresso Nacional, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e órgãos correlatos nos estados) e programas que visam produzir mudanças nos modos pelos quais se organizam as escolas, seja com relação ao conhecimento escolar, seja com relação aos tempos e espaços, seja com relação à compreensão que se tem dos/das jovens que frequentam essa escola.

Defendemos que a prolação de leis ou projetos de lei, pareceres, resoluções e programas em curto espaço de tempo se deve não apenas a mudanças de perspectivas postas pelos distintos governos, mas também e principalmente, pelo acelerado aumento do acesso ao ensino médio. De pouco mais de 3.100.000 em matrículas em 1991, passamos a 9 milhões em 2004. A partir desse ano a matrícula passa a crescer, oscilando em torno de 8 milhões até o presente momento. Isso significa que uma multiplicidade de jovens que jamais pensaram em cursar o nível secundário passam a ocupar um espaço no sistema escolar até então reservado para menos e 25% da população com faixa etária considerada apropriada para a etapa. Ainda assim, o aumento expressivo do acesso, mesmo com a obrigatoriedade escolar posta pela Emenda Constitucional 59/2009, deixa de fora quase 40% das pessoas que possuem entre 15 e 17 anos (Brasil, Censo Escolar, 2017). Nosso argumento é o de que os interesses na definição das finalidades e modos de organização do ensino médio se mostram, em última instância, como disputas em torno do que se quer como projeto formativo para a juventude brasileira, especialmente para aquela que está na escola pública, isto é, 89% dos matriculados.

Considerando esse cenário, o percurso que escolhemos para desenvolver os argumentos brevemente enunciados nesta introdução comportam uma primeira parte na qual fazemos uma breve recuperação das iniciativas de política curricular de abrangência nacional para o ensino médio no período que compreende o pós-LDB até a Lei 13.415/17 e as diretrizes curriculares nacionais exaradas em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação. Na segunda parte, analisamos, ainda que brevemente, o texto de BNCC para o ensino médio elaborado e homologado em 2018. Em seguida, colocamos a pergunta que não poderia deixar de ser feita: a que e a quem serve a proposta de base nacional curricular comum. Por fim, traçamos nossas considerações finais.

DOCUMENTOS DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO PÓS-LDB DE 96: A CENTRALIDADE DO DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS

Passados pouco mais de 20 anos desde a aprovação da LDB 9.394/96, que consagrou o ensino médio como última etapa da educação básica, constatamos um cenário de disputas em torno de suas finalidades e modos de organização. Somam três Resoluções exaradas pelo Conselho Nacional de Educação com vistas a definir diretrizes curriculares nacionais para a etapa com proposições distintas ou mesmo opostas (Brasil, 1998, 2012, 2018), um projeto de lei que propunha uma reformulação geral na organização curricular (PL 6.840/2013, que não chegou a ir a votação no plenário da Câmara dos Deputados) e, mais recentemente, a medida provisória 746/16 que guarda semelhanças com o PL e foi aprovada como Lei 13.415/17, alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definidas no Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e na Resolução CNE/CEB nº 03/1998 estabeleciam uma organização curricular que definia um conjunto de *competências e habilidades* que caberia à escola desenvolver em cada estudante. Desse modo, retrava do conhecimento escolar a centralidade na composição dos currículos e afeita ênfase ao saber-fazer. A prescrição de competências estava associada ao discurso do “aprender a aprender” conforme propunha o Relatório Delors para a educação do século XXI. O discurso em torno das duas competências se ancorava em uma perspectiva economicista que propagava a necessidade de que a educação escolar se aproximasse das transformações ocorridas no mundo trabalho. A ênfase a um pragmático saber-fazer e o reducionismo do ensino médio a supostas demandas do mercado de trabalho fragilizaram o sentido que a LDB havia atribuído ao ensino médio, qual seja, o de ser educação básica com vistas a assegurar o acesso a uma ampla gama de conhecimentos considerando “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Art. 36).

As proposições do Parecer 15/98 tomavam por referência o que estava já posto em outro documento, produzido pelo Ministério da Educação e que já incorporava o discurso da formação por competências, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Neste, lê-se:

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, condições para o exercício da cidadania neste contexto. (BRASIL, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1999).

A noção de competências adquire centralidade também no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e são definidas como “modalidades estruturais da inteligência”,

ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, MEC/INEP, Documento Introdutório ao Exame Nacional do Ensino Médio, 2000).

Considerando os três documentos mencionados, nota-se que *competências* assume entre eles diferentes significados. Nos PCNEM e nas DCNEM verifica-se uma aproximação com o debate que vinha ocorrendo no campo da formação para o trabalho e que culminou por reduzir o conhecimento sobre os processos produtivos à dimensão do saber-fazer. Já no caso do ENEM, *compe-*

ênfase é entendido como *aparidade cognitiva*. Foram várias as críticas formuladas a esse movimento (PACHECO, 2001; RAMOS, 2001; LOPES, 2002; SILVA, 2008).

