



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LAURO RAFAEL CRUZ

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE  
DAS CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO (2015 –  
2018)

CURITIBA

2021

LAURO RAFAEL CRUZ

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE  
DAS CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO (2015 –  
2018)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Cruz, Lauro Rafael.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio : uma análise das  
continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018) / Lauro  
Rafael Cruz. – Curitiba, 2021.

163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Ribeiro da Silva

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio – Currículos. 3. Política  
educacional. 4. BNCC (Base Nacional Comum Curricular. 5. História da  
educação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LAURO RAFAEL CRUZ** intitulada: **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO (2015 - 2018)**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 18:13:10.0

MONICA RIBEIRO DA SILVA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 15:44:18.0

RENATA PERES BARBOSA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/04/2021 11:20:42.0

JEFFERSON MAINARDES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA )

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por conduzir o meu caminho e tornar tudo possível.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Eliane e Jacir, por serem meu suporte e meus maiores incentivadores, e ao meu irmão, Diego, por saber compreender muitas vezes a minha ausência.

Agradeço à professora Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva pela orientação. Sou imensamente grato por toda paciência, generosidade e afeto com que me tratou ao longo desses últimos anos em que caminhamos juntos, e também por ser um grande exemplo para mim de profissional competente e comprometida com a educação.

Agradeço à toda a equipe do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná que, através das partilhas nas reuniões e nos trabalhos em conjunto, me ensinaram e inspiraram a traçar os meus caminhos.

Agradeço aos docentes da Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelos ensinamentos que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço ao Professor Dr. Jefferson Mainardes e à Professora Dr.<sup>a</sup> Renata pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Agradeço às colegas da turma de mestrado pelas contribuições na pesquisa e também pelas conversas no corredor, antes das aulas, que tornavam momentos de preocupação mais leves.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão de bolsa que permitiu-me dedicar integralmente à pesquisa.

## RESUMO

Desde a década de noventa do século passado se assiste a uma intensificação de disputas, tanto sobre o sentido formativo, quanto sobre as formas de oferta e financiamento em torno do Ensino Médio. Tais disputas são evidenciadas, uma vez que, em um curto espaço de tempo, é possível notar uma grande quantidade de políticas com orientações e princípios distintos. Recentemente, duas grandes ações tornam a alterar a organização curricular do Ensino Médio. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei 13.415/2017, conhecida como “reforma do Ensino Médio” (inicialmente imposta pela medida provisória 746/16). Apesar da BNCC ser uma proposta que abrange outras etapas da educação básica, no caso do Ensino Médio o seu processo de elaboração indica uma dinâmica distinta. Sendo assim, é interesse desse estudo analisar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, guiado pelo objetivo de investigar seus sentidos, continuidades e rupturas entre as versões publicadas do documento. O percurso metodológico foi desenvolvido com inspiração na abordagem do ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD; 1992) o que guiou a apreensão do processo político a partir de contextos inter-relacionados. Para o tratamento das versões da BNCC foram utilizadas algumas ferramentas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da qual foi possível realizar agrupamentos temáticos e recortes de categorias que foram comparadas entre as versões. Dessa análise conclui-se que as versões da BNCC possuem a predominância de fundamentos distintos; as maiores alterações se dão na versão final, onde apresenta-se a concretização da reformulação do Ensino Médio, pautada na perspectiva de formação por competências. Essa mudança decorre da alteração na correlação de forças entre os sujeitos que conduziram o processo de elaboração da BNCC e acaba por fragilizar o projeto formativo para as juventudes brasileiras.

Palavras-chave: Política Educacional. BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio.

