



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

**ROSEANE DE NAZARÉ LUZ GUIMARÃES**

**AS DISPUTAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO  
MÉDIO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC**

BELÉM – PA

2020

**ROSEANE DE NAZARÉ LUZ GUIMARÃES**

**AS DISPUTAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO  
MÉDIO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

**BELÉM – PARÁ**

2020

**ROSEANE DE NAZARÉ LUZ GUIMARÃES**

**AS DISPUTAS EM TORNO DA DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO  
MÉDIO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

**RESULTADO:** ( ) Aprovado ( ) Não aprovado

**DATA:** 12/02/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/PPEB

---

Prof. Mark Clark Assen de Carvalho - Membro Externo  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC

---

Josenilda Maria Maués da Silva – Membro Interno  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/PPEB

**BELÉM – PARÁ**

2020

À minha mãe, mulher incansável, ética e batalhadora que à revelia de todas as condições adversas impostas, cultural e socialmente, dedicou sua vida a proteger, amar e educar seus filhos.

À minha amiga-irmã Degiane Farias, principal incentivadora deste trabalho, que apoiou, acreditou e motivou quando o cansaço teimava em querer me vencer; grande amiga durante todo esse percurso.

A todos os profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires, com quem diariamente divido alegrias, angústias e o sonho de uma educação com sentido e significado para seus sujeitos.

---

## AGRADECIMENTOS

---

“Gratidão é o segredo. Tanto pelas coisas boas que aconteceram, quanto pelas coisas que no final viraram lições.”

“A gratidão é a memória do coração.”

- ✓ Agradeço primeiramente a Deus, a força que durante esta caminhada me impulsionou, deu coragem e uma determinação divina para caminhar com esperanças de que tudo daria certo;
- ✓ Agradeço minha base de sustentação, e que é a representação do que concebo como família: minha mãe! Responsável por este meu desejo de estudar e de buscar sem medos, desafios para melhorar como ser humano, pois segundo a mesma, “o estudo é a única herança que pobre deixa aos filhos”; e que herança já me foi dada em vida! E nas idas e voltas a Belém, ela com suas limitações de saúde, me esperava com um belo sorriso só para dizer: -fiquei rezando para dar tudo certo! E deu!!
- ✓ Aos sobrinhos mais próximos que estiveram presentes nesta caminhada: Alanyes Guimarães, Bruna Gomes, Roberth Gomes e Robson Paulo Júnior, que no correr do Mestrado, me apoiaram, ajudaram e amenizaram meu cansaço;
- ✓ Gratidão à minha tão solícita amiga Degiane Farias, que me desafiou a voltar a estudar, apoiou, brigou, criticou e acima de tudo, soube ser amor, aconchego, colo e presença. Sempre acreditando e me jogando para cima como se eu fosse capaz de qualquer coisa que quisesse ser: a grande responsável por este meu empoderamento e por tanta coisa que sou;
- ✓ Aos meus tantos amigos que nestes dois anos me ajudaram a ir e voltar da UFPA, a cumprir prazos, e de alguma forma, criaram condições favoráveis para meus estudos, a rir e relaxar: Adrian Trindade, Luiz Augusto Soares, Lucilene Quadros, Alexy Sales, Valdelice Candiné, Thyelly Castro, Alessandra Dias, Cléia Matos, Mara Fabiane, Renê e Nazareno Risuenho, Mayara Vieira, Dayse Sousa, Marcos Oliveira;
- ✓ Às minhas colegas do Mestrado que, por meio do grupo, me ajudaram a ser otimista e contribuíram muito com troca de informações: Thais Trindade, Michele Rodrigues e Silvane;

- ✓ Na caminhada acadêmica, minha gratidão ao Programa de Mestrado em Educação Básica, por me proporcionar sonhar, estudar e querer transformar a realidade da Educação Básica;
- ✓ Gratidão particular ao meu Orientador, Genylton Odilon, um ser humano com uma alma linda, uma generosidade admirável que só de ouvir falar, já nos impulsiona como exemplo a ser seguido. Com ele, aprendi a gostar de currículo, a intensificar minhas preferências pelas causas da escola pública dos desfavorecidos e solidificou a vontade de querer continuar buscando novos conhecimentos. Nestes dois anos, ele foi mais que orientador, foi amigo, parceiro, acreditou em mim e no meu potencial, me levando ao mundo do conhecimento, que eu julgava incapaz de adentrar;
- ✓ Gratidão aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa, deixando valiosas contribuições e despertando ainda mais a vontade de estudar currículo: professores Marck Assen e Josenilda Maués;
- ✓ E finalmente, gratidão aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Paulino Mártires, que com parceria, incentivo e alegria, me ajudaram a acreditar que todo esforço pela escola pública, vale a pena.

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2011)

## RESUMO

GUIMARÃES, Roseane de Nazaré Luz. **As disputas em torno da definição do currículo do Ensino Médio no processo de elaboração da BNCC**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2020.

Este trabalho trata do currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro e tem como objetivo geral, compreender as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio ocorrido durante a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O referido trabalho tem em sua base teórica de sustentação, autores como: Sacristán (2000, 2006, 2013), Moreira e Silva (2011), que nos ajudam a entender o currículo como uma arena de lutas; e as contribuições de Lopes e Macedo (2004, 2005, 2011), Lopes (2004, 2011) Macedo (2017), Silva (2005) Stephen Ball (2004), que enriquecem o diálogo sobre as políticas curriculares. Respeitadas as singularidades e concepções teóricas diferentes desses autores, todos eles convergem para a discussão da ideia de currículo numa perspectiva crítica, como um constructo social, cultural e político que se desenvolve a partir de relações de poder, sem neutralidade e marcado por intencionalidades dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo documental, com base nas formulações teóricas de Lüdke e André (1986) e Trivinos (1997). O tratamento dos dados será feito a partir da análise do conteúdo de Maria Laura Franco (2012) e Laurence Bardin (2006). Esta técnica é considerada por muitos autores, como a mais elaborada e de mais prestígio no campo da pesquisa documental. Nesta perspectiva metodológica, a BNCC constitui-se a fonte precípua de pesquisa, numa análise comparativa dos três documentos que são oriundos da política curricular vigente no País. Ao final deste estudo, nota-se que o currículo não pode ser percebido, senão como um território em disputa constante por diferentes grupos de sujeitos. No que concerne ao processo de elaboração da BNCC para o ensino médio, enquanto currículo prescrito, constatamos que tanto as concepções de Ensino Médio em disputa, os fundamentos pedagógicos, assim como a organização curricular proposta na BNCC, sofreram mudanças bem maiores na sua última versão, em virtude da lei de reforma nº 13.415/2017, que define educação para essa etapa de ensino, alinhada a uma visão mercadológica e pragmática.

Palavras-Chave: Currículo. Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular.



## **ABSTRACT**

This research deals with the curriculum prescribed for Brazilian high school and has a general objective to understand the disputes about it, occurred during the preparation of the Base Nacional Curricular Comum (National Common Curricular Base) – BNCC. For this, he has in its theoretical basis of support, authors such as: Sacristán (2000, 2006, 2013), Moreira e Silva (2011), who help us understand the curriculum as an arena of struggles, and contributions of Lopes e Macedo (2004, 2005, 2011), Lopes (2004, 2011), Macedo (2017), Silva (2005) Stephen Ball (2004) who enrich the dialogue on curricular policies. Respecting the singularities and different theoretical conceptions of these authors, all converge to the discussion of the idea about curriculum, under a critical perspective, as a social, cultural and political construct which develops from relations of power, without neutrality and marked by the intentions of the subjects. This is a qualitative approach research, documentary, based on the theoretical formulations of Lüdke e André (1986) and Trivinos (1997). The treatment of the data will be done from the analysis of the content of Maria Laura Franco (2012) and Laurence Bardin (2006). This technique is considered by many authors as the most elaborate and most prestigious in the field of documentary research. In this methodological perspective, the BNCC is the primary source of research, in a comparative analysis among the three documents originated from the current curricular policy in Brazil. At the end of this study, it is noted that the curriculum has to be perceived as a territory in constant dispute, by different groups and subjects. In relation to the elaboration process of the BNCC for high school, as prescribed curriculum, we found that the contested High School conceptions, the pedagogical foundations and the curricular organization proposed in the BNCC, all undergo much greater changes in its last version due to the reform law 13.415 / 2017, which defines education for this stage of education aligned to a marketing and pragmatic view.

**Keywords:** Curriculum, High School, National Common Curricular Base.

## LISTA DE SIGLAS

ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação Educacional  
ABdC - Associação Brasileira do Currículo  
ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências  
AC - Análise de Conteúdo  
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APEOESP - Sindicato de Professores do Estado de São Paulo  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
BNC – Base Nacional Curricular  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCSE/UEPA - Centro de Ciências Sociais e da Educação da UEPA  
CEB - Câmara de Educação Básica/CNE  
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CEO - *Chief Executive Officer*/Executivo(tradução)  
CES – Câmara de Educação Superior/CNE  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONAE - Conferência Nacional pela Educação  
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
CP – Conselho Pleno/CNE  
CTB - Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCN/EB - Diretrizes Curriculares Nacionais/Educação Básica

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM - Democratas

EaD - Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Inovador

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FEE - Fórum Estadual de Educação

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FNCE - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais

FNE - Fórum Nacional de Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FTP - Formação Técnica e Profissional

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

NEB/UFPA - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional para o Ensino Médio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica  
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação  
ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da BNCC  
PSD - Partido Social Democrático  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
REPU - Ação Educativa Rede Escola Pública e Universidade  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEB - Secretaria de Educação Básica  
SEDUC - Secretarias Estaduais e Distrital de Educação  
SEDUC/CE - Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará  
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
SINPRO/PA - Sindicato dos Professores da Rede Particular no Estado do Pará  
SINTEEP – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará  
SME - Secretarias Municipais de Educação  
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
UEPA – Universidade do Estado do Pará  
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UESB - União dos Estudantes Secundaristas de Belém  
UFAC – Universidade Federal do Acre  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UJS - União da Juventude Socialista  
UnB – Universidade de Brasília  
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Capa da 1ª Versão.....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 2 - Capa do Documento da Segunda Versão.....</b>	<b>88</b>
<b>Figura 3 - Governança Global.....</b>	
<b>Figura 4 - Organização dos Objetivos de Aprendizagem .....</b>	<b>134</b>
<b>Figura 5 - Organização dos Objetivos de Aprendizagem na 2ª versão.....</b>	<b>137</b>
<b>Figura 6 - Organização do Currículo no Ensino Médio.....</b>	<b>139</b>
<b>Figura 7 - Competências Gerais da Educação Básica.....</b>	<b>142</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Total de Artigos encontrados a partir dos Termos Indutores: BNCC, Currículo e Ensino Médio.....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 2 – Relação dos principais Artigos encontrados a partir dos Termos Indutores: BNCC, Currículo e Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2018 (Continua).....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 3 – Dissertações e Teses encontradas a partir dos Termos Indutores: Currículo, Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio. (Continua).....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 4 - Percurso Metodológico da Pesquisa .....</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 5 - Categorias de Análise e Autores. ....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 6 – Versões da Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 7 - Principais Documentos Secundários Pesquisados.....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 8 - Principais Obras Lidas .....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 9 - Marcos Legais que embasam a Base Nacional Comum Curricular. (Continua).....</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 10 - Estrutura da Base Comum Curricular .....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 11 - Quadro de Contribuições por Área - Consulta Pública da Versão Preliminar da BNC (Período de 09/2015-03/2016) .....</b>	<b>85</b>
<b>Quadro 12 - Comissão de Discussão da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental (Continua).....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 13 - Organograma das Audiências Públicas .....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 14 - Audiências Públicas nas Regiões do Brasil.....</b>	<b>95</b>
<b>Quadro 15 - Do Movimento de Construção da BNCC (Continua) .....</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 16 - Organização do Ensino Médio entre 1996 a 2018 (Continua).....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 17 - Quadro Comparativo sobre as Alterações na LDB 9394/1996 - Pós lei nº 13.415, no que diz respeito ao Ensino Médio.....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 18 – Quadro com Apresentação do Art. 35-A da LDB nº 9.394/96, Acrescentado pela lei nº 13.415 .....</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 19 – Direitos de Aprendizagem Definidores dos Objetivos de Aprendizagem das Áreas de Conhecimento BNCC 2015 (Continua) .....</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 20 – Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se Afirnam em Relação a cada Princípio.....</b>	<b>125</b>
<b>Quadro 21 – 10 Competências para a Educação Básica (Continua).....</b>	<b>128</b>

<b>Quadro 22 - Os Fundamentos Pedagógicos Adotados nas três Versões da BNCC</b> .....	<b>131</b>
<b>Quadro 23 – Educação Geral e Itinerários Formativos</b> .....	<b>144</b>



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
2.1	Abordagem da pesquisa .....	30
2.2	A escolha da pesquisa Documental .....	33
2.3	Revisão Bibliográfica.....	36
2.4	O processo de Coleta de Dados.....	37
2.5	A Análise dos dados.....	41
<b>3</b>	<b>O CURRÍCULO COMO OBJETO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL .....</b>	<b>46</b>
3.1	O Currículo Prescrito: aportes conceituais.....	46
3.2	As funções do Currículo.....	50
3.3	Políticas Públicas Educacionais.....	52
3.4	As Políticas Curriculares .....	58
3.5	As Políticas Curriculares para o Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 -LDB.....	64
<b>4</b>	<b>A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>73</b>
4.1	Os marcos legais que orientam para uma Base Nacional Comum Curricular.....	73
4.2	O que é a Base Nacional Comum Curricular? .....	76
4.3	O processo de elaboração da BNCC para o Ensino Médio .....	79
<b>5</b>	<b>AS DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO PRESCRITO PARA O ENSINO MÉDIO NAS VERSÕES DA BNCC .....</b>	<b>101</b>
5.1	Currículo: elemento em disputas .....	102
5.2	As disputas em torno da concepção de Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular .....	107
5.3	Os Fundamentos Pedagógicos adotados nas versões da BNCC para o Ensino Médio .....	121
5.4	As disputas em torno da organização Curricular proposto nas versões da BNCC para o Ensino Médio .....	131
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema “**O currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro**” e trata-se de um estudo comparativo entre as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC). O interesse e a motivação em desenvolver um estudo sobre este tema, não apareceu em minha vida por acaso ou aleatoriamente, mas é oriundo primeiramente da curiosidade epistêmica com relação ao assunto e, por conseguinte, de uma estreita ligação ante minha experiência no âmbito educacional, que começa com a história acadêmica, e se entrelaça com a trajetória profissional, o que o torna ainda mais significativo agora, na construção do meu percurso de jovem pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB).

No tocante à minha vida acadêmica, destaco que sempre me despertaram interesse, leituras que tratavam de pesquisas que versavam sobre o conceito de currículo, especialmente quando vinculado ao Ensino Médio. Durante o curso de graduação e o processo de especialização, dediquei grande parte dos meus estudos a entender este conceito e suas nuances, não somente como um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário, mas, sobretudo como uma “arena de conflitos” de todas as ordens, sejam elas culturais, educacionais ou sociais, refletindo com isso, uma disputa de poder na escolha e efetivação do currículo da Educação Básica.

A Academia me favoreceu o entendimento de que pensar a ideia de currículo, significa entendê-lo como algo que envolve escolhas deliberadas de grupos de educadores, projetos de educação e, sobretudo, de um projeto de sociedade. Ainda na vida acadêmica, as fomentações sobre currículo exerciam sobre mim certo fascínio, pela busca de compreensão em torno das Políticas Educacionais curriculares, assim como pelos problemas que permeiam esse conceito, pois entendia que as questões curriculares eram o cerne da Educação.

Mas, apesar do interesse por esta temática sempre estar presente, não posso negar que também sempre a considerei complexa e de difícil entendimento, mas paradoxalmente instigante. Assim, como aluna do curso de Pedagogia, era necessário saber mais, para no futuro participar efetivamente dos debates em torno dela.

Cabe destacar, como grande referência da época da Academia e ainda hoje, o teórico Tomaz Tadeu da Silva, ao explicitar que “currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”, (SILVA, 1996, p. 23). E ainda, “é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para

o processo de formação de subjetividades sociais” (SILVA, 1996, p. 23). Estas leituras e discussões me impulsionaram adentrar cada vez mais o campo do currículo, assim como mergulhar em debates para melhor entender a complexidade da temática, que envolve interesses e disputas de poder.

A leitura em torno do pensamento deste teórico, somado a influências de grandes mestres do curso de graduação, bem como das frequentes discussões com meus pares, foram sedimentando a vontade de imersão sobre a temática. No tocante a este processo de influência, cabe destacar a presença forte do Prof. Dr. Genylton Odilon Rocha, hoje orientador deste trabalho, que na época e ainda hoje, considero como um dos grandes nomes, quando tratamos de estudos referentes à ideia de currículo crítico. Por meio de suas falas, o desejo e comprometimento em entender criticamente os documentos oficiais enviados para as escolas, se intensificaram, assim como a necessidade de dar continuidade aos estudos.

No que concerne à minha história profissional, destaco que são exatamente 18 anos entre a docência e função técnica, em que diariamente tenho lidado com a última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio; seja no trabalho com os docentes, seja no contato direto com jovens que são os sujeitos desse processo e para o qual esses formatos de currículos são pensados. Nesse sentido, a ideia de currículo perpassa toda minha vida laboral, enquanto profissional da educação, o que torna o tema de grande valia para uma aproximação mais contundente com os teóricos que discutem sobre ele, e a partir de então, tomar posição nos meios em que se debate ou que se omite a discussão desta temática.

Ressalto também que como profissional, estive no período de 2009 a 2012, à frente do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bragança e durante aquele período, permaneci muito próxima dos debates em torno do currículo, pois era necessário tratar com os professores uma proposta curricular para aquele município, com base nas orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E outra vez me deparo e tenho a oportunidade de estudar com o professor supracitado, responsável por coordenar tais debates. Foi então que percebi as limitações e fragilidades no conhecimento acerca das questões curriculares e o quanto se fazia necessário estudar sobre o assunto, para empreender debates mais consistentes e teoricamente respaldados. Como isso, tinha cada vez mais clara a necessidade de uma construção teórica mais sólida sobre a ideia de currículo.

Outro fator que considero relevante para este estudo sobre prescrições curriculares, diz respeito ao fato de que a partir da década de 90 do século XX, muito se discutiu sobre as Políticas Curriculares, em especial sobre as normativas que definem a construção de uma Base comum para a Educação Básica; e também, pelo fato de que as determinações contidas na

BNCC para o Ensino Médio vêm sendo motivo de constantes lutas e debates na esfera nacional, dividindo opiniões e resistências entre os envolvidos no processo educacional. O que se tornou uma motivação a mais para mim, como aluna do Programa de Pós-Graduação e docente da Educação Básica, pesquisar a forma como vem se dando a construção das versões da BNCC.

Com a aprovação no processo seletivo do PPEB, da Universidade Federal Pará (UFPA) pude, enfim, consolidar minhas motivações em pesquisar as questões inerentes ao currículo prescrito para o Ensino Médio.

Inicialmente, apresentei como proposta de pesquisa o tema “As reformas do Ensino Médio pós-LDB<sup>1</sup> n° 9.394/95, dos Parâmetros Curriculares até as atuais versões da Base Nacional Comum Curricular”, projeto com o qual fui aprovada no Programa. No entanto, logo que começaram as orientações e discussões, por meio das disciplinas obrigatórias e aprofundamentos dos estudos sobre currículo, fui afinando a ideia em torno das questões curriculares, direcionando olhares para as versões da BNCC (este último elemento não fazia parte do meu projeto original).

Com base nas orientações e diálogos com meu orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, chegamos à construção de uma nova versão do projeto de dissertação, que versava sobre “As diferenças e semelhanças existentes nas três versões da BNCC para o Ensino Médio”. Contudo, à medida que os estudos foram se aprofundando, já com o início da pesquisa, novas discussões surgiram e novamente em debates com o orientador, percebemos, conjuntamente, a necessidade de direcionar um pouco mais a temática, resultando com isso um novo tema de pesquisa, que apresentamos aqui, mais direcionada à análise dos três documentos da BNCC, qual seja: **“o currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro”**. O referido tema significa uma investigação instigante e tem por finalidade fazer um estudo partindo dos documentos oficiais que vêm sendo construídos e consolidados enquanto Política Educacional, nem sempre discutidas no/com o coletivo.

Entre idas e vindas, a partir das discussões fomentadas na disciplina *Atelier II*, e depois de passar por três tentativas de definição do objeto de estudo, novamente em conjunto com meu orientador, fomos pormenorizando as questões a serem pesquisadas e chegamos ao seguinte: **“As disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro presentes no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”**.

Com base neste objeto, optamos em fazer um estudo comparativo entre as três versões da BNCC, com um recorte em torno de três elementos: as concepções de Ensino Médio, os fundamentos pedagógicos e a organização curricular, para melhor compreender como as

---

<sup>1</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

disputas em torno destes elementos configuraram as prescrições curriculares tornadas oficiais. A opção por este recorte se dá também pelo fato, de que como pedagoga, não me sinto com competência técnica para fazer uma análise no que diz respeito às áreas de conhecimento específicas e suas formas de organização.

A escolha por este objeto de estudo se dá por duas razões: primeiro, pela grande identificação que tenho por esta etapa de Ensino e, conseqüentemente, pelo interesse em aprofundar um estudo sobre o currículo voltado para a última etapa da Educação Básica, que de acordo com Silva (2011), não pode ser visto senão como “um território em disputa”; como segundo fator de escolha do objeto, cito o fato de que no decorrer da minha vida profissional, sempre atuei como técnica e docente do Ensino Médio, vivenciando as inquietações de educadores, que assim como eu, têm lidado com as várias reformas curriculares propostas por diferentes Governos, sem contudo participar ativamente do processo de construção dos mesmos.

Somados a isso, outros fatores me empurram para este estudo, como o desejo de conhecer profundamente o objeto proposto e contribuir como pesquisadora e docente da Educação Básica nas discussões sobre o que vem sendo disputado enquanto currículo oficial nas escolas, ou seja, o referido objeto constitui-se também uma escolha pessoal, motivada pela grande repercussão que se formou em torno da BNCC para o Ensino Médio.

Há que se considerar que o Ensino Médio, no Brasil, sempre foi motivo de grandes debates, tanto no que diz respeito a sua finalidade e objetivo, quanto sobre as Políticas Curriculares que o orientam. Estudar as reformas curriculares, mais especificamente, o currículo prescrito para o Ensino Médio por meio da BNCC, significa buscar entendimento do movimento das Políticas Educacionais na organização do ensino, que com a LDB nº 9.394/96, traz indicativos para a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação e deixa clara a necessidade de construção de um currículo que pudesse definir os caminhos para a última etapa da Educação Básica. Nas palavras de Roberto Macedo (2017, p.13), “nunca se constatou na história da educação tamanha importância atribuída às políticas e propostas curriculares, diria mesmo, um tamanho empoderamento do currículo”.

Em meio às reformas ocorridas a partir de 1990, evidenciam-se em 2015, as fomentações em torno da construção de uma BNCC para o Ensino Médio brasileiro. O processo de construção deste documento, que nos interessa estudar, passou por três versões, discutidas em diferentes conjunturas da Educação e por diferentes atores, sempre apoiadas na necessidade da busca de definição de parâmetros para nortear o currículo do Ensino Médio, com princípios

orientadores e que incidiriam em questões de natureza metodológica e dos objetivos a serem alcançados.

A construção da BNCC resulta de uma produção técnica, com concepções de Educação e de sujeitos que são definidos por condicionantes políticos e jogo de poder. Os discursos, especialmente os midiáticos, justificam a formulação da BNCC como um projeto de Educação, que visa atender milhões de alunos e alunas numa formação integral e com capacidade de superar a antiga dualidade entre escola e realidade sociocultural dos educandos, assim como as diversas formas de desigualdades presentes no contexto escolar brasileiro, expressos, por exemplo, por projetos de Educação que buscam “[...] preparar alguns para o ensino superior e outros para o mundo do trabalho” (LINS, 2006, p. 9), evidenciando, na verdade, a disputa de classes, que em diversos momentos se expressou em estranhas diferenciações curriculares.

Leituras preliminares nos demonstram que, ao longo do processo de construção até a homologação da BNCC, período compreendido entre 2015 e 2018, muitos autores se dedicaram a analisar este documento, apontando suas limitações, mas sobretudo, suas contradições como uma Política Pública Educacional. Em sua maioria, os teóricos que discutem currículo, afirmam da incoerência da construção de uma Base Comum, se considerarmos os diversos e heterogêneos contextos educacionais.

Os defensores da pedagogia crítico-social ao apresentarem que “a função precípua da escola é a de transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana”, destacam que a BNCC é uma Base esvaziada de conteúdos, voltada a atender os interesses empresariais e que serve para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI (MARSIGLIA et al, 2017).

Nesse mesmo viés de críticas à BNCC, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), denuncia que a tessitura do texto não levou em consideração as vozes dos diferentes segmentos educacionais. Para esta instituição, as três versões da BNCC, “[...] ameaçam o pluralismo de ideias e concepções político-pedagógicas; a valorização das experiências em espaços não escolares; a formação para a cidadania, bem como, a formação e a valorização dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2016).

Nesta mesma linha de pensamento, Macedo (2015, p. 889) afirma que a BNCC se apresenta como um “quadro de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização”. A autora reafirma que esta política se dá com o intuito de criar uma ordem (um padrão), sem ser capaz de apagar o antagonismo social existente. Para a concepção crítica de currículo, a seleção de conteúdos expressa na BNCC não é uma ação neutra e desprovida de interesses, tampouco, respeita a diversidade cultural, defendida mais fortemente por autores

pós-críticos, que alegam não ser possível “eleger” dentre o rol de representações e culturas, aquilo que é mais relevante para compor um currículo comum.

Segundo Macedo (2014), por trás da ideia de uma Base, há lutas e relações de disputas com interpretações múltiplas, que há anos vêm desenhando uma interferência na Educação, pois são vários atores, que a mesma define como comunidades epistêmicas, envolvidos em uma teia de poder, na definição de um modelo curricular para o Ensino Médio.

Frente ao exposto, procuraremos fazer um estudo comparativo das três versões da BNCC apresentadas, no sentido de entender as disputas curriculares presentes, bem como o que tem se definido como referência curricular para o Ensino Médio e como é apresentada em suas versões, o que torna este trabalho de pesquisa, desafiador.

A relevância social deste estudo parte do princípio de que reconhecemos na Universidade, um espaço de problematização da realidade social. Entendemos que a realização de um estudo documental das políticas curriculares, a partir dos documentos específicos da BNCC para o Ensino Médio, nos possibilita refletir sobre a política vigente no Brasil e produzir discussões que podem subsidiar os profissionais da Educação e os próprios sujeitos dos espaços, sobre a referida política. Este exercício pode representar, ainda, um contra-discurso em relação a um projeto de sociedade que vem sendo arquitetado e para o qual a juventude é tomada como “matéria-prima” da manutenção de uma lógica de relação mercadológica perversa e que atenta contra a dignidade humana, dentre outras questões.

Ainda nesta perspectiva, iniciamos um breve levantamento nas principais revistas e periódicos, para encontrar temas que se relacionassem à presente pesquisa no período de 2015 a 2018. Com o termo indutor BNCC, foi possível captar um número de 272 artigos que possuíam ligação direta com o objeto. Com a leitura dos resumos desses trabalhos e na perspectiva de refinar esse resultado, fizemos a junção dos termos BNCC e Ensino Médio; esta nova pesquisa nos trouxe um número de 24 artigos. Contudo, considerando que o tema desta pesquisa trata sobre “O currículo prescrito para o Ensino Médio”, percebemos a necessidade de acrescentar o termo indutor currículo; o acréscimo deste termo apontou 36 artigos que possuíam ligação direta com o tema.

**Quadro 1 – Total de Artigos encontrados a partir dos Termos Indutores: BNCC, Currículo e Ensino Médio.**

TERMOS INDUTORES	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	272
BNCC E ENSINO MÉDIO	24
BNCC E CURRÍCULO	36

Fonte: Banco Bibliotecas Digitais (2018).

A partir deste levantamento, selecionamos os artigos que mais se aproximam da nossa temática e que, de certa forma, contribuem para nossa imersão no assunto estudado, pois citam a BNCC numa perspectiva crítica e como resultado de uma Política Liberal que se coloca a serviço do capital. Assim, na tentativa de melhor entender esse processo, foram selecionados alguns destes artigos.

**Quadro 2 – Relação dos principais Artigos encontrados a partir dos Termos Indutores: BNCC, Currículo e Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2018 (Continua)**

IT	AUTOR	TÍTULO	ANO
01	Jane Bittencourt	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS	2017
02	Liane Maria Bernardi Lucia Hugo Uczak Alexandre José Rossi.	RELAÇÕES DO MOVIMENTO EMPRESARIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: A DISCUSSÃO DA BASE NACIONAL COMUM	2018
03	Adriana Corrêa José Carlos Morgado	A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL: TENSÕES E DESAFIOS	2018
04	Talita Vidal Pereira Hugo Heleno Camilo Costa Érika Virgílio Rodrigues da Cunha	UMA BASE À BASE: QUANDO O CURRÍCULO PRECISA SER TUDO	2016
05	Dermeval Saviani	EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: O PROBLEMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2016
06	Claudio Antonio Tonegutti	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA.	2016
07	Elizabeth Macedo Rita de Cássia Prazeres Frangella	POLÍTICAS DE CURRÍCULO OU BASE NACIONAL COMUM: DEBATES E TENSÕES	2016
08	Monica Ribeiro da Silva	CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E BNCC UM CENÁRIO DE DISPUTAS	2015
09	Claudia Maria Mendes Gotijoo	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMENTÁRIOS CRÍTICOS	2015
10	Diogo Alchorne Brazão	A BNCC COMO UM TERRITÓRIO DE DISPUTAS DE PODER: AS PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DO PENSAMENTO EUROCÊNTRICO NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	2017
11	Jéferson Silveira Dantas	O ENSINO MÉDIO EM DISPUTA E AS IMPLICAÇÕES DA BNCC PARA A ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS	2018
12	Monica Ribeiro da Silva	A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO	2018
13	Priscila de Fátima Stankevecz Noela Invernizzi Castillo	A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA MÍDIA: QUE ATORES E POSIÇÕES FORAM VEICULADOS PELO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO?	2018



**Quadro 2 – Relação dos principais Artigos encontrados a partir dos Termos Indutores: BNCC, Currículo e Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2018. (Conclusão)**

IT	AUTOR	TÍTULO	ANO
14	Monica Ribeiro da Silva	A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. EDUCAÇÃO EM REVISTA	2018
15	Elizabeth Macedo	BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: A FALSA OPOSIÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PARA FAZER ALGO E CONHECIMENTO EM SI	2016
16	Elizabeth Macedo	BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA QUEM?	2015
17	Emerson Pereira Branco, Alessandra Batista Branco Lilian Favaro Alegrancio Iwasse Shalimar Calegari Zanata	UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM CONSONÂNCIA COM A REFORMA DO ENSINO MEDIO	2018
18	Erika Virginio R. da Cunha Alice Casemiro Lopes	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REGULARIDADE NA DISPERSÃO	2017
19	Ana Cláudia da Silva Rodrigues Jalmira Linhares Damasceno Wagner Alexandre Costa e Silva Arthur Carlos da Silva	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E O RECONHECIMENTO	2017
20	Maria Carolina Pires de Andrade Rosa Maria Corrêa das Neves Cláudia Lino Piccinini	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DISPUTAS IDEOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO NACIONAL	2017
21	Patricia Lima Verde	BASE NACIONAL COMUM: DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS HEGEMÔNICOS SOBRE CURRÍCULO MÍNIMO	2015
22	MariaValnice da Silva Jean Mac Cole Tavares Santos	A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2018
23	Nathalia Fernandes Egito Rocha, Maria Zuleide da Costa Pereira	O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? PRODUÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO PERÍODO DE 2010 A 2015	2016
24	Ana Carolina Galvão Marsiglia Leonardo Docena Pina Vinícius de Oliveira Machado Marcelo Lima	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL	2017

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Em seguida, nos movimentamos no sentido de capturar Teses e Dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, usamos a junção dos três termos indutores: Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio e currículo. Assim, foi possível encontrar um número de 143 dissertações e 22 teses que, aparentemente, possuem ligação com o objeto de estudo, pois traziam em suas discussões questões sobre a BNCC.

Após a leitura preliminar dos resumos desses trabalhos, chegamos a quinze dissertações e 3 teses que realmente poderiam nos servir como fonte de pesquisa, uma vez que apresentavam aproximação com nosso objeto de estudo, pois discutem a BNCC como uma Política Curricular cheia de conflitos e questionamentos. Nesse sentido, passamos a ler de forma analítica todos os resumos e a parte teórica dessas produções, que nos revelaram o quanto a temática que envolve

a BNCC é instigante e complexa, assim como é permeada de lutas de poder em torno do currículo. Isso fica evidente nas principais teses e dissertações selecionadas, conforme Quadro 3, abaixo:

**Quadro 3 – Dissertações e Teses encontradas a partir dos Termos Indutores: Currículo, Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio. (Continua)**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Nível</b>
<b>Natália da Silva Fernandes</b>	Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores	2016	Universidade Federal da Paraíba.	Mestrado
<b>Emerson Pereira Branco.</b>	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais.	2017	Universidade Estadual do Paraná	Mestrado
<b>Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues.</b>	A Base Nacional Comum Curricular em questão	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Mestrado em Educação
<b>Eliane de Fátima Triches</b>	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	2018	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado em Educação
<b>Carolina Ramos Heleno</b>	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	2017	Universidade Federal de Feira de Santana	Mestrado em Educação
<b>Vanessa do Socorro Silva da costa</b>	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?'	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Doutorado em Educação
<b>Eliane Maura Freitas</b>	Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Doutorado em Educação
<b>Daiane Lanes de Souza</b>	Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas esquecimentos	2018	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Educação
<b>Daniel José Rocha Fonseca</b>	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	2018	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação
<b>Clarissa Zagotto da Cunha</b>	A BNCC e atualização da decadência ideológica no ideário das teorias pedagógicas	2018	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado em Educação
<b>Raquel da Costa</b>	Estado, Políticas de Educação e Ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)	2018	Universidade Estadual do Paraná	Mestrado em Educação

**Quadro 3 – Dissertações e Teses encontradas a partir dos Termos Indutores: Currículo, Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio. (Conclusão)**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Nível</b>
<b>Diogo Alchorne Brazaõ</b>	Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em História
<b>Eduardo Ribeiro Mueller</b>	A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições	2018	Universidade Federal de Mato Grosso	Doutorado em Educação
<b>Jaqueline Boeno D'Ávila</b>	As Influências dos Agentes Públicos e Privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.	2018	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Mestrado em Educação
<b>José Romero Machado Gontijo</b>	Reforma do Ensino Médio: Aspectos Pedagógicos, Formativos, Legais e Perspectivas.	2018	Universidade de Uberaba	Mestrado em Educação
<b>Daiane Lanes de Souza</b>	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	2018	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Educação
<b>Vanessa Silva da Silva</b>	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da Política	2018	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado em Educação
<b>Valdeira Aparecida Cardoso</b>	A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do Currículo Crítico Comunicativo.	2018	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado em Educação

Fonte: Banco de dados da CAPES.