As críticas ao currículo por competências e a confusão gerada nas redes de ensino devido à flutuação e ambiguidades que esta palavra produziu culminou com um redirecionamento das posições oficiais. O Ministério da Educação que assume em 2003 dá início a um processo que se mostrou longo e que trouxe um redirecionamento nos sentidos e finalidades da última etapa da educação básica, ao menos em no que diz respeito às bases normativas. Entre o Seminário Nacional de Ensino Médio¹, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SENTEC) em junho de 2003 e a homologação do Parecer 05/2011 (Resolução CEB/CNE 02/2012), passaram-se nove anos. Nessas novas diretrizes, as bases conceituais que orientariam a organização curricular do ensino médio seriam: trabalho, ciência e cultura como eixos estruturantes; base da formação humana e da organização pedagógico-curricular; e o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como interlocutores privilegiados na definição das finalidades e formas de organização da última etapa da educação básica.

Aclentando o cenário de disputas já mencionado, no mesmo ano em que são homologadas as novas diretrizes, tem início na Câmara dos deputados um movimento que intencionava produzir uma grande reformulação no ensino médio. Era formada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENST), por iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) que assumiu a presidência da Comissão, ficando o Deputado Wilson Filho (PTB-PB) como relator. Após 22 Audiências Públicas e quatro Seminários Estaduais, o relatório propunha o Projeto de Lei de número 6.840/13. Neste, era proposta a divisão do currículo em duas partes, uma comum a todos e outra subdividida em ênfases com bases nas áreas do conhecimento ou na formação técnica profissional, à semelhança do que culminou por ser incorporado na Lei de Diretrizes e Bases pela reforma trazida pela MP 746/16.

Após onze audiências públicas, essa medida provisória é aprovada pelo Congresso Nacional como Lei 13.415/17 e produz duas mudanças principais: modifica os artigos 35 e 36 da Lei 9.394/16 que se referem à organização pedagógica e curricular do ensino médio e altera a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), autorizando o uso de recursos públicos para que entidades privadas ofereçam parte do ensino médio (formação técnica e profissional e educação a distância).

Em resumo, no que diz respeito às mudanças curriculares, a Lei 13.415/17 estabelece que no ensino médio, que passa a ter a duração mínima de 3 mil horas, *não mais* do que 1.800 horas seja destinada à formação básica comum. A carga horária restante será destinada a um dos cinco itinerários formativos (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas, Ciências da Natureza, Matemática ou Formação Técnica e Profissional). Além disso, a Lei determina a obrigatoriedade do atendimento a documento a ser produzido pelo Ministério da Educação, em cumprimento ao estabelecido no Plano Nacional de Educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Lei ainda define como obrigatórias apenas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática.

No que diz respeito à BNCC, a Lei 13.415/17 assim prescreve:

Art. 30 A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35A:

Art. 35A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I. Linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas.

No ano de 2018 uma comissão a cargo do Ministério da Educação produziu uma versão do documento de BNCC para o ensino médio. Após cinco tumultuadas audiências públicas, o texto foi aprovado mediante parecer favorável do Conselho Nacional de Educação em 04 de dezembro de 2018. Em novembro daquele ano este Conselho aprovou também novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – a terceira norma oficial no período de 22 anos. No documento aprovado no dia 08 de novembro pelo CNE e homologado em 20 de novembro pelo Ministro, fica instituído que:

Art. 10 Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11 A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, CNE/CEB, 2018).

O documento de diretrizes curriculares de 2018 coroa, assim, o processo iniciado com a medida provisória: regulamenta dispositivos da Lei 13.415/17 e se configura no primeiro ato normativo relativo à BNCC do ensino médio.

A BNCC DO ENSINO MÉDIO: MAIS UMA VEZ AS DITAS “COMPETÊNCIAS”

O documento aprovado para o ensino médio, em linha com o proposto para a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, confere centralidade à organização dos currículos com base na prescrição de competências. Para essas etapas, se afirma:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (concei-

¹ Os debates e propostas do Seminário estão publicados no livro Ensino médio: ciência, cultura e trabalho, organizado por Gaudentio Frigoletto e Maria Cavatta (FRIGOLETTO; CAVATTA, 2004).

tos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, atuar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017, p.16).