## ABSTRACT

Since the nineties of the last century, there has been an intensification of disputes, both on the formative sense, as well as on the forms of offer and financing, around High School. Such disputes are evidenced, since, in a short period of time, it is possible to notice a large number of policies with different guidelines and principles. Recently, two major actions have changed the curricular organization of secondary education. This is the Common National Curriculum Base (BNCC) and Law 13.415 / 17 known as “High School reform” (initially imposed by provisional measure 746/16). Although BNCC is a proposal that covers other stages of basic education, in the case of high school, its formulation process indicates a different dynamic. Therefore, it is in the interest of this study to analyze the process of elaborating the Common National Curriculum for Secondary Education, guided by the objective of investigating its meanings, continuities and ruptures between published versions of the document. The methodological path was developed from the Policy Cycle (BALL, et al, 1992) that allows an apprehension of the political process from interrelated and not linearly defined contexts. As a tool for the analysis of the BNCC / EM versions, content analysis was used (BARDIN, 2011), through which it was possible to carry out thematic groupings and cutouts of categories that were compared between the versions. From this analysis it is concluded that the versions of the BNCC have the predominance of different fundamentals; the biggest changes are in the final version, which presents the concretization of the reformulation of high school based on the perspective of training by skills. This change is due to the change in the correlation of forces between the subjects who led the process of preparing the BNCC. From this analysis it is concluded that the versions of the BNCC have the predominance of different fundamentals; the biggest changes are in the final version, which presents the concretization of the reformulation of high school based on the perspective of training by skills. This change results from the change in the correlation of forces between the subjects who led the process of preparing the BNCC and ends up weakening the training project for Brazilian youth.

Keywords: Educational Policy. BNCC. Common National Curricular Base. High school. High School Reform.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA ILUSTRATIVO DO CICLO DE POLÍTICAS.....	43
FIGURA 2 – ESTRUTURA DA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC.....	99
FIGURA 3 – ESTRUTURA DA SEGUNDA VERSÃO DA BNCC.....	101
FIGURA 4 – ESTRUTURA DA VERSÃO FINAL DA BNCC.....	103



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMISSÃO BICAMERAL DO CNE.....	73
QUADRO 2 – COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS.....	75
QUADRO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA PRIMEIRA CONSULTA PÚBLICA.....	80
QUADRO 4 – CONTRIBUIÇÕES DA SEGUNDA CONSULTA PÚBLICA.....	84
QUADRO 5 – COMITÊ GESTOR DA BNCC.....	86
QUADRO 6 – NOVA COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO BICAMERAL DO CNE.....	87
QUADRO 7 – DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	107
QUADRO 8 – OBJETIVO DA BNCC.....	113
QUADRO 9 – JUVENTUDES NAS VERSÕES DA BNCC.....	118
QUADRO 10 – DESAFIOS APONTADOS PARA O ENSINO MÉDIO.....	123
QUADRO 11 – FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	125
QUADRO 12 – EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC 2016 E 2018.....	127
QUADRO 13 – RELAÇÃO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	131

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABAVE	– Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CAED	– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONSED	– Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/EM	– Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNGB	– Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DEEM	– Democratas
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB/61	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961
LDB/96	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
MP 746/16	– Medida Provisória nº 746 de 2016
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN/EM	– Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PUC-RIO	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	– Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	– Partido dos Trabalhadores
SEB/MEC	– Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação
UNDIME	– União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNB	– Universidade de Brasília
USAID	– Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA ELABORAÇÃO DA BNCC.....</b>	<b>22</b>
1.1. O CAMPO DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	23
1.2. CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES.....	28
1.2.1. Elementos para a análise de Políticas Curriculares .....	35
1.3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS QUE ABORDAM A BNCC: REVISÃO DE LITERATURA .....	36
1.4. ASPECTOS TEÓRICOS E METOLÓGICOS .....	42
1.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	47
<b>2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONTORNOS HISTÓRICOS .....</b>	<b>49</b>
2.1 A DUALIDADE EDUCACIONAL NAS PRIMEIRAS REGULAMENTAÇÕES .....	49
2.2. O ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA.....	54
2.3. DISPUTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO APÓS A LDB/96.....	57
2.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	63
<b>3. A BNCC COMO POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>65</b>
3.1. TENDÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DA BASE .....	65
3.2. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC .....	74
3.2.1. A elaboração da BNCC após a Reforma do Ensino Médio. ....	88
3.3. SÍNTESE DO CAPÍTULO. ....	94
<b>4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS VERSÕES DA BNCC. ....</b>	<b>98</b>
4.1. ESTRUTURA DAS VERSÕES .....	98
4.2. EDUCAÇÃO BÁSICA.....	106
4.3. CURRÍCULO .....	112
4.4. JUVENTUDES.....	117
4.5. CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO .....	122
4.6. RELAÇÃO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NIVEL MÉDIO.....	129
4.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	135
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>1388</b>