A pesquisa mostrou ainda, pouca produção neste sentido, principalmente no que diz respeito à produção de teses, talvez pelo recorte temporal que fizemos, pois nos interessava ver as discussões no período em que os documentos da BNCC eram apresentados para debates até a homologação dos mesmos. Foi percebido também, que há um grande número de produções em formas de artigos, principalmente no que concerne à BNCC. No entanto, não percebi um estudo comparativo como nos propusemos a fazer, nos três documentos.

Estes dados nos dão a relevância acadêmica, bem como os traços de ineditismo que este estudo sobre o tema **“O currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro”** possui, uma vez que nenhuma das pesquisas apontadas acima, traz reflexões que discutam a ideia de currículo, BNCC e Ensino Médio de forma interligada, e nem se apresentam como um estudo comparativo entre as três versões, com foco no currículo enquanto disputa de poder. Considerando esses fatores, nota-se a importância da construção de trabalhos acadêmicos que

busquem se debruçar sobre esses documentos “oficiais”, no sentido de analisá-los e problematizá-los, para que se ampliem os debates em torno desta temática, principalmente no que diz respeito às disputas políticas que envolvem a construção da BNCC.

Por fim, retomando o que foi colocado no início desta seção, como educadora vinculada a esta etapa de ensino, é latente a necessidade de perceber as mudanças que cada Governo propõe enquanto diretriz, e de que forma essas mudanças incidem diretamente sobre a vida dos sujeitos. Assim sendo, concebo como relevante o estudo da BNCC, enquanto documento oficial, para compreender o próprio sentido e rumos da Educação, numa sociedade marcada pela exclusão e onde muito é preciso fazer para que se alcance a justiça social, pois é possível sim, por meio de uma proposta curricular associada a um projeto de sociedade incluyente, contribuir para um processo de inclusão social; embora a BNCC, tal qual foi construída, se distancie de um projeto de formação humanista e incluyente.

Para desenvolver este trabalho, foi feito primeiramente, um levantamento documental e bibliográfico no período de abril a novembro de 2018, em diferentes espaços, dialogando através de leituras, com diferentes autores que tratam sobre o currículo, onde se buscou a centralidade em quatro categorias: **BNCC, Currículo, Ensino Médio e Política Curricular**.

Em razão desta realidade, esta pesquisa se propõe a investigar os documentos da BNCC para uma análise, partindo da seguinte questão: **quais disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio podem ser evidenciadas nas três versões da BNCC?**

Assim sendo, no sentido de pormenorizar esta questão mais central, foi preciso ainda perceber, enquanto questões de investigação, os seguintes pontos: **Que concepção de Ensino Médio esteve em disputa no processo de elaboração da BNCC para esta etapa de ensino? Que fundamentos pedagógicos foram adotados nas versões de BNCC para o Ensino Médio? E por fim, quais disputas se evidenciam em torno da organização curricular proposta na elaboração das versões da BNCC?**

Com o propósito de responder a esses questionamentos, elencamos um conjunto de objetivos a serem alcançados. O objetivo geral da pesquisa é **compreender as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio, ocorrido durante o processo de elaboração da BNCC**. Como objetivos específicos a intenção é: **analisar as disputas em torno de concepção de Ensino Médio, presentes nas versões divulgadas da BNCC; compreender os fundamentos pedagógicos adotados nas versões da BNCC; e analisar a organização curricular proposta nas três versões da BNCC**.

Para o desenvolvimento deste estudo, assumimos a abordagem qualitativa como opção metodológica, uma vez que nosso movimento é de identificar, entender e analisar as concepções

de currículo, que orientam as prescrições curriculares contidas nas versões divulgadas da BNCC para o Ensino Médio. Assim, fica impossível construir nosso estudo senão por esse viés, pois é através de uma pesquisa qualitativa, que podemos compreender de que maneira as relações de poder se manifestam nos três documentos. Cabe destacar que o estudo qualitativo pode ser direcionado por vários e diferentes caminhos, sendo que os três tipos mais conhecidos e utilizados são: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Nesta perspectiva, para dar prosseguimento a este estudo, seguiremos os parâmetros da pesquisa qualitativa documental que busca compreender a realidade de forma indireta, por meio da análise de vários documentos produzidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para análise dos dados, será utilizada a técnica da análise dos conteúdos em Franco (2012) e Bardin (2006). No que tange aos aspectos metodológicos, estes serão mais bem explicitados na seção dois deste trabalho.

Para melhor entendimento dos resultados do estudo em questão, este trabalho foi organizado em seis seções. A primeira seção é esta “**Introdução**”, onde apresentamos as motivações acadêmicas, pessoais e profissionais que, conjuntamente com meu orientador, levaram ao encontro da temática. É parte também desta seção, a apresentação da proposta geral da dissertação, as questões de investigação, bem como o objetivo geral e os específicos do trabalho.

A segunda seção trata do “**Percorso Metodológico**”, onde nos ocupamos de pormenorizar os caminhos trilhados durante a construção da pesquisa. Este movimento passa pelo processo de demonstrar o porquê da escolha da pesquisa documental, o processo de coleta dos materiais e a forma de tratamento dos dados obtidos, mostrando a importância da pesquisa documental para a obtenção do *corpus* desejado e das respostas ao objeto de estudo.

A terceira seção, que tem como título “**O currículo como objeto de política pública educacional**”, objetiva apresentar, inicialmente, alguns pontos conceituais sobre a Política Pública e Política Educacional, assim como uma abordagem sobre o currículo enquanto um construto teórico conceitual, e a forma como tem se apresentado enquanto território em constante disputa. Para tanto, buscamos dialogar com teóricos como Lopes e Macedo (2004, 2005, 2011), Macedo (2017), Moreira e Silva (2011), Sacristán (2000, 2006, 2013) e outros. Estes autores nos ajudarão a traçar uma linha conceitual do que se entende por currículo e sua função na Educação, uma vez que para eles é urgente a discussão sobre esse conceito, que muitas vezes, no senso comum, foi entendido como uma simples listagem de conteúdo. Ainda como parte da terceira seção, procuramos pontuar o entendimento sobre as Políticas Públicas Educacionais, com ênfase nas Políticas Curriculares no Brasil, especialmente aquelas ligadas

ao Ensino Médio, adotadas no Brasil a partir dos anos de 1990 e que, de certa forma, apontam para a construção de uma base comum curricular para Educação Básica. Ainda nessa seção, apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), retratando as disputas existentes na formulação de diretrizes e objetivos para esta etapa de ensino.

A quarta seção, cujo título é **“O processo de elaboração da BNCC para o Ensino Médio”**, apresentará as normativas oficiais que apontam para a construção de uma BNCC, mostrando, posteriormente, sua definição e as peculiaridades nos processos de elaboração de um documento para a última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio, pontuando quem foram as pessoas envolvidas e de que forma se deram as discussões em torno dessa construção.

Na quinta seção, denominada **“As disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio nas versões da BNCC”**, o objetivo é fazer uma análise comparativa detalhada dos documentos, na perspectiva de responder a questão norteadora desta pesquisa, que é de perceber quais disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio podem ser evidenciadas nas três versões da BNCC. Para tanto, será feito uma análise das concepções de Ensino Médio em disputa, os fundamentos pedagógicos adotados nas versões da BNCC e por fim, a organização curricular proposta nas versões da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, teremos a sexta seção, intitulada **“Conclusão”**, onde pretendemos fazer um resgate de todo o caminho construído para a materialização desta dissertação. É o momento, também, para que os autores se coloquem a partir dos seus lugares de estudo. Nesta seção denominada de conclusão, serão feitas as inferências sobre o resultado da pesquisa realizada, em um diálogo com os autores que subsidiaram a pesquisa, na perspectiva de responder o que foi proposto no início do trabalho e com isso colaborar para novas discussões sobre o currículo prescrito para o Ensino Médio, a partir da BNCC.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta segunda seção se preocupa em descrever o percurso metodológico trilhado na feitura deste estudo que trata sobre “O currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro”. Como movimento primeiro, destacamos a abordagem qualitativa como opção deste trabalho, com base em Minayo (1995; 2003), e Triviños (1987), Lüdke e André (1986) e Gamboa (2007). O segundo movimento consiste em apresentar a pesquisa documental partindo das formulações de Godoy (1995), Lüdke e André (1986) e Cellard (2008). O terceiro movimento diz respeito ao seis passos feitos no processo de coleta de dados. O quarto movimento desta segunda seção refere-se à Análise de Conteúdo como a opção escolhida para o tratamento dos dados coletados, de acordo com as proposições de Bardin (2006) e Franco (2012).

### 2.1 Abordagem da Pesquisa

Muitos são os desafios concernentes ao processo de investigação, contudo, é indispensável entender em qual paradigma se assenta uma proposta de pesquisa, uma vez que os mecanismos metodológicos incorporados expressam, em grande medida, o lugar de onde fala o pesquisador. É neste sentido, que a partir de agora, nos ocupamos em evidenciar todo o percurso metodológico até então construído e que nos ajudou no acesso aos dados e nas discussões sobre o tema “O Currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro”, conforme é possível perceber no Quadro 4, abaixo.

**Quadro 4 - Percurso Metodológico da Pesquisa**

<b>ABORDAGEM DA PESQUISA</b>	Pesquisa Qualitativa
<b>TIPO DE PESQUISA</b>	Pesquisa Documental
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	Categorias de Análise e autores.
<b>PROCESSO DE COLETA DE DADOS</b>	<p><b>Primeiro Passo:</b> Definição de bancos de dados a serem visitados;</p> <p><b>Segundo Passo:</b> Seleção de documentos primários;</p> <p><b>Terceiro Passo:</b> Seleção de documentos secundários;</p> <p><b>Quarto Passo:</b> Seleção de textos que discutem currículo, políticas curriculares;</p> <p><b>Quinto Passo:</b> Leitura flutuante dos documentos primários e secundários;</p> <p><b>Sexto Passo:</b> Leitura flutuante dos textos que discutem políticas curriculares;</p>
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	Análise do Conteúdo.

**Fonte:** Construído pela autora (2019).

No que concerne à abordagem da pesquisa, vale dizer que, dentre outras características, a pesquisa de abordagem qualitativa busca identificar o objeto ou os fenômenos, a partir do contexto em que ocorrem e do qual eles fazem parte e que, portanto, não podem ser analisados, senão dentro de uma lógica integrada. Com isso, o trabalho nessa perspectiva, pressupõe o entendimento de dois aspectos: primeiramente, as peculiaridades deste tipo de pesquisa e segundo, as modalidades do tipo de investigação, pois apesar de ter sua origem histórica na antropologia e sociologia, nos últimos 30 anos, outros campos da ciência têm se utilizado desse pressuposto para construir suas investigações, como é o caso da Educação. Para início de conversa, cabe aqui destacar algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Com base nessas formulações, é possível dizer que essa abordagem de pesquisa não procura ater-se somente em medir ou quantificar eventos, processos, mas preocupa-se em analisar, caracterizar e discutir, considerando uma visão mais vasta dos processos sociais. Dessa feita, o pesquisador necessita ponderar todos os pontos de vista, para que compreenda a dinâmica que envolve esse objeto e/ou fenômeno que pretende pesquisar. Para Triviños (1987, p.133) “o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”.

Nessa mesma direção, a socióloga Maria Cecília de Souza Minayo (1995, p. 21) vai afirmar que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Minayo (1995) ainda destaca que a pesquisa qualitativa não pode simplesmente ser quantificável, pois “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p. 21).

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível,



ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

É importante salientarmos que, ainda de acordo com a autora citada “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, esses dados se complementam, pois a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente” (MINAYO 2003, p. 23), ou seja, não existe com base nessa abordagem um processo de exclusão de um tipo de dados em razão de outro, o que existe é uma relação de complementariedade.

As características expressas acima servem para explicar porquê optou-se por essa abordagem de pesquisa, ou seja, existe neste processo de investigação, um privilegiamento dos aspectos subjetivos sobre os objetivos, na medida em que se pretende perceber as disputas presentes na construção da BNCC, e ainda, há uma preocupação em ponderar, abalizar e discutir este documento, considerando uma visão mais ampla dos processos sociais que o envolvem.

Partindo disso, acreditamos que não seria viável utilizarmos outro viés metodológico que não o da pesquisa qualitativa, para entender o objeto de estudo em questão, “as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio brasileiro presentes no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular”, uma vez que o método qualitativo pode ser compreendido como:

O que se aplica ao estudo de história das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...], as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

Nessa mesma diretriz, com base no pensamento das autoras Lüdke e André (1986), é que, ainda uma vez, reiteramos nossa escolha pela pesquisa qualitativa, pois para essas autoras, é na própria captura da lógica de pensamento dos sujeitos, por meio de suas falas, no caso deste estudo, por meio da escrita documental que daremos conta do objeto de estudo que nos propusemos pesquisar. Nas palavras de Gamboa (2007, p. 61), essa abordagem “proporciona a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”.

Por fim, cabe destacar que o estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos, dentre eles citamos: o estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental, esta última se configura como a opção deste trabalho e sobre a qual nos deteremos a seguir.

## 2.2 A escolha da Pesquisa Documental

Tendo em vista que a abordagem qualitativa, enquanto possibilidade de exercício de pesquisa, não se mostra como uma proposta rigidamente fechada e considerando o objetivo geral deste trabalho, que é de: compreender as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio, ocorrido durante o processo de elaboração da BNCC, a partir de seus três documentos, é que nos aproximamos da pesquisa documental para a materialização deste estudo.

Em âmbitos gerais, a pesquisa documental assim como outros tipos de pesquisa, objetivam produzir novos conhecimentos, fomentar outras formas de abranger os fenômenos sociais, bem como fazer conhecer, por meio de novas construções, a forma como estes foram produzidos, (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009). E ainda, esse tipo de pesquisa permite a investigação de determinada problemática, não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Mas, em um primeiro momento, segundo Godoy (1995), a proposta de se incluir o estudo documental como probabilidade da pesquisa qualitativa pode soar estranho, tendo em vista que esse tipo de investigação não dispõe de todos os elementos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza, e que comumente estamos acostumados a pensar que a pesquisa qualitativa não possa ser feita, senão pelo contato direto entre pesquisador e grupo de sujeitos pesquisados.

Contudo, é importante destacar que os documentos configuram-se como uma potencial fonte de conhecimento. “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental”, (GODOY, 1995, p. 21). Ainda de acordo com a autora referida, ao pensarmos sobre a ideia de documento, é preciso que haja um entendimento mais amplo desse instrumental, que incluam os materiais escritos, as estatísticas e os elementos icnográficos.

Uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância. Se quisermos, por exemplo, estudar as relações patrão-empregado antes da Revolução Industrial, terá que recorrer a documentos diversos de empresas da época, uma vez que não será possível encontrar pessoas que tenham vivido naquele período para entrevistá-los (GODOY, 1995, p.22).

Ainda nesse sentido, as palavras de Lüdke e André (1986), ao colocarmos em evidência a pesquisa documental estamos trazendo à tona uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (p. 38).

Para essas autoras, a utilização de documentos em pesquisas deve ser mais comumente usada, valorizada e respeitada, pois na lógica de suas conjecturas, existe uma inesgotável riqueza de informações que podem ser retiradas deles e que nos ajudam a ampliar o entendimento de objetos que carecem de compreensão e contextualização histórica e sociocultural.

Outro ponto de destaque apontado por Lüdke e André (1986), diz respeito à possibilidade de percepção do processo de evolução de um determinado fenômeno, a partir do seu aspecto temporal. Para Cellard (2008), esse tipo de pesquisa favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Em outras palavras, por meio de uma ampla gama de documentos, é possível alargar a compreensão sobre determinadas questões a partir da captação da **contextualização histórica e sociocultural**, ou seja, os documentos também acrescentam uma dimensão do tempo à apreensão do aspecto social.

Ao tratarmos sobre a ideia de pesquisa documental, é necessário salientar a diferença existente entre esta modalidade e a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, é possível afirmar que as diferenciações passam, acima de tudo, pela natureza das fontes. Conforme a autora Maria Marly de Oliveira destaca em seus escritos, especialmente no livro *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*, a pesquisa bibliográfica chama atenção para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias. E no que diz respeito à pesquisa documental, esta apela para materiais que ainda não ganharam tratamento analítico, ou seja, as ditas fontes primárias.

O trabalho de pesquisa que tem nos documentos o seu objeto de estudo, vem sendo apontado pelos pesquisadores de várias maneiras. Eis algumas denominações utilizadas: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental. Autores como Lüdke e André (1986), Helder (2006), Pimentel (2001) Minayo (2004) e Cellard (2008) fazem as devidas diferenciações, todavia, de um modo geral, todas elas convergem para o fato do pesquisador fazer uso desse objeto, o documento, na perspectiva de retirar dele informações e isso é construído mediante uma investigação prévia, por meio do uso de técnicas específicas de manuseio e de análise.

Nessa perspectiva, vários cuidados precisam ser tomados, assim, é fundamental que etapas e procedimentos sejam seguidos, bem como a organização das informações que mais

tarde serão categorizadas e analisadas, para posteriormente, partindo desse arsenal construído, elaborar sínteses.

Diante disso, corroboramos a fala dos autores no sentido de que, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos, o que vai de encontro a muitos discursos que apostam na desconstrução da importância desse tipo de pesquisa.

Desta feita, cabe ao pesquisador a tarefa de buscar encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos estudos que pretende realizar. Mas, estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador, para não comprometer a validade do seu trabalho. Segundo Lüdke e André (1986) é preciso caracterizar, selecionar o tipo de documento a ser analisado, para que não se configure uma escolha aleatória.

Concernente a este estudo, o caminho percorrido foi justamente o de selecionar material, observando as indicações construídas nas orientações que pudessem subsidiar no movimento de construção da pesquisa, pois, uma vez que se trata de um trabalho que tem a opção pela pesquisa documental, os documentos tornam-se a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, tratam-se de documentos primários, quais sejam, prioritariamente, as três versões da BNCC para o Ensino Médio. Segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Apoiados nesses pressupostos, acreditamos que a opção pela pesquisa documental vai possibilitar um entendimento maior sobre o objeto de estudo que se pretende pesquisar, pois ainda de acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental, entendida como uma série de operações, visa estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais nos mesmos; descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre, às questões de interesse.

Os indicativos das autoras convergem com nosso interesse de estudo, que é um estudo comparativo para perceber as disputas existentes nos documentos da BNCC. Flick (2009) explicita que em um estudo documental, o pesquisador deve ter claro que os documentos são meios de comunicação e construídos com alguma finalidade e propósito.

Assim, tendo em vista as elucidações dos teóricos da abordagem qualitativa e da pesquisa documental, o caminho foi trilhado no sentido de garantir um *corpus* de análise que

desse conta de responder aos objetivos propostos, tendo claro que, o problema central na análise de documentos, refere-se em como trabalhar as relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

### 2.3 Revisão Bibliográfica

Após a definição do tema da pesquisa, no período de março a agosto de 2018, foi dado início a uma revisão bibliográfica, com levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES, que discutem sobre “O currículo prescrito para Ensino Médio Brasileiro”. Como parte deste processo, buscamos selecionar artigos e produções que possuíam relevância teórica para a pesquisa e que pudessem nos ajudar a definir o objeto de estudo.

Posteriormente, na perspectiva de construir um *corpus* significativo de fundamentação teórica, prosseguimos com o levantamento de outras bibliografias, ou seja, tornou-se necessário para nosso trabalho, elencar os autores que pudessem nos levar às categorias de análise, bem como, dar sustentação no desenvolvimento destas categorias que são: **BNCC, Currículo, Ensino Médio, Políticas Curriculares.**

**Quadro 5 - Categorias de Análise e Autores.**

CATEGORIA	AUTORES
<b>BNCC</b>	Lopes e Macedo (2011); Marsiglia et al (2017).
<b>CURRICULO</b>	Sacristán (2000); Moreira e Silva (2011); Pacheco (2005); Apple (2006); Silva (2006); Macedo (2017); Lopes e Macedo (2011).
<b>ENSINO MÉDIO</b>	Weller e Guache (2017); Silva, M. R.; Sheibe, L (2017); Thiesen, J da S (2018); Silva, M. R (2017, 2018, 2019); Cunha. L. A. (2018).
<b>POLÍTICAS CURRICULARES</b>	Lopes e Macedo(2010); Ball (2011); Lopes (2004, 2006); Azevedo (2001); Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Estes autores nos ajudaram no entendimento, principalmente, de como o currículo prescrito para o Ensino Médio vem sendo discutido no bojo das Políticas Públicas Educacionais e a forma em que é apresentado, como uma constante arena de disputas de poder. Após a leitura dessas bibliografias, foram feitos fichamentos e resumos, destacando conceituações, pontos convergentes e divergentes e as categorias trabalhadas por cada autor estudado, tudo isso para aprofundar a discussão sobre o objeto de estudo.

A revisão bibliográfica foi determinante para uma apropriação de conceitos. Sobre isso, Lopes e Macedo (2017) e Marsiglia et al (2017) nos ajudaram nos primeiros entendimentos

sobre o processo de construção de uma BNCC, com destaque para as contradições existentes nessa construção, assim como a tentativa de uma homogeneização do que deveria ser ensinado nas escolas.

Os autores Sacristán (2000); Moreira e Silva (2011); Pacheco (2005); Apple (2006); Silva (2006); Macedo (2017); Lopes e Macedo (2011), mesmo partindo de diferentes concepções teóricas sobre o currículo, contribuíram para nossa compreensão do conceito do mesmo, evidenciando a forma como esta categoria tem sido posta no centro das discussões sobre Políticas Educacionais, logo, construídas por meio de relações de poder e como uma “arena de luta”.

Weller e Guache (2017); Silva, Sheibe (2017); Thiesen (2016); Silva (2017, 2018, 2019); Cunha (2018) auxiliaram para o conhecimento sobre o Ensino Médio e a forma como, ao longo do tempo, têm procurado solidificar uma dualidade entre o Ensino Propedêutico e o Ensino Profissionalizante, mas atualmente destacam as mudanças em torno dessa etapa de ensino.

Por fim, Lopes e Macedo (2010), Ball (2001), Lopes (2004, 2006), Azevedo (2001), Shiroma; Moraes; Evangelista (2011) nos dão, em grande medida, uma apreensão sobre as políticas voltadas para a Educação, especialmente, as ligadas à ideia de currículo. Aqui cabe destacar o entendimento destes autores de que, pensar Políticas Curriculares para a Educação brasileira, pressupõe um olhar para os organismos internacionais que as definem.

Outras produções também foram fundamentais na consolidação do nosso objeto de estudo e das categorias que nos propusemos analisar; assim, temos consciência que outras e novas imersões precisam ser feitas para o maior entendimento de um tema complexo e permeado de contradições. Por esta razão, a revisão bibliográfica seguirá durante toda a pesquisa.

## **2.4 O processo de Coleta de Dados**

Tendo em vista que a abordagem qualitativa tem como uma de suas premissas o acesso ao discurso de outrem, a sua percepção a um dado objeto ou fenômeno, a pesquisa documental não se coloca na contramão dessa premissa, haja vista que os documentos expressam perspectivas ideológicas, de visão de mundo, portanto, representam o discurso de determinados grupos. São esses discursos que trataremos como categoria analítica para desvelar discussões em torno das Políticas Curriculares definidas nas três versões da BNCC. Assim, a partir de

agora nos deteremos em explicar qual o caminho percorrido na seleção, coleta e construção dos dados da pesquisa.

O processo desta pesquisa iniciou em abril de 2018, por meio da disciplina *Ateliê de Pesquisa I*, momento em que o projeto apresentado para seleção no PPEB da UFPA, foi discutido e analisado e assim, em consonância com o orientador, chegamos a uma segunda temática, cujo tema era: mudanças e/ou permanências nas prescrições curriculares para o Ensino Médio contidas nas três versões da BNCC.

No entanto, em função do novo objeto de estudo, no período compreendido entre abril e agosto, outros passos foram sendo construídos, passos que obedeciam a um cronograma de planejamento, que envolvia orientações quinzenais, aulas de disciplinas obrigatórias e o *Ateliê de Pesquisa II*, que me possibilitou, cada vez mais, uma incursão na temática de estudo.

Com isso, por meio de novos debates, discussões, bem como em virtude do arcabouço teórico advindo de leituras de documentos secundários, das disciplinas, em conversa com meu orientador, novamente em dezembro de 2018, afinamos nossas percepções e construímos, ou reestruturamos a temática de trabalho, que agora apresentamos com o tema: “o currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro”, essa nova temática nos levou a uma nova reestruturação do objeto, que se deu em decorrência da necessidade de tornar mais claro o que pretendíamos estudar, e também pela necessidade de delimitar mais a temática.

Todos esses caminhos percorridos para se chegar à temática e ao objeto de estudo aqui apresentado, fazem parte de um trajeto para capturar e delimitar o *corpus* de análise. Nesta fase do estudo, foi realizada uma primeira seleção do material, percebendo-se a necessidade de um olhar para o conjunto de documentos, na perspectiva de torná-lo compreensível, de acordo com o objetivo do estudo que é compreender as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio, ocorrido durante o processo de elaboração da BNCC. Este percurso se deu da seguinte forma:

**Primeiro Passo:** Definição dos bancos de dados a serem visitados – Toda produção de conhecimento na perspectiva qualitativa demanda um local de onde se “extraem” os dados que irão compor o *corpus* de análise. No caso da pesquisa documental, o *locus* da produção são os bancos de dados físicos (bibliotecas, museus, jornais, etc.) e virtuais (bibliotecas digitais, *sites* oficiais, etc.), que hospedam os documentos necessários às discussões do objeto de pesquisa. Assim, foi eleito o *site* oficial do MEC para capturar os documentos primários e secundários, e também o banco de dados da CAPES, para a seleção de Teses, Dissertações e Artigos que tivessem ligação com a temática.

**Segundo Passo:** Seleção de documentos primários. Consideramos nesta pesquisa, como fonte primária, as três versões da BNCC para o Ensino Médio, conforme é possível perceber no Quadro 6, abaixo:

**Quadro 6 – Versões da Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>**

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO – BNCC	ANO DE APRESENTAÇÃO
1ª VERSÃO BNCC – ENSINO MÉDIO	SETEMBRO/2015
2ª VERSÃO BNCC – ENSINO MÉDIO	MAIO/2016
3ª VERSÃO BNCC – ENSINO MÉDIO	ABRIL/2017

**Fonte:** Construído pela autora, (2019).

**Terceiro Passo:** Seleção de documentos secundários – tomamos como fonte secundária neste estudo, o conjunto de documentos que disciplinam, em alguma medida, a Educação brasileira, como Pareceres, Normativas e Resoluções, juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, as DCNEM 1998, 2012, 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a LDB de 1996, a Constituição Federal de 1988, a lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017 e os manifestos produzidos sobre a BNCC.

**Quadro 7 - Principais Documentos Secundários Pesquisados**

DOCUMENTOS	ANO
Constituição Federal – Capítulo II da educação, da cultura e do desporto - Seção I da Educação.	1988
LEI nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais	1999
Resolução Nº 03/1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	1998
Decreto nº 5.154	2004
Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020	2010
Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024	2013
Resolução Nº 02/12 – Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	2012
Portaria Nº 1.140 – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	2013
Medida Provisória nº 746/2016 da reforma do Ensino Médio	2016
Lei nº 13.415 – Reforma do Ensino Médio	2017
Resolução Nº 03/18 - Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	2018

**Fonte:** Produzido pela autora (2019).

<sup>2</sup> Ressalte-se que em 2018, a BNCC para o Ensino Médio foi integrada às demais etapas da Educação Básica, sendo tomada por estudiosos como a quarta versão.



**Quarto Passo:** Seleção de textos que discutem currículo, políticas curriculares – Paralelo à captura de documentos primários e secundários, também nos movimentamos no sentido de compor um *corpus* de produção, que tem o currículo prescrito como objeto de investigação, especialmente aquelas voltadas ao Ensino Médio. Entre os principais, destacam-se os relacionados no Quadro 8:

**Quadro 8 - Principais Obras Lidas**

<b>AUTOR</b>	<b>OBRA</b>	<b>ANO</b>	<b>EMBASAMENTO SOBRE</b>
<b>SILVA, Tomaz Tadeu da.</b>	<b>Identidades Terminais Documentos de Identidade</b>	1996 2010	Currículo enquanto território em disputas
<b>BALL, Stephen, J</b>	<b>Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.</b>	2001	Políticas Curriculares
<b>SACRISTÁN, José Gimeno.</b>	<b>O currículo: uma reflexão sobre a prática.</b>	2000	Currículo e Políticas Curriculares e as funções do Currículo
<b>MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.).</b>	<b>Currículo, cultura e sociedade.</b>	2011	Currículo e relações de poder.
<b>MACEDO, Roberto Sidney.</b>	<b>Currículo, Campo, conceito e pesquisa.</b>	2017	A política Curricular
<b>LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.</b>	<b>Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo.</b>	2010	Políticas, Políticas Públicas Educacionais e Currículo
<b>LOPES, Alice Casimiro.</b>	<b>Discurso nas Políticas de Currículo. Políticas Curriculares</b>	2006 2004	Políticas curriculares
<b>AZEVEDO, Janete Maria Lins.</b>	<b>A educação como política pública</b>	2004	Políticas Educacionais
<b>SOUZA, Celina</b>	<b>Políticas públicas: uma revisão de literatura. Sociologias.</b>	2006	Políticas Públicas
<b>PACHECO, José Augusto.</b>	<b>Escritos Curriculares</b>	2005	Currículo e Políticas Curriculares
<b>APPLE, Michael W.</b>	<b>Ideologia e currículo</b>	2006	Currículo.
<b>MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al.</b>	<b>A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.</b>	2017	BNCC
<b>MACEDO, Sidnei, NASCIMENTO; Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura.</b>	<b>Heterogeneidade, Experiência e currículo: contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e a vontade de Exterodeterminação da formação</b>	2014	BNCC
<b>MACEDO, Elizabeth.</b>	<b>Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento para quem? Base Nacional Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação</b>	2015 2014	BNCC
<b>WELLER, Wivian; GAUCHE, Ricardo (Org.)</b>	<b>Ensino Médio em Debate</b>	2017	Ensino Médio
<b>LOPES, Alice Casemiro.</b>	<b>Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?</b>	2004	Currículo

**Fonte:** Produzido pela autora (2019).

No tocante ao passo supracitado “**Seleção de textos que discutem currículo, políticas públicas educacionais, políticas curriculares e o currículo prescrito do ensino médio e BNCC**”, após o processo de triagem de dados e da leitura flutuante, conforme descritos acima, e para uma melhor organização e manuseio do material, a perspectiva é de construção de: quadro de autores e termos-chave, com algumas ponderações sobre os aspectos que se relacionam com a pesquisa. O objetivo, é um mapeamento da visão dos autores sobre a temática em discussão.

**Quinto Passo:** Leitura flutuante dos documentos primários e secundários – Esta fase da produção de dados está em desenvolvimento.

**Sexto Passo:** Leitura flutuante dos textos que discutem políticas curriculares, afim de na seção de interpretação e análise dos dados, promover um tessitura textual onde as conceituações, as teorias do currículo, as produções sobre Políticas Curriculares e a incursão interpretativa da autora, possam se fazer presentes como parte do processo de produção de conhecimento em torno de “O currículo prescrito para o Ensino Médio Brasileiro”. Esta fase, ainda em construção, já aponta as seguintes categorias teóricas de análise: currículo, Políticas Públicas Educacionais, Política Curricular, Política Curricular para o Ensino Médio.

Após o percurso de identificação, seleção e armazenamento de dados que compõem o *corpus* de análise, é necessário definir uma técnica de tratamento desses dados. Sobre o uso desse instrumental, trataremos na subseção 2.3.

## **2.5 A Análise dos Dados**

Partindo do princípio de que a análise de documentos se dá pela exclusiva compreensão interpretativa do texto, isso não pode existir fora da escolha de um método de análise que seja apropriado e que seja condizente com os objetivos do estudo. As autoras Lüdke e André (1986) advogam que não existe uma forma melhor ou mais correta de análise de dados, contudo, o que não pode estar ausente é a rigorosa sistematização e coerência do esquema escolhido.

Assim, este trabalho faz uso para tratamento dos dados, da técnica da Análise de Conteúdo (AC), que nas palavras de Bardin (2006) se configura como um conjunto de técnicas de cunho metodológico, utilizadas comumente no campo das ciências humanas, na definição do conteúdo das comunicações. Ao optarmos por essa técnica de análise de dados, corroboramos os pressupostos da abordagem qualitativa, no sentido de desvelarmos as disputas

em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio, ocorridas durante o processo de elaboração da BNCC.

A análise de conteúdo é considerada como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda ordem de documentos e textos, direcionando a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, cooperando para (re)interpretar as mensagens e atingir uma percepção de seus significados, em um nível que vai para além de uma leitura comum, ou seja,

Consiste em: [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p. 38).

De acordo com Calixto, Cavalcante e Pinheiro (2014, p. 14),

A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Esta metodologia de pesquisa diz respeito a uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Configura-se, portanto, em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Dentre os vários objetivos dessa técnica de análise de dados, que em seu período de estruturação sofreu consideráveis perseguições, está em empreender um trabalho de interligação entre os conceitos e categorias, com o intuito de fazer com que o pesquisador dê conta de levantar hipóteses teóricas plausíveis e ainda fazer possíveis generalizações.

Segundo Laurence Bardin (2006), para que ocorra, na prática, a efetivação da técnica da análise do conteúdo é preciso que o pesquisador esteja atento a alguns pressupostos metodológicos, que são: um *corpus* consistente e representativo; uma categorização sistemática de todo o conteúdo com importância para o estudo e a triangulação dos resultados.

De acordo com Franco (2012), o ponto de partida da análise do conteúdo, ou seja, a sua matéria-prima, é mensagem seja ela “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 12). Contudo, para essa autora, os dados oriundos dessas diversas fontes chegam ao pesquisador em estado bruto, carecendo, então ser trabalhados

para, dessa maneira, promover o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que anseia a análise de conteúdo.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2012, p. 12).