No texto da *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*, competências é uma palavra descrita como capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas científica, cotidiana, ética, estética. A respeito da conceitualização distinta em relação aos textos da década de 90, vale dizer:

A retomada da noção de competências, mesmo que com conotação diversa da empregada nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares da década de 90, cabe retornar outros sentidos da crítica à sua utilização como elemento definidor da organização dos currículos, tais como o evidenciado por Pacheco (2001) ao afirmar que no campo da teoria curricular, tanto a abordagem por objetivo quanto a abordagem por competência denotam “uma racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição de estratégias cognitivas”. Essa perspectiva nos coloca, novamente, diante de uma formulação que toma o currículo em seu sentido limitado, como técnica de elaboração de objetivos de aprendizagem, e está em sentido também restrito, limitado ao aspecto cognitivo que desconsidera outras dimensões implicadas na formação intelectual e histórico-cultural dos indivíduos. (SILVA, 2017, p.57).

Para o ensino médio, a Lei 13.415/17 confirma esse movimento de retomada do modelo de competências:

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

No texto de BNCC para o ensino médio enviado pelo MEC ao CNE no dia 03 de abril de 2018 é proposta uma série de competências gerais e de competências específicas, a partir do seguinte enunciado:

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. (BRASIL, 2018, p.8).

As justificativas para essa escolha é feita a partir da definição de um perfil do egresso traçado com base em critérios e em um discurso muito semelhante aos encontrados nos textos da reforma curricular do final dos anos 90:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser crítico, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, res-

liente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Ao comparar o documento de 2018 com os textos dos parâmetros e diretrizes curriculares para o ensino médio de 1998, verificamos que

a definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 90, em virtude de sua proximidade com a ideia de competência e de competitividade. Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p.11).

Dos enunciados presentes no documento de BNCC para o ensino médio é possível, portanto, reafirmar a crítica feita anteriormente (SILVA, 2008): é retomada uma justificativa economicista que apregoa a adequação da escola a supostas necessidades de formação para o trabalho; novamente se verifica a composição de um referencial curricular que toma a sociedade, a escola e o currículo de maneira descontextualizada; e, de novo, a fluidez e ambiguidade com que é tratada a noção de competências viabiliza a regulação dos processos formativos.

A QUE E A QUEM SERVE A PROPOSTA DE BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Finalizando este texto, buscamos fazer um exercício, atendendo à provocação da epígrafe, e problematizando a que e quem pode servir a ideia de uma base nacional comum curricular. Em outros textos (SILVA, 2015, 2018) indagamos a respeito da natureza de um documento único que visa à definição de uma política curricular nacional: qual o seu grau de imposição? Entendemos que um texto estruturado de modo a elencar uma listagem de objetivos, tal qual se apresenta nos documentos aprovados, é excessivamente prescritivo, sendo portador de uma dimensão regulatória que compromete o exercício da autonomia das escolas e seus sujeitos. O risco é o de comprometer e inviabilizar experiências formativas mais ricas e significativas.

Além disso, se levamos em conta que esses documentos irão se deparar com uma multiplicidade de experiências, de propostas, de práticas curriculares que conferem identidade a cada instituição e rede de ensino, é de se supor que os tensionamentos que daí irão se originar, terão como consequência a emergência de outros processos, híbridos na forma e no conteúdo, mas, ainda assim, resultados do maior ou menor grau de violação que uma imposição normativa como a que se avizinha poderá trazer, assim como seus efeitos nefastos às escolas e redes, descharacterizando-as e empobrecendo.

O incentivo à padronização do que a escola faz, a partir de um ordenamento central, se considerarmos ainda, as condições tão desiguais de escola para escola e de rede para rede, irá

contribuir para aprofundar ainda mais essas desigualdades, com prejuízos maiores àqueles que se encontram em condições mais precarizadas. O estabelecimento de um padrão como referência permanente e ponto de chegada tenta igualar o desigualável. Ademais, como alerta Macedo (2018), está amplamente constatada a falácia políticas semelhantes.

A própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a falência do modelo. Na literatura nacional e internacional (Loveless, 2016; Ravitch, 2013; Reid, 2009; McCarthy, 2009; entre outros), está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente. Não é inexorável que políticas públicas, para serem públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem. (p.31).

Os textos de BNCC servirão, ainda, para compor a referência para os exames em larga escola, o que desembocará na ampliação de políticas de responsabilização das escolas e de seus profissionais. Interessa aos órgãos de governo que passem a exercer seu poder sobre escolas e docentes ao vincular “as práticas avaliativas conexas a estratégias de responsabilização e prestação de contas, como é o caso das políticas de *accountability*” (BALL, 2004) [compondo um movimento correlato aos países] que já haviam consolidado seus sistemas nacionais de avaliação e centram suas ações educacionais em preceitos culturais performáticos” (SCHNEIDER; ROSTRIOLA, 2015), como é o caso da prescrição de competências.

A prescrição de competências também visa ao controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu *desempenho* mostrava a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (SILVA, 2018, p.11).