<b>6.</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXO 1 – ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO</b>	
	<b>BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA</b>	
	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>160</b>
	<b>ANEXO 3 – COMISSÃO DE ESPECIALISTAS SELECIONADA</b>	
	<b>APÓS A PORTARIA N° 592 DE 2015 .....</b>	<b>161</b>
	<b>ANEXO 4 – COMISSÃO DE ESPECIALISTAS SELECIONADA</b>	
	<b>APÓS A PORTARIA N° 790 DE 2016 .....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

O cenário nacional de elaboração de políticas curriculares para a Educação Básica tem sido bastante movimentado nas últimas décadas. Nesse período, acabou se tornando frequentes ações de redefinição das bases curriculares, por meio de determinações legais e documentos orientadores. Apesar dessas iniciativas estarem inseridas em um processo complexo e amplo que tem interfaces em nível global, no Brasil adquirem singularidades oriundas do histórico de desenvolvimento da oferta educacional, bem como dos atores que exercem influência sobre a definição das políticas educacionais.

Tratando especificamente do caso do Ensino Médio, etapa à qual este estudo se dedica, é possível notar que as ações têm ocorrido de maneira mais intensa do que em outras etapas, e, por vezes, são acompanhadas de tentativas de alteração nas suas formas de oferta e financiamento. Tal fenômeno tem reunido as atenções de pesquisadores que se debruçam sobre o tema, como Jakimiu e Silva (2016) que atribuem uma explicação a essas sucessivas investidas de reformulação à expressiva ampliação das matrículas ocorrida a partir da década de noventa do século passado. De acordo com dados do Censo Escolar, em 1994 as matrículas no Ensino Médio contavam aproximadamente 3 milhões, enquanto que em 2004 esse número chegou a 9 milhões.

Até então o Ensino Médio, ainda que com algumas mudanças ao longo da história, mantinha nas determinações legais uma tradição seletiva e dualista, que teve sua origem na bifurcação de caminhos entre Ensino Secundário e Educação Profissional, sendo o primeiro caracterizado por uma formação geral voltada ao preparo das elites para o ingresso no Ensino Superior, enquanto que o segundo seria destinado às classes menos favorecidas para uma rápida inserção no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1978).

Contemporaneamente, a determinação que é considerada um marco para a mudança na identidade do Ensino Médio é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96 (Lei nº9394 de 20 de junho de 1996) ao defini-lo como “última etapa da educação básica”, o que pressupõe que deveria ter finalidades comuns a todos que o frequentem. Seus objetivos são descritos no artigo 35:

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/96 não nega o papel do Ensino Médio de dar condições para o prosseguimento nos estudos, tampouco fornecer subsídio para inserção do aluno no mercado de trabalho, mas amplia o objetivo formativo dessa etapa de ensino para uma escolarização de um sentido mais amplo e comum, voltada para a cidadania, que deveria ser composta pela formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico. Isso fica claro também no inciso IV do Art.35, que ao apresentar a necessidade da compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, evidencia uma ruptura com a exclusividade de conhecimentos instrumentais, mesmo que o texto não se detenha a uma exposição dos fundamentos e princípios educativos privilegiados.