Isso nos remete ao fato de que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, origina-se de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para apreender seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é explícito e o seu significado não é único, devendo então ser perseguido pelo pesquisador. Nessa lógica, cabe ressaltar que, segundo Bardin (2006), no método da pesquisa documental, a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e, portanto, apresenta fases específicas, mas, complementares entre si, quais sejam:

A primeira **é a Pré-análise**: é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. “Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de instituições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os ‘preâmbulos’ a serem incorporados” (FRANCO, 2012, p. 53). Laurence Bardin (2006) destaca os seguintes caminhos para a efetivação desta primeira fase.

a) **Leitura flutuante**: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;

b) **Escolha dos documentos**: consiste na definição do *corpus* de análise;

c) **Formulação das hipóteses e objetivos**: a partir da leitura inicial dos dados;

d) **Elaboração de indicadores**: a fim de interpretar o material coletado;

Nesse processo, ainda se faz necessário atentar para outros requisitos que se apresentam como indispensáveis para sua consolidação.

- ✓ **Exaustividade**: refere-se à deferência de todos os componentes característicos do *corpus*. Bardin (2006) delinea essa regra, se amparando no fato de que o ato de exaurir constitui não permitir deixar de fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.

- ✓ Representatividade: no caso da seleção de um número muito superior de dados, pode efetuar-se uma amostra, desde que o material a isto se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2006).
- ✓ Homogeneidade: os documentos armazenados devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar elevada singularidade fora dos critérios.
- ✓ Pertinência: significa conferir se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise (BARDIN, 2006), ou seja, esteja concernente com o que se propõe o estudo.

No tocante a essa primeira fase, para a construção desta pesquisa, foi feita uma organização com escolhas, seleção e leitura flutuante dos documentos primários (as três versões da BNCC e dos documentos secundários (Pareceres, Normativas, Resoluções, Plano Nacional de Educação de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, as DCNEM 1998, 2012, 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a LDB de 1996, a Constituição Federal de 1988, a lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017 e os manifestos produzidos sobre a BNCC. E ainda, artigos, teses, dissertações e outros referenciais bibliográficos de autores que discutem currículo, Políticas Curriculares e subsidiaram teoricamente este estudo e ajudaram na construção do texto dissertativo.

A segunda fase denomina-se “**Exploração do material**” e consiste na decodificação e na definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Concernente a este estudo, para atender às orientações dessa segunda fase, foram feitas leituras para seleção de material e posteriormente, para aprofundamento e análise. Para Bardin (2006) e Franco (2008), essa fase corresponde à etapa da descrição analítica, no que diz respeito ao *corpus* orientado pelo problema de estudo, objetivos e hipóteses.

Em termos práticos, foi nesta fase que delimitamos os elementos da pesquisa, a leitura dos documentos primários, secundários e das outras produções bibliográficas concernentes à temática, que nos levaram às seguintes unidades de sentido:

- ✓ Concepções de ensino;
- ✓ Fundamentos pedagógicos;
- ✓ Organização curricular;
- ✓ Políticas Públicas Educacionais;
- ✓ Currículo;
- ✓ Relações de poder;
- ✓ Currículo em disputa;
- ✓ Política Curricular;

- ✓ Ensino Médio;
- ✓ Base Nacional Comum Curricular.

A terceira e última fase denominada “**Tratamento dos resultados**”, se dá primeiramente com o processo de categorização, ou seja, a perspectiva é qualificar os elementos em categorias, aproximar as unidades de contexto por identificação semântica e identificar os fragmentos dos textos com similaridades. Ocorre nesta fase a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. É a fase em que a pesquisa toma a forma de produção. Chegamos então às três temáticas de análises que serão discutidas na seção cinco deste trabalho.

Tendo em vista as orientações oriundas da técnica da análise do conteúdo, o estudo em questão vem se desenvolvendo seguindo alguns passos: primeiramente foram selecionados os materiais primários e secundários a serem explorados na pesquisa. Em seguida, foram feitas leituras mais aprofundadas desse material, para uma análise do que se propõe a pesquisa, ou seja, compreender as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio, ocorridas durante o processo de elaboração da BNCC, culminando então nesta produção científica.

Com a definição do campo metodológico a ser percorrido, a partir de agora, na seção três que se segue, nossos esforços caminham no sentido de explicitarmos sobre a ideia de currículo como um objeto em constante debate no contexto das Políticas Educacionais. Para tanto, faremos uma imersão sobre esse conceito a partir de uma perspectiva crítica, sem desconsiderarmos as contribuições da teoria pós-crítica, uma vez que ambas convergem para o entendimento dessa categoria como um campo em disputa.

### **3 O CURRÍCULO COMO OBJETO DE POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL**

Esta terceira seção objetiva apresentar o conceito de currículo como um objeto das Políticas Públicas Educacionais. Como parte desse movimento, fizemos uma imersão sobre as funções do currículo nas Políticas Curriculares. Posteriormente, abordamos questões relativas às Políticas Curriculares para o Ensino Médio, construídas a partir de 1990, dentre elas as DCNEM. Para subsidiar esta discussão, nos apoiamos nas contribuições de Silva e Moreira (2011), Roberto Macedo (2017), Elizabeth Macedo (2010, 2011, 2016), Sacristán (2000), Lopes (2004, 2008), Ball (2004), Pacheco (2005), Azevedo (2004, 2006), Apple (2006) e Souza (2006, 2016), dentre outros.

#### **3.1 O Currículo Prescrito: Aportes Conceituais.**

A temática que trazemos neste trabalho de pesquisa discute as prescrições curriculares para o Ensino Médio, baseada nas três versões da BNCC. E para melhor compreensão do que pretendemos pesquisar, faz-se necessário, antes de qualquer outra discussão, debater o conceito de currículo, e de que formas o currículo prescrito se apresenta como um campo de disputas no centro da Política Educacional, isso nos possibilitará compreendê-lo no movimento da pesquisa.

Considerando o fato de três documentos de BNCC serem apresentados pelo MEC, em um curto período de pouco mais de três anos, reflete o que alguns autores definem como “disputas”, dissensos e lutas em torno desse currículo prescrito para o Ensino Médio.

Assim, falar sobre currículo é adentrar num campo complexo de entendimento que nos leva à percepção das várias maneiras de como as disputas se travam em torno do mesmo, traduzindo uma Política Curricular com concepções e interesses diferentes, razão pela qual se evidenciam tantas normativas na definição do currículo prescrito. Nessa perspectiva, autores como Moreira e Silva (2011), Silva (2010), Sacristán (2000), Apple (2006) e Pacheco (2005) nos ajudam, neste texto, a entender o currículo como algo em constante construção e que representa diferentes interesses, logo em constantes disputas. E em consonância com estes autores, mesmo que assentadas em diferentes concepções do currículo, Lopes e Macedo (2004, 2005, 2011) e Macedo (2017) nos dão valorosas contribuições no entendimento dessas disputas e formas de poder, que perpassam os discursos em torno das propostas curriculares. Isso significa que todos pontuam o currículo como algo complexo, permeado de diferentes posicionamentos e interesses.

E apesar de nos pautarmos na concepção crítica de currículo, é necessário dialogar com outra concepção para ampliar nosso entendimento sobre esse tão instigante campo de discussão, que está para além da escola. Dessa feita, Silva (2010, p.35), diz que, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. E acrescenta, “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (p.46).

Moreira e Silva (2007) ao discutirem sobre o currículo, dizem que “é considerado um artefato social e cultural” e que faz parte da política educacional, e por esta razão este “é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 108) que envolve mais do que conteúdos discriminados, envolve posicionamentos de diferentes esferas políticas.

Assim sendo, ao buscar estabelecer um conceito de currículo, Sacristán (2000) advoga que,

O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (p.15).

Esse mesmo autor ainda acrescenta que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, (p.15-16).

O currículo aparece como um processo em movimento, que expressa uma intencionalidade de indivíduos, assim como um projeto educacional que organiza e traça caminhos para uma *práxis* educativa que ganha notável importância no cenário das Políticas Educacionais. Isso significa dizer que o currículo representa um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados a fim de nortear as atividades educativas, as maneiras de executá-las e seus objetivos. Conceito básico de currículo, mas com grande relevância nas Políticas Educacionais, pois define processos e construções que incidem diretamente na formação dos sujeitos. Nesse mesmo sentido, Sacristán (2000) analisa que,



O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas recomendações (p. 46).

Para ele, o currículo aparece como algo que define resultados e indica aquilo que se se deve aprender, quando deveria adquirir forma e significado educativo, à medida que sofre uma série de processos de transformações no contexto das Políticas Educacionais, ou seja:

Toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados (SACRISTÁN, 1988, p. 129-130).

Com isso, é necessário pensar o currículo como um processo, ou um construto que envolve vários sujeitos e está imbricado de intencionalidades, que para Moreira e Silva, (2008) “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, mas um elemento permeado de relações de poder, situado em um tempo e espaço.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Tudo isso faz com que o currículo se apresente como um elemento de lutas, um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se afirmar que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”, ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo. Ainda sobre essa ideia, Lopes e Macedo (2017, p.41) advogam que o currículo é “uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo produzindo sentidos”; tudo isso com uma intencionalidade, pois essa forma de conceber o currículo não se dá de qualquer jeito, de uma hora para outra, mas em um processo pensado e atravessado de múltiplas interpretações.

Autores como Silva (2008), Sacristán (2000), Moreira e Silva (2008), Lopes e Macedo (2011), em tempos históricos e partindo de concepções diferentes, tornam atual as definições de currículo e convergem para o fato de que, qualquer conceituação ou denominação de currículo, está comprometida com algum tipo de poder.

Esse poder que permeia o currículo implica no que Bourdieu (1989) define como violência simbólica, por conta do seu “[...] poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários - embora ignorados como tal - da realidade social” (BOURDIEU, p. 12). Essa maneira de como se revela através do currículo, o poder simbólico, transubstancia as “[...] relações de força, fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p.15).

Posto isso, fica mais evidente que em toda e qualquer discussão, não se pode conceber o currículo como artefato de neutralidade na transmissão do conhecimento, mas sim como um elemento que expressa vontades, desejos, postura política e se mostra imbricado de relações de poder e forças antagônicas no sistema educativo, em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Tomando como base, a teoria crítica, nota-se que a ordenação e a prescrição de currículo oficial por parte das esferas nacionais é uma forma de impor um referencial capaz de exercer controle sobre a qualidade do sistema educativo, e por essa razão manifesta interesses particulares de um grupo, que de certa forma dita as normas a serem seguidas numa relação de disputas.

O currículo prescrito entendido também como formal ou oficial, se configura como um conjunto de decisões normativas que são produzidas nos gabinetes das Secretarias Federais, Estaduais e Municipais de Educação, e atribui à escola o papel de transmitir uma cultura com base na lógica da reprodução: um currículo igual para todo o território e para todos os alunos, construído para que seja executado da forma como veio estruturado. E, portanto, “expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens em relação de poder [...] que ajudam a reforçar as relações de poder existente, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados” (MOREIRA E SILVA 2011, p. 37).

Para legitimar essas relações e manutenção do *status quo* de um grupo, o currículo prescrito define, através dos conteúdos, o que deve ser trabalhado nas disciplinas das escolas de toda a esfera federativa. Ou seja, o currículo prescrito,

Estabelece previamente como deve ser seu conteúdo, sua organização, principalmente na escolaridade obrigatória. Faz parte de todo sistema de ensino e servem como um balizador para a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática, etc, (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Isso significa que ao escolher o que deve ser ensinado, se define também o tipo de sujeito se quer formar para uma determinada sociedade, que tem “[...] compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p. 103).

Diante disso, cabe ressaltar que longe de se esgotar as discussões em torno do campo do currículo prescrito, enquanto campo de disputa e imbricado de relações de poder, a nossa proposta é justamente, situar os documentos da BNCC nessa discussão, para se ter uma base de como a construção dos mesmos não foge a essa disputa central e apresenta o currículo prescrito com funções a cumprir dentro do sistema social, escolar e pedagógico.

### **3.2 As Funções do Currículo**

Ao trazer para o centro das discussões as questões que envolvem o currículo prescrito e suas funções, devemos concebê-lo como elemento central de uma Política Educacional e que, por conseguinte, é mais que uma listagem comum de conteúdos e objetivos que devem ser ensinados. Para autores como Silva e Moreira (2011), Pacheco (2005) e Sacristán (2000), o currículo prescrito é um encontro de saberes, o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional e portanto, tem funções definidas no âmbito do sistema educativo e da escola.

Nesse sentido, “cada sistema educativo, em função do esquema de Política Curricular que segue, de acordo com sua própria história, estabelece pautas de funcionamento peculiares que o caracterizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 110). O referido autor aponta algumas dessas diferentes funções do currículo prescrito para melhor entendimento das Políticas Curriculares.

A primeira função do currículo prescrito é a definição de uma cultura comum que pressupõe um projeto de cultura para os membros de uma sociedade e que reflete uma imposição do sistema regulador do Estado. Isso quer dizer, um projeto unificado de Educação nacional, através de um currículo mínimo prescrito que deve ser comum a todos, e para todas as escolas, “dessa cultura fazem parte os conteúdos, as aprendizagens básicas, e as orientações pedagógicas, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). O currículo comum que se configura nas prescrições curriculares de forma homogênea, voltado para uma sociedade heterogênea, nos reporta à ideia de uma

escola comum, onde todos os indivíduos possam ter acesso à cultura. A ideia de um currículo mínimo comum ou de uma cultura reguladora, numa sociedade tão plural e com tantas desigualdades sociais e econômicas demonstram decisões que não são inocentes e nem neutras, mas permeadas de intencionalidades no que deve ou não ser ensinado.

A segunda função do currículo prescrito é assegurar a todos *Igualdades de Oportunidades*, ou seja, a ideia de mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura geral que seja válida a todos, uma cultura que considere todos os tipos de indivíduos. Nesse sentido, a questão de currículo mínimo toma uma proporção político-social para toda a sociedade. Assim, a definição de um currículo mínimo supõe a definição de aprendizagens a todos os estudantes, o que em muitos casos, acaba negando a pluralidade social; e através da ideia de uma cultura geral e obrigatória, é definido o conhecimentos considerado válido e proposto a todos os sujeitos e conseqüentemente devem servir como “[...] padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos” (SACRISTÁN 2000, p. 112).

A terceira função do currículo prescrito é a organização do saber dentro da escolaridade, que vem expressar os conteúdos e sua base de ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. O currículo exerce dessa forma, a função de regulação e ordenação na organização do que deve ser ensinado e de como devem ser desenvolvidas as ações nas escolas. Essa intervenção se faz de múltiplas formas e incide em vários aspectos, indo dos conteúdos aos códigos, e interferem diretamente nas práticas escolares, inclusive na ação dos professores através dos conteúdos mínimos. Nota-se dessa forma, que a regulação curricular objetiva prescrever os mínimos e orientar o processo de ensino e de aprendizagem.

E por fim, a quarta função do currículo prescrito, é o controle sobre a prática de ensino, que pressupõe em um pré-condicionamento deste, por meio de uma ação reguladora da prática curricular, perpassando das questões pedagógicas às administrativas, através de práticas reguladoras do ensino e dos sistemas de avaliação. Essa “intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediatizar a cultura possível nas instituições educativas” (SACRISTÁN 2000, p. 114).

Nota-se, por meio dessas funções, que o currículo não é “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (SILVA; MOREIRA, 2011), nem algo técnico, mas um construto permeado de intencionalidades, que transmite visões particulares e posicionamentos divergentes, com funções claras sobre a quem serve e para que serve, sobre o que deve ser ensinado ou não. Assim como, deixa clara a função da própria escola, através das orientações ou imposições estabelecidas pelo currículo prescrito.

Compreender essas funções, nos dá a medida do currículo enquanto uma disputa de poder, uma arena de lutas políticas e ideológicas que se materializam na construção e elaboração dos modelos e das propostas curriculares, a exemplo da BNCC. E nesses documentos oficiais se definem: que tipo de sociedade e de sujeitos que se quer construir e formar e também o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, diretrizes e orientações, que são selecionados os conhecimentos e metodologias para o Ensino Médio.

Partindo desses pressupostos elucidativos sobre as funções do currículo prescrito, tomamos o enunciado de Michel Apple (2000, p. 53), ao colocar que o currículo “é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”, ou seja, o currículo aparece com finalidades e funções a cumprir através de seus conteúdos, formatos e organização do conhecimento, o que mostra que a Política Curricular tem importante intervenção nas questões organizacionais da Educação, pois está presente desde a organização do conhecimento até a ação do professor. Nesse sentido, o currículo torna-se um elemento de discussões em âmbito global e local, pois é compreendido como objeto das Políticas Públicas Educacionais e que, por conseguinte está no bojo das reformas educacionais, como uma ação dessas políticas.

### **3.3 Políticas Públicas Educacionais**

Ao buscarmos o entendimento sobre as disputas de poder em torno do currículo prescrito, nos remetemos ao fato de que, se existe disputa é porque existem forças antagônicas na construção das Políticas Públicas Educacionais que o definem. Portanto, é através dessas políticas que são feitas escolhas do que deve ser ensinado nas escolas e o que se concebe como melhor para a Educação. Com isso, percebemos que o currículo enquanto objeto dessas políticas, sempre está permeando as discussões que tratam de sistema educacional, ou seja, a reflexão sobre Políticas Curriculares remete automaticamente às Políticas Educacionais, que por sua vez estão inseridas nas Políticas Públicas Sociais. Assim, partimos da seguinte indagação: O que são Políticas Públicas?

Políticas Públicas segundo Sérgio de Azevedo (2003), é tudo aquilo que um Governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão. Ou seja, são as ações definidas pelo Estado para uma sociedade. Isso significa dizer que,

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e

o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (CALDAS, 2008, p. 05).

Nesse sentido, podemos dizer que as Políticas Públicas são ações pensadas para o coletivo e com o coletivo, para as questões sociais, onde o Estado elabora estratégias para um determinado grupo, definindo o que entende ser o melhor para ele, ou seja,

[...] diretrizes, princípios norteadores de ações do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos (TEIXEIRA, 2002, p. 02).

Nessa perspectiva, as relações entre Estado e sociedade levam as Políticas Públicas a um campo de disputas, onde se sobressaem os interesses de uma determinada categoria, geralmente do Estado e sobre isso, Shiroma; Moraes; Evangelista advogam que, “Políticas Públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (2002, p. 8).

No entanto, a definição de uma Política Pública não se reduz apenas na imposição dos interesses de grupos com maior influência, mas advém, também, dos interesses da sociedade e das necessidades de algumas ações que o Estado concebe como o mais apropriado para atender as necessidades da sociedade, do mesmo modo que serve para determinar estratégias e administrar conflitos de interesse em prol de um modelo único de sociedade. Por essa razão, se pode dizer que essas políticas emergem de uma necessidade social, e que não devem ser entendidas de forma superficial, pois envolvem muitos fatores históricos e políticos, numa dimensão local e global.

Nesse sentido, Shiroma; Moraes; Evangelista (2002) dizem que compreender o sentido das Políticas Públicas requer ir além de sua esfera específica, pois é preciso compreender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em que estas políticas são gestadas, pois conforme destaca Azevedo (2006), as Políticas Públicas refletem não apenas as relações de poder e os conflitos contidos entre grupos, mas também a própria representação que a sociedade apresenta de si, no momento histórico em que estas emergem, uma vez que,

Não só o Estado e suas instituições influenciam as decisões sobre políticas públicas. Em sociedades democráticas e em sistemas capitalistas, grupos de interesses organizados, que representam tanto a sociedade como o mercado, também exercem poder de influência, de veto ou de apoio. Em outras palavras, as políticas públicas são condicionadas às inter-relações entre economia, sociedade e política (SOUZA, 2006, p.201).

Para tanto, em sua elaboração são necessários alguns estágios, que a autora supracitada define como “ciclo das políticas”, que se apresenta da seguinte forma: primeira fase, Agenda, em que são selecionadas as prioridades; segunda fase, da Formulação, em que são apresentadas soluções ou alternativas; terceira fase, da Implementação, em que são executadas as políticas; e por fim, a fase da Avaliação, em que ocorre a análise das ações tomadas.

De acordo com essa organização, Souza (2006, p. 26) explicita que as “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas”. Assim, quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Isso quer dizer que a construção das políticas é um processo complexo, mas que define as ações necessárias para uma determinada sociedade.

Essas etapas são importantes no processo de implantação das políticas, na medida em que se configura um processo de criação e planejamento, que objetivam a qualidade de vida dos sujeitos da sociedade. É a partir dessas etapas que segue a construção das Políticas Públicas que são mediatizadas por lutas e conflitos, e envolvem todas as ações do Estado. Dessa forma, Souza (2006) ao citar Lowi, demonstra que as organizações das Políticas Públicas assumem quatro formatos, quais sejam:

Primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos (SOUZA, 2006, p. 28).

Em meio às Políticas Públicas com caráter redistributivo, estão as Políticas Educacionais que fazem parte de um conjunto de Políticas Sociais, assim como a previdência social, benefícios a servidores, emprego e defesa do trabalhador, desenvolvimento agrário, assistência social, alimentação e nutrição, saúde, cultura, habitação e urbanismo e saneamento

básico. Assim, as políticas voltadas para Educação são definidas como ações do Estado e têm como objetivo a organização e ordenação de um sistema educacional, com prestação de serviços educacionais, cujo foco principal é a escola. Isso mostra que as Políticas Educacionais se concretizam prioritariamente nos espaços escolares.

Nas palavras de Azevedo (2004),

O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia -se do significado de *politicsou*, política-domínio [...]. Isto não significa desconhecer que uma *policy* - o programa de ação – seja construída em função de decisões políticas – da *politics* ou da política-domínio - refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade (p. 59).

Ora, se concebemos como Políticas Públicas toda ação do Governo, logo as Políticas Públicas Educacionais são também um conjunto das ações voltadas para um campo da qualidade da Educação e, por conseguinte permeadas de lutas, pressões e conflitos que se manifestam de várias maneiras e uma delas, é a disputa em torno do currículo prescrito.

Assim, compreender o sentido que as atuais Políticas Públicas Educacionais assumem na relação entre Estado e sociedade, requer um entendimento do contexto em que passa a sociedade e dos condicionantes que impulsionam tais políticas, pois estas não são desprovidas de jogos de interesses, e que por essa razão, nem sempre se correlatam com as reais necessidades da sociedade. O que se tem percebido ao longo da história da Educação, é que estas sempre estiveram associadas ao contexto social, político e econômico de cada época, e são pensadas para responder aos anseios da estrutura social vigente, dando ênfase muitas vezes às demandas de organismos internacionais, como parte de um projeto neoliberal. Talvez por essa razão, nas últimas décadas tenham ocorrido várias reformas políticas na área.

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2002) advoga que o projeto neoliberal de Educação no Brasil, faz parte de um movimento internacional no qual se constrói a manipulação do afeto e do sentimento a partir da utilização da mídia, transformando o cidadão em consumidor, e enaltecendo o suposto sucesso da iniciativa privada e o conseqüente fracasso da esfera pública. Este projeto que busca a conquista hegemônica, reduz as noções de igualdade e justiça social e reforçam as ideias de “produtividade”, “eficiência”, “qualidade” e “modernidade” (idem, 2002).

Esse modelo de Educação, incorporado às Políticas Educacionais no Brasil, fazem parte de um planejamento contextualizado e são direcionados à sociedade de acordo com as características históricas de cada uma. Ou seja,



Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente resignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, seja nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. Na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços, locais (AZEVEDO, 2004, p.15).

Nessa perspectiva, nota-se que ainda que a Política Educacional faça parte de um plano global, tem características particulares para cada sociedade. Nessa perspectiva, no Brasil, a partir da década de 1990, são apresentadas várias políticas para a Educação sob a égide dessa política neoliberal, globalizada e mercadológica que prima pelo capital, tais políticas que ganharam força nos Governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para Silva (2011, p. 15), o Governo Collor representou a manifestação mais refinada de utilização da mídia, manipulação do afeto e sedução da população, ao implementar Políticas Educacionais neoliberais que desencadearam uma “nova definição de pedagogia dos sentimentos populares”, existentes até os dias atuais.

Para Frigotto (2002), esse movimento de reformas tem sua origem em uma Reorganização Mundial da Economia, das relações de trabalho e do processo produtivo, seguindo uma lógica de lucro da iniciativa privada e impactando diretamente na necessidade de qualificação da força de trabalho, atribuída fortemente à Educação formal escolar.

[...] cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social. Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais (FRIGOTTO, 2002, p. 38).

Segundo Marsiglia et al (2017), tem-se como marco desta redefinição da Educação escolar no Brasil no contexto neoliberal, a divulgação da nova agenda para a Educação na *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*, por meio do Banco Mundial (BM), no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das

Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cuja intenção foi implantar uma Política Educacional que promovesse reforma na Educação, por meio de financiamentos internacionais de iniciativa privada em parceria com um conjunto de organizações empresariais.

Nessa perspectiva, no Brasil, várias políticas são pensadas na busca de ampliar a qualidade e equidade na Educação. Entre as principais, destacam-se a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz em seu conteúdo a forma de como a Educação em todos os seus níveis, deve ser organizada no Brasil, explicitado em seu artigo art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Para consolidar essa primeira política, é apresentado o PNE, já previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 214 que define:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto - Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 1988).

A partir da atual LDB, várias outras leis e políticas foram criadas com o intuito de mudança e promoção do sistema educacional. A respeito dessas leis com propostas de melhorias na Educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 9) afirmam que,

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *locus* privilegiados.

Nesta mesma linha de apresentação de políticas para a Educação brasileira, ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) durante o Governo de FHC, nos anos 1990, com a proposição de “redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares”, adotando o lema “aprender a aprender” e objetivando adequar a Educação a uma lógica de mercado por

meio de uma tentativa de interligação entre “currículo unificado”, a avaliações de larga escala, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (MARSIGLIA et al, 2017, p. 114).

Vale ressaltar, que fazem parte das Políticas Educacionais, as Políticas de Avaliação e as Políticas Curriculares. A primeira se apresenta como uma ferramenta de gestão e avaliação governamental no âmbito da Educação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que são tidas como os principais sistemas de avaliação do sistema de ensino no Brasil. E a segunda, que se refere às Políticas de Currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”, (GATTI et. al., 2011, p. 36); e nesse sentido se apresentam como a maior arena de conflito nas Políticas Educacionais que se refletem nas Políticas Curriculares. Nos últimos anos, há um grande direcionamento dessas políticas para a ideia de um “currículo único” que culminou na implementação de uma Base Nacional Comum Curricular.

### **3.4 As Políticas Curriculares**

As reformas da Educação no Brasil que incidem nas reformas curriculares, se apresentam como já citamos, sob a égide de uma política neoliberal, de um mundo globalizado, mercadológico que prima pelo capital. As mesmas ganham forças no Brasil, especificamente nos Governos de Fernando Collor de Melo e FHC. Essas reformas, orientadas por determinações de uma governança globalizante, está submetida a decisões e avaliações em larga escala, de organizações internacionais como a UNESCO, a Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que estabelecem um modelo de Educação que tem como principal foco, o desenvolvimento econômico e portanto influenciam diretamente na política curricular. Aqui vale salientar que a Política Curricular é uma interface da Política Educacional, e que está diretamente ligada ao setor produtivo.

Assim, Lopes (2004) diz que o currículo nos últimos anos tem assumido uma centralidade nas Políticas Educacionais, no Brasil e no mundo. São inúmeras mudanças que perpassam às mais variadas instâncias, indo do financiamento, gestão, formação de professores às questões de avaliação. No entanto, é notório que a partir da década de 1990, a Política Curricular ganha destaque no bojo das Políticas Educacionais. Nos últimos três anos, ficou

ainda mais evidente, por conta das discussões em torno da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

No que diz respeito ao Ensino Médio, essas discussões se intensificaram principalmente no período de construção da última versão da BNCC, que subsidiará a reforma curricular dessa etapa de ensino ou seja, a Política Curricular no Brasil vem assumindo o papel central nas discussões educacionais, um campo que nos interessa entender.

Sacristán (2000, p. 107) elucida que “a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo”. Nesse sentido, o entendimento por Políticas Curriculares pressupõe todas as decisões e encaminhamentos definidos pelo Estado, representados pelos órgãos oficiais, como o MEC e Secretarias de Educação para que sejam efetivadas nas escolas de todo o Brasil, ou seja, “a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Tais decisões aparecem em forma das Prescrições Curriculares ou currículo oficial que é apresentado como normativas a serem executadas em todas as esferas educativas. A Política Curricular “corresponde ao conjunto de Leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas” (PACHECO, 2005, p.104).

Nesse sentido, no centro das reformas educacionais, as políticas fazem parte dos mecanismos administrativos de um dado contexto social e político que intervém na definição do currículo, desvelando tanto a hegemonia do Estado, quanto às implicações de determinadas concepções de Educação. Nesse sentido, Busnardo; Abreu; Lopes (2011) ampliam nosso entendimento ao afirmar,

[...] que as políticas curriculares são processos de negociação complexos, os quais estão associados à produção dos dispositivos legais, aos documentos curriculares, à prática dos professores. Os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo (BUSNARDO; ABREU; LOPES, 2011, p. 96).

De acordo com as autoras, as Políticas Educacionais são pensadas num contexto que envolve interesses e disputas, daquilo que deve ser definido como legítimo, para ser aplicado em toda a esfera educacional. Essa ideia se assemelha a de Pacheco (2005) ao afirmar que,

As políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular,

tanto por meio de uma estratégia *top down* quanto de uma estratégia de negociação com vistas à recentralização, (PACHECO, 2005, p. 107).

E por essa razão não pode ser concebida apenas no contexto da macropolítica, mas, também da micropolítica, numa relação entre escola e Estado. Pacheco (2005), ao falar das Políticas Curriculares, chama atenção para o fato destas resultarem de complexas decisões e que por conseguinte envolvem poder político. Sobre esse processo de decisões, Sacristán (2000, p.108) afirma que “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do estado na organização da vida social”.

Dito de outra forma, é justamente por razão da intervenção política que se estabelecem os currículos mínimos para todo o sistema de ensino. E mais, há uma determinação, através das Políticas Educacionais que incidem diretamente na construção de um currículo prescrito, e essa regulação está diretamente ligada ao momento histórico, a fatores sociais e econômicos. Nesse sentido, além dos autores críticos já citados, buscamos as contribuições de Lopes (2004, p.111), que diz,

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações [...] Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural.

Tal afirmação, nos leva à reflexão de que a Política Curricular envolve tomadas de decisões dentro de um cenário institucional que, conseqüentemente interfere nas organizações da escola, pois envolve muito mais que o currículo prescrito, envolve relações entre sujeitos, a cultura e o planejamento.

A autora citada, nos chama atenção ainda, para o fato de que nas Políticas Curriculares, por vezes “a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo” (LOPES, 2004, p. 114), isso tem se refletido principalmente nos últimos projetos de reforma do Ensino Médio, a exemplo da lei nº 13.415, que dá amplo espaço para a formação técnico-profissional e mesmo da BNCC, que traz um proposta de organização curricular a partir de competências.

Ainda sobre isso, Lopes (2004) e Macedo (2014) em suas discussões sobre Políticas Curriculares, citam as contribuições de Stephen Ball (1994), que embora partam da análise do discurso, posição diferente da adotada neste estudo, nos ajuda a compreender as políticas a partir de contextos, e que se torna importante para uma análise posterior do que balizou a

construção da BNCC. Nesse sentido, ao se referir às questões relacionadas à construção dessas políticas, Ball defende a ideia de que estas são produzidas sob três contextos políticos primários, ou seja, num ciclo político contínuo, atemporal e que são condições precípuas para o entendimento dessas políticas.

O primeiro desses contextos é o contexto da influência, momento onde são discutidas as questões políticas, onde os discursos são construídos e tomam forma oficial num jogo de relações e poder, onde se estabelece quem determina as finalidades da Educação. Nesse cenário, diferentes grupos sociais, políticos, assim como órgãos governamentais nacionais e organismos internacionais se posicionam na busca pela hegemonia. Assim,

Discursos como os de valorização das competências, do currículo integrado, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas [...] e sua presença é justificada pela ação do contexto da influência. Além de uma ação direta via exigências para o financiamento das políticas em países periféricos (LOPES, 2004, p. 112).

E foi exatamente no contexto de influências, que segundo Ball (1994), se deu o processo de construção da BNCC com a formação de uma Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades e a parceria de entidades privadas, além do movimento pró-Base, que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas. Nesse contexto, destacam-se grupos com interesses diferentes e com grandes influências no processo, entre os principais: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann, Todos pela Educação e Amigos da Escola, com ênfase à Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da Cervejaria *Anheuser - Busch InBev* e do Fundo de Participações 3G Capital (dono do *Burger King*, *Americanas*, *Submarino*, *Shoptime* e da *Heinz*).

Sobre essa grande participação de parceiros privados, Macedo (2014) demonstra questionamentos e preocupações na construção da BNCC, ao dizer que,

Minha primeira questão, seguindo a proposta de Ball (2012) de forma muito pontual, é: quem tem participado deste debate? Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar a base comum nacional? Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Cenpec, Todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p. 1539-1540).

O segundo é o contexto da produção de textos, com certa relação com o primeiro, é onde se oficializam as discussões com produção de textos e documentos normativos a serem seguidos

pelas escolas, refletidos através dos currículos prescritos e até mesmo do Livro Didático; é o momento em que a política se materializa e o poder central se estabelece.

O terceiro, é o contexto da prática, onde as definições curriculares são postas em prática, com novas criações e recriações. É o contexto que se constitui como um espaço de origem e de endereçamento da Política Curricular, o momento do conflito e da contestação na interpretação.

Nessa perspectiva, são produzidas comunidades epistêmicas, rede globalizantes que discutem, palestram, produzem livros e ajudam a propagar supostas soluções para os problemas educacionais e discursos hegemônicos, influenciando com isso os rumos das Políticas Curriculares. Partindo desse contexto, podemos ter uma compreensão não só da Política Curricular, mas também do seu processo de construção que se apresenta como,

Processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes, causando uma interdependência delicada. Para entender esses processos de negociação, o autor [Ball 2004] defende a existência de duas concepções de política, a política como texto e a política como discurso (BALL, 2001, apud ABREU E LOPES, 2006, p. 179).

A política como texto se refere às representações, mais ou menos legítimas, de variados códigos existentes na sociedade, sejam eles de lutas, compromissos, experiências pessoais, interpretações, histórias e alianças constituídos na tentativa de controlar os sentidos e os significados nas leituras.

A política como discurso, baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. Os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade fala. Ou seja, “as políticas são produtos frágeis, resultantes de acordos, algo que pode ou não funcionar” (BALL, 2001, p. 102); e por conta disso, devem ser entendidas num contexto de conflito, onde interesses opostos se fazem presentes, numa perspectiva global, e que deve ser entendido em diferentes contextos, dado a sua complexidade e considerando que,

A política curricular, tanto como texto quanto como discurso, deve ser entendida como um produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes, na qual algumas influências e condicionantes serão mais ouvidos e lidos do que outros (DIAS, ABREU E LOPES 2010, p. 4).