Por seu caráter meritocrático, classificatório, mensuratório e quantitativista, as avaliações de Estado não oferecem, substancialmente, qualquer retorno às escolas. Muito pouco dizem sobre as condições em que se realiza o trabalho pedagógico, sobre o que gerou *erre* ou *quênê* resultado. Mas é eficaz como instrumento de controle, especialmente para obter dados relativos à incorporação, pelas escolas, dos dispositivos normativos oficiais. No entanto, quando os resultados das avaliações mostram uma sucessão de *fracassos*, a “culpa” recai, primordialmente, sobre os professores e sobre as escolas, que fracassaram, apesar de terem obtido os parâmetros e referências curriculares “adequados”. Ou recai sobre os alunos, especialmente os de “baixa renda”, que estariam puxando a qualidade do ensino “para baixo”. As avaliações em larga escala se instituem, assim, também como um mecanismo ideológico que desloca a questão do fracasso ou do sucesso escolar da sociedade para o indivíduo – aluno ou professor – e isenta os formuladores de políticas de suas responsabilidades.

Há ainda outra razão que tem estado presente na defesa da ideia de uma BNCC. É a razão “de mercado”, isto é, os interesses circunscritos ao mercado de livros e materiais didáticos e à presença cada vez maior de fundações empresariais no espaço educacional público que fletta com a formação continuada de professores e com assessorias pagas pelos municípios e redes estaduais. Esses olhos interessados e interessados sobre as escolas públicas já se fazem presente desde a criação do chamado Movimento pela Base (<http://movimentopelabase.org.br/>). Esse estado de coisas se explica porque a ideia do currículo único “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. (MACEDO, 2018, p.32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção da política curricular oficial em torno da BNCC foi marcada pela busca de legitimidade, o que ocorreu por meio de vários mecanismos, dentre eles as consultas formais a segmentos do campo educacional em audiências públicas ou links de acesso para contribuições. Especialmente nas audiências públicas sobre a BNCC do ensino médio pode se identificar o grau de resistência ao processo e ao texto. Das cinco audiências regionais, duas delas foram ocupadas por educadores, estudantes, pesquisadores. Nas demais, predominou a argumentação crítica. As críticas a um texto produzido à revelia das escolas, a um texto que pouco ou nada expressa os anseios da juventude que está na escola pública, a uma ideia falaciosa que deposita na mudança do currículo curricular a possibilidade de melhorar a educação no país.

A forma como foi produzido o documento da Base Nacional Comum Curricular é emblemática do modo de fazer política curricular oficial revela da escola e de seus sujeitos. Quando se desconsidera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado da política curricular oficial já está dado no momento mesmo de sua formulação. Professores e professoras reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados, marcando o distanciamento entre o propósito e o realizado. E isso não significa um problema, a não ser para os formuladores desses textos. Além disso, nesse modo de fazer, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que as escolas “deverão incorporar” a base curricular proposta. Obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras.

Vale, por fim, reafirmar que a BNCC traduz uma concepção restrita de currículo – como texto, como prescrição. Vale reafirmar que a BNCC do ensino médio desconsidera a realidade da última etapa da educação básica, quem são os sujeitos alunos que ali estão, jovens em sua multiplicidade e diversidade. Vale reafirmar que na escola já tem currículo, e que a experiência formativa não cabe numa lista de objetivos.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BRASIL. Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaoooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 18 jan. 2019.

- BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ctexto/2016/09/22/2016_0157.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em 04 de jan de 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov 2009.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de nº 6.894**, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estudantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB 9.394/96 atualizada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ctexto/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 jan. 2019.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 15 jan. 2019.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 13 jan 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 13 jan. 2019.
- BRASIL. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mee000115.pdf>. Acesso em 11 jan. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 18 jan. 2019.
- FRIGOTTO, G.; CAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.
- O Estado de S. Paulo**. Base do ensino médio terá só duas disciplinas. São Paulo – SP, 27 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/base-do-ensino-medio-tera-so-duas-disciplinas,70002205584>. Acesso em: 27 fev 2018.
- CURRÍCULO, DIRETRIZES CURRICULARES E BNCC: O CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, E. "A base é a base": e o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, Luiz (Orgs) **A BNCC na contaminação do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 08 fev 2019.
- PACHECO, J. A. **Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas**. 24^a **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2001.
- RAMOS, M. N. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2001. Tese de Doutorado.
- SILVA, M. R.; FERRETI, C. J. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia: Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr-jun. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 jan. 2019.
- SCHNEIDER, M. P.; ROSTROLA, C. R. **Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil**. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. v. 31, n. 3, p.493 - 510 set./dez. 2015
- SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 jan 2019
- SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p.367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 jan 2019.
- SILVA, M. R. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil – das Diretrizes da década 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org). **Políticas Educacionais: debates e desafios**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, v. 1, p.39-59.
- SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 fev 2019.