Posteriormente surgiram outras iniciativas que reforçaram a necessidade da universalização do Ensino Médio, como a Emenda Constitucional 59/2009 que estende a faixa etária escolar obrigatória (anteriormente era limitada ao Ensino Fundamental – regularmente dos 6 a 14 anos) para 4 a 17 anos e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 que define como meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014).

Ainda que a Emenda Constitucional 59/2009 tenha ampliado a faixa etária escolar obrigatória, em um contexto em que existem distorções entre idade e série, a Emenda tornou-se insuficiente para a determinação de que o Ensino Médio fosse obrigatório. De toda forma, levando também em conta a meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, é possível constatar uma ampliação gradativa da

regulamentação e que essa tem sido uma forma profícua de luta e reivindicação pela universalização do Ensino Médio, pois, mesmo que a Lei não tenha o poder, por si só, de mudar a realidade, esta pressiona o poder público a tomar medidas em sua direção. Observa-se também que esse processo gera e acirra outros desafios inter-relacionados e igualmente importantes, como o fornecimento de condições de permanência e a definição de princípios de qualidade.

Especialmente quando a pauta se relaciona à qualidade da educação, muitas são as dificuldades na sua definição, ou seja, o que viria a ser considerado como “qualidade” no Ensino Médio? Quais seriam seus elementos constitutivos, e que estratégias deveriam ser traçadas para alcançá-la? Isso porque a possibilidade do consenso que é estabelecido a respeito da universalização da Educação Básica e da educação como um direito, ainda que frágil, ocorre por meio da confluência de interesses de diferentes frações da sociedade, muitas vezes opostos entre si. Uma vez declarado o direito nas determinações legais, o mesmo abre campo para a intensificação de outras frentes de disputas que se dão por meio de concepções distintas de projeto de nação e projeto formativo (BOBBIO, 2004).

Ao analisar os dados de matrícula no Ensino Médio em face da ampliação da regulamentação legal, Silva (2020) identifica que apesar da matrícula geral desta etapa de ensino ter diminuído potencialmente desde 2004 (período em que teve seu ponto mais alto), o número de jovens incluídos no Ensino Médio, entre a faixa etária de 15 a 17 anos, tem um significativo aumento, o que mostra que a queda do número de matrículas corresponde a sujeitos que não estão na faixa etária em idade escolar obrigatória. Ainda que esse fato demonstre um processo de inclusão gradativa no Ensino Médio, a estimativa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/contínua) aponta que em 2018 havia aproximadamente 11.149.083 de jovens de 15 a 17 anos residentes no Brasil, enquanto que, de acordo com o Censo Escolar, a matrícula total no Ensino Médio, nesse mesmo ano era de 7.709.926. Nesse sentido, mesmo que não seja realizada uma análise dos microdados correspondentes à proporção da matrícula geral por faixa etária, torna-se nítido que o Ensino Médio ainda enfrenta vários problemas e desafios que se expressam em uma grande quantidade de jovens com idade apropriada para cursá-lo, mas que estão excluídos. A questão, como foi afirmado, é que com a declaração nos dispositivos legais essa situação tem pressionado cada vez mais a ação do poder público para

sua solução, o que implica em um diagnóstico das raízes dos problemas e a definição de estratégias de ação, e é nesse espaço que estão os grandes conflitos.

O fato de a maior parte das iniciativas governamentais abrangerem alterações na estrutura e matrizes curriculares, mostra que essa dimensão tem adquirido protagonismo como justificativa dos problemas e também como a solução dos mesmos. A escolha entre atribuir predominantemente responsabilidade ao currículo ou considerar as condições das escolas, dos professores e dos jovens, é uma escolha política que contém em si, uma visão determinista da forma como a política curricular repercute nos desafios educacionais.

As alterações curriculares muitas vezes são preferíveis porque servem como uma forma de dar a entender que “algo está sendo feito”, sem que se precise enfrentar os desafios mais complexos, ou ainda que eles devem ser enfrentados exclusivamente por via do poder público. Os efeitos dessa predominância são propostas com um alcance limitado em relação aos objetivos a que se prestam oficialmente, mas que pelo fato de gerar uma sensação de “movimento” ou “inovação”, conforme observado por (SACRISTÁN, 1997; 2000), adquirem notoriedade sem uma marca profunda no sistema educativo.