No Brasil, essas influências e interferências na Política Curricular vêm através de organismos governamentais e não governamentais que incidem diretamente nos discursos e textos, produzidos oficialmente. Nessa perspectiva, ressaltamos na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em *Jomtien*, na Tailândia, que contou com o

apoio dos organismos internacionais como o BM, UNESCO, UNICEF e PNUD; e se configurou um importante acontecimento, que serviu de base para a construção das Políticas Educacionais no mundo inteiro, inclusive o Brasil, pois a Conferência serviu de referência para vários debates e preocupações sobre os rumos da Educação e concomitantemente incidiram no campo do currículo, pois,

Ainda que a política curricular adotada no Brasil apresente características próprias que a distingam das que se realizam em outros países, não se pode deixar de inscrevê-la em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais. A comparação de recentes reformas, realizadas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, no Brasil e na Argentina, evidencia aspectos comuns, que podem ser vistos, portanto, como tendências internacionais em cujo âmbito elas se situam. São eles: a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação (TERIGI, 1997, apud MOREIRA; MACEDO, 2006, p. 13).

Ou seja, a autora nos chama atenção justamente para o fato de que a Política Curricular está condicionada a fatores internacionais, ligados a um ideário liberal e que dentro desse jogo de poder é apresentada a BNCC, que se configura uma Política Educacional. Autores como Lopes (2004) e Macedo (2011) convergem para o fato de que as políticas curriculares no Brasil sofrem influências diretas de uma política global e que por essa razão apresentam,

[...] traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, [...]. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local (LOPES; MACEDO, 2011, p. 254).

Macedo (2011) chama atenção para a complexidade de se compreender os fatores subjacentes à elaboração e implementação de uma Política Curricular, pois há que considerar que todas as questões que envolvem esse campo na Educação é cerceado por interesses, relações e contextos que estão para além da Educação e do currículo. Todavia, é preciso entender que as Políticas Curriculares produzidas, não podem ser oriundas apenas de reformas educacionais estatais, que têm por objetivo precípua a regulação e submissão da escola e da Educação a um processo produtivo, pois isso seria restringir as questões da formação integral do sujeito e sua cidadania ao consumismo.

Portanto, uma Política Curricular tem que ser pensada a partir das necessidades reais do sujeito, tendo como base um projeto social que contemple o ser humano em todas suas dimensões: sociais, econômicas, culturais e históricas, possibilitando com isso a ampliação das



oportunidades, inclusão e igualdades para todos; e que possa estar acima dessa luta de espaço e poder, onde disputas pelo que deve ser ensinado, se travam em torno do currículo.

### **3.5 As Políticas Curriculares para o Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 1996.**

O Ensino Médio no Brasil, sempre foi motivo de discussões nas Políticas Educacionais, principalmente no que diz respeito às reformas curriculares. Nos anos de 1990 com a promulgação da LDB nº 9.394/96, que o definiu como última etapa da Educação Básica, essas discussões se intensificam, originando várias outras normativas, seja em função das imposições do sistema político, social e econômico, ou pela própria necessidade de se pensar uma Educação Básica de qualidade, gratuita e para todos.

Para efeito de construção deste estudo, a respeito das diversas normativas existentes, se fará um recorte voltado para as DCNEM e os PCN, isso se dá em função do próprio tema deste estudo, que trata das prescrições curriculares para essa etapa de ensino. Logo, sinto a necessidade de perceber como esses documentos sugerem a organização curricular para essa etapa, e como a indefinição de uma Política Curricular sugere uma disputa na concepção de Ensino Médio. Isso nos ajudará a entender os caminhos de discussões e disputas até chegar à construção de uma BNCC.

Nesse sentido, mais precisamente entre 1993 e 2018, são produzidos vários documentos normativos, provocando mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio, por meio das políticas implementadas por diferentes Governos. Entre os principais documentos oficiais estão os PCNEM, produzidos sob orientação do MEC pela sua SEMTEC; as DCNEM, explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98-CEB/CNE; e, ainda, as duas formas de avaliação, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

São documentos normativos e orientadores que ora divergem, ora convergem com objetivos claros de produzir mudanças nessa etapa de ensino, principalmente no que tange à organização de um currículo. Em vista disso, em alguns momentos da história, o Ensino Médio aparece com estrutura curricular dual, ou seja, o Propedêutico separado do Profissionalizante. E em outros momentos, a busca de um projeto integrado, por meio do qual se postula uma Educação Geral. Essa falta de definição dos objetivos do Ensino Médio, demonstra disputas em torno do currículo para essa etapa de ensino. Isso se evidencia quando ao analisar as políticas para o Ensino Médio, encontramos num período de 20 anos, três Diretrizes Curriculares, apresentadas com diferentes formas e concepções de Ensino Médio.

Nessa perspectiva, no início dos anos 1990 é apresentada a LDB nº 9.394/96. Em seu art. 22, essa lei define que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, (BRASIL, 1996); e em seu art. 35, apresenta as finalidades do Ensino Médio,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A LDB apresenta uma concepção de Ensino Médio fundada na ideia de uma Educação Tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, com viés para uma formação politécnica. Sobre isso, o art. 36, ao apresentar o Ensino Médio e sua organização curricular, destaca as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, 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;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2016).

Isso deixa claro, a forma como se deu a organização curricular do Ensino Médio, considerando as demandas e exigências de uma sociedade capitalista, assentada nas premissas do liberalismo e nos indicativos quantitativos de alguns organismos internacionais. Nessa perspectiva, e com o objetivo de orientar as escolas sobre o que ensinar, assim como, de organizar o ensino, em 1999, através das prerrogativas da LDB e das diretrizes curriculares, são apresentados os PCN para o Ensino Médio, que nas palavras de Lopes (2004, p. 114) são definidos da seguinte forma:

O currículo por competências é concebido no documento dos Parâmetros Curriculares [...] associado a tendência construtivista, visando a superação do currículo enciclopédico, centrado no conteúdo, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado [...] igualmente, é sustentada a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e resultados.

Os Parâmetros Curriculares, como parte de uma Política Curricular para o Ensino Médio, se apresentam tanto para orientar o processo de ensino, mas também como elemento de controle e avaliação dos serviços educacionais. Os mesmos trazem um ensino organizado por áreas do conhecimento e suas tecnologias, assim como quatro premissas assinaladas pela UNESCO como eixos estruturados da Educação em uma nova sociedade contemporânea, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 14). Como discurso oficial, a valorização desses quatro eixos revitaliza a necessidade de uma reestruturação do ensino escolar, visto que as aprendizagens desenvolvidas na escola até o momento, não visavam o desenvolvimento de tais eixos.

A necessidade de saber conhecer, fazer, viver e ser, se tornam cada vez mais indispensáveis para a vida, para o trabalho e para a sociedade contemporânea. As orientações educacionais mostram a necessidade de um ensino voltado para as competências, com um currículo mais diversificado, sob o discurso de preparar o jovem para a vida adulta, que para Lopes (2002, 393), significa que,

O eficientismo social dos PCNEM expressa-se não apenas pelas listagens de competências e habilidades, claramente filiadas a essa tradição do pensamento curricular. Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo, entendendo-se o trabalho nesse mundo em sua dimensão mais limitada de trabalho empírico.

Os PCN apresentam um conhecimento mais contextualizado, trazendo questões em torno da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da plitidisciplinaridade e interdisciplinaridade; incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender, (BRASIL, 1999, p. 4).

Essas orientações destacam a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino. Os encaminhamentos dos PCNEM, (BRASIL, 1999) trabalham no sentido de orientar a reforma curricular, a consolidação de uma Base comum curricular ao ensino, o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento, que correspondem ao agrupamento de disciplinas já trabalhadas no Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências

Humanas e suas Tecnologias, (BRASIL, 1999). Notam-se que os PCN apontam para uma valorização do conhecimento tecnológico, como necessário à formação do indivíduo.

Segundo as orientações dos PCN, a formação do cidadão precisa compreender a Educação como básica em qualquer região, para que o mesmo possa além de intervir na sua realidade, trabalhar em diferentes perspectivas, inclusive a de mudança cultural e social, assim, organiza o currículo na tentativa de superar o ensino tradicional. Verifica-se que os PCN, apesar de colocados para todas as escolas, não tinham caráter obrigatório, uma vez que são ações de uma Política Educacional que pode mudar ou não, de acordo com os Governos, ao contrário das diretrizes que são obrigatórias e definidas por lei.

As Diretrizes Curriculares emergem da LDB, que em seu art. 9º explicitam que a União deverá incumbir-se de: “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

De acordo com esses indicativos, são apresentadas as DCNEM, com discussões em diferentes Governos. A primeira em 1998, no Governo de FHC, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Ensino Básico, do Parecer CNE/CEB nº 15/98, da Resolução CNE/CEB nº 03/1998, e se constitui como um,

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL 1998).

Inspirada na lógica do Banco Mundial, a lei apresenta uma visão paralela entre Ensino Médio regular (formação geral) e o Ensino Profissional, de nível técnico, oferecido tanto de forma concomitante, como de forma sequencial. Isso cria uma dicotomia entre a formação geral e a Educação Técnica, uma dualidade para essa etapa de ensino. Igualmente, instaura a fragmentação do conhecimento e ainda, apresenta uma organização curricular com base na definição de competências e habilidades, conforme podemos constatar no art. 10: “A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, III - Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 1998).

Como se pode perceber, os principais pontos dessas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dizem respeito à separação entre Ensino Médio e Profissionalizante, assim como uma organização curricular por competências, onde se visa atender uma sociedade capitalista, que na percepção de (MOEHLECHE, 2012, p 48) “se fundamentam as principais críticas relacionadas às DCNEM 1998 que são:” a) subordinação da Educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Isso significa que as DCN, ao definirem um currículo baseado em competências e habilidades, vem reforçar a ideia de uma Educação subordinada ao mundo do trabalho e à formação de um indivíduo polivalente, capaz de adentrar ao mundo do trabalho por seus próprios méritos. Por outro lado, ao propor um ensino propedêutico separado do ensino profissionalizante, subordinam o princípio educativo ao capital e não ao sujeito, a quem deveria ser pensado em primeiro lugar. Sobre isso, Lopes evidencia que:

[...] competências, é a possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a “escola agora é para a vida”, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (LOPES, 2004, p. 199-200).

No que diz respeito à concepção de Ensino Médio dual e reducionista, apresentada tanto pelos PCNEM como pelas DCNEM, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva é revogado através do Decreto nº 5.154/2004, que estabelece uma organização para o Ensino Médio de forma integrada, conforme o disposto no art. 4º,

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: parágrafo I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL 2004).

Isso nos diz que a organização curricular passa a considerar que a Educação Geral seja indissociável da Educação Profissional. Partindo desse pressuposto, começam as discussões em torno de novas mudanças para o Ensino Médio, que são refletidas nas próximas diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas por meio do Parecer CNE nº 05/2011 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, vinham sendo debatidas desde o Governo Luiz Inácio Lula da Silva e é apresentada no Governo Dilma Rousseff. A mesma atualiza as diretrizes de 1998 e reforça o caráter integrador do currículo proposto pelo Decreto anterior, assim como propõe maior formação humana, estabelecendo dessa forma, a base disciplinar e de conteúdos para o currículo da última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2011). Ou seja,

As [...] Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conceituam, de maneira mais detalhada e aprofundada, em que consiste a formação humana integral, a que os estudantes dessa fase de escolaridade têm direito e detalham os princípios básicos que devem nortear o estabelecimento de currículos adequados à promoção de tal formação, (LOPES et al, 2016, p. 136).

Nessa perspectiva, a organização curricular para o Ensino Médio passa a ter em sua estrutura a relação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana. Essas Diretrizes estabelecem ainda que a organização curricular do Ensino Médio possua uma base nacional comum e uma parte diversificada, conforme explicitado em seus arts. 7º e 8º.

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. § 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012).

Dito de outra forma, chama atenção sobre a organização dos conteúdos que devem dar sustentabilidade à integração curricular através de um trabalho interdisciplinar, levando em consideração a transdisciplinaridade. Nesse sentido, a concepção de interdisciplinaridade das DCNEM congrega princípios do currículo situado nas disciplinas de referência, “relocalizando tais princípios junto às questões relativas à valorização dos saberes e experiências dos alunos, questões essas que tentam associar um caráter mais crítico à proposta” (LOPES, 2008, p. 112).

Como se pode ver, a organização do currículo por área de conhecimento permanece a mesma em relação à Resolução de 1998, ainda que aponte caminhos para um currículo mais flexível e mais atrativo aos jovens. Contudo, as novas diretrizes apresentam três itens pontuais para as mudanças do Ensino Médio (EM), a ênfase na integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o financiamento específico a essa etapa de ensino, por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e indicativos de várias Políticas Educacionais, através de Programas do Governo Federal, a exemplo do Pacto Nacional para o Ensino Médio (PNEM) e o Ensino Médio Inovador (EMI) que vieram fortalecer a integração curricular.

Após seis anos, no Governo de Michel Temer, nos deparamos com mais um momento de disputas e jogos de poder em torno das políticas para o EM, pois através do Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, são apresentadas as novas DCNEM.

Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018).

As novas DCNEM são justificadas principalmente pela necessidade de se adequar ao que está disposto na Lei nº 13.415/17, que trata da reforma do Ensino Médio e, por conseguinte, provoca alterações significativas, tanto nos dispositivos da LDB em relação a essa etapa de ensino, como incorpora elementos legais referentes à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Para tanto, estabelece que os currículos do Ensino Médio são compostos por uma formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente; sendo que a formação geral é composta pelas competências e habilidades previstas na BNCC e organizadas por quatro áreas de conhecimento:

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 da 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. §1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. §2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. §3º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em

competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018).

Diante disso, percebe-se que são grandes as diferenças dos documentos de 1998 e 2012 para a atual diretriz, uma vez que o objetivo principal é criar uma nova identidade a essa etapa de ensino, principalmente no que tange à organização curricular com a divisão dos currículos por itinerários formativos, a certificação de atividades com vistas à integralização curricular e o indicativo de que até 20% da carga horária do Ensino Médio, possa ser feita na modalidade de Educação a Distância (EaD), chegando a 30% no Ensino Médio noturno e 80% para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com Moehche (2012, p. 47), “do discurso presente nas DCNEM, o que se percebe é um texto híbrido que, em vários momentos, acaba por ressignificar certos termos, a tal ponto, destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais”, isso se reflete em todos os documentos. Ao verificar as três diretrizes, podemos inferir que a busca por uma identidade sobre o objetivo do EM, leva diferentes Governos a elaborar Políticas Curriculares que evidenciam um currículo em disputa, em meio a interesses locais e globais.

As DCN induzem de alguma forma novas Políticas Curriculares, e nas três apresentadas, todas coadunam para uma política voltada para as demandas do mercado de trabalho. Embora em certos momentos, fique explícita a separação entre propedêutico e técnico e em outro como um ensino integrado, no geral o que se procura é uma formação para esse jovem atrelado ao capital e às exigências dos organismos internacionais.

Outro aspecto que se pode perceber nas DCN, diz respeito à subordinação da Educação ao mercado de trabalho, bem presente nos três documentos, visto que enfatiza a flexibilização do currículo e a avaliação baseada em competências e habilidades, hoje usada em todos os sistemas nacionais de avaliação da Educação; se nas primeiras, já é dada total importância a uma formação voltada para a produtividade, as atuais diretrizes, que legitimam a lei da reforma do EM, permitem uma precoce inserção do jovem no mundo do trabalho, afastando-o das possibilidades de instrução intelectual e acesso à Universidade, assim como um reducionismo dos conteúdos praticados na transmissão do conhecimento, quando substituídos pelas competências e habilidades.

Vale destacar, que no bojo das políticas para o Ensino Médio presentes nas Diretrizes Curriculares, constam as duas formas de avaliação: o SAEB e o ENEM, este último, de acordo com as novas DCN de 2018, terá duas etapas de realização: a primeira terá como referência a BNCC, e a segunda etapa, tomará por base as referências dos Itinerários Formativos, de acordo com a área vinculada ao curso superior que o aluno pretende cursar.



Em conformidade com as DCNEM, temos a BNCC para o Ensino Médio, foco do nosso estudo, aprovada em 04 de dezembro de 2018, que teve como pressupostos legais a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 e a Lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/1.

## **4 A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO**

O currículo prescrito definido pelas Políticas Educacionais vem para nortear os trabalhos das escolas de toda a Federação brasileira. Dessa forma, por meio de normativas, são definidas orientações curriculares para a Educação do país, tais como foram os PCN publicados em 1997 e atualmente a BNCC, esta última grandemente questionada pelos educadores, especialmente o documento que se refere ao Ensino Médio.

Assim, é objetivo desta quarta seção, fazer uma apresentação do que é a BNCC e como se deu o seu processo de elaboração. Contudo, primeiramente, iniciamos fazendo um apanhado dos marcos legais que subsidiaram esse processo e os principais elementos que permearam as três versões apresentadas, até sua definitiva homologação.

### **4.1 Os Marcos Legais que orientam para uma Base Nacional Comum Curricular**

A ideia de uma BNCC, não é algo tão recente como parece, já no final da década de 1970 e início de 1980 em meio ao processo de reformulação dos cursos de formação de professores “a noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento” (SAVIANE, 2016, p.73) e isso evidencia que existe uma relação entre pensar a construção de base e a formação de professores. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5.692 traz em seu artigo 4º, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada. Em seguida, a Constituição de 1988, chama atenção no art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Posteriormente, a LDB nº 9.394/1996, em seu art.26 determina que,

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).

Outro documento importante que nos reporta para a construção de uma BASE, são as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, que ampliam alguns conceitos como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural

resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Anos depois, em 2014, por meio de longos debates, foi promulgada a lei nº 13.005, de 25 de junho, que regulamenta o PNE, tendo uma vigência de dez anos e que deixava claro a necessidade de,

Estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter Federativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Sobre isso, o Plano Nacional de Educação apresenta 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, entre estas, quatro metas dão destaque à BNCC. Ressalta-se que no PNE não existe uma meta específica sobre BNCC, mas apresenta esta como estratégia para o sucesso das metas 1, 2, 3 e 7, materializando com isso um currículo comum em nível nacional, tão debatido desde os anos de 1970. Esses documentos subsidiaram a construção da BNCC, conforme é possível perceber no Quadro 9.

**Quadro 9 - Marcos Legais que embasam a Base Nacional Comum Curricular. (Continua)**

<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>O QUE DIZEM</b>
<b>Lei nº 5.692/1971</b>	Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos
<b>Constituição Federal de 1988 Art. 210</b>	Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum (...)
<b>Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, Art. 26</b>	Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter BASE NACIONAL COMUM, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais / CNE/CEB nº 7/2010 Art. 14</b>	Define BASE NACIONAL COMUM como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]
<b>Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, Metas 1, 2, 3 e 7</b>	Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).
<b>CONAE/2014</b>	Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira.

**Quadro 9 - Marcos Legais que Embasam a Base Nacional Comum Curricular. (Conclusão)**

LEGISLAÇÃO	O QUE DIZEM
<b>Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</b>	Art. 35-A. 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[...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o <i>caput</i> e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017)

Fonte: Quadro adaptado de acordo com os dados do MEC.

Em 2014, no período de 19 a 23 de novembro, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), importante evento de mobilização à construção da Base Nacional Comum Curricular, de onde surgiu um documento, que em seu eixo 4 “qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem” define a seguinte estratégia:

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira (CONAE, 2014).

Nota-se aqui uma consonância entre o documento do CONAE e o PNE, no que tange às proposições para uma Base Nacional Comum. Em 2017, a LDB/1996 sofre alterações significativas em virtude da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, que trata da reforma do Ensino Médio e com isso dispõe sobre as finalidades da Educação por meio de uma base, da seguinte forma,

Art. 35-A. 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 [...]  
Art. 36. §1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).

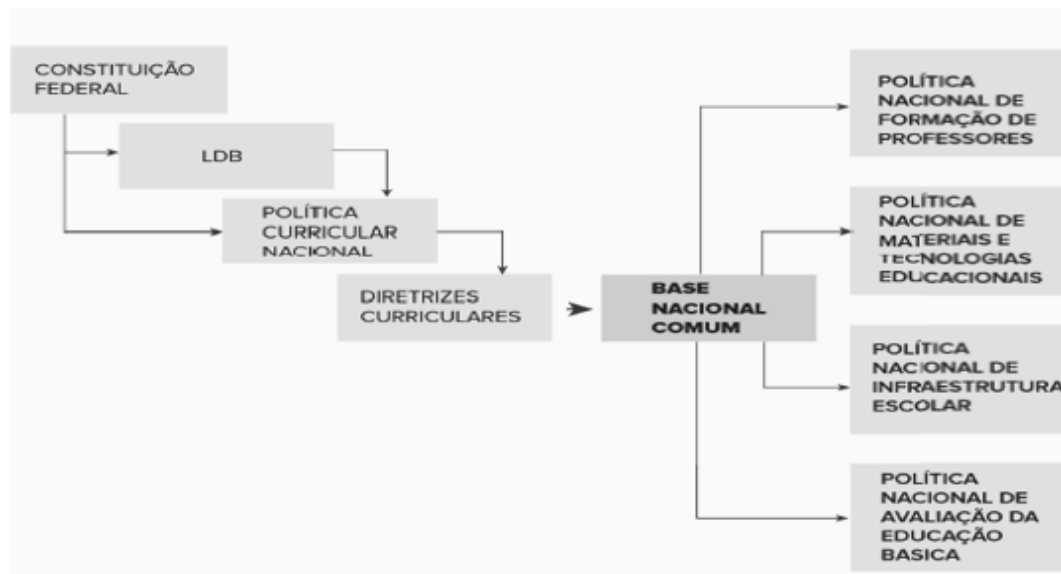
Tendo em vista o que é preconizado nesse documento, essas definições aparecem na BNCC, em sua terceira versão, determinando o que os alunos deverão aprender nas escolas, ou seja,

O projeto BNCC foi proposto pelo MEC, cristalizando um processo que, como vimos, foi pautado progressivamente na Constituição Federal de 1988, na LDB, nos PCN e nas Diretrizes Curriculares e é justificado, em seu texto, segundo estas normativas. Considerado um pacto federativo de colaboração, o documento tem um caráter

regulamentador de referência e obrigatoriedade nacional (STANKEVECZ, CASTILLO 2018, p. 34).

Igualmente, a BNCC, enquanto documento normativo, define como deve ser organizado o currículo em todo o Brasil, com vistas às avaliações de larga escala. No Quadro 10, é possível observar sua forma de estruturação.

**Quadro 10 - Estrutura da Base Comum Curricular**



Fonte: 2ª versão. Documento BNCC (BRASIL, 2016, p. 26).

#### 4.2 O que é a Base Nacional Comum Curricular?

O termo de Base Nacional Comum, foi suscitado pela primeira vez no V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que posteriormente se transformou na ANFOPE, em 1990, quando se discutia a formação de professores e reformulação dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas. De acordo com Saviane (2016, p. 74), a ideia surgiu como “princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país”. Assim, no documento final desse evento, o termo Base Comum Nacional é apresentado da seguinte forma:

O primeiro termo é "base". Como ele sugere, pode ter o significado de "sustentáculo", "fator determinante de uma composição" ou "fundamentos". [...] núcleo essencial da formação do profissional da educação. Neste sentido, pode referir-se, por exemplo, à fundamentação que o conhecimento de outras áreas correlatas à educação fornecem a esta (como a sociologia, psicologia, filosofia, história, economia, entre outras), envolvendo, também, o sentido de "fundamentos" [...] epistemológico da educação. O segundo termo, "comum", sugere que tal "base" deve ser o ponto de partida para a formação do profissional da educação. (1990, p. 5).

Nota-se, nessa perspectiva, que a ideia de Base está indistintamente associada à formação de professores, com uma vertente política, de organização para melhoria de fato, da Educação. Poucos anos depois, o termo aparece na LDB de 1996, mais especificamente no seu art. 26, que aponta a necessidade de uma Base comum para a Educação Básica. Posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN/EB), a Base Nacional Comum Curricular é definida como:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

Em seguida, o documento oficial, publicado no *site* do MEC sobre a BNCC do Ensino Médio, foco de estudo, estabelece que,

A Base Nacional Comum Curricular (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).

Ou seja, a BNCC é um documento prescritivo, orientada por “princípios éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2018), através do qual o Governo Federal aponta como objetivo principal, integrar o ensino em todo o Brasil e gerar um currículo nacional. Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio, determina as diretrizes gerais das competências, habilidades e conteúdo que devem orientar os currículos escolares.

De acordo com Macedo (2014), o documento traz em si quatro sentidos significativos: “conteúdo [poderoso socialmente elaborado]; direito de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; numa expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação” (p.1.545). Para a autora supracitada, isso é uma tentativa de implementar conteúdos hegemônicos para todas as escolas do Brasil. Esses significantes se assentam sobre concepções de Educação e currículo, em luta por hegemonia.

Como foi possível identificar na pesquisa, o documento está de acordo com as DCN ao estabelecer que a Base deve ser composta por disciplinas científicas, de modo a assegurar a formação integral do educando, propiciando o desenvolvimento de diferentes linguagens,

perpassando pelo mundo do trabalho, da cultura, da saúde e incorporando diferentes saberes que contribuirão para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Nessa perspectiva, o documento em vigor, em sua introdução, mostra que a BNCC “visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Define, também a BNCC como uma Política Curricular que deve orientar os currículos das escolas de todo o Brasil e que portanto,

Vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Segundo Macedo (2015), as discussões em torno de uma Base é bem antiga e remonta os anos de 1980, ganhando força com a LDB em 1996 e teve como primeiro ensaio dessa política os PCN. A autora citada analisa que “a Base Nacional Comum se associou à discussão sobre Diretrizes Curriculares Nacionais que se seguiu a promulgação da Lei” (p. 532).

Assim, sob o discurso de “qualidade”, “democrática e inclusiva” e “educação integral” a Base foi homologada e entregue em 2018 com seu texto completo para as três etapas de ensino da Educação Básica, trazendo de volta a etapa do Ensino Médio, que foi separada na homologação da segunda versão.

Na visão de autores que possuem um posicionamento contrário à forma como foi produzido o documento da BNCC, temos os teóricos críticos como Frigotto (2017), Ana Carolina Marsiglia et al (2017), Sidney Macedo (2014), José Augusto Pacheco(2018), Demerval Saviane (2016), Tomaz Tadeu da Silva (2002, 2017), Carlos Roberto Cury (2014, 2018), Monica Silva (2015, 2017 e 2018) e os pós-críticos, como Erika Rodrigues da Cunha (2017), Elizabete Macedo (2014, 2015, 2016) e Alice Casemiro Lopes (2015, 2017). Essa última autora, define a BNCC da seguinte forma,

O nome BNCC vem edificando a política de currículo num arrefecimento de discussões assinaladas pela pluralidade atinente à educação. Sobretudo, ao sustentar um projeto unificador, baseado na relação centralização curricular – avaliação responsabilização dos professores, demandas curriculares distintas vêm sendo condensadas sob o nome BNCC, seguindo as tendências internacionais duramente criticadas por professores e pesquisadores de países que enfrentaram políticas curriculares análogas (CUNHA, LOPES, 2017, p. 26).

Comungando com esse pensamento, Macedo (2015) ao se referir à ideia de Base, a caracteriza como “quadros de objetivos comportamentais por componentes curricular e por ano

de escolarização” e se constitui “um instrumento de gestão, do ensino com vistas a apenas projetar a performance do aluno” (MACEDO, 2015b, p. 899). Nessa mesma perspectiva e considerando a concepção pós-crítica, a Base provoca incertezas sobre o conhecimento, desconsiderando a pluralidade juvenil e omite saberes culturais, numa clara tentativa de homogeneização.

Ainda sob o olhar dos que se contrapõem à Base, Cury (2018) caracteriza o documento da seguinte forma,

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural (p. 71).

Cury (2018) chama a atenção ainda, para as questões das disputas ideológicas que envolvem a definição de uma Base e analisa que, “a BNCC [...] pretende ser o consenso puro e simples do que se deve ensinar e se deve aprender nas escolas de todo o Brasil”. Dessa feita, essa análise se aproxima do pensamento de Lopes (2015), quando diz que a BNCC é um documento que “contribui para frear projetos contextuais e se tornar referência única” (p. 458). Em vista disso, podemos inferir que a BNCC, enquanto documento prescritivo e obrigatório, foi pensado para unificar os currículos das escolas do Brasil, com fortes influências de organismos internacionais e que de certa forma privilegiam os interesses do setor privado.

### **4.3 O Processo de Elaboração da BNCC para o Ensino Médio**

Para se chegar ao produto final da BNCC para o Ensino Médio, o documento passou por três versões, de 2015 a 2018, ou seja, aproximadamente quatro anos de discussões, tensões e disputas em sua definição, envolvendo vários atores, entre eles agentes políticos, privados e públicos. Esse movimento foi atravessado por vários condicionantes avaliativos em uma instância global e internamente por marcos legais, pois a ideia de uma Base Comum não surge por acaso, mas é fruto de condicionantes ulteriores que já davam indicativos de sua construção. Conforme salienta Macedo (2014), o pensamento acerca de um currículo comum para todo o Brasil, começa desde os anos 1980; e durante todo esse tempo, foi permeado de debates e jogos políticos por meio das Políticas Curriculares, na busca de definição do currículo. Atualmente, o documento nos é apresentado como “promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (MACEDO, 2014, p. 1537).



O primeiro movimento para a construção de uma Base, se dá com a criação de um grupo constituído por representantes da sociedade civil, pesquisadores, gestores, especialistas e apoiadores das fundações e instituições ligadas à iniciativas públicas e privadas, em 2013, com o nome de Movimento pela BNCC. A partir desse movimento, foram incorporada as discussões e trabalhos que se encaminhavam para uma Base. Nesse processo de discussão, em junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional, e nele foi assinado, pelo então ministro Janine Ribeiro, a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de especialistas para discussão e elaboração de proposta da BNCC.

O documento definiu como participantes desse processo, agentes públicos como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e atribuiu à Secretaria de Educação Básica (SEB), competências para formar um grupo de 116 pessoas responsáveis pela redação da primeira versão da BNCC, entre essas pessoas, estavam representantes de 35 Universidades e dois Institutos Federais, além de técnicos das Secretarias de Educação e docentes da Educação Básica.

Como bem destacam Lopes e Macedo (2011) sobre o currículo, este é um elemento de lutas, um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, e por conseguinte, se apresenta como um “objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas” (SACRISTÁN 2000, p. 108). Relacionado a essa ideia, Silva (2019) advoga que o currículo é sempre um espaço de poder e com papel decisivo na reprodução das classes sociais, e que por essa razão “é um território político” (p. 148) e que atua diretamente a favor da sociedade capitalista, com a finalidade de reproduzir as diferenças sociais. Conforme já citado anteriormente, longe de ser um elemento neutro nas Políticas Educacionais, ele tem ocupado o centro das discussões, visto que,

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados (SILVA, 1996, p. 23).

A BNCC traz em si essas disputas pela definição de um currículo para a Educação Básica, principalmente para o Ensino Médio, “em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo.” (PERONI, CAETANO, 2015, p. 341). Essas lutas e disputas saem do

campo escolar e chegam ao campo político, onde se cruzam diferentes interesses. Nesse sentido, Apple diz que,

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (APPLE, 2008, p. 19).

Nesse contexto de disputas pela definição de um currículo, se deu o processo de construção da BNCC, onde vários atores se fizeram presentes. Macedo (2014) destaca uma rede política composta por grupos com interesses peculiares e com grandes influências no processo, entre os principais, os chamados parceiros privados, que se somam ao movimento pró-Base. Com destaque para: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação *Lehmann* e Todos pela Educação e Amigos da Escola, com ênfase à Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria *Anheuser - Busch InBev* e do fundo de participações 3G Capital (dono do *Burger King*, *Americanas*, *Submarino*, *Shoptime* e da *Heinz*). “[...] parceiros privados, na forma de fundações ou não começavam a se fazer não apenas presentes [...], mas insidiosamente presentes”, parceiros estes que não podem ser ignorados no processo de mobilização pela Base, uma vez que propõem através da Educação “uma nova forma de governabilidade [...] e, ao mesmo tempo, a mútua dependência entre Estado e Mercado” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Como se pode notar, essas redes epistêmicas estiveram diretamente dando suporte na construção da Base e defendendo a centralização de um currículo, uma vez que estão em disputa, interesses de mercado. Dessa forma, suas atuações foram decisivas no processo de construção dos documentos. Sobre esse movimento Macedo (2014) aponta três momentos decisivos desses grupos no processo de definição dos sentidos da Base,

A primeira reunião que destaque foi um evento realizado pelo CONSED e pela Fundação Lemann, em outubro de 2013, na cidade de São Paulo, tendo como participantes, entre outros, UNDIME, CNE e o Movimento Todos pela Educação. Participaram do evento dois pesquisadores do campo do currículo - Michael YOUNG, da Universidade de Londres; e Susan Pimentel, da Student Achievement Partners, além de Francisco Soares (atual presidente do INEP).

O segundo encontro teve como principal ator a UNDIME e ocorreu em maio de 2014. Por ocasião do 6º Fórum Nacional Extraordinário da entidade, a temática da base comum nacional foi enfocada pela primeira vez, segundo sua presidente. Na ocasião, falou a favor da proposta de base nacional, a pesquisadora Elvira Souza Lima, autora do primeiro volume da coletânea “Indagações Curriculares”, resultado do programa

Currículo em Movimento. [...] O evento, 6º de uma série anual, foi organizado pela Fundação Lemann, uma das colaboradoras constantes da UNDIME/SP. O terceiro momento refere-se ao seminário intitulado 3º Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, realizado em agosto de 2014, onde o professor David Plank (já presente em edições anteriores) proferiu a palestra Uma Base Nacional Comum: o potencial e os desafios, em que discutiu a implementação do Núcleo Comum (Common Core) na Califórnia. A fala do professor Plank foi centrada na medida de resultados (p.1542-1543).

Com isso, evidencia-se que em torno da ideia de uma Base, há múltiplas influências e interesses diversos por um projeto educacional voltado para os modelos neoliberais e mercadológicos que sempre estiveram presentes nas Políticas Educacionais, em sintonia com as Políticas Internacionais pautadas nas avaliações de larga escala. Para Macedo (2014), a relação entre BNCC e avaliação é muito próxima, e notada na presença constante do presidente do INEP nas discussões. Isso fica ainda mais claro na BNCC para o Ensino Médio, quando se insere na terceira versão, os itinerários formativos. Para alguns autores, a Base é esvaziada de conteúdos e voltada a atender os interesses empresariais e que serve para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI (MARSIGLIA et al, 2017).

Esse jogo de interesses, travado entre esses diferentes grupos, acaba suprimindo os interesses e as vozes dos profissionais da Educação, em favor das vozes do empresariado e grupos privados nas definições das Políticas Curriculares, em uma constante disputa em torno do currículo. “Trata-se de uma luta muito mais nuançada do que, possivelmente, nossas ferramentas teóricas nos possibilitam entender” (MACEDO, 2014, p. 1545).

Nesse cenário em disputas, nos últimos quatro anos, foram apresentadas três versões da BNCC para o Ensino Médio, a primeira datada de 16 de setembro de 2015 e a última de 03 de abril de 2018, o que demonstra grande envolvimento político e diferentes concepções de Educação na formulação do currículo prescrito. Vale ressaltar que desde o início dessas discussões até a última versão, se passaram três Governos diferentes.

As discussões para a construção de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica, começam no final do último mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), pois se fazia necessária a construção de um currículo que pudesse acompanhar as demandas dos sujeitos da Educação Básica. Essas discussões ganham forma no Governo Dilma Rousseff (2011-2016), se materializando com a construção de uma Base nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica,<sup>3</sup> e principalmente com a aprovação das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, de 2012<sup>4</sup>, que no art. 7º definem,

---

<sup>3</sup> Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010

<sup>4</sup> Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tantos conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento (BRASIL, 2012).

Somado a esse documento e de acordo com o projeto educacional do Governo Dilma Rousseff, denominado “Pátria Educadora”, já em seu segundo mandato, foi constituída pelo ministro Roberto Janine, através da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, a Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC. Segundo dados do MEC, essa Comissão contou com 116 integrantes entre professores de Universidades públicas e privadas, técnicos de Secretarias de Educação municipais e estaduais e especialistas na área de currículo, para que se pudesse traçar um documento norteador curricular para a Educação Básica, o que resultaria na primeira versão da BNCC, ou seja, no documento preliminar.

Além dessa Comissão, havia também o Movimento pela Base, um grupo não governamental que, desde 2013, já atuava em prol da construção de uma BASE. O mesmo formado por Organizações Não Governamentais como o CONSED e a UNDIME, assim como profissionais das Universidades e outros intelectuais.

Dessa feita, em 2015, precisamente em 30 de julho, foi lançado pelo MEC, o Portal da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de apresentar ao público, o processo de elaboração da mesma, com vídeos e outros materiais de divulgação e orientação. O primeiro documento da BNCC, ou “documento preliminar” foi publicado em 16 de setembro de 2015, pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, composto de 302 páginas, englobando todas as etapas da Educação Básica.

Um documento único, em cuja estrutura são definidos componentes curriculares básicos para todas as áreas, a partir dos direitos de aprendizagens, que por sua vez garantem os objetivos de aprendizagem. Segundo consta, “o objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante ao longo da Educação Básica, compreendido pela Educação Infantil, Ensino fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BRASIL, 2015, p. 7). Nesse sentido, a BNC é voltada para a Educação Básica como um todo, conforme definido pela LDB nº 9.394/1996.

**Figura 1 - Capa da 1ª Versão**



**Fonte:** Portal do MEC.

De acordo com o MEC, após a apresentação do primeiro documento da BNC, este foi disponibilizado para consulta pública para discussões e contribuições da sociedade. Além disso, foram organizados encontros locais, regionais e nacionais, com participação de especialistas, coordenadores e professores, que analisaram o documento e deram colaborações para sua melhoria. Da mesma forma, estados e municípios, bem como escolas de Educação Básica, reuniram-se para discutir, juntamente com alunos, pais e cidadãos em geral. Para os que não participavam dos seminários, bastava acessar o *site* para deixar suas contribuições.

As principais questões de debate se firmaram em torno dos seguintes pontos: as competências do século XXI, o Ensino Médio, políticas de formação docente, avaliação, entre outros assuntos que culminariam com mudanças no texto original. Esse processo durou até março de 2016 e contou, segundo portal do MEC, com a participação de 300 mil pessoas e instituições e 12.226.510 contribuições de especialistas nacionais e internacionais e associações científicas, numa chamada construção democrática, embora contestada por muitos educadores.

Segundo o professor pesquisador Fernando Cássio (2017), em uma pesquisa sobre o assunto, analisa que:

A super exploração do vistoso número de 12 milhões de “contribuições”, cujo significado pode ser questionado de muitas formas, inocula no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de “indivíduos” – profissionais da educação ou não – fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro. (Publicação na página eletrônica Nexojornal)

Essas interferências foram divididas nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Infantil e outras temáticas, que seriam analisadas pela Comissão de Especialistas, para melhoria do documento.

**Quadro 11 - Quadro de Contribuições por Área - Consulta Pública da Versão Preliminar da BNC<sup>5</sup>  
(Período de 09/2015-03/2016)**

<b>Área de contribuição</b>	<b>Quantidade de participações</b>
Contribuições para a área de Linguagem	5.534.288
Contribuições para a área de Matemática	1.709.065
Contribuição para a área de Ciências da Natureza	1.657.482
Contribuição para a área de Ciências Humanas	2.599.153
Contribuições para a Educação Infantil	376.391
Outras Contribuições	350.131

Fonte: Portal da Base Nacional Comum.

Essa etapa de consulta pública (09/2015-03/2016), por meio da qual algumas regiões, escolas, Universidades poderiam participar com sugestões para mudanças no texto principal, é marcado por um momento político tenso, pois o Brasil passava pelo movimento do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que ocorreu entre dezembro de 2015 a agosto de 2016.

Após esse momento de consultas públicas, que durou seis meses, como informado pelo MEC, o documento foi sistematizado por um grupo de especialistas, incluindo professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Universidade de Brasília (UnB), que resultou na segunda versão, disponibilizada no portal oficial da Base.

A segunda versão da BNCC foi publicada em 03 de maio de 2016, pelo ministro Aloízio Mercadante; e logo no início, o texto mostra que,

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação, (BRASIL, 2016, p. 24).

Nove dias depois da apresentação da BASE, houve o afastamento da presidente Dilma Rousseff, e nesse contexto de golpe político, assume a Presidência da República, o Sr. Michael Temer. Com isso o Ministério da Educação sofre mudanças em seu comando, assumem profissionais ligados à ala da direita, com viés ideológico voltado para as Políticas Neoliberais.

<sup>5</sup> Denominação dada na versão preliminar do documento.

De acordo com Marsiglia et al (2017, p. 114), “com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB<sup>6</sup> e DEM<sup>7</sup>. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC”. Nesse momento, assume o Ministério da Educação, José Mendonça Bezerra Filho e com ele novos conselheiros são conduzidos ao Conselho Nacional de Educação.

Com a Portaria CNE/CP nº15/2016, a nova Comissão Bicameral é composta para “acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.10). Com essas mudanças, crescem as expectativas do Governo em ligar as reformas educacionais aos interesses empresariais, evidenciando um cenário de disputas em torno das Políticas Curriculares.

Assim sendo, a segunda versão da BNCC, tem como princípio “definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais” (BRASIL, 2016, p.33). Logo nas primeiras páginas do documento houve uma preocupação de mostrar a relação de todos os envolvidos no processo de construção: especialistas, colaboradores e entidades, assim como representantes de várias Universidades, como: UFJF, UFMG, UFRGS, UFRPE, PUC/RIO, USP, UFPE e UERJ (BRASIL, 2016).

É um documento extenso, com 675 páginas, envolvendo todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. É interessante ressaltar que nesta versão, há uma referência às modalidades da Educação Básica, assim como é citado o papel dos Movimentos Sociais na conquista por direitos de aprendizagem. De acordo com o documento,

Os movimentos sociais têm importante papel na definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam a elaboração da BNCC. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, explicitou a importância dos movimentos sociais para o respeito e a consideração às diferenças entre os sujeitos que fazem parte da sociedade, assegurando lugar à sua expressão (BRASIL, 2016, p. 27).

Segundo o próprio documento, a BNCC “é fruto de amplo debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (BRASIL, 2016, p. 24), inclusive os Movimentos Sociais. No entanto há que se questionar: quem foram os participantes desse debate? De que maneira realmente contribuíram para o documento definido como, “resultado do processo democrático”, pelo MEC? Houve realmente contribuição dos que estão diretamente envolvidos na escola? Sobre isso Cury (2018, p. 72) diz que, “essa aparência de consenso de que o MEC fez a escolha de especialistas que supostamente seriam

---

<sup>6</sup> PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

<sup>7</sup> DEM – Democratas.

desinteressados em projetos ideológicos, bem como na síntese das milhões de contribuições, pode ser enganosa”, visto que não contemplou a opinião da maioria dos educadores.

Outro fato que nos leva a pensar que essa “ampla participação” na construção desse documento, é enganosa, é o fato de tantas entidades se posicionarem contra o processo, entre elas com maior destaque estão: Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Instituição Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Associação Brasileira do Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que teceu severas críticas sobre a metodologia de construção da BNCC, colocando em dúvida seu caráter democrático e de participação popular, uma vez que as principais vozes são oriundas de especialistas e não de professores.

Assim como aconteceu na versão preliminar, o MEC, sob o discurso de democratizar o processo de construção, disponibiliza a segunda versão para discussão da sociedade através de seminários e debates que aconteceram em meio a uma conjuntura política conturbada no Brasil e que dividiam opiniões de toda a sociedade, pois era consolidado o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, (31.08.2016).

Além desse relevante acontecimento, temas polêmicos como Movimento Escola sem Partido (Projeto de Lei nº 867/2015, reforma do Ensino Médio e reforma da Previdência), tomavam força no cenário brasileiro, secundarizando os debates em torno da Base. Com redução da ampla participação, as críticas só cresceram em torno do documento. Com o novo presidente Michel Temer, Mendonça Filho assume o Ministério da Educação e começa a construção da terceira versão da BNCC.

Em meio a esse processo de construção para a terceira versão, segundo dados do Portal da Base, foram organizados 27 seminários estaduais, ocorridos em todos os estados e no Distrito Federal, num período compreendido entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, com debates envolvendo os professores da Educação Básica e os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação. Segundo dados disponibilizados pela UNDIME, houve a contribuição de 9 mil educadores em todo o país e os seminários foram organizados pela UNDIME e CONSED. Sobre isso, nas palavras de (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11).

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso.



Apesar disso, Macedo (2014, p.1540) nos chama atenção para o fato de que nesse processo de construção, há uma presença constante de parceiros de iniciativas privadas nos debates sobre a BNCC. São grupos que defendem a livre iniciativa do capital e do mercado, e que de certa forma, passam a ser os novos protagonistas da Base Nacional Comum Curricular, explicitando muitas das questões subjacentes nesse projeto.

Minha primeira questão, [...] de forma muito pontual, é: quem tem participado deste debate? Ou, que atores sociais são constituídos nas lutas articulatórias para significar a base comum nacional? Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Leman, Cenpec, Todos pela Educação, Amigos da Escola, (MACEDO, 2014, p. 1539).

Nesse novo cenário em que começam a delinear a terceira versão, além da efetiva participação desses agentes privados que cita Macedo (2014), o documento começa a ser produzido com novos protagonistas.

Assim sendo, de acordo com que é propagado pelo Portal da Base, a coleta das contribuições foi transformada em um relatório pelo CONSED e UNDIME, e entregue ao Conselho Gestor do MEC, em 14 de setembro de 2016 e consistia em um documento com as sistematizações dos seminários. Entre as principais críticas, está o fato dos professores e demais envolvidos no processo, considerarem o documento confuso, com linguagem não tão clara, com verbos genéricos para indicar objetivos de aprendizagens, assim como o silenciamento da maioria dos educadores.

**Figura 2 - Capa do Documento da Segunda Versão**



**Fonte:** Portal do MEC

A terceira versão da BNCC foi marcada pela separação do Ensino Médio das outras etapas de Ensino da Educação Básica e pela inserção das chamadas competências. Dessa forma, em 06 de abril de 2017, foi apresentada a terceira versão com apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa separação se deu em função da Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415, que seguia em discussão e que traria mudanças significativas para essa etapa de ensino.

Assim, a versão incompleta foi apresentada em um evento realizado pelo MEC e tinha como convidados, os atores envolvidos na organização do documento. Atores que representavam diferentes cargos no Governo e na sociedade, assim como representação política como é possível notar no Quadro 12, abaixo.

**Quadro 12 - Comissão de Discussão da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental (Continua)**

<b>NOME</b>	<b>FUNÇÃO</b>
Eduardo Deschamps	Presidente do CNE (ex-presidente e atual vice do CONSED), possui graduação, mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), já trabalhou como docente avaliador do INEP e atualmente está filiado ao Partido Social Democrático (PSD).
Maria Helena de Castro	Secretária Executiva do MEC, socióloga e Mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Foi membro do Comitê Técnico do "Todos pela Educação". Participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Participou também de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
Rossieli Soares da Silva	Secretário da SEB, graduado em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (2003), com destaque para experiência na área de Planejamento Educacional e Avaliação Educacional, atuou como Diretor de Planejamento, Secretário Executivo de Gestão da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas.
Maria Inês Fini	Presidente do INEP e consultora do Banco Mundial, especialista em Currículo e Avaliação, com experiência em Gestão Educacional na Educação Básica e Superior. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, Prefeituras e Secretarias de Estado da Educação.
Aléssio Costa Lima	Presidente da UNDIME, professor Auxiliar do Curso de Administração da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) desde 1998. Atualmente, desde 2003, é Orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC).
Maria Cecília Amêndola da Motta	Presidente do CONSED, pedagoga com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade do Oeste Paulista (1980), Membro do Comitê Municipal "Compromisso Todos pela Educação" em 2007-2012, e vice-presidente do CONSED, Região Centro Oeste. Atualmente ocupa o cargo de Secretária de Estado de Educação.

**Quadro 12 - Comissão de discussão da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Conclusão)**

Priscila Cruz	Fundadora e presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação. Graduada em Administração na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Direito na (USP), Mestre em Administração Pública (Harvard Kennedy School).
Denis Mizne	<i>Chief Executive Officer</i> (CEO) da Fundação Lemann e representante do Movimento pela Base, fundador da Organização Não Governamental (ONG) Instituto Sou da Paz

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2019)

Isso nos dá a dimensão de quem foram os principais envolvidos na reorganização da terceira versão dessas duas etapas. Ressaltando que nesse evento não estavam presentes professores da Educação Básica e tantos outros pesquisadores em Educação, mas apenas a cúpula do Governo ou pessoas ligados a ele. Ainda uma vez, cabe ressaltar a presença das empresas e agentes privados, com ênfase para a Fundação Lemann, sempre bem atuante na construção da BNCC, desde suas primeiras discussões, uma clara união entre agentes políticos e privados na definição dos rumos da Educação. O “paradigma de colaboração interativa entre o público e o privado tem significado na BNCC preferencialmente como padrões de avaliação, tendo como modelo a experiência americana do núcleo comum” (MACEDO, 2014, p. 1546).

É com base nesses padrões de qualidade, que a terceira versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, suprimindo o debate aberto e popular, é publicada para apreciação do CNE, com a retirada de pontos relevantes como o ensino religioso como uma área específica; história organizada segundo a cronologia dos fatos; a pouca relevância às modalidades de Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos e a retirada dos termos de identidade de gênero e sexualidade. Esse último ponto foi motivo de muitas polêmicas entre educadores e organizações afins; diante disso, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com apoio de ONGs e movimentos, apresentou ao MEC uma moção de repúdio contra a retirada do termo, no documento apresentado. A referida moção traz o seguinte texto:

CNTE, entidade representativa de mais de 4,5 milhões de trabalhadores das escolas públicas brasileiras de nível básico, vem a público REPUDIAR a proposta apresentada pelo Ministério da Educação da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que retirou de seu texto qualquer menção à orientação sexual e identidade de gênero (CNTE, 2017).

A retirada do termo, significa para muitos um retrocesso nas lutas e conquistas dos diversos movimentos, contra as variadas formas de abusos e preconceitos em torno dessa

temática, demonstra também a visão fragmentada e conservadora de um Governo e seus seguidores que é traduzida em uma Base Nacional Comum Curricular que não concatena os anseios e interesses da maioria.

Apresentada essa terceira versão para as duas etapas da Educação Básica, mesmo em meio a inúmeros conflitos sociais e políticos, segue a dinâmica metodológica das duas primeiras versões, e é colocada para apreciação popular. No entanto, houve pouca participação, talvez pela descredibilidade do processo. Nessa direção, foi realizada nos meses de julho a setembro de 2017, cinco audiências públicas em algumas regiões do Brasil: Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. Foram audiências de caráter consultivo, que segundo o *site* do MEC, contaram com 1.707 participantes, que contribuíram com 283 intervenções orais e 235 sugestões por escrito.

**Quadro 13 - Organograma das Audiências Públicas**

REGIÃO	PERÍODO	CIDADE	Nº DE PARTICIPANTES	INTERVENÇÕES
Norte	07.06.2017	Manaus	228	38
Nordeste	28.07.2017	Recife	428	57
Sul	11.08.2017	Florianópolis	340	62
Centro-Oeste	11.09.2017	Brasília	220	72
Sudeste	25.08.2017	São Paulo	491	54

**Fonte:** Elaborada pela autora, a partir de dados do MEC e Movimento pela Base.

Todas as propostas foram encaminhadas aos organizadores para sistematização e em seguida, foi dado início às discussões internas promovidas pela Comissão Bicameral, com pontos relevantes a serem revistos, como a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação e tecnologias digitais, assim como a inclusão do ensino religioso.

Após discussões, críticas e polêmicas da sociedade sobre o documento e de várias reuniões do CNE, a Base Nacional Curricular (BNC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em 15 de dezembro de 2017, em votação no CNE e homologada em 20 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, pelo então ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, ficando dessa forma a parte do Ensino Médio, de fora. Na apresentação, Alessio Costa Lima, presidente da UNDIME declara que,

Foi um longo processo de discussão e debates para chegarmos até aqui. Desde 2014 a Undime participou desse processo, que foi diferente dos processos de outros países.

O processo brasileiro tem a cara do Brasil, do tamanho e da diversidade do Brasil. Foi longo e envolveu muita gente e diferentes estratégias. Por isso, esse momento é histórico. A sociedade precisou de 4 anos para construir a BNCC. Essa é uma conquista do povo brasileiro.

Esse processo de discussões e debates, citado pelo presidente da UNDIME, se contrapõe à concepção de democracia e participação popular que defendemos, uma vez que essa terceira versão não teve ampla discussão e muito menos considerou as contribuições de milhares de educadores. Foi uma produção sistematizada e revisada em gabinetes, por especialistas; e com a urgência de ser votada, foi desconsiderada até mesmo a posição de todos os conselheiros. A exemplo disso podemos citar:

Conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES<sup>8</sup>/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) protocolaram, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 13).

Com o olhar de inconformismo, as referidas conselheiras se posicionaram contrárias à aprovação, emitindo o seguinte parecer: “somos contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações”. (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.23). Foi uma aprovação rápida e apesar das propagandas e do próprio documento falar em construção coletiva, essa pressa demonstra a aprovação de um documento técnico, revisado por um pequeno grupo de especialistas, que tem em comum uma visão de Educação voltada para o mercado de trabalho e para os ideais neoliberais de Governo tomado por muitos, como “golpista”.

Apesar de considerar que há luta política [...], defendo que a própria valorização de um ou de outro, nos documentos, expressa o fortalecimento de uma das cadeias de demandas nessas lutas. Lembro, em defesa dessa tese, que o termo “direitos de aprendizagem e ensino” substituiu a expressão ‘expectativas de aprendizagem’ na formulação do PNE, com o argumento de que esta última reforçava noções de performatividade e de competências (MACEDO, 2017, p. 512).

A forma de como a terceira versão foi aprovada, com apenas duas etapas da Educação Básica e a exclusão do Ensino Médio, causou indignação nos mais diversos setores educacionais, com posicionamentos claros de várias organizações e associações de educadores, pois não havia um respaldo legal para tal exclusão, exceto pela imposição de uma reforma meritocrática. Em vista disso, a ANFOPE, que participou das audiências organizadas pelo CNE,

---

<sup>8</sup> CES – Câmara de Educação Superior, vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

se posiciona veementemente sobre a aprovação da terceira versão, lançando um manifesto de repúdio com o seguinte texto:

Nesse contexto, não podemos nos furtar de tomar posição em relação à BNCC, sua elaboração e implementação, e nesse sentido, a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, reafirma seu posicionamento crítico, manifestando seu repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC, [...] a ANFOPE, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação.

Outro posicionamento de insatisfação sobre a maneira de construção da BNCC, veio da ANPED, que também publicou nota de repúdio, mostrando-se preocupada com alguns pontos que foram apresentados ao CNE. Nesse sentido, declara que,

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países; - A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental; - É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos; - A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil; - A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (DIRETORIA DA ANPED, 2017.)

Nessa direção de manifestos contrário à BNCC, outras entidades se uniram em repúdio à construção verticalizada e à aprovação aligeirada da terceira versão, dentre elas podemos citar: CNTE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ABdC, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), FINEDUCA, Campanha Nacional pelo Direito à Educação Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

Com a aprovação da terceira versão do Ensino Fundamental e Educação Infantil, segue em discussão, a BNCC do Ensino Médio. Nesse movimento, com protestos e debates, foram surgindo críticas vindas de muitos cantos do Brasil, sobretudo em virtude da Lei da Reforma

de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modifica substancialmente o currículo do Ensino Médio, marcando, inclusive a alteração na atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Com essa reforma, o MEC teve que empreender alterações significativas no documento, com o apoio do CONSED.

Em meio as manifestações observadas, inclusive nos meios de comunicação, pelas mudanças de pontos presentes na segunda versão da BNCC do Ensino Médio, os novos encaminhamentos de sua construção se afinam com as DCNs e a lei da reforma, refletindo o posicionamento político da época, ao propor um currículo fragmentado, organizado por área do conhecimento, subordinando a Educação ao mercado de trabalho, e a uma base ideológica neoliberal de ajustes fiscais. Em vista disso, várias entidades ligadas ao Ensino Médio, assinam outra nota de repúdio<sup>9</sup> explicitando que,

Consideramos muito grave a possibilidade de mudança de orientação curricular do Ensino Médio, a partir de parâmetros mercadológicos e neoliberais, que predominam nas iniciativas privadas, comprometendo uma formação sólida, crítica e contextualizada socialmente para todos os estudantes. A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com o fim de regulamentar a reforma, está ocorrendo de forma restrita no Conselho Nacional de Educação, sem participação das pessoas diretamente interessadas, o que agrava o problema apontado (2018).

Mesmo com todas essas manifestações, em 08 de março de 2018, é anunciado para alguns Secretários da Educação, em São Paulo, pontos sobre a terceira versão da BNCC do Ensino Médio, entre estes a possibilidade de transformar como obrigatórias, apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Essa notícia foi determinante para mobilizar uma série de revoltas entre os educadores de todo o Brasil, principalmente da Educação Básica. Contudo, em 03 de abril de 2018, foi encaminhada ao CNE a terceira e última versão, confirmando o que foi anunciado aos Secretários de São Paulo, um documento bem diferente da segunda versão, que confirmava as áreas de linguagem e matemática como únicas obrigatórias.

Novamente, é adotada pelo MEC a metodologia de consultas públicas. Com isso em 11 de abril de 2018, é anunciado um calendário para as audiências, tudo isso, sob o discurso,

---

<sup>9</sup> Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

especialmente o midiático, de debater o texto apresentado e obter as contribuições de todos os segmentos da sociedade. Para tanto, foi divulgada a seguinte agenda:

**Quadro 14 - Audiências Públicas nas Regiões do Brasil**

REGIÃO	CIDADE	DATA
Sul	Florianópolis	11 de maio de 2018
Sudeste	São Paulo	8 de junho de 2018
Nordeste	Fortaleza	5 de julho de 2018
Norte	Belém	10 de agosto de 2018
Centro-Oeste	Brasília	29 de agosto de 2018

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2018).

O Brasil vivia um momento de campanha eleitoral, onde se percebiam dois vieses ideológicos bem polarizados; e nesse contexto, alguns encontros foram realizados e outros não, pois foram impedidos por grandes protestos de movimentos sociais, educadores e alunos. Com isso, três audiências públicas não foram realizadas. A primeira foi em São Paulo, que sob forte manifestação, foi cancelada, uma vez que foi negado acesso à participação de centenas de educadores, estudantes e líderes sindicais. Em nota, o Sindicato de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) declarou que:

Os professores presentes de forma massiva, juntamente com representações estudantes e outros movimentos, literalmente ocuparam todo o espaço do auditório onde se realizaria uma audiência pública destinada a legitimar o processo espúrio de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, impedindo a sua realização.

A segunda, em Belém, onde estudantes acadêmicos e secundaristas, professores, sindicatos e pesquisadores foram impedidos de participar do evento e em função disso, invadiram o auditório em protesto à reforma do Ensino Médio e à proposta da BNCC, levando ao cancelamento do evento. Frente ao ato, a ANPED novamente publicou uma nota, apoiada por várias organizações que estavam presentes<sup>10</sup>, com a seguinte chamada: “alertamos a sociedade paraense, seus educadores e estudantes e conclamamos a todos para uma mobilização

<sup>10</sup> Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEEP), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), Sindicato dos Professores da Rede Particular no Estado do Pará (SINPRO/PA-SINPRO), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA (NEB), Centro de Ciências Sociais e da Educação da UEPA(CCSE), União Nacional dos Estudantes (UNE), União da Juventude Socialista (UJS), União dos Estudantes Secundaristas de Belém (UESB), Intersindical, Fórum Estadual de Educação (FEE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).



de rejeição à proposta de BNCC do Ensino Médio e pela revogação da Lei 13.415, que instituiu a Reforma do Ensino Médio” (ANPED, 2018).

E por último em Brasília, que teve o auditório do evento tomado por manifestantes que se contrapunham à Lei da Reforma e BNCC do Ensino Médio. Na ocasião, a ANFOPE lançou uma nova nota de repúdio sobre o formato do documento que estavam impondo ao Ensino Médio e pede a retirada de pauta e a revogação da lei nº 13.415/2017, conforme é possível notar no texto abaixo:

A BNCC é inaceitável do ponto de vista curricular, pedagógico e educacional, pois intensifica processos de precarização do ensino nas escolas públicas, prejudicando principalmente os estudantes oriundos das camadas populares [...] constitui um grave retrocesso à educação, favorecendo a precarização da formação das juventudes brasileiras, processos de privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio, aprofundando as desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, consolidando o processo de apartheid social dos mais pobres (ANFOPE 2018).

Essas manifestações, nos dão a clareza de como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi rejeitada por grande parcela ligada à Educação, não só pela forma como foi construída, com desrespeito aos profissionais da Educação, alunos e pesquisadores da área, mas sobretudo, pelas próprias mudanças feitas pela reforma do Ensino Médio, que subordina essa etapa da Educação Básica a uma lógica exclusivamente mercadológica, que desrespeita a diversidade cultural existente em nosso país e que condiciona o fazer educativo às avaliações de larga escala.

Com isso, ignorando os posicionamentos contrários aos documentos, em 04 de dezembro de 2018, com base na Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada pelo CNE. Como as outras etapas da Educação Básica, a votação não teve unanimidade do Conselho Nacional de Educação, pois teve duas abstenções: do ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professor Chico Soares e da conselheira Aurina Santana, tendo os outros 18 conselheiros, votos favoráveis ao documento.

As três versões da BNCC que se referem ao Ensino Médio, estabelecem competências e habilidades nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. No entanto, a última versão exclui questões fundamentais como ideologia de gêneros e as ligadas ao ensino religioso, (BRASIL, 2016). Essas retiradas de temáticas se deram por conta da própria reforma do Ensino Médio, que prioriza os conhecimentos ligados ao ensino de português e matemática, em detrimento dos outros campos de conhecimentos.

A ideia de três versões de um documento de um projeto curricular, demonstra o quanto o currículo para o Ensino Médio, é um território em disputa, com evidentes parcialidades de grupos políticos que representam interesses de uma classe dominante e do mercado, pois essa indefinição na escolha de um formato definitivo, só retrata o quanto a política do Brasil interfere nas Políticas Educacionais e reforça “a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2009, p. 449).

Por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado. Percebemos essas questões presentes na disputa pela Base Nacional Comum (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347).

Essa afirmativa nos leva à reflexão de como o Estado, em sua parcialidade, intervém nas Políticas Educacionais de acordo com as exigências internacionais de mercado, tornando projetos como a BNCC, um campo de lutas e forças antagônicas, como foi possível notar em todo o processo de sua construção, uma discussão que aprofundaremos nas sessões de análise deste trabalho.

Na tentativa de melhor elucidar a trajetória da BNCC, apresentamos o Quadro 15, em que constam todas as etapas de sua construção:

**Quadro 15 - Do Movimento de Construção da BNCC (Continua)**

Abril de 2013	Criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
Junho de 2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)
19 a 23 de novembro de 2014	Segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE)
17 a 19 de junho de 2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC
Junho de 2015	Formação do Grupo de Redação do documento
30 de julho de 2015	Lançado no Portal do MEC versão preliminar da BNCC para consulta pública
16 de setembro 2015 a 13 de março de 2016	Recebimento das contribuições via portal do MEC

**Quadro 15 - Do Movimento de Construção da BNCC (Conclusão)**

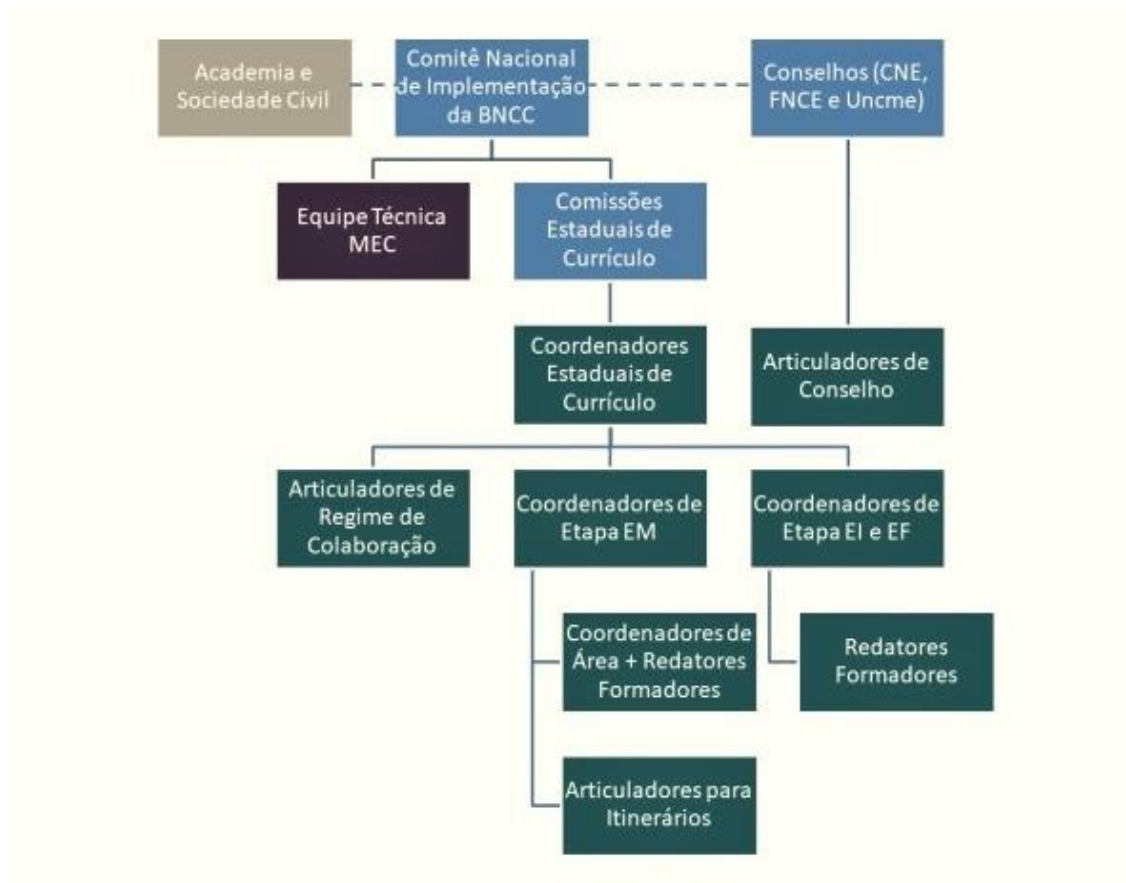
03 de maio 2016	Apresentação da 2ª versão do documento da BNCC
23 de junho a 10 de agosto 2016	Realização de Seminários Estaduais sobre a BNCC
14 de setembro de 2016.	Entrega da terceira versão ao MEC
26 de janeiro 2017	MEC apresenta trabalhos de revisão da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Fevereiro de 2017	Lançamento da 3ª versão da BNCC
06 de abril de 2017	Apresentação da 3ª versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e entrega do documento para o CNE.
15 de dezembro de 2017	Votação e aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo CNE
20 de dezembro de 2017	É homologada a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho
20 de novembro de 2018	São homologadas as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, pelo presidente Michel Temer
04 de Dezembro de 2018	É aprovada a BNCC para o Ensino Médio pelo CNE
14 de Dezembro de 2018	É homologada a parte do Ensino Médio da BNCC

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, a partir das informações contidas no Portal do MEC (2018).

Uma vez homologada a versão final da BNCC, incluindo agora todas as etapas da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio, as redes e instituições de ensino devem, em consonância com Resolução Normativa do CNE, começar o processo de implementação da mesma, promovendo a revisão dos currículos que deverá seguir um período entre 2019 e até o prazo máximo do ano letivo de 2020. E para efetivar esse movimento, foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), que tem como objetivo “apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDUC e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC” (BRASIL, 2019) e disponibilizando no *site* do MEC um documento orientador.

O programa foi criado com apoio dos “parceiros privilegiados do MEC” (MACEDO, 2014): CONSED, UNDIME, CNE, Forum Nacional dos Conselhos Estaduais (FNCE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Nessa direção, a Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 757, de 3 de abril de 2019, estabelece o Comitê Nacional de Implementação da BNCC.

Figura 3 – Governança Global



Fonte: Site do MEC (2019).

Ressalta-se que para o início desse processo, o Brasil conta com um novo presidente da República, Jair M. Bolsonaro, um político da direita conservadora, que em seis meses de um mandato permeado de críticas e contradições, demonstra uma série de equívocos, especialmente ligados à Educação. Talvez por essa razão, muito pouco, em nível nacional, tem sido evidenciado sobre a Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, a BNCC é uma realidade no Brasil, embora seu processo de construção tenha sido marcado por muitos dissensos, seja daqueles que são contra a existência de uma Base Nacional Comum Curricular, seja daqueles que embora defendam a construção de um documento normativo que oriente os currículos das escolas do Brasil, se opuseram à forma como foi conduzida a discussão e materialização desse documento. Entre os dissensos está o do FINEDUCA, que em carta aberta define,

[...] a proposta de um currículo único, por meio da Base Nacional Comum Curricular e da manutenção de exames nacionais, que estimulam o ranqueamento e a adoção de políticas de gratificação aos professores por meio de bônus, a cada dia vem se

tornando mais evidente. Este tratamento estanque, dado aos exames centrados em resultados, tem fomentado a lógica de uma padronização do currículo e da formação dos professores, além de alimentar diferentes formas de privatização do ensino, especialmente nesse caso, por meio da venda de ‘sistemas privados de ensino’ (material didático, assessorias, formação e elaboração de currículos), dentre outras ações que vêm sendo realizadas em municípios e estados (CARTA DE SÃO PAULO –IV ENCONTRO FINEDUCA, 2016, p.1).