Olhando para as propostas relacionadas ao Ensino Médio pós LDB/96, Silva (2015) mostra pelo menos três momentos em que concepções opostas foram incorporadas em textos oficiais em um curto espaço de tempo. O primeiro deles refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN/EM) de 1998, o segundo a sua redefinição em 2012, e o terceiro ao PL 6.840 de 2013.

Com relação às bases curriculares, as Diretrizes de 1998 trouxeram consigo uma resposta à necessidade de definição de princípios para a Educação Básica em todo o território nacional que no art. 26 da LDB/96 é chamada de “Base Nacional Comum”. No entanto, a primeira iniciativa dessa natureza acabou-se associando aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que receberam duras críticas por seus níveis de prescrição, tornando-se documentos não obrigatórios, ainda que muito importantes em vários contextos.

Mesmo não tendo esse mesmo caráter, as DCN/EM incorporaram a mesma fundamentação, comumente chamada no Brasil de “*pedagogia das competências*”. Esta surgiu influenciada pelas transformações ocorridas no campo do trabalho na década de 80 e 90, especialmente as mudanças tecnológicas que passam a



demandar um novo tipo de trabalhador. Nessa perspectiva, a escola como instituição formadora deveria construir habilidades nos alunos capazes de gerar a adaptação às novas condições. A principal crítica delegada a ela foi a secundarização do conhecimento em detrimento do desenvolvimento de habilidades instrumentais, o que contrariava o que a própria LDB/96 define como objetivos do Ensino Médio (FERRETI, 2003; SILVA, 2008, 2018).

Com as mudanças no Governo Federal em 2003, as críticas e discussões sobre outras formas de se conceber a escola para as juventudes<sup>1</sup> passam a ter maior porosidade no Ministério da Educação (MEC), o que gradativamente foi construindo a possibilidade da redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que ocorre, no entanto, somente em 2012.

As DCNEM de 2012, por sua vez, estruturaram-se a partir dos eixos: ciência, cultura e trabalho, tendo como elemento integrador o trabalho como princípio educativo. Diferente do documento anterior, o trabalho é entendido não apenas na sua dimensão histórica, mas na ontológica, que se refere à forma por meio da qual o homem transforma a natureza e a si mesmo na produção de suas condições materiais de existência. Trata-se de uma perspectiva com inspiração na proposta gramsciana de escola unitária, que aborda a necessidade de uma formação que considere a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, para a transformação das condições naturais de vida.

Mesmo com essas mudanças, logo em seguida, o debate curricular do Ensino Médio ganha outros contornos por meio de uma iniciativa da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 6840/2013.

Para além de determinações polêmicas como a proibição de menores de 18 anos frequentarem cursos noturnos e a instituição da jornada compulsória em tempo integral, o PL continha vários elementos que contrariavam diretamente as DCN/EM pouco antes aprovadas. Se as diretrizes falavam da necessidade de integração entre os conhecimentos, o PL propunha a divisão dos currículos em ênfases de escolha por áreas de conhecimento para aprofundamento, e ainda, determinava que as avaliações dos processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior fossem feitas com base nessas opções. Contudo, esse projeto de lei acabou ficando estagnado devido à

---

<sup>1</sup> É utilizado o termo “Juventudes” no plural porque compreende-se que é necessário considerar sempre a diversidade e a desigualdade que permeia a realidade desses sujeitos.

resistência de instituições ligadas à área de educação, bem como pelo próprio cenário político que ocupou a sociedade nos anos seguintes, o que não significa, porém, que as disputas em torno do Ensino Médio tenham sido pacificadas.

Recentemente duas grandes políticas tornam a provocar alterações sobre a organização curricular do Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/17 conhecida como “reforma do Ensino Médio” (inicialmente imposta pela medida provisória 746/16).