Notadamente, a BNCC conforme foi possível notar, com base na pesquisa, é um documento atravessado de intencionalidades. Exalta em suas três versões, interesses empresariais, que de certa forma se fizeram presentes nos debates de sua construção, “a Base Nacional Comum Curricular se constituiu um campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, mas que uma visão hegemônica burguesa acabou por aprisionar o debate com a atenção voltada para um tecnicismo excludente” (CURY, 2018, p. 84).

Outro fator que chama atenção no processo de constituição das três versões, é o pseudodiscurso de construção democrática e ampla participação popular propagada pelo MEC e pelo CONSED e UNDIME, com apresentação de números exorbitantes de contribuições, quando na verdade nossos estudos nos mostram que a última versão em especial, foi produzida em gabinetes, ficando de fora dos debates a efetiva participação dos professores, alunos e sociedade civil, diretamente envolvida com a escola. É um documento alinhado às avaliações de larga escala e que atende prioritariamente às exigências de organismos internacionais Marsiglia et. al. (2017). E apesar da resistência de movimentos e entidades educacionais, profissionais ligados ao campo do currículo, pesquisadores das principais Universidades públicas do Brasil e alunos secundaristas e universitários, a BNCC foi aprovada para o Ensino Médio, como um objeto necessário à reforma dessa etapa de ensino.

## 5 AS DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO PRESCRITO PARA O ENSINO MÉDIO NAS VERSÕES DA BNCC

Nesta quinta seção, nossa perspectiva é de uma análise comparativa dos três documentos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Assim, buscaremos responder as questões norteadoras da pesquisa e explicitar como se configuram as disputas em torno do currículo para esta etapa de ensino.

Ao tomarmos a Análise de Conteúdo como técnica de tratamento de dados, rememoremos brevemente as fases construídas até o presente momento: Na primeira fase, da Pré-análise foi feita a escolha, seleção e a leitura flutuante dos documentos primários e secundários que compuseram o *corpus* deste estudo, ou seja, as três versões da BNCC, os Pareceres, Normativas, Resoluções, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, leis, documentos oficiais do portal do MEC, manifestos da ANFOPE, ANPED, UNDIME, CENPEC, além do arcabouço teórico que possui ligação direta com o tema deste trabalho, são eles: Pacheco (2018), Marsiglia et al (2017), Aguiar e Dourado (2014), Silva (2015, 2016, 2017, 2018), Silva (2011, 2019); Lopes (2015, 2016, 2018), Macedo (2017) e outros.

Na segunda fase, da exploração do material, foi possível a partir dos documentos e referenciais teóricos acima referidos, construir as categorias e unidades de sentido que delinearam nossa caminhada: concepções de ensino, fundamentos pedagógicos, organização curricular, Políticas Públicas Educacionais, currículo, relações de poder, currículo em disputa, Política Curricular, Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular.

Na terceira e última fase, do Tratamento dos Resultados, após o processo de categorização e aproximação das unidades de sentido e contexto, chegamos então às três grandes temáticas de análise deste estudo: as disputas em torno da concepção de Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular, os fundamentos pedagógicos adotados nas versões da BNCC para o Ensino Médio e as disputas em torno da organização curricular proposta nas versões da BNCC para o Ensino Médio. Logo, a partir de agora, nossos esforços convergem em trabalhar cada uma delas com o intuito de desvelar os aspectos subjacentes que as compuseram.

## 5.1 Currículo: elemento em disputas

Antes de iniciarmos as discussões em torno das três temáticas de análise deste estudo, se faz necessário situarmos o currículo enquanto elemento de disputa, uma vez que no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, esta é a categoria central que precisa ser problematizada e desvelada.

Ao longo de toda a construção deste estudo, temos insistido em afirmar que quando tratamos de currículo, este se apresenta como um terreno que se estabelece a partir de relações de poder e, por essa razão, vem se tornando um forte elemento de análise de pesquisadores e estudiosos do assunto, com o objetivo de se perceber de que forma se balizam tais disputas. Para ajudar nessa compreensão, nos distanciamos das teorias tradicionais e nos ancoramos tanto nos autores da teoria crítica, como nos pós-críticos, que convergem ao apresentar o currículo de forma complexa e como elemento imbricado de poder e atravessado por disputas ideológicas e políticas, onde grupos detentores do poder se apropriam dele para imprimir uma cultura à sociedade, com valores da classe dominante.

Essas disputas são entendidas pela concepção crítica, como um produto histórico, inserido em uma luta coletiva, com disputas entre as classes, e que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas, ou seja, uma disputa de poderes que dizem respeito a todo um conjunto de ações inseridas nas Políticas Educacionais, que “se manifesta através de linhas divisórias que separam diferentes grupos sociais” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.37).

Considerando a ideia de que a construção do currículo não acontece de qualquer forma, mas em contextos de disputas, diferentes teorias nos ajudam a entender a complexidade desse elemento tão permeado de intencionalidades. Assim sendo, (SILVA, 2019, p. 147) analisa que, “com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...] o currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais [...] é um território político” onde se impõem as ideias de um determinado grupo, ou seja, “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (SILVA, 2019, p. 148); e através da definição dos conhecimentos considerados válidos, se perpetua a divisão de classes.

Já as teorias pós-críticas avigoram a ideia da teoria crítica e acrescentam que “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2019, p. 148), um poder que não está centrado apenas no Estado, mas por toda parte.

O teórico Miguel ARROYO (2017) destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas, mas disputas em que se entrelaçam diferentes posicionamentos políticos e

que está atravessado de diferentes interesses. Segundo esse autor, o fato do currículo assumir um espaço central na função da escola, este “é território mais cerceado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (p. 13).

Para clarificar essa sua assertiva, ou seja, de que o currículo se configura como um elemento central das disputas no âmbito educacional, o autor nos apresenta alguns indicadores:

- 1.o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado [...] uma acirrada disputa pelo conhecimento;
2. a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais de dominação e subordinação [...] na medida em que os coletivos se organizam em ações e lutas por direitos;
3. a estreita relação entre currículo e trabalho docente, quando se tenta controlar o trabalho por meio das políticas e diretrizes;
4. centralidade histórica do currículo que concentra as disputas políticas entre estado e sociedade (ARROYO, 2017, p. 14-17).

As aferições feitas acima, nos ajudam a entender, que além dos pontos que demonstram disputas, o currículo é também um espaço de lutas e contradições, onde por meio do que se deve ensinar e o que se concebe como conhecimento válido, traz em si “as marcas indeléveis das relações sociais de poder” (SILVA, 2005, p. 147), reproduzindo as marcas de uma sociedade capitalista.

Silva (2019) cita ainda, que é justamente “através de processos de disputas e conflito social, que certas formas curriculares - e não outra- tornam-se consolidadas. Que escolhas são feitas, que se elege o que cada aluno deve aprender, e qual o conhecimento é mais apropriado”. O autor afirma ainda que, “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (p.150), em que prevalecem as ideologias de um grupo em detrimento dos outros. Em referência às ideias de Michel Apple (1996), o currículo é um lugar, um campo de batalhas que reflete várias tipos de lutas, sejam elas corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidades e culturais.

As lutas [...] estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, **nas disputas sobre produção distribuição e recepção do currículo**, bem como, nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (APPLE, 2008, p. 19) (grifos nossos).

Essa posição citada por Apple (2008), vem criticar a explícita influência neoliberal e conservadora de direita tão presente nas definições das Políticas Curriculares que trazem uma



forte intenção de subordinar o indivíduo ao consumo, refletindo a vontade de quem detém o poder, numa clara intenção de que sejam reproduzidas fórmulas do que se deve fazer nas escolas. Sacristán (2000, p.17) acrescenta que isso é possível porque “o sistema serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” ou seja, nas disputas que se travam em torno do currículo, há intencionalidades reais a serem seguidas, pois de acordo com o pensamento de (MOREIRA; SILVA, 2006),

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação (p.08).

Essas disputas estão em todos os espaços, e vão do político ao intelectual na busca de definições do que seria o melhor para as escolas. Nesse sentido, podemos perceber que o currículo enquanto campo de disputas, acaba estabelecendo forças antagônicas no campo educacional, no que é ensinado nas escolas e conforme cita (APPLE, 2006, p. 23), independente do nosso querer, “o poder diferenciador está presente na alma do currículo e do ensino”.

Alinhadas à visão pós-crítica, as autoras Lopes e Macedo (2002) advogam que

o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de um determinado capital social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área (p. 17-18).

Uma disputa que demonstra as contradições e os conflitos da sociedade, assim como os valores defendidos ou negados por ela. Com a premissa de que o currículo é um campo em disputas, aparece a Base Nacional Comum Curricular. A ideia de três versões de um documento para um projeto curricular, num período de aproximadamente quatro anos, só confirma o quanto o currículo para o Ensino Médio respalda a concepção de território em disputa, que YOUNG (2007) apresenta como sendo uma disputa entre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1293). E que de um lado estão educadores, alunos, trabalhadores em educação e do outro, grupos políticos que representam interesses de uma classe dominante, de empresários e do mercado de trabalho. Essa demora por uma definição na escolha de um formato definitivo do currículo para essa etapa de ensino, retrata o quanto a política do Brasil interfere nas Políticas Educacionais e reforça “a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2009, p. 449).

Essa afirmativa nos leva à percepção de como o Estado, em sua parcialidade, intervém nas Políticas Curriculares de acordo com as exigências internacionais de mercado, tornando projetos como a BNCC do Ensino Médio, um campo de lutas e forças antagônicas, como foi possível perceber em todo o processo de sua construção.

Essas lutas se evidenciam em vários pontos de contradições e imposições no decorrer do processo de quatro anos de construção do documento, entre esses pontos ressalta-se como exemplos: a exclusão do Ensino Médio da terceira versão da BNCC da Educação Básica, para se alinhar à lei de reforma do Ensino Médio de nº 13.415/2017; as divergências em torno da denominação dos direitos e objetivos de aprendizagens que mudam da primeira para a segunda versão; a supressão do que se refere à Educação Especial; a participação direta de tantos parceiros privados e fundações não governamentais durante todo o processo, fato que reflete o compromisso da Educação com interesses particulares, com relações de poder, alianças políticas, instituições capitalistas e mercado de trabalho; a substituição de determinados conteúdos pelas chamadas competências e habilidades; introdução do ensino religioso de forma fundamentalista; omissão de questões étnico-raciais na terceira versão; abandono das questões de gênero e sexualidade como já citado anteriormente.

Isso nos dá a medida de que, quando se trata de currículo, proposta curricular, Políticas Curriculares, não há neutralidade e nem ausência de disputas, pelo contrário, sempre vai haver conflitos orientados por diferentes interesses; e a Base Nacional Comum Curricular, apesar de ser tomada pelo Ministério da Educação, somente como um documento norteador das organizações curriculares, alguns autores teimam em garantir que é o próprio currículo, a exemplo de Cury (2018).

Outros autores além de corroborarem essa ideia, ainda acrescentam que o currículo está sendo efetivado de acordo com as definições de uma agenda global que veem nos projetos educacionais uma,

Estratégia para o desenvolvimento econômico, a importância das parcerias do setor público com a iniciativa privada, a relevância das novas tecnologias, a necessidade de novas formas de gerenciamento, a importância da implantação dos mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação dos sistemas e instituições educacionais, o fortalecimento da ideia de construção de culturas transnacionais, as vantagens do intercâmbio de saberes na escala global-local, dentre tantos outros (THIESEN, 2018, p. 97).

Essa visão foi vinculada à ideia de necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, que conforme já citado, passou por três versões antes de ser aprovada pelo MEC. Isso nos remete ao fato de que houve disputas em torno de concepções e orientações para as

práticas curriculares, ou seja, a construção da BNCC foi arena de lutas, lugar de negociação, embates, sobre os sentidos padronizados ou não do currículo, demonstrando que em meio à essas construções, diferentes grupos discutem, disputam e articulam-se politicamente para determinar o que pode ser considerado conhecimento válido ou não, o que deve ser ensinado ou não, nas escolas de todo o Brasil.

Nesse sentido o currículo,

Define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (SILVA, 2010, p. 11-12).

E nessa perspectiva, observamos uma disputa decisiva em torno do currículo, no contexto da BNCC, na medida em que lutas se travam em torno do que ensinar e que tipo de formação se deve ter no Ensino Médio, ou seja, o que ensinar nas escolas, uma vez que o MEC propõe uma Base reduzindo o conhecimento a uma listagem de competências, “[...] conteúdos travestidos de direitos e objetivos de aprendizagem [...]” (SILVA, 2015, p. 368), com fins mercadológicos que mais se distanciam da formação integral do ser humano e da tão propagada Educação de qualidade.

Nesse contexto, diferentes interesses são disputados e defendidos. No que tange à imposição de uma BNCC, Lopes e Macedo (2011) numa visão pós-crítica e pós-estruturalista, apoiam-se em Stephen Ball para defender a ideia de que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional, tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente, e isso se dá em meio a lutas, negociações, acordos e alianças políticas, um projeto que se materializa por meio do currículo nas escolas.

Por essas razões, se explicam tantos conflitos em torno do documento da BNCC, são muitos pontos que precisam ser alinhados para responder às exigências internacionais. Isso aponta o currículo como um objeto em disputa, apoiado ou questionado por diferentes grupos sociais e políticos. São muitos elementos em jogo, se disputam saberes, ideologias, concepções políticas e poderes, por meio de vários elementos constitutivos no currículo.

Por não ser possível fazer uma abordagem ampla de todos os elementos em disputas travadas nesse processo de construção da BNCC, em função de ser uma pesquisa com limitações temporais, optamos por fazer um recorte em torno de apenas três elementos, aqui tomados como temáticas de análise, por achar que são os pontos centrais dos debates

curriculares, no contexto da BNCC, e que, por essa razão se tornam fundamentais para nossa discussão, são eles: as disputas em torno da concepção de Ensino Médio, as disputas em torno da Organização Curricular e as disputas em torno dos Fundamentos Pedagógicos para o Ensino Médio. Compreender esse processo em que se dá a construção da BNCC para essa etapa de ensino, nos leva a tomar lugar nessa arena de lutas, com posição e escolhas sobre o real papel do currículo.

## **5.2 As Disputas em torno da concepção de Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular**

Há algum tempo, presenciamos uma disputa em torno da concepção do Ensino Médio no bojo das Políticas Educacionais, ora aparecendo de forma integrada, ora de forma dual, numa luta por definições e finalidades para essa etapa de ensino. Essa luta faz parte de um “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (FRIGOTO, 2007, p. 1130) e que se intensifica a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que o define como última etapa da Educação Básica.

A ideia de “concepção de Ensino Médio” é tomada neste estudo, em uma perspectiva filosófica, ou seja, diz respeito ao ato de elaborar um conceito. Este ato inicia com a compreensão da essência de um objeto e culmina na construção de sua conceituação. Partindo disso, nossa pretensão é de mostrar nosso entendimento e apreensão de como a BNCC compreende essa categoria.

Para alguns teóricos, como Thiesen (2018), há muito tempo se busca uma identidade para essa etapa de ensino, a fim de atender às reais necessidades das juventudes. Esse movimento se configura como uma “luta histórica da integração entre a formação profissional e a formação geral – a formação de caráter científico, o que tem marcado fundamentalmente o esforço do estado brasileiro e das próprias instituições, no sentido de encontrar essa própria identidade” (THIESEN, 2018, p.152).

Essa busca por finalidades e identidades para o Ensino Médio, se dá em função dos resultados das avaliações de larga escala, como o ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, além da preocupação com o desempenho do Brasil nas avaliações internacionais, realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que demonstram resultados não satisfatórios para a referida etapa de ensino.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2012 a 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a realidade do Ensino Médio

no Brasil, se apresenta da seguinte forma: dos 3,2 milhões de brasileiros com 19 anos, 2 milhões concluíram o Ensino Médio, o que representa 63,5% do total. Do total que não concluiu o Ensino Médio, 62% não estão mais na escola e, desses jovens, 55% pararam de estudar no Ensino Fundamental. No entanto, entre 2012 e 2018, de acordo com levantamento feito, houve um crescimento de 11,8 pontos percentuais na taxa de conclusão do Ensino Médio, até os 19 anos.

Diante dessa realidade, o Plano Nacional de Educação de 2014, tem como meta elevar a taxa de matrículas da última etapa da Educação Básica para 85%, até 2024, e assim melhorar os atuais resultados. Esses números reafirmam o discurso da necessidade de uma definição do Ensino Médio e da urgência em torná-lo mais atraente e eficaz para as juventudes, no sentido de melhorar o desempenho desses estudantes.

Com isso, entre 1996 e 2018, é possível perceber grandes tentativas de definição de organização do EM, conforme já citado na seção três e como mostra o Quadro 16, abaixo:

**Quadro 16 - Organização do Ensino Médio entre 1996 a 2018 (Continua)**

LEI	Ano	DEFINIÇÕES
LDB nº 9.394/1996	1996	A concepção de Ensino Médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica.
Primeira DCNEM. (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998)	1998	Vincula o currículo do Ensino Médio a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Currículo com base em competências e habilidades. Ensino Médio dual.
Decreto nº 5.154/2004	2004	Define o trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio Sustentação à concepção de ensino médio integrado. Proposta de integração entre formação científica básica e formação técnica profissional de nível médio.
Segunda DNC. (Parecer CNE/CEB nº 05, de 2011 e Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012)	2012	Define a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Organização pedagógico-curricular estruturada de modo a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. Concepção de Ensino Médio Integral.
O Projeto de Lei nº 6.840/2013	2013	O currículo é proposto a partir de uma lógica fragmentada em opções formativas que privam os sujeitos do acesso a uma formação básica comum. A referência é a eficiência econométrica e pragmática derivada das concepções mercadológicas.

**Quadro 16 - Organização do Ensino Médio entre 1996 a 2018 (Conclusão)**

Terceira DCN Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018 Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	2018	Reformula a LDB e dá sustentação à reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415 que propõe um currículo mais flexível, com uma concepção de Ensino Médio fragmentado e flexível.
BNCC	2018	Propõe mudanças significativas no currículo do Ensino Médio, ancorado no desenvolvimento das competências.

Fonte: Produzido pela autora (2019)

O Quadro 17 nos mostra as Concepções de Ensino Médio, em sete momentos distintos, num período de vinte anos que vai da aprovação da LDB nº 9.394/96, até a homologação da BNCC, sobre esta última, nos interessa fazer uma análise comparativa em suas três versões, sobre quais concepções de Ensino Médio estão em disputas, pois considerando que houve mudanças de um documento para outro, há também falta de definição na finalidade entre as três versões, principalmente no que se refere à última versão.

Em linhas gerais, as três versões do documento, nos remetem a uma concepção de EM de acordo com a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares de 2012, com a proposta de formação integrada, alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho, mas que tende à formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de competências, evidenciando expressões como: “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”.

**Quadro 17 – Concepção de Ensino Médio nas três Versões da BNCC**

<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>3ª versão</b>
Concepção de Ensino Médio Integrado, de acordo a LDB/96, as DCNEM/2012 e o Decreto nº 5.156/2004. Formação geral, para jovens plurais. Prosseguimento dos estudos acadêmicos ou profissionalizantes.	Concepção de Ensino Médio Integrado, reforçando o que preconiza as DCNEM/2012. Demonstra a superação da fragmentação dos conhecimentos e reitera a relação entre teoria e prática e a formação integral do indivíduo, unindo trabalho, ciência e cultura. Formação tanto para prosseguimento dos estudos acadêmicos como para profissionalizante.	Concepção de Ensino Médio com formação técnica e profissional mais evidente e mais rápida, com ideia de dualidade, já em consonância com as DCNEM/2018. Integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio, com itinerários formativos. Ênfase nas vivências práticas de trabalho e menor relevância aos conhecimentos científicos. Formação para o mercado de trabalho

Fonte: Produzido pela autora (2019)

Na primeira versão apresentada em 2015, como já descrito na seção anterior, o EM aparece conforme definido na LDB nº 9.394/96, como parte indissociável da Educação Básica, conforme explicitado no art. 35.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

II A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

De acordo com a LDB e alinhado às DCN/2012 e ao Decreto nº 5.154/2004, apresenta uma concepção de Ensino Médio Integrado, capaz de preparar o indivíduo tanto para o trabalho como para dar prosseguimento aos estudos, como define o próprio texto “deve-se priorizar, nessa etapa, uma sólida formação geral, independentemente da finalidade eleita pelo/a estudante: seja a de continuar seus estudos em nível superior ou a de adquirir formação técnica para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 34).

No entanto, em um cenário de disputas, pouco se fala no documento preliminar das finalidades e organização dessa etapa de ensino, assim como não tem um capítulo específico para o Ensino Médio, uma vez que fala de forma geral da Educação Básica e suas três etapas. Dessa forma, descreve no texto introdutório de cada área do conhecimento, a importância de se pensar um Ensino Médio, enquanto parte da Educação Básica, capaz de formar o indivíduo tanto para adentrar nas Universidades, como para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, concebemos que a versão preliminar da BNCC, trata o Ensino Médio indissociável da Educação Básica e que, por conseguinte, deve atender às necessidades de uma juventude plural, capaz de “enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente” (BRASIL, 2015, p.10), Aqui vale salientar o termo “coletividade”, que será suprimido nas versões seguintes.

No início do documento é apresentada a ideia que não se trata de um documento fechado que se deve seguir criteriosamente, mas de um processo em construção, capaz de atender à heterogeneidade dos jovens do EM; e para legitimar essas proposições, define para toda a Educação Básica “os objetivos de aprendizagem” que se interligam às dimensões ética, política

e estética, que de certa forma entram em consonância com o que determinam as metas do PNE e as DCN/2012, ao definir que:

As propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A Base Nacional Comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (PORTAL MEC, 2013, p. 154).

Com isso, a formação dos jovens do EM se torna mais abrangente e integrada. Um texto permeado de termos ligados à formação humana, que busca orientar os caminhos que essa etapa de ensino deve trilhar. No entanto, vale ressaltar que por trás dessa proposta, há interesses e lutas políticas, com claros objetivos de atender às demandas dos resultados das avaliações de larga escala. Segundo Macedo (2014), essa proposta sofre interferências de agentes privados, que estiveram presentes desde o início das discussões sobre a BNCC e que têm poderes de influenciar e intervir nas decisões do Estado, sobre os rumos da Educação.

Essa versão preliminar do Ensino Médio, não foge ao que preconizam as normativas conquistadas pós LDB/1996, e em meio às disputas políticas, aponta a finalidade do Ensino Médio em formar juventudes plurais.

A segunda versão do documento, publicada em 2016, juntamente com as duas outras etapas da Educação Básica, apresenta um capítulo em destaque sobre o Ensino Médio, no entanto, com poucas diferenças no que concerne à sua concepção. Demonstra uma proposta de integração bem alinhada com as proposições das DCN de 2012, colocando de forma mais evidente a concepção de Ensino Médio Integrado, visto que propõe a superação da fragmentação dos conhecimentos e incorpora uma concepção de Ensino Médio com o viés de uma Educação Tecnológica, que seja capaz de envolver teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, na perspectiva de uma formação politécnica ao indivíduo, o que deve ser assegurada nessa etapa de ensino, conforme define o próprio texto do documento:

Oferecer ao/à estudante condições para ampliar, consolidar e complementar sua formação, contribuindo, especialmente, para o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política. Tais condições são necessárias para que se garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentados nos princípios éticos, políticos e estéticos, (BRASIL, 2016, p. 490).



Ancorado na DCNEM de 2012 enfatiza essa concepção de Ensino Médio Integrado, na medida em que assegura que “trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam entendidas como dimensões indissociáveis da formação humana” (BRASIL, 2016, p. 490) e que portanto, devem caminhar juntos e não de forma separada. Dessa forma,

A imbricação entre as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura, de que falam as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve estar clara para gestores e educadores e presente nas formações inicial e continuada, para que se garanta ao estudante do Ensino Médio uma formação que, de fato, possa ser chamada de integral. (BRASIL, 2016, p. 492)

Essa concepção de Ensino Médio Integrado e Integral, se configura uma Política de Educação, voltada para a formação do indivíduo em todas as suas dimensões e não apenas para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, o Ensino Médio deverá contemplar uma formação estruturada em 4 eixos formadores: “Pensamento Crítico e Projeto de Vida; intervenção no mundo natural e social; letramento e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade” (BRASIL, 2016, p. 493).

Como se pode perceber, a segunda versão apresenta uma forte ideia da formação integral, numa perspectiva de integração entre Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica, conforme preconizam as legislações anteriores, já citadas. Nesta segunda versão, se enfatizam as características das “juventudes do EM”, que devem ser observadas na sua pluralidade e que por isso:

Deve ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2016, p. 488).

E considerando essa pluralidade juvenil, que nada tem de homogeneizante, explicita as finalidades desse desenho de EM de acordo com a LDB/1996, definindo que, “no Ensino Médio, espera-se que essa compreensão do mundo se estenda a produções de sentido mais abrangentes e complexas” (BRASIL, 2016, p. 490), ou seja, é uma tentativa de ampliar os sentidos da formação do Ensino Médio, não se reduzindo apenas em atender às demandas de mercado e das avaliações de larga escala, mas numa perspectiva de formação integral, não mais restrita a “percursos profissionalizantes ou pré-universitários” mas com uma ideia de que,

A formação integral deve ser o elo articulador e para o qual convergem todas as áreas do conhecimento, de forma que os componentes curriculares, com seus objetivos de aprendizagem entrelaçados aos eixos formativos, componham um mosaico de

aprendizagens que assegurem o desenvolvimento dos/das estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e simbólica (BRASIL, 2016, p.494).

Nessa segunda versão, há uma defesa em torno da concepção de Ensino Médio Integrado, a que Ramos (2008) atribui um sentido filosófico. “Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (p.3); isso deve acontecer independentemente do nível de escolaridade. Outrossim, é que pensar o Ensino Médio Integral se configura unir trabalho, a ciência e a cultura relacionados a fatores históricos, o que nos leva a questionar, se realmente o texto descrito na BNCC, corresponde com os reais objetivos dessa política; se considerarmos os diversos agentes privados que estão envolvidos nesse processo, podemos afirmar que apesar de estarmos diante de uma boa proposta de formação para as juventudes, há interesses fortes ligados a mecanismos internacionais sobre a finalidades do EM. Contudo, em análise comparativa, a segunda versão da BNCC do EM, é a que se apresenta com a melhor concepção, visto que traz propostas consistentes sobre a finalidade dessa etapa.

A terceira versão do documento, publicada no primeiro semestre de 2018, reflete o momento em que as disputas ficam mais evidentes em torno da concepção de Ensino Médio, pois traz em si o arcabouço da reforma, lei nº 13.415, que além de alterar a LDB/1996 no que diz respeito a essa etapa da Educação Básica, apresenta um novo modelo de Ensino Médio, já alinhado com as DCNEM de 2018 e com a própria lei da reforma; ou seja, se configura “como tensões que se engendram por meio de disputas e interesses em jogo” (NETO, 2019, p. 1266). De acordo com a ANPED, “a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária”.

O documento aprovado de forma súbita e construído nos gabinetes, rejeita as propostas das duas versões anteriores, não vem vinculado à Educação Básica e está de acordo com a reforma que teve início com a aprovação da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, que posteriormente, por meio da aprovação no Congresso Nacional, torna-se a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o que nos dá a medida de como essa etapa de ensino está no bojo das disputas, em relação a sua finalidade.

Para melhor compreensão dessas disputas e de como o Ensino Médio está desenhado na BNCC, faz-se necessário um olhar sobre a lei que determina as mudanças na última versão do documento. Depois da lei ser sancionada pelo presidente Michel Temer, começou efetivamente um processo de reformas do Ensino Médio no Brasil e que teve a BNCC como meio para legitimar tal reforma. Apesar da lei trazer como objetivo a formação integral do aluno, com as

análises iniciais do texto, vai se percebendo um reducionismo na proposta de formação, agora com um caráter mais cientificista do conhecimento.

Com o discurso de buscar uma identidade para o Ensino Médio, capaz de atender às exigências, tanto dos jovens como do setor produtivo, a lei nº 13.415, de 2017 apresenta como novidade, um currículo diversificado e flexibilizado, permitindo ao aluno uma pseudo-escolha por disciplinas de sua preferência, com vistas a prepará-lo para o ingresso às Faculdades e principalmente, ao mercado de trabalho; ou seja, de acordo com o então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, a justificativa para a tomada de decisão do projeto pauta-se sobre uma urgência relacionada a essa necessidade de ressignificar o Ensino Médio, que nos últimos anos vem apresentando baixos índices de rendimento, obtidos nos exames avaliativos em âmbito nacional como o SAEB, o ENEM e outros meios de pesquisas realizados pelo MEC, além do argumento de uma suposta insatisfação dos jovens em relação ao atual modelo, pois segundo o Governo, este estava defasado e já não atendia às necessidades impostas pela atual conjuntura política.

Tal afirmativa pode ser percebida claramente no item 14 do texto disposto pelo ministro, que tem a seguinte redação:

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões de habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver a garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico, (BRASIL, 2016).

Dessa feita, percebe-se que o verdadeiro sentido da reforma do Ensino Médio, não está necessariamente na preocupação com o desenvolvimento dos jovens, mas na preocupação de preparar pessoas que possam colaborar mais rápido com as exigências de mercado, ou seja, contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Sob tais argumentos, a lei nº 13.415/17 que promove a reforma, apresenta mudanças significativas num conjunto de normativas já existentes, com grande relevância no cenário educacional, entre elas,

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Essas mudanças apresentadas, são necessárias para alavancar a construção do novo Ensino Médio, que será consolidada com a formulação e aprovação da terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular, que normatiza o currículo para essa modalidade de ensino. Dentre os pontos principais e mais discutidos no meio educacional, com posicionamentos contra e a favor, e sob muitas críticas da sociedade civil, o novo modelo de Ensino Médio proposto pela lei nº 13.415, apresenta como destaque alguns pontos:

O primeiro ponto é a questão da **flexibilização da grade curricular**, talvez seja a maior e mais importante mudança proposta pelo novo modelo de Ensino Médio, e diz respeito à flexibilização da carga horária. A lei altera com isso a LDB nº 9394/96, ao estabelecer que todos os alunos terão que cumprir um período de horas em comum, que não poderá ser superior a 1.800 horas, organizadas a partir da Base Nacional Curricular Comum, que poderá ser cumprida através de itinerários formativos ou de atuação profissional.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação,

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar, (BRASIL, 2017).

O segundo ponto, se refere à **organização das disciplinas e conteúdos**, que de acordo com a lei em seu art. 35, serão organizados a partir da Base Nacional Comum Curricular, por meio de direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, em consonância com o Conselho Nacional de Educação através das 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” (BRASIL 2017).

O terceiro ponto, diz respeito **ao aumento da carga horária e tempo integral**; a lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em vista disso, é previsto um aumento gradual de 800 para 1.400 horas anuais, estabelecendo com isso horário integral, de no mínimo 7 horas diárias, em todas as escolas, que de acordo com a lei, no seu art 1º, §1º estabelece que: “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os

sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”, (BRASIL, 2017).

Assim sendo, a ampliação de carga horária, estabelecida pela lei nº 13.415 para o Ensino Médio, passará a ter, nos três anos, 4.200 horas. Sendo que desse total, 1.800 horas, no máximo, são para as disciplinas de conhecimentos gerais definidas pela Base Nacional Comum Curricular. Outrossim, grande parte dessa carga horária de 1.800 horas será destinada às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. A relevância nessas duas primeiras disciplinas se dá, justamente, por serem os conhecimentos presentes nas avaliações de larga escala. Em virtude dessa demanda, elas deverão ser ofertadas durante os três anos do Ensino Médio e isso significa que, entre outras questões, o restante dessa carga horária será distribuído entre as demais disciplinas que constarem na BNCC.

O quarto ponto refere-se à **formação técnico-profissional** defendida pelo MEC como uma alternativa a mais para os jovens, uma vez que o novo Ensino Médio permitirá que o aluno opte por uma “formação profissional e técnica dentro da carga horária do EM regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu” (BRASIL, 2017).

O quinto ponto de grande relevância, refere-se a questão **dos Profissionais** com notório saber. Em seu art. 6º é estabelecido que:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

Por fim, a lei nº 13.415/2017 cita **a Educação a Distância** como uma alternativa de trabalho para o Ensino Médio, dando com isso abertura às iniciativas públicas e privadas para essa forma de oferta, legitimada pelo Art. 4º, §11 ao estabelecer que, “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017). Como já falado anteriormente, esse novo desenho do Ensino Médio altera alguns artigos da LDB nº 9394/96 e provoca mudanças significativas no que tínhamos, até então, como referência para a última etapa da Educação Básica, entre as principais alterações, ressaltam-se os arts. 26 e 36, como demonstra o Quadro 17, a seguir:

**Quadro 17 - Quadro Comparativo sobre as Alterações na LDB 9394/1996 - Pós lei nº 13.415, no que diz respeito ao Ensino Médio.**

LDB nº 9.394/1996	Pós lei nº 13.415, de 16/02/2017
A LDB prevê que, nos três anos do Ensino Médio, os alunos tenham no mínimo 800 horas de aula, e que cada ano tenha, pelo menos, 200 dias letivos.	Art. 24 § 1º - Carga horária mínima anual a partir de 02 de março de 2017, passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de 5 anos.
A lei previa a possibilidade das escolas integrarem o Ensino Técnico e Profissionalizante ao Ensino Médio em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de "experiência prática de trabalho no setor produtivo" ao aluno.
A lei exigia que os professores fossem trabalhadores de educação com diploma técnico ou superior "em área pedagógica ou afim".	Fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem "profissionais de notório saber" para dar aulas "afins a sua formação".
As Universidades são livres para definir que conteúdos exigem das provas para selecionar os calouros, levando em consideração o impacto da exigência no Ensino Médio.	A lei determina que o conteúdo dos vestibulares seja apenas "as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de Conhecimento definidas na BNCC".
<p>Art. 36- O currículo do Ensino Médio observará o disposto:</p> <p>I – Destacará a educação tecnológica básica, 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;</p> <p>II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV- Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.</p>	<p>Art. 36 – O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I -Linguagens e suas tecnologias</p> <p>II -Matemática e suas tecnologias</p> <p>III-Ciências da Natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – Ciências humanas e sociais aplicadas</p> <p>V – Formação Técnica e Profissional</p>
Art. 36 §1º os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: [...]	Art. 36 §1º A organização das áreas de que trata o <i>caput</i> e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
Art. 36 §3º - Os cursos de Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	Art. 36 §3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no portal do MEC (2017).

No art. 36 da LDB nº 9.394/96, foram ainda acrescentados os §§ do 5º ao 12. Assim como um artigo inteiro, o 35-A, imposto pela lei nº 13.415, com definições tanto no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos, como na organização curricular, mudando completamente o formato do novo Ensino Médio, como se pode ver nos itens a seguir, mostrados no Quadro 18:

**Quadro 18 – Quadro com Apresentação do Art. 35-A da LDB nº 9.394/96, Acrescentado pela lei nº 13.415**

<i>A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio</i>
Art. 35-A §1º. A parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.
Art. 35-A §2º a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, arte, sociologia e filosofia.
Art. 35-A §3º O Ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.
Art. 35-A §4º Os currículos do Ensino Médio incluirão obrigatoriamente, o estudo de língua inglês e poderão ofertar outras línguas.
Art. 35- §5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.
Art. 35-A §6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC.
Art. 35-A §7º Os documentos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
Art. 35-A §8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades <i>on-line</i> , de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I- domínio dos princípios científicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com dados do portal do MEC (BRASIL, 2017)

A partir do Quadro 18 acima, ficam evidentes as mudanças incorporadas na terceira versão da BNCC para o Ensino Médio, em decorrência da lei nº 13.415, principalmente no que diz respeito a sua estrutura curricular, que ganha forma principalmente depois da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das DCNEM/2018. Todas as mudanças provocadas pela reforma se consolidam na terceira versão da BNCC, que apresenta uma concepção de Ensino Médio nos moldes da Educação Tecnista, valorizando a racionalidade, eficiência e produtividade em consonância com os interesses da sociedade capitalista. Mostra a ideia de um Ensino Médio, em que os jovens tenham condições de montar seu projeto de vida, de forma

ampla ganha força na mídia e muitos passam a acreditar na autonomia do sujeito, na escolha de seus projetos como um protagonista de sua história. Isso se explicita no próprio texto que diz:

Assegurar aos estudantes uma formação que, em **sintonia com seus percursos e histórias**, faculte-lhes definir seus **projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p.463).

Lamentavelmente, a terceira versão traz de volta uma concepção de Ensino Médio bastante combatida na Educação por pesquisadores e educadores progressistas, e que se fazia presente nas duas primeiras versões: a de uma formação fragmentada e dual. Isso vem causando grandes preocupações em educadores e pesquisadores em todo o Brasil, uma vez que a BNCC aprovada, significa um retrocesso na luta pela Educação de qualidade. Diante disso, o ex-presidente da Comissão Bicameral da BNCC, César Callegari, em carta para os membros do Conselho Nacional de Educação, se posiciona de modo desfavorável a esta última versão, apontando rupturas e fragmentação da Educação Básica, ao declarar que,

[...]. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (CALLEGARI, 2018, s/p).

No entanto, não é apenas isso que traz preocupação diante dessa nova concepção de Ensino Médio. Para muitos teóricos como Macedo (2014), Silva (2016, 2017, 2018), Saviani (2016), o que a BNCC apresenta é uma antirreforma, com véis excludente e com vistas à privatização e terceirização do Ensino Médio, através de parcerias com grandes empresários e estreita relação público-privada, sobressaindo os interesses exclusivos do mercado.

Vale ressaltar que nesse cenário de disputas em que se configura o novo Ensino Médio, a terceira versão da BNCC,

Indica como objetivo o preparo da mão de obra barata para executar trabalhos subalternos que afastam cada vez mais estes jovens da escola pública de qualidade, com condições igualitárias para todos que permitam também o acesso a um curso no ensino superior (MARCHAND, BAIRROS, AMARAL, 2018, p.71).

Não é possível olhar para a BNCC do Ensino Médio sem levar em consideração os pressupostos do fragmento acima, assim como a própria lei nº 13.415, que se apresenta



permeada de “posições e concepções que buscam uma lógica de estado mínimo para estudantes da escola pública brasileira”, (MARCHAND, BAIRROS, AMARAL, 2018, p. 71). A BNCC incorpora uma ideia que deverá orientar o novo Ensino Médio em todas as escolas do Brasil, haja vista que ela funciona como um objeto de legitimação da lei, ou seja, é a BNCC que dará o suporte da reforma.

Vale ressaltar que em uma análise comparativa com as duas primeiras versões, esta última tira qualquer possibilidade de uma Educação Omnilateral e legitima uma Educação Técnica, com total prevalência mercadológica. É possível encontrar nas primeiras versões, uma possibilidade de Ensino Médio Integrado, diferente da última versão, que apesar de trazer na parte introdutória vários conceitos como, igualdade, diversidade, equidade, flexibilidade, bem como ao pacto federativo e ao regime de colaboração, no entanto apresenta concepções bem diferentes, deixando claro que não nasceu da coletividade, mas dos indicativos da lei de reforma, dentro dos gabinetes do CNE.

Dessa feita, o novo formato de Ensino Médio, trazido pela reforma e incorporado na BNCC, deverá ter até 2022, 1.800 horas de BNCC e 1.200 horas opcionalmente fora da escola, por meio de atividades do itinerário formativo, já citado anteriormente e certificadas por instituições extraescolares, assim como abre caminho para a Educação a Distância, prevendo uma oferta de 40% do total da carga horária do Ensino Médio à distância. O que nos faz outra vez inferir que o novo Ensino Médio é uma proposta ousada, que abre precedentes para o esvaziamento da escola em tempo normal, e atinge diretamente os professores.

Dessa forma, o Ensino Médio retroage com a proposta da BNCC e põe abaixo anos de lutas por uma Educação de qualidade e um EM Integrado, pois fomenta a privatização da Educação Básica, e estimula uma dualidade sócio-educacional: de um lado a escolas para ricos e classe média alta e de outro, as escolas para pobres e classe média baixa. Esse viés mercadológico apresentado pela BNCC, em consonância com a reforma, é segundo o CNTE, (2018) “a mercantilização e a privatização do ensino médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional nº 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive na educação”, ou seja, a BNCC do Ensino Médio é determinada pela reforma, que dita os novos rumos dessa etapa de Ensino.

Logo, quando se fala em fomento ao Ensino Médio em tempo integral, como pressuposto para uma Educação mais completa e com mais qualidade, se negam vários condicionantes que garantem o sucesso na Educação, entre estas, as reais condições da escola pública e a valorização dos professores. Desta forma, a busca por finalidades para o Ensino

Médio, deve perpassar antes de tudo por uma política que priorize a Educação no Brasil, sem atrelamentos aos meios empresariais.

### 5.3 Os Fundamentos Pedagógicos adotados nas Versões da BNCC para o Ensino Médio

Ao nos referirmos aos Fundamentos Pedagógicos, adotamos a ideia de um conjunto de orientações que são propostas para efetivar a formação e o desenvolvimento do indivíduo. *Fundamentos* significam as bases das ações que deverão ser desenvolvidas, em consonância com um aporte teórico que sustente as possibilidades de formação, constituído por regras e argumentos, ou seja, uma estrutura que oriente o trabalho nas escolas; e *Pedagógico* por estar interligado ao processo ensino-aprendizagem, saberes e diretrizes que norteiam o processo educativo e a relação entre o aporte teórico e a prática pedagógica.

É também aquilo que se pretende desenvolver. Os Fundamentos Pedagógicos têm a função de direcionar o trabalho pedagógico em todas as suas dimensões e envolve todos os sujeitos, atrelado a uma concepção de Educação. Quando nos referimos aos fundamentos da BNCC, a ideia é demonstrar como é pensada a formação do indivíduo nos documentos, e quais as estratégias adotadas no processo formativo.

A pesquisa realizada em documentos oficiais no Portal do MEC, Portal do Movimento Pró-Base<sup>11</sup>, assim como em produções de pesquisadores sobre as Políticas Curriculares e BNCC, demonstram que os Fundamentos Pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular, estão alinhados com a lei nº 13.415/2017, ao definir que a organização pedagógica deve contemplar os saberes, os conhecimentos e as experiências dos indivíduos. Uma discussão que não é recente, como indica o próprio documento, pois nos remete à Constituição de 1988, passa pela LDB/1996, segue com os Parâmetros Curriculares de 1997 e as DCNEM de 1998 e 2012.

Dessa forma, a BNC<sup>12</sup> em sua versão preliminar, apresenta seus fundamentos alicerçados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como o próprio texto define, seu objetivo é “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento ao estudante de toda a Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 7), através dos doze *direitos de aprendizagem*, que são apresentados como garantia dos direitos à Educação e que deverão contribuir para que o aluno aprenda, “a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e

---

<sup>11</sup> Grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, são essenciais para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. (Portal do Movimento pela Base).

<sup>12</sup> Sigla adotada na primeira versão da BASE.

no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais” (BRASIL, 2015, p. 8), como podemos ver listados a seguir, no Quadro 19:

**Quadro 19 – Direitos de Aprendizagem Definidores dos Objetivos de Aprendizagem das Áreas de Conhecimento BNCC 2015 (Continua)**

12 Direitos de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular
1. Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
2. Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
3. Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
4. Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico;
5. Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
6. Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
7. Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
8. Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho.
9. Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
10. Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitário;
11. Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;

**Quadro 19 – Direitos de Aprendizagem Definidores dos Objetivos de Aprendizagem das Áreas de Conhecimento BNCC 2015. (Conclusão)**

12. Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

**Fonte:** Organizado pela autora, com base na BNCC de 2015.

Esses *direitos* de aprendizagem são os definidores dos *objetivos* de aprendizagem, que devem levar em consideração as dimensões Ética, Estética e Política na definição dos conhecimentos fundamentais que todo aluno deve aprender, pois ainda segundo o texto, “A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 15). Esses direitos aparecem na BNC de acordo com o que foi definido na meta 3 do Plano Nacional de Educação, que ao buscar definir estratégias para elevar a expansão do Ensino Médio, discorre que:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL 2014 PNE, Meta 3.1).

Nessa perspectiva, a definição dos *direitos* e *objetivos* de aprendizagem, estabelecidos no PNE, é reiterado na BNC, organizados por áreas do conhecimento como melhorias de aprendizagem para o EM, analisado por Macedo (2015, p. 896), como “A explicitação dos direitos, em ambos, deixa claro o seu caráter genérico, um conjunto de ações que não pode ser garantido pela escola ou por qualquer outro agente externo”, visto que são direitos subjetivos de cada indivíduo, que garantem a concretude da democracia.

As disputas estão no sentido em que *direito* de aprendizagem é concebido e proposto como fundamento da ação pedagógica, visto que todo indivíduo já tem esse *direito* assegurado na Constituição Federal/1988. Mesmo diante dessa questão, nessa primeira versão, considera-se que para assegurar esses *direitos*, a organização pedagógica deve levar em consideração os saberes, o conhecimento, as vivências e experiências, assim como segundo o documento, “a escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes” (BRASIL, 2015, p. 8)

A segunda versão do documento da BNCC para o Ensino Médio, segue uma organização pedagógica, também cunhada nos *direitos* e *objetivos* de aprendizagem, em

consonância com o PNE/2014, *direitos* estes pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos já presentes no documento da primeira versão, só que agora de forma mais detalhada.

A BNCC se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer **os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**, que devem ser o mote de toda a escolarização básica. Em cada etapa de escolarização - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – esses Direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares (BRASIL, MEC, BNCC, 2016, p. 44 grifo nosso).

Partindo desses princípios, são descritos os *direitos* de aprendizagem, e a partir desses *direitos* derivam quatro eixos de formação para o Ensino Médio: Letramentos e capacidade de aprender; Solidariedade e sociabilidade; Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social. Destes eixos, derivam os objetivos gerais de formação por área, daí os componentes curriculares e finalmente os objetivos de aprendizagem.

Como é possível perceber, houve uma reorganização na apresentação do texto, no que diz respeito aos princípios norteadores da aprendizagem, com uma descrição mais específica, explicitando uma ideia que “vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (BRASIL, 2016, p. 33).

Partindo dessa máxima, os fundamentos pedagógicos orientam uma ação educativa de formação integral do indivíduo, alicerçada na concepção de Educação como direitos individuais e coletivos, visando capacitar o indivíduo ao exercício da cidadania.

[...] como direito [que] abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais (BRASIL, 2016, p. 24-25).

Nesse contexto, a Educação Especial aparece numa perspectiva inclusiva, na qual o aluno do Ensino Médio tenha condições ao seu pleno desenvolvimento. Para tanto, atribui um conjunto de direitos de aprendizagens a princípios definidores, elencados no Quadro 20:

Quadro 20 – Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que se Afirmam em Relação a cada Princípio

PRINCÍPIOS	DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO
ÉTICOS	Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer.
	À apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.
ESTÉTICO	À participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local.
	Ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.
POLÍTICOS	Às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
	À apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.
	À apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses *princípios e direitos* são colocados para o EM, considerando “as peculiaridades dos sujeitos”, para garantia da sua aprendizagem. Partindo desse olhar sobre a organização pedagógica da BNCC, verifica-se que tanto na primeira como na segunda versão, ficam evidentes dois termos muito presentes na elaboração do PNE, que são os *direitos e objetivos* de aprendizagem. Nessa direção, Macedo (2017, p.511) analisa que “a primeira parte da segunda versão do documento explora a ideia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento como norteadora da BNCC. A segunda, por sua vez, apresenta um conjunto de objetivos por componente curricular e ano de escolarização”.

Diante do exposto, notam-se disputas em torno desses dois termos, uma vez que *direitos de aprendizagem* são apresentados na BNCC, em sua segunda versão, como uma conquista dos

movimentos sociais, na garantia do respeito às diferenças dos sujeitos que compõem a sociedade (BRASIL, 2016). Macedo (2017) nos ajuda a entender que o termo *direito* foi apresentado por entidades representantes da área de Educação como ANPED, ANFOPE, ANPAE, CNTE entre outras, como uma forma de luta por uma Educação que valorize a pluralidade das juventudes, ainda sobre uma visão comparativa, onde os termos *direitos* e *objetivos* de aprendizagem se sobrepõem. Macedo (2017, p. 512) diz que “na segunda versão da BNCC, esses direitos ganham mais centralidade e sua definição explícita, na comparação com a primeira versão, guinada de maior comprometimento do texto com as demandas críticas por justiça social”, o que condiz com o envolvimento das entidades supracitadas.

As disputas estão na busca por significação do que viria a ser esses *direitos* que já aparecem em documentos anteriores, como os PCN e PNE e que retornam à BNCC, agregados a outros temas como cidadania, diversidade, inclusão, direitos humanos associados aos *direitos* de aprendizagem e *ensino*. No entanto, não se pode reduzir *direitos* de aprendizagens a uma lista de objetivos a seguir, como garantia de aprendizagens, mesmo porque a definição de “direitos de aprendizagens e conhecimento” na BNCC, não sustenta a garantia de acesso aos conhecimentos básicos ou ao exercício pleno da cidadania, como tenta convencer o texto do documento apresentado pelo MEC, ao definir que, “a educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2016, p. 26).

Ao definir e escolher objetivos, o texto da BNCC, define caminhos que julga necessários para alcançar as finalidades do EM, ou seja “o caráter excludente de toda seleção é, no entanto, insuperável, indo da óbvia aplicação de critérios cujas definições são políticas a formas discretas” (MACEDO, 2017, p. 519) e é justamente aí que se configuram outras disputas por significados.

Segundo Marsiglia et al (2017, p. 109),

A segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

As categorias acima citadas que compõem a estrutura proposta para a BNCC, que também estavam presentes na primeira versão, aparecem agora mais definidas numa sequência mais clara que são: princípios formativos, direitos de aprendizagem/eixos de

formação/objetivos gerais de formação por área, componentes curriculares, objetivos de aprendizagem.

Na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, é apresentado um tópico completo sobre os Fundamentos Pedagógicos. Nesta versão, o documento apresenta a BNCC cunhada nos seguintes fundamentos pedagógicos: o desenvolvimento das competências para a construção de uma Educação Integral e não mais nos direitos e objetivos de aprendizagem, como nas duas primeiras versões. É uma concepção pedagógica alinhada ao que já citava anteriormente a LDB de 1996, em seu art. 35, que estabelece as finalidades para o Ensino Médio e por conseguinte evidencia também o

Enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2018, p. 13).

No que se refere às competências, a terceira versão do documento, define “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). Nesse sentido, nota-se que de forma mais contundente, os fundamentos pedagógicos da terceira versão, mais do que das duas anteriores, sofrem influência direta das Políticas Neoliberais presentes nas reformas educacionais da América Latina (SILVA, 2018).

Com base nesses princípios, a BNCC define que a organização pedagógica voltada para o desenvolvimento das competências, tem como objetivo trabalhar aquilo que o aluno deve saber e “saber fazer”, como aprendizagens essenciais para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho, assim como desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o MEC retoma o relatório de Jacques Delors<sup>13</sup> (1998), que aponta como uma prática pedagógica necessária para o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais, os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Sobre essa característica, Saviane (2010) atenta para o fato de que o Relatório

---

<sup>13</sup> “Relatório Jacques Delors” é como ficou conhecido o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”. Esse documento tem norteando as práticas pedagógicas em vários países, com princípios formativos para o cidadão do século XXI.



de Delors está orientado para as definições da Educação mundial no século XXI, que serviu de orientação para as Políticas de Estado, através dos PCN que propõem as orientações curriculares para todas as escolas do Brasil e que agora coadunam com o disposto na BNCC. O referido documento discorre sobre,

As 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).

Dessa forma, em cada competência vêm implícitos as habilidades, os conteúdos, as atitudes e os valores necessários à formação do indivíduo: para tanto apresenta para a Educação Básica, da qual o Ensino Médio é parte indissociável, 10 (dez) competências, demonstradas no Quadro 21.

**Quadro 21 – 10 Competências para a Educação Básica (Continua)**

10 COMPETÊNCIAS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
5. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
6. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
7. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como LIBRAS <sup>14</sup> , e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

<sup>14</sup> LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

**Quadro 21 – 10 Competências para a Educação Básica (Conclusão)**

8. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na última versão da BNCC (2018, p.9).

De acordo com Marsiglia et al (2017), a terceira versão assim como as versões anteriores “todos estão sintonizados com as ideias prevalentes do receituário neoliberal e pós-moderno” (p.115). A autora chama a atenção para o fato de que,

A BNCC apresenta uma linha de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores - os PCN, o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica (p. 116).

Essa continuidade colocada pela autora, se explica pelo fato de *competências* ser um termo já muito utilizado nos anos de 1990, com uma concepção behaviorista, muito difundida no Governo FHC e materializada através dos PCNEM e nas DCN de 1998; e que agora retorna na BNCC, com as “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), o que nos dá a medida de que em um processo de disputas ideológicas, há uma retomada das Políticas Neoliberais do Governo FHC, pelo Governo de Michel Temer, tão combatidas nos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff.

Ao definir os fundamentos pedagógicos da BNCC para o EM, pautado em *competências*, nota-se uma contradição no próprio texto do documento ao se referir à formação da juventude para *autonomia*, visto que,

A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

O segundo fundamento pedagógico de que trata a BNCC em sua terceira versão é o compromisso com a Educação Integral, independentemente da duração da jornada escolar, e apresenta como máxima: “o que aprender e para que aprender”, como lidar com o conhecimento, como solução de problemas (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a BNCC aponta a Educação Integral como necessária no processo de formação do indivíduo, que de acordo com o texto, significa “a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e também com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2019, p. 14).

O documento da BNCC para o Ensino Médio, apesar de trazer em seus escritos o discurso sobre a existência das diferentes juventudes, dos diferentes contextos, cabendo à escola o compromisso de contribuir para que o jovem construa seu projeto de vida, a partir de uma Educação Integral, não apresenta elementos e nem estratégias capaz de atender às características dessas juventudes, pelo contrário, demonstra por meio do conceito de “aprender a aprender” uma preocupação com as exigências do mercado de trabalho e um alinhamento com um projeto educacional internacional que tem como objetivo a elevação dos índices de desenvolvimento do EM.

De acordo com o documento, “considerar que há **juventudes** implica organizar uma escola que acolha as diversidades [...] faculte-lhes definir seus **projetos de vida**” (BRASIL, 2018, p.463). Aqui se desconsidera a precarização da escola pública onde esses jovens, em sua maioria, são atendidos, deixando a reponsabilidade para a escola. No entanto, para dar conta desse papel, o texto define uma série de obrigações às escolas, entre elas: “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018, p. 465).

Dessa feita, a organização do Ensino Médio é realizada a partir de quatro áreas do conhecimento, e para cada área, as competências específicas, que estão relacionadas às habilidades que indicam as aprendizagens essenciais que todo estudante do Ensino Médio deve aprender.

Essas competências devem ser desenvolvidas tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos dessas diferentes áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; essas áreas foram estabelecidas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, podemos inferir que os fundamentos pedagógicos, descritos em especial na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, são guiados por uma

concepção pragmática, utilitária de Educação, de fundo liberal, com a clara intenção de desenvolver nos jovens, competências exigidas para atuar no mercado de trabalho, sem o senso crítico necessário.

**Quadro 22 - Os Fundamentos Pedagógicos Adotados nas três Versões da BNCC**

1ª versão	2ª versão	3ª versão
Princípios norteadores e percurso de aprendizagem capazes de garantir o direito à educação e os objetivos que cada aluno deve alcançar. O aluno deve ter uma formação que atenda às necessidades da sociedade contemporânea	Ressalta os direitos individuais e coletivos através de princípios éticos, estéticos e políticos. A formação do aluno deve favorecer o exercício da cidadania.	Fundamentos com base no desenvolvimento das competências e uma educação integral. Formação utilitária, alinhada ao mercado de trabalho de acordo com interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea.

**Fonte:** elaborado pela autora.

#### **5.4 As Disputas em Torno da Organização Curricular Proposta nas Versões da BNCC para o Ensino Médio**

Para iniciarmos essa discussão, cabe explicitar que a categoria “Organização Curricular” é tomada neste estudo, partindo das denominações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que a compreende como a construção de um currículo para a Educação Básica, partindo da materialização de uma Base Nacional Comum a ser implementada em toda a esfera nacional, por uma parte comum e outra diversificada, que atendam todas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos sujeitos. Logo, a organização curricular a que nos propomos analisar, diz respeito a um conjunto de orientações, práticas e ideias a ser observado nas escolas de todo o Brasil, que é mais do que disciplinas ou conteúdos listados.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, nos é apresentado como um documento que orienta os currículos das escolas de todo o Brasil, “em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais” (BRASIL, 2016, p.33). Uma contradição com estudos de teóricos como Saviane (2008), que define o currículo como uma construção coletiva e que por essa razão, deve ser construído nas escolas, considerando a realidade do aluno, professores e comunidade. Por essa razão, o entendimento por um currículo comum, nega a pluralidade e heterogeneidade das juventudes do Brasil.

Antes de analisarmos a proposta de organização curricular apresentada pelo MEC, através da BNCC para o Ensino Médio, e considerando que o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos Apple (2001), faz-se necessário um olhar breve sobre algumas concepções de currículo para melhor compreender o que se disputa nas três versões do documento da Base Nacional Comum Curricular.

A concepção de currículo tradicional, com base na racionalidade Tyleriana, se pauta na racionalidade técnica, um currículo voltado para o desenvolvimento das habilidades, “e consiste na afirmação de discursos e práticas curriculares orientados para o conhecimento utilitário e objetivo, bem como para a competência e a avaliação somativa” (PACHECO, 2018, p. 65).

A teoria crítica, nascida na década de 1970, a partir dos estudos sociológicos, tece críticas ao caráter prescritivo da teoria tradicional, e apresenta uma concepção de currículo como uma Política Cultural; e por conseguinte, deverá levar em consideração os vários sujeitos da escola no processo de construção do que deve ser ensinado, pois, segundo Pacheco (2002, p.102-103), “se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.”

O currículo é assim, uma construção cultural, que deve levar em consideração as questões políticas e sociais “devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (GIROUX, 1990, p.382).

Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, portanto, é um dever ser uma criação coletiva.

Nessa mesma direção, Silva (2007) nos chama a atenção para o fato de que o currículo é resultado de seleções de conhecimento, e que por isso é construção que modifica pessoas e não algo que deve ser seguido. Nessa mesma perspectiva, como já discutimos anteriormente, Sacristán (2013) concebe o currículo como unificador do ensinar e do aprender, “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”.

Para a teoria Pós-Crítica, a concepção de currículo se fundamenta no multiculturalismo, dando ênfase à diversidade das formas culturais do mundo; e trazem para discussão de conceitos fundamentais sobre identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso,

saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade. Nessa perspectiva, o currículo se configura como uma seleção e representação da cultura, onde se produzem identidades heterogêneas e que, por conseguinte, tem papel fundamental na escolha do que deve compor a escolarização (LOPES; MACEDO, 2011). Dessa forma, a concepção pós-crítica se opõe à ideia de um currículo hegemônico, que privilegia uma cultura em detrimento de outra, mas deve considerar a diversidade e pluralidade dos indivíduos.

Apesar de diferentes concepções de currículo apontadas por diferentes teóricos, nossa pesquisa mostra que a BNCC não descreve em nenhum momento do seu texto, em qual concepção se respalda, fala de forma generalizada sobre a concepção de Educação, de currículo, uma vez que orienta um trabalho por competências e objetivos.

No entanto, considerando nossas leituras e diálogos com autores que discutem sobre currículo em suas diferentes concepções, podemos inferir que o documento está balizado no modelo curricular da teoria da instrução Tyleriana, fundamentando paradigma tecnológico da racionalidade tecnológica, que concebe o conhecimento como utilitário, visando a avaliação de medida, uma vez que dá ênfase nos conteúdos, revelando a vertente comportamental e de mensuração de resultados, ou seja:

Tendo como referência fundamental *Tyler, Bloom e Bruner*, num casamento entre currículo e psicologia, a teoria de instrução foca-se no binário currículo/instrução, sendo esta última fundamentada numa cultura de performatividade, bastante salientada na lógica neoliberal de uma “*accountability school*”, com foco nas governamentalidades curriculares centradas em resultados de aprendizagem e em *standards* (Pacheco & Marques, 2014), traduzindo quer a aprendizagem em objetivos comportamentais, competências operacionais e metas curriculares de padronização de resultados, quer a lógica de pensamento *spenceriano* de currículo, ou seja, a superioridade do conhecimento utilitário face ao conhecimento racional e de pendor cognitivo (PACHECO, 2017, p. 4).

Além disso, a análise da BNCC demonstra que a concepção de currículo presente se aproxima dos estudos do sociólogo britânico Michael YOUNG, fundador da nova sociologia da Educação, que ao trazer as discussões sobre poder, ideologia e controle social para as discussões sobre currículo, questiona como as seleções do conhecimento contribuem para as desigualdades sociais; e que por essa razão, os teóricos deveriam centralizar as discussões na seguinte pergunta: O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? (YOUNG, 2013).

Associamos essa concepção à BNCC, ao analisar suas posições quando afirmam,

[...] o que os alunos têm o direito de aprender, quer estejam numa escola primária ou secundária, frequentando a universidade ou um programa de Educação profissional ou vocacional que visa a prepará-lo para o mercado de trabalho [...] qual é o

conhecimento que os alunos deveriam poder aprender adquirir na escola? (YOUNG, 2013, p. 226).

De acordo com o autor, se os teóricos não conseguem dar respostas a essas perguntas, é possível que estas sejam dadas através de decisões políticas. YOUNG, por meio de suas teorias, defende como único conhecimento capaz de suprir as necessidades dos alunos o “conhecimento poderoso”, ou seja, o especializado; e ao advogar que, “precisamos entender os currículos como forma de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado” (YOUNG, 2014, p. 197), o que nos reporta às competências propostas pela BNCC.

Ao analisar a organização curricular nos documentos apresentados pelo MEC, nos deparamos novamente com disputas políticas e ideológicas, em um cenário de lutas em torno de qual o conhecimento válido, para os alunos aprenderem no EM. Nesse sentido, encontramos poucas diferenças nas duas primeiras versões para o EM e significativas mudanças na terceira.

Na primeira versão, o currículo é organizado com base nos direitos de aprendizagens assim definidos: “A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 16). Para garantir tais direitos, são definidos os objetivos de aprendizagem.

Nesse contexto, é proposta uma organização curricular para cada etapa da Educação Básica, levando em consideração as quatro áreas do conhecimento já definidas em outras resoluções curriculares vigentes: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática. Para cada uma dessas áreas do conhecimento, são apresentados os componentes curriculares e os eixos estruturantes que devem servir como elementos integradores. “Esses eixos têm a função de articular tanto os componentes de uma mesma área de conhecimento quanto as diferentes etapas de escolarização ao longo das quais esse componente se apresenta” (BRASIL, 2015, p.16); e a partir desses eixos são identificados e organizados os objetivos de aprendizagem que serão apresentados a cada ano de escolaridade, conforme a Figura 4:

**Figura 4 - Organização dos Objetivos de Aprendizagem**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Em seguida, são apresentados os temas integradores do currículo, que deverão propiciar a integração entre componentes de uma mesma área do conhecimento ou de áreas diferentes.

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos [...] contemplam a dimensão cognitiva, política, ética e estética da formação dos estudantes. (BRASIL, p. 16)

Vale ressaltar que esses temas integradores são bem parecidos com os temas transversais que acompanharam os Parâmetros Curriculares na década de 1990. No entanto, aparecem com temáticas diferentes: consumo e educação fiscal; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas. Esses deverão se correlacionar com diversas aprendizagens, e com todos os componentes curriculares, e de acordo com o texto, “ao longo do EM, dado o número maior de componentes curriculares, a articulação interdisciplinar é igualmente importante no interior de cada área do conhecimento ou entre as áreas” (BRASIL, 2015, p. 9).

A interdisciplinaridade é outro termo muito utilizado na década de 1990, na esteira dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e que agora ganha novamente forma, aparecendo como necessária na *integração dos temas integradores*. Notam-se que as proposições apresentadas no campo curricular da Base, são discussões antigas e que agora retornam sob novas terminologias. Em um cenário de disputas sobre a organização dos currículos para o Ensino Médio, a primeira versão da BNCC se alinha à concepção de Ensino Médio Integrado, ao chamar atenção para o debate de como a BNC, parte comum do currículo, pode contribuir para a proposição de diferentes trajetórias acadêmicas para o estudante do Ensino Médio, ou seja, abre espaço para que essa trajetória não parta apenas da parte diversificada, mas também da comum do currículo, a partir dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano [...] novos arranjos na distribuição a cada ano são não apenas possíveis como desejáveis, considerando especificidades locais e a articulação entre a parte comum e a diversificada. (BRASIL, 2015, p.16)

Os direitos de aprendizagem de que trata essa versão são criticados e mensurados por autores como Macedo (2015), que coloca *Direitos e Objetivos* como dois termos incompatíveis e que mascaram o direito público e subjetivo à Educação. Segundo a autora, nessa primeira versão,



O que se denomina de BNC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza – em que se localizam. A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno (MACEDO, 2015, p. 899).

Essa forma de organização curricular citada por Elizabeth Macedo, nos remete à concepção do currículo com viés tecnicista, em consonância com a concepção *Tyleriana*, cujos objetivos se centravam na aprendizagem e não no ensino, ou seja, “falas instrumentais focadas em definição de objetivos ou em tecnologias de medidas educacionais que dividem espaço com Michael YOUNG e a defesa do conhecimento em si” (MACEDO, 2015, p. 900).

Essa posição da autora fica ainda mais clara, quando atentamos para os objetivos descritos no documento, que reforçam a ideia tecnicista de currículo e de Educação Utilitária, descrita no próprio documento:

Experimental e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 8).

A primeira versão não apresenta uma descrição dos conteúdos a serem trabalhados, o que leva à compreensão de que é um precedente para a intervenção dos coletivos docentes em definir o que deverá ser ensinado, respeitando as peculiaridades de cada escola. Assim sendo, nessa primeira versão da BNC, há de certa forma uma abertura para a organização dos currículos na escola, mesmo com indicativos de como estes deverão ser organizados e com definições do que o aluno deve aprender.

Para tanto, o documento apresenta a organização curricular de toda a Educação Básica, descrevendo cada área com seus componentes curriculares, mostrando que essa etapa de ensino terá como prioridade “uma sólida formação geral, independente da finalidade eleita pelo/a estudante” (BRASIL, 2015, p. 34). Abre-se aqui novamente a questão do Ensino Médio Integrado, uma vez que a formação geral possibilita ao aluno, buscar tanto uma formação técnica para o trabalho como dar prosseguimento aos estudos acadêmicos.

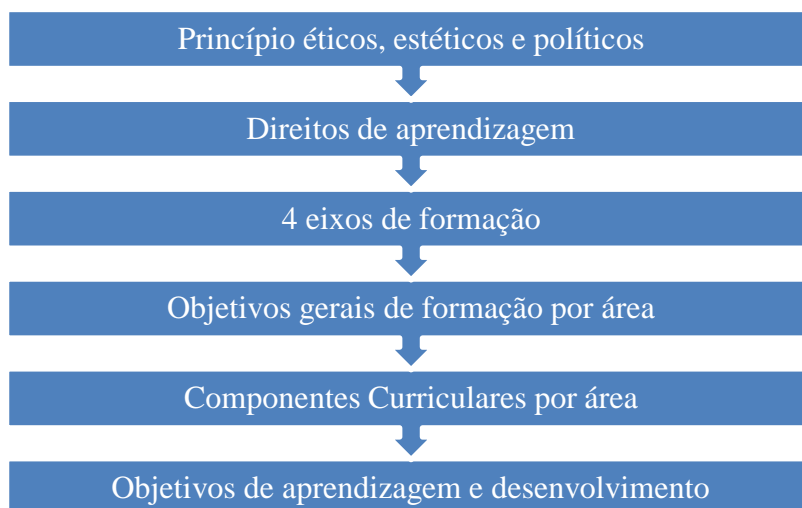
A segunda versão da BNCC é apresentada como “referência para a formulação e implementação de currículos” (BRASIL, 2016, p. 44); e se apoia nos “princípios éticos, políticos e estéticos para estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p.44) como definição para a escolarização de toda a Educação Básica. Assim como na primeira

versão, são esses direitos que vão definir os objetivos de aprendizagem e os componentes curriculares para o EM.

Nesta versão, permanece a organização curricular por área do conhecimento e para cada área, são descritos seus componentes curriculares, assim como “para cada área de conhecimento, objetivos gerais de formação relacionados aos eixos de formação” (BRASIL, 2016, 487). Dessa forma, são apresentados quatro eixos de formação para o Ensino Médio: Pensamento crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramentos e capacidade de aprender e Solidariedade e sociabilidade.

Com as contribuições de alguns especialistas na sua construção, esta segunda versão aparece com algumas mudanças que a distinguem da primeira, pois ampliou a concepção de área, componente, segmento e de certa forma, modificou amplamente os objetivos de aprendizagem, explicitando a seguinte sequência: princípios formativos, direitos de aprendizagem, eixos de formação, objetivos gerais de formação por área, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem:

**Figura 5 - Organização dos Objetivos de Aprendizagem na 2ª versão**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).

Com base nessa sequência, os objetivos de aprendizagem por cada área devem trabalhar todas as temáticas, considerando as modalidades da Educação Básica, que aparecem nessa versão. É por essa razão que os objetivos de aprendizagem aparecem ampliados praticamente em todas as áreas. No que concerne a questão da formação integrada,

[...] esta deve ser o elo articulador e para o qual convergem todas as áreas do conhecimento, de forma que os componentes curriculares, com seus objetivos de

aprendizagem entrelaçados aos eixos formativos, componham um mosaico de aprendizagens que assegurem o desenvolvimento dos/das estudantes em todas as suas dimensões. (BRASIL, 2017, p. 494)

Vale ressaltar que na composição curricular da versão anterior, as questões das culturas africanas e educação indígenas eram citadas apenas como temas integradores e agora passam a ser modalidades da Educação, assim como a questão de gênero e questões étnico-raciais e Educação Ambiental.

No que concerne à nossa pesquisa sobre as disputas em torno da organização curricular, inferimos que apesar das modificações no documento e de grandes contribuições de especialistas, há uma manutenção dos princípios educativos citados também na primeira versão do documento, que por sua vez, definem os direitos de aprendizagem, numa perspectiva regulativa, alinhados a projetos educacionais internacionais, que conforme encontramos em Silva (2011, 2017), Pacheco (2004), Sacristán (2000) e ARROYO (2013), refletem uma arena de conflitos que caracterizam as disputas curriculares.

Na terceira versão da BNCC, as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio ganham maior destaque, haja vista que o documento traz em si as prerrogativas de uma reforma curricular para essa etapa de ensino, com base na lei nº 13.415, de 2017<sup>15</sup>. O texto do documento explicita que, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2018, p 468); ou seja, a nova estrutura do Ensino Médio passa então, nesta terceira versão, a adotar a flexibilidade curricular, na medida em que apresenta os itinerários formativos como possibilidade dos jovens terem prosseguimento nos estudos acadêmicos ou como formação técnica e profissionalizante.

---

<sup>15</sup> Conforme descrito na seção anterior.

**Figura 6 - Organização do Currículo no Ensino Médio**

**Fonte:** Construído pela autora (2019).

Nessa versão, as áreas do conhecimento que integram o currículo são acrescidas da palavra *tecnologia*: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. De acordo com Macedo (2018), é uma retomada às denominações apresentadas na década de 1990 e tão criticadas por autores como (SILVA, 2008; LOPES; MACEDO, 2002; PACHECO, 2001), quando aparecem nos Parâmetros Curriculares e nas DCN; e que agora ganham novamente corpo na BNCC. De acordo com o documento:

A organização por área, como bem aponta o Parecer CNE/CP<sup>16</sup> nº 11/2009 não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL 2018, p. 32).

Vemos então que, para cada área deverão ser estabelecidas as competências específicas e para que estas se desenvolvam, deverão se relacionar com um conjunto de habilidades que “representam as aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 33), ou seja,

as competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Nesse processo de organização é dado maior relevância as competências gerais explicitado no próprio documento. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável (BRASIL, 2018, p. 470).

<sup>16</sup> CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

A ideia principal desse último documento é a flexibilização curricular reforçada pela ideia de itinerários formativos e currículo integrado cunhado nas competências, contextualização e interdisciplinaridade, com a substituição dos “direitos de aprendizagem” por um currículo por “competências globais”, e de Objetivos Gerais de Formação por Competências Específicas de Área do conhecimento.

De acordo com o documento da BNCC,

Essa nova estrutura do Ensino Médio além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular [...] (BRASIL, 2018, p.468).

Como é possível perceber na redação do próprio documento, a questão da flexibilidade curricular juntamente com os itinerários, são pontuais nessa nova configuração do Ensino Médio, que se somam às competências por área, ou seja,

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral Básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018, (BRASIL, 2018, p. 470).

Em relação a essas definições, Silva (2018, p. 6) diz que “uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de competências, como se configuram os textos do Ministério da Educação em torno da definição da BNCC tem ainda, como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes”.

E como podemos perceber, um dos fatores preponderantes dessa BNCC, é justamente a organização curricular por competências. Sobre isso, Silva (2018, p.) nos leva a pensar e refletir que: “A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade”. Partindo disso, notamos então uma volta a essa perspectiva na BNCC, sob o mesmo discurso de que é necessário adequar a escola às mudanças do mundo do trabalho.

Para Silva, “as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (2018, p. 11).

Somada a essa noção mercadológica, a ideia de um currículo por “competência” não reconhece a dimensão cultural que produz identidades e diferenças. Dessa feita, ainda ancorada em Silva (2018, p. 11), a “noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologista e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia”, e sob o discurso de que é necessário,

O desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465).

A BNCC do Ensino Médio apresenta as dez competências gerais, englobando aspectos pautados nos seguintes conceitos: Conhecimento; Pensamento crítico, científico e criativo; Repertório Cultural; comunicação; Argumentação; Cultura digital; Autogestão; Conhecimento e cuidado; Empatia e cooperação; autonomia e responsabilidade. Destas, são criadas as unidades temáticas das áreas, seus objetos de conhecimento – diferente da versão anterior que trazia a nomenclatura objetivos - e por fim as habilidades, que por sua vez são detalhadas por um código alfanumérico (o mesmo que aponta os indicadores do PISA), que nas versões anteriores detalhava os objetivos de aprendizagens.

Nessa perspectiva, nossa visão se assemelha a da autora que identifica “A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configura uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica” (SILVA, 2017, p. 23).

Em consonância com esse posicionamento, o documento estabelece que o “que os alunos devem aprender” e como devem aplicar esse conhecimento no cotidiano, para resolução de problemas e a realização de seus projetos de vida, deverão partir das competências e de um conjunto de habilidades. Contrapondo-se a essa ideia, Macedo (2014) afirma que essa organização curricular, “traz implicações para o currículo do Ensino Médio na medida que tenta regular o conhecimento por meio de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações”, pois como justifica o próprio texto, essa organização curricular por competências, está em consonância com as determinações das avaliações internacionais que seguem os princípios da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que determina as competências globais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a UNESCO.

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: **garantir maior fidedignidade às avaliações**. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames (SILVA, 2018, p. 46), (Grifos nossos).

Dessa forma, em nossa análise dos documentos oficiais, o currículo do Ensino Médio na terceira versão da BNCC, é definido em consonância com a DCNEM/2018, Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e principalmente pela lei nº 13.415, que estabelece uma formação geral básica, articulada aos itinerários formativos, colocando como componentes obrigatórios, durante os três anos dessa etapa de ensino, apenas Matemática e Português, pois são justamente essas disciplinas que fazem parte das avaliações em larga escala da Educação no Brasil; ou seja, não há uma preocupação com a formação do indivíduo, mas com o resultado que se pode apresentar.

**Figura 7 - Competências Gerais da Educação Básica**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/672654894326743469/>

Portanto, de acordo com os parâmetros internacionais de avaliações e em conformidade com as DCNEM/2018, a BNCC, orienta que as demais disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Física, Química, Biologia, que integram as 1.800 horas de oferta, terão uma carga horária bem reduzida e sem obrigatoriedade de oferta. Nessa perspectiva, poderão ser trabalhadas de forma integrada ou concomitante com os currículos flexíveis ou itinerários formativos e deverá ser ofertado um por cada escola. Segundo o documento da BNCC, “é necessário reorientar currículos e propostas

pedagógicas – composto indissociavelmente por formação geral básica e itinerários formativos” (BRASIL, 2018, p. 475).

Essa definição nos chama atenção na medida em que, segundo documento publicado na Revista Retratos da Escola (2018)<sup>17</sup>, mais de 3 mil municípios no Brasil possuem apenas uma escola de Ensino Médio. Desta forma, como os alunos poderão optar por um itinerário ou área flexível? Seria então uma falácia de que os estudantes poderão optar por aquilo que querem estudar? Nossos estudos apontam para uma contradição, no que diz o texto a seguir, extraído da BNCC:

Os itinerários formativos - estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018: para uma impossibilidade do que se propõe como flexibilidade (BRASIL, 2018, p. 477).

Essa flexibilização curricular, permite ainda, que os conteúdos tenham o formato de séries anuais, ciclos, módulos, sistema e crédito, que estimulem ou referendam a Educação a Distância, citada na seção anterior; e se dá principalmente, no que se refere à formação Técnica e Profissional.

De acordo com o documento, os itinerários formativos devem considerar a realidade local, os procedimentos cognitivos, metodologias ativas e as perspectivas das juventudes para o mercado de trabalho. Para tanto, a BNCC orienta as escolas a organizar seus percursos curriculares em torno de um ou mais, dos eixos estruturantes propostos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Esses Eixos na concepção do MEC, vêm atender às necessidades das juventudes, favorecer um debate local e mundial e contribuir para o desenvolvimento da cidadania, assim como a questão da qualidade da Educação. Em contrapartida, Marsiglia et al (2017) chama atenção para o fato de que a BNCC para o Ensino Médio, ao imprimir uma organização curricular agregando eixos estruturantes com relevância para

As “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo” (p.119).

---

<sup>17</sup> Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018.



Podemos inferir, diante do exposto, que essa proposta de organização está vinculada a uma disputa ideológica que nega a pluralidade das juventudes, a formação integral e crítica para um viés meramente técnico de preparação para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, se concebe o Ensino Médio novamente com uma dualidade entre Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Propedêutico, este último com menor predominância no documento.

**Quadro 23 – Educação Geral e Itinerários Formativos**

<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b>	<b>INTINERÁRIO FORMATIVO</b>
Linguagens e suas tecnologias	Linguagens e suas tecnologias
Matemática e suas tecnologias	Matemática e suas tecnologias
Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências da natureza e suas tecnologias
Ciências humanas e sociais aplicadas	Ciências humanas e sociais aplicadas
	Formação técnica e profissional

**Fonte:** Construído pela autora (2019).

A BNCC para o Ensino Médio, na sua terceira versão, se constitui um documento curricular, de caráter prescritivo, composto por delimitações de conteúdos curriculares, por área de conhecimento e por resultados de aprendizagem, deixando claro o que se espera que seja ensinado nas escolas de todo o Brasil.

Em vista disso, autores como Pacheco (2009) a definem como uma proposta curricular em que o currículo se apresenta cunhado na teoria da instrução, que consiste na transmissão formal do conhecimento nas escola em que “os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens” (p. 391), tal como se pode perceber na imposição da Base Nacional Comum Curricular, que ao propor uma hegemonização do conhecimento no currículo, nega a perspectiva do currículo, como uma construção histórica, heterogênea e contestada.

Além disso, o fundamento tecnicista presente na organização curricular da terceira versão, fica evidente na medida em que se critica a atual organização curricular de que há “excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 461). Talvez por essa razão, a BNCC, alinhada a uma reforma do Ensino Médio, apresenta na sua última versão, uma organização curricular com grande influência das políticas neoliberais e neoconservadoras que se alinham aos interesses mercadológicos e à precarização da Educação pública.

A BNCC para o Ensino Médio ao apresentar uma organização curricular por competências, justifica-se que é uma forma de superar a fragmentação das disciplinas como se

configura atualmente. No entanto, o que se percebe é uma fragmentação do conhecimento com uma retomada aos métodos tradicionais de proposição curricular.

A organização curricular em suas três versões de BNCC, nos dá a dimensão de que ao pensar uma proposta curricular para atender às finalidades do Ensino Médio, houve disputas ideológicas e políticas que se intensificaram na terceira versão, com a aprovação da lei nº 13.415, que muda radicalmente o currículo para a última etapa da Educação Básica. Além de que, em meio a diferentes interesses, houve mudanças entre as três versões. Ressaltando que apenas na segunda, aparece a tentativa de se trabalhar uma Educação que atendesse às pluralidades das juventudes.

Nas duas primeiras versões, nos deparamos com as aprendizagens essenciais visualizadas por meio dos “direitos de aprendizagens” que foram substituídas na última versão pela ideia de “competências”, todas em consonância, ou para atender, as avaliações em larga escala e os interesses empresariais. Isso denota mais uma vez, as disputas do que se quer enquanto organização curricular na BNCC. Nesse processo, ficou claro também que, ao propor um modelo de currículo para as escolas de todo o Brasil, não se levou em consideração as múltiplas vozes e nem a complexidade das escolas, mas apenas uma listagem de objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

Concordando com as ideias de Silva (2017), de que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte em que vai constituir-se, precisamente, o currículo” (p. 15), a atual BNCC estabelece o que os alunos das escolas devem aprender, como sendo o mais importante na construção de uma sociedade.

Para tanto, mesmo sem explicitar em qual concepção de currículo o documento está ancorado, nossas leituras nos levam a acreditar que o mesmo tem suas bases na concepção tradicional em que se privilegia o ensino, a aprendizagem, a eficiência e a técnica. Com base no pensamento de Silva (2017), de que as disputas em torno do currículo nunca são uma escolha neutra, o grupo envolvido na construção da BNCC fez escolhas por uma concepção em que deixou de fora da organização curricular, várias questões importantes como: discussões sobre gênero, etnia, multiculturalismo, alteridade, diferença, identidade, temas tão indispensáveis na atual conjuntura que vivenciamos.

Ao secundarizar o estudo da filosofia e da sociologia, deixou evidente o privilegiamento das disciplinas que estão interligadas ao processo de avaliação de larga escala, ou seja, português e matemática. Em síntese, o que se percebe é que os critérios em disputa, estabelecidos na construção da BNCC, direcionam para a empregabilidade, assim como, para uma sobreposição

de conhecimentos, o que faz com que as demandas oriundas de grupos minoritários sejam deixadas de lado ao se pensar a ideia de currículo (MACEDO, 2019).

## 6 CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao final deste processo de pesquisa, afirmamos que foi realizado um intenso e instigante estudo, cujo objetivo principal foi analisar as disputas em torno do currículo prescrito para o Ensino Médio, ocorrido durante a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Para compreender esse processo, mergulhamos em uma leitura analítica e reflexiva sobre o documento da BNCC, por meio de um estudo comparativo das suas três versões, assim como das legislações, leis e normativas que balizaram essas produções. Essas buscas, nos revelaram cenários de conflitos e disputas na definição de um currículo para essa etapa de ensino e dos sentidos em torno da formulação de uma Base Nacional Comum Curricular. Isso se deve ao fato de que as Políticas Curriculares no Brasil estão inseridas em um contexto de implementações com influências locais e globais.

Para melhor compreender esse contexto e responder às nossas questões de investigação, tecemos um diálogo com autores do campo do currículo e com pesquisadores da temática BNCC, para que então pudéssemos inferir sobre que políticas curriculares são desenhadas no Brasil, sob a égide de um projeto neoliberal globalizado.

Nossa pesquisa buscou por meio de um conjunto de objetivos, associados à questão norteadora, mostrar as influências e os elementos envolvidos no movimento da construção da Base, assim como analisar as concepções em disputa na definição do currículo para o Ensino Médio, nas diferentes versões dos documentos da BNCC.

Assim, tendo em vista a metodologia da pesquisa documental e tendo por base principal os documentos da Base Nacional Comum Curricular, em suas três versões, buscamos por meio de um estudo comparativo, responder a três perguntas centrais desta pesquisa, que são: quais as concepções de Ensino Médio em disputa? Quais os Fundamentos Pedagógicos adotados nas versões da BNCC? E como se deu a organização curricular proposta nas versões?

Essa busca por respostas, nesse primeiro momento, já nos revelou conflitos políticos, econômicos, filosóficos e pedagógicos na regulação das Políticas Curriculares, com vistas a homogeneização de um currículo prescrito; o que só nos motivou a adentrar mais nas discussões curriculares, tendo como viés norteador, os diálogos construídos com grandes autores da temática em questão.

Como primeira etapa deste estudo, optamos em fazer uma incursão teórica nas produções de Sacristán (2000, 2006, 2013), Moreira e Silva (2011), Pacheco (2006), Silva (2019), Shiroma (2002) Pacheco (2017), que não só nos permitiram percorrer um longo caminho de debates em torno de um currículo mas, sobretudo, nos mostraram como este se

configura uma arena de lutas, centro das discussões e Políticas Educacionais, um elemento definidor do que deve ser ensinado, e o que não deve ser também, por essa razão está sempre imbricado de significados e intencionalidades. Igualmente, esses autores nos levaram a compreender que, em volta do currículo, projetos são criados, indivíduos são formados, a Educação é moldada e uma nova sociedade é construída, com elevação de uns e submissão de outros, como bem aponta o próprio Sacristán (2002), ao nos lembrar que o currículo tem funções a cumprir.

E ainda, o currículo - enquanto elemento das Políticas Educacionais - faz parte de uma Política Curricular que é pensada não a partir das minorias, muito menos a partir das escolas, mas com base em um projeto global que define em âmbito internacional, o que deve ser ensinado aos alunos; e isso é legitimado por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, que no Brasil tiveram seu ápice com os Governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, a partir da década de 1990.

Ainda para essa etapa, as contribuições teóricas de Lopes e Macedo (2004, 2005, 2011); Lopes (2004, 2011); Macedo (2017); Silva (2005); Souza (2007) e Stephen Ball (2004), nos ajudaram a compreender que as Políticas Educacionais e Curriculares no Brasil, em grande medida, sofrem a influência direta dos organismos internacionais como UNESCO, FMI, OCDE e Banco Mundial que vão implementando as concepções de Educação e currículo, que têm como foco a padronização dos conteúdos, estabelecimento de metas por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, e padrões de aprendizagens e desempenhos que serão medidos com as avaliações em larga escala. Essas políticas definidas como neoliberais, vêm acontecendo com maior intensidade a partir na década de 1990, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente, com a Base Nacional Comum Curricular.

Nessa tentativa de padronização curricular, o Estado tem papel fundamental, que é de atuar como regulador e promotor dessas Políticas Educacionais, sempre alinhado com os setores produtivo, empresarial e mercadológico, numa imposição de normativas que definem como deve ser o currículo das escolas de todo o Brasil.

Seguindo os moldes internacionais de pensar o currículo, sujeitos individuais e coletivos, instituições governamentais e não governamentais, foram se organizando em instituições públicas e privadas, por meio de seminários, debates e conferências para produção e sistematização da Base Nacional Comum Curricular, que para o Ministério da Educação, tem o “mote” de orientar o currículo das escolas públicas e privadas de Educação Básica brasileira.

Para a segunda etapa deste estudo, tomamos por base nosso principal objeto de pesquisa, o documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, e novamente traçamos um diálogo com Macedo (2014, 2016, 2018); Lopes (2016, 2011) e agora também com Silva (2006, 2015, 2016, 2017, 2018); Cury (2018) e Marsiglia et al (2017). As conjecturas feitas por esses autores, nos mostraram que a produção da BNCC, não é senão, uma tentativa de padronização dos currículos das escolas do Brasil, que em sua produção, teve influências permanentes de vários segmentos privados, setores empresariais, fundações e organizações não governamentais, e silenciou as vozes dos professores e milhares de alunos. Daí a dimensão de conflitos e disputas na formação da mesma, tanto que em um curto período tempo, três versões foram publicadas; e como demonstra a pesquisa, a versão do Ensino Médio transcorreu em um turbulento momento de crise política, com troca de Governos, e como consequência de ministros e representantes do Conselho Nacional de Educação.

Em meio a conflitos e manifestações, coube ao CONSED e a UNDIME, a responsabilidade de sistematizar e organizar todo o processo, que revelam que a última versão, em especial, foi produzida de forma antidemocrática nos gabinetes, com muita agilidade para cumprimento de acordos feitos no chamado Governo “golpista” de Michel Temer. Vale aqui ressaltar que o MEC anuncia como seus “parceiros”, uma rede de representantes de interesses de instituições privadas, como Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC e Todos pela Educação. Essas organizações são detentoras de grandes corporações financeiras, que possuem grande articulação com instituições educacionais globais, para criação de projetos que promovam mudanças na Educação brasileira, a exemplo das reformas ocorridas em outros países como nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, que implantaram padrões curriculares nacionais.

A quarta etapa da nossa pesquisa, procurou responder de forma mais direta, as três questões de análise: a primeira delas sobre as disputas em torno da concepção de Ensino Médio na BNCC, onde ficou evidente que no decorrer das produções, havia muitas forças divergentes pela definição do que seria o melhor para essa etapa de ensino. Nas duas primeiras versões, a busca por um Ensino Médio Integrado, foi assumido pelos organizadores do documento, numa tentativa de não se distanciar do que preconizava a LDB/1996, as DCN/1998, o Decreto nº 5.154/2004 e as DNC/2012. Esses dois últimos documentos, estabelecem finalidades e diretrizes para o Ensino Médio Integrado e Ensino Profissionalizante, unindo o Ensino Propedêutico ao Profissional, e dessa forma oferece condições aos jovens de prosseguir seus estudos nas Universidades ou se profissionalizar para o mundo do trabalho.

Já na última versão, há uma ênfase para o Ensino Técnico Profissionalizante, dissociado do Propedêutico, apesar das propagandas midiáticas do MEC, que demonstram uma concepção de Ensino Médio Integrado. Isso se tornou mais acentuado em decorrência da lei nº 13.415/2017, que apresenta por meio da BNCC, uma proposta que intensifica a dualidade do Ensino Médio e se volta mais para o mundo do trabalho, representando um ataque às conquistas anteriores por um Ensino Médio Integrado.

Pode-se dizer, que a concepção de Ensino Médio da última versão, apresenta vários fatores que vão de encontro com a concepção de um EM que atenda às reais necessidades das juventudes, uma vez que apresenta consonância com interesses mercadológicos, desconsidera a formação humana integral, na medida em que suprime disciplinas críticas, como filosofia e sociologia; fortalece as parcerias público/privadas e está alinhado às avaliações de larga escala, pautadas nos resultados: Eis o porquê da supervalorização das disciplinas português e matemática.

Em vista disso, podemos afirmar que as principais disputas se configuram nas diferentes formas e finalidades que se buscam imprimir a essa etapa de ensino, e nessa busca perpassam inúmeras normatizações advinda do Governo, assim como inúmeros posicionamentos e moções advinda dos profissionais da Educação e até dos estudantes, contudo, em uma luta desigual quem vence é aquele com mais poder, ou seja, acabam predominando os interesses do Estado.

A segunda questão de análise, consistiu nos Fundamentos Pedagógicos adotados nas versões da BNCC para o Ensino Médio. O estudo mostrou os inúmeros conflitos e tensões no campo ideológico, político e pedagógico, assim como as contradições e disputas entre indivíduos e classes sociais, no que concerne às definições da organização pedagógica, na Base Nacional Comum Curricular.

Nossa análise mostrou que os fundamentos pedagógicos da BNCC, não estão em conformidade com os interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea, suprimindo, em certa medida, os conhecimentos científicos. Isso nos dá a dimensão de que esses fundamentos estão organizados com a finalidade de oferecer formação básica para o ingresso mais rápido no mundo do trabalho, e para tanto, só precisam desenvolver as habilidades e competências necessárias. Ou seja, configura-se uma organização pragmática em que se fazem presentes visões neoliberalistas e o neoconservadoristas, em um casamento perfeito para precarizar as escolas públicas.

E por fim, a terceira questão de análise, que tratou das disputas em torno da Organização Curricular proposta nas versões da BNCC para o Ensino Médio é onde, de fato, se concentram as maiores disputas pelo entendimento do que deve ser ensinado aos jovens de todo o Brasil.

Nosso estudo aponta que na atual Base Nacional Comum Curricular, há uma organização marcada pelo viés tecnicista com padrões comuns de aprendizagens, onde a concentração deve ser estabelecida no desenvolvimento das competências e não no conteúdo, que se distancia da proposta das duas primeiras versões em que se apontam objetivos e direitos de aprendizagem, como forma de garantir as aprendizagens essenciais. Nas três versões, há a estrutura curricular que é organizada por área do conhecimento, sendo que na última, houve um acréscimo da palavra “tecnologias”.

Ainda nesse sentido, foi possível identificar uma Base Nacional Comum Curricular que em consonância com a lei de reforma do Ensino Médio, nº 13.415, apresenta como grande proposição, uma ideia de “flexibilização curricular”. Como discurso para sustentar essa proposição, o Governo advoga que o objetivo é tornar o Ensino Médio mais atrativo, e com isso, se possam diminuir as taxas de evasão e abandono, uma vez que o aluno terá a possibilidade de optar pela área que deseja aprofundar seus estudos, tendo como disciplina obrigatória apenas português e matemática.

Nossas reflexões nos mostram, que se trata de um discurso contraditório, pois ao defender essa flexibilização, com a falácia dos jovens terem a possibilidade de escolherem seus próprios itinerários formativos, acrescenta que são definições oriundas das redes de ensino e de acordo com a especificidade local. Ou seja, na realidade, essa vertente fortalece as desigualdades sociais e promove a inserção dos jovens no mundo do trabalho de maneira mais precoce. E ainda, no que diz respeito aos itinerários formativos, não há clareza sobre a oferta, o financiamento e de que forma se dará, visto que em muitos lugares do Brasil, existem cidades com apenas uma escola de Ensino Médio, o que impossibilita essa alternativa.

Assim, afirmamos que a forma de organização curricular apresentada na BNCC, para o Ensino Médio, tem claros objetivos de centralização, regulação do conhecimento e do currículo, para legitimar as avaliações com resultados tidos como ideais. Por essa razão, as competências e habilidades evidenciam o tripé: saber fazer, usar e comunicar, com uma concepção de conhecimento utilitarista, mais apropriada aos interesses do Estado.

O longo caminho percorrido, nos deu a medida de que não é possível analisar a BNCC do Ensino Médio, sem um profundo estudo da lei de Reforma do Ensino Médio, pois é ela que define a nova estrutura curricular que essa etapa da Educação Básica deve ter. E é justamente por meio dessa lei, imposta pelo então Governo do presidente Michel Temer, que os objetivos da velha política liberal se consolidam, com um projeto de Base que pode ser entendido como currículo mínimo ou como o próprio currículo, como defendem autores como Dourado (2018), embora o MEC coloque que a Base Nacional Comum Curricular não é o currículo.



A construção deste estudo, me conduziu por um caminho instigante, desafiador, mas prazeroso. Pensar, discutir e construir formulações sobre o currículo prescrito para o Ensino Médio, me forçam a (re)pensar minha condição de educadora, a sair de uma zona de conforto, a tomar posicionamentos frente aos grandes desafios que ora se apresentam para a Educação Básica, por meio de uma Base Nacional Comum Curricular e, sobretudo, em virtude da consolidação da Lei da Reforma.

São desafios que precisam ser enfrentados. As inúmeras imersões teóricas me trazem a certeza de outros tantos educadores e instituições que, diariamente, têm travado lutas e enfrentamentos às tantas políticas neoliberais implementadas de forma antidemocráticas, sob a discussão de reformas para melhoria da Educação. Como exemplo disso, podemos citar os posicionamentos desfavoráveis à forma como foi construído o documento da BNCC, por parte da ANPED, CNTE, FORUMDIR, entre outros, assim como de professores, alunos, comunidades científicas e teóricos do campo do currículo.

Comungando desses posicionamentos, assumo neste trabalho, que projetos como a BNCC, têm a finalidade de engessar o currículo, aligeirar a profissionalização técnica das juventudes para o mercado de trabalho, formar pessoas acríticas, atender às demandas empresariais e iniciar um processo de privatização das escolas públicas. Ao analisar os impactos da reforma do Ensino Médio, que se materializa por meio da BNCC, reafirmamos que ela é nociva para a juventude, logo não poderá contribuir para o seu protagonismo, como anuncia em seus discursos o Ministério da Educação, pois, pensar em qualidade da Educação, atribuindo apenas as reformas curriculares, significa negar a raiz dos problemas, que começa com o baixo investimento na Educação.

Mas, apesar das denúncias sobre os efeitos nefastos da BNCC, como uma política curricular vertical que foi construída, o Governo a legitimou, numa posição de dominação e imposição, negando completamente os processos democráticos e reforçando a exclusão e desigualdade. E aí se configuram as disputas em torno do currículo, de um lado, os educadores e defensores de uma Educação Progressista, de um Ensino Médio Integrado, de políticas amplamente discutidas e de outro, o Estado, associado aos empresários e fundações não governamentais, organismos internacionais, definindo projetos homogêneos, para um país heterogêneo, com juventudes tão plurais.

Passar por este estudo, só contribuiu para o fortalecimento de uma visão crítica sobre o currículo e sobre as formas como são geridas as Políticas Educacionais, o que me faz considerá-lo inconcluso, dada a dimensão do assunto em pauta. Então, de nossa parte, fica o compromisso em dar continuidade, a partir dos nossos lugares, aos debates, discussões com educadores,

estudantes e comunidades, fomentando o entendimento de que o currículo é campo de disputas e enfrentamentos. Finalmente, esperamos que esta discussão teórica possa contribuir para um melhor entendimento das complexas Políticas Curriculares, sempre tão conflitivas no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. **A BNCC na contramão 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: 6 jul. 2018.
- ANFOP. **Documento Final do V Encontro Nacional de Reformulação dos cursos de formação dos educadores**. Belo Horizonte: jul.1990.
- ANFOP. **Documento Final do VXIII Encontro Nacional de Reformulação dos cursos de formação dos educadores**. Goiânia: dez. 2016.
- APPLE, Michael W. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College, Columbia University, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 6ª reimpressão, 2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Difel, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: 5 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. [Online]. Brasília: Palácio do Planalto, jul. 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) >. Acesso em: 16 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 17 de fevereiro de 2017.

- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** 1ª versão. Brasília, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. Brasília, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão. Brasília, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Medida Provisória nº 746.** Brasília, MEC, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Medida Provisória nº 746.** Brasília, MEC, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB, jul. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. [Online]. Brasília: MEC/CNE/CEB, jan. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 nov. 2018.
- BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Org.). **Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 93-118.
- CALIXTO, Pedro; CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. e Soc.**, João Pessoa, v. 24, n.1, p.13-18, jan./ abr. 2014.
- CALLEGARI, César. Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional De Educação - César Callegari Renuncia à Presidência da Comissão da BNCC, de Brasília, 29 de junho de 2018. Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.
- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Cadernos de Educação**, n. 30. Brasília: CNTE, jan./jun. 2018.
- Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/901>>.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro, a contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p.301-320, abr./jun., 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: Regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35. Disponível em: < <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68> >.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, Rosane Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo (Este trabalho é associado ao projeto Articulação nas políticas de currículo, coordenado por Alice Casimiro Lopes, do grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura [WWW.curriculouerj.pro.br](http://www.curriculouerj.pro.br), financiado pelo CNPq e pela Faperj. Este texto é particularmente associado às teses de doutorado Dias (2009) e Abreu (2010). Disponível em: < [https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE\\_CASIMIRO\\_LOPES\\_E\\_OUTROS\\_UERJ\\_E\\_UFRJ.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf) >.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela. DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Biblioteca ANPAE. Goiás, 2018.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2009. p. 164-164.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: Favero, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

\_\_\_\_\_. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.

GAMBOA, Silvio S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, Silvio S; SANTOS FILHO, José C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

GATTI, Bernardete A. et. al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, p. 300.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales – hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona / Madrid. Paidós.1990.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HELDER, Raimundo. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

LINS, Edison Cardoso; JACOMELI, Mara Regina Martins. Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 7., 2006. **Anais...** Campinas-SP, v. 7, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. v.2. São Paulo: Cortez, , 2002.

LOPES, A. R. C. et al. Currículo integrado voltado à formação humana integral no ensino médio: reflexões sobre o papel da Matemática. In: Wivian Weller; Ricardo Gauche. (Org.). **Ensino Médio em Debate: Currículo, Avaliação e Formação Integral**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 135-166.

LOPES, Alice Casimiro. **Discurso nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos, **Revista Brasileira de Educação**. 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 93-118.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. O livro didático nas políticas de currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide e MOURA, Arlete. **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Ideia, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017

\_\_\_\_\_. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 13-17, Abril-Junho. 2016

MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo, Campo, Conceito e Pesquisa**. 7. ed. Petrópolis. Vozes. 2017.

MARCHAND, Patricia; BAIROS, Mariangelo; AMARAL, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018 – ISSN: 1982-3207.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. In: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco; 2009.

\_\_\_\_\_. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. \_(Org.). **Pesquisa Social**, 1995.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, p. 201-219, 2004.

MOEHLECHE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012

MOREIRA, A. R. B.; MACEDO E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional: in Moreira. **CURRÍCULO: POLITICA E PRÁTICA**. 9. ed. Campinas: 2006

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Alain Souza. ENSINO MÉDIO EM DISPUTA: TENSÕES ENGENDRADAS EM TORNO DO CURRÍCULO. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1263-1287 jul./set. 2019. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> >.

Pacheco, J. A. (2018). Teorias curriculares: entre o Estado e o Sujeito. In: M. A. Aguiar; A. F. Moreira; J. A. Pacheco (Org.), **Currículo: entre o comum e o singular** (p. 63- 84). Recife:ANPAE.

PACHECO, J. A. CURRÍCULO: ENTRE TEORIAS E MÉTODOS. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Escritos Curriculares**: São Paulo: editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teorias curriculares: entre o Estado e o Sujeito**. In: M. A. Aguiar; A. F. Moreira; J. A. Pacheco (Org.), **Currículo: entre o comum e o singular** (p. 63-84). Recife: ANPAE, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? In: **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. v. 9, n. 17, jul/dez, 2015. Brasília: CNTE, 2015.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

RAMOS, M. (2008). **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <  
[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)  
 >.

REGO, S. L. A.; Soares V. L. A família e a deficiência: traçando um paralelo com o filme Meu Pé Esquerdo. **Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**, v. 3, n. 1, p. 41-6, 2003.  
 SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-38.

SÁ-SILVA; ALMEIDA, C. D. GUIDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. 1, julho, 2009.

SAVIANI, Demerval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - revista de educação**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais**. Reunião da ANPED. 2016.

\_\_\_\_\_. 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.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais : as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes. 2002.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.



SOUZA, Celina (2006). **Políticas públicas**: uma revisão de literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez, p. 20-45. UNESCO, 2011.

STANKEVECZ, Priscila de fátima, CASTILLO, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2018

THIESEN, Juarez da Silva. O avanço do conservadorismo nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out./dez., 2016.

\_\_\_\_\_. Para onde caminha o ensino médio? **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 2, p. 151-162, abr./jun. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UNESCO, BANCO MUNDIAL. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm) >. Acesso em: 02 de jul, 2017.

UNESCO. Relatório Jacques Delors – Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Unesco, 1996.

WELLER, Wivian; GAUCHE, Ricardo (Org.). **Ensino médio em Debate: Currículo, avaliação e Formação Integral**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dec. 2007.

\_\_\_\_\_. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, jun. 2013.

\_\_\_\_\_. TEORIA DO CURRÍCULO: O QUE É E POR QUE É IMPORTANTE. **Cadernos e pesquisas**. v. 44, n. 151, p 190-202, jan./mar. 2014