Mesmo que o termo “Base Nacional Comum” tenha sido atribuído a outras propostas curriculares, nos moldes em que se apresenta atualmente é totalmente inédita, ganhando corpo somente com sua inscrição como estratégia para as metas 2 e 3 do PNE (2014-2024).

Logo em seguida à publicação do PNE, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) dá início ao processo de elaboração do texto da BNCC, que ocorre entre os anos de 2015 e 2018, em um cenário de grande instabilidade política.

Com a consolidação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, a primeira grande ação do novo governo presidido por Michel Temer (PMDB) foi a Medida Provisória 746/16, onde se reedita algumas das proposições contidas no PL 6840/13. Seu efeito, de validade imediata, determina que a estrutura curricular do Ensino Médio seja dividida em duas partes, uma parte comum definida pela BNCC, e outra parte composta por itinerários formativos. Tal fato fez com que a elaboração da BNCC - que já estava na sua segunda versão - fosse paralisada e retomada somente quando a reforma foi aprovada em formato de lei (Lei nº13.415/17).

Sendo assim, torna-se interesse desse estudo o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, guiado pelo seguinte problema de pesquisa: **Quais são as semelhanças e as diferenças entre as versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio divulgadas entre os anos de 2015 e 2018? Que ordens de disputas as versões da BNCC e seu processo de elaboração revelam?**

A hipótese é de que as rupturas no Governo Federal, aliada à proposição legal de reformulação estrutural do Ensino Médio, fizeram com que as versões do documento fossem propostas com características e orientações distintas no

processo de elaboração de uma mesma política e são evidências de um processo de disputas em torno do projeto formativo das juventudes brasileiras, marcadas pelos interesses dos sujeitos individuais e coletivos que atuaram como formuladores do documento de Base Nacional Comum Curricular.

O objetivo geral é *analisar as continuidades e rupturas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio a partir das versões publicadas do texto e seu processo de elaboração*. Para atendê-lo, os objetivos específicos são:

- Situar a BNCC no contexto das políticas curriculares voltadas para o Ensino Médio e no contexto político nacional;
- Identificar os sujeitos individuais e coletivos que participaram direta ou indiretamente do processo de produção das versões da BNCC;
- Identificar os mecanismos e métodos de elaboração dos textos e descrever como foram conduzidos;
- Analisar as bases conceituais e as concepções gerais das versões da BNCC;

Metodologicamente, o desenvolvimento da pesquisa ocorre por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando como inspiração para o modo de apreensão do processo político, a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BALL, 1994). Nesse sentido a abordagem do ciclo de políticas não é tomada na sua integralidade, o que implicaria também na adoção da perspectiva epistemológica pós-estruturalista que a fundamenta, mas como uma inspiração para a análise do processo político, especialmente pela inter-relação entre contexto da influência e contexto da produção do texto.

Para análise das influências é utilizado como fonte de dados documentos oficiais, incluindo: relatórios e portarias do MEC e CNE, manifestações de sujeitos individuais e coletivos sobre o texto das versões da BNCC, e as próprias versões da BNCC. Para a exploração e análise das versões da BNCC, utiliza-se de ferramentas

da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por meio da qual realiza-se agrupamentos temáticos e recortes a serem comparados entre as versões.

Devido à característica genérica destinada à busca de consenso que são próprios de documentos dessa natureza, as influências e fundamentos muitas vezes não são evidentes (BOWE, BALL, GOLD, 1992). Uma vez que, desde sua homologação a BNCC já tem passado pela interpretação e tradução de diferentes atores, que dão sentidos ao texto oficial, torna-se pertinente colocar luz no processo de elaboração do texto com o foco nas disputas nesse processo e nas representações entre as versões, para elucidar seus condicionantes de materialização que evidenciam sua identidade, coerências e contradições, alcances e limites.

No primeiro capítulo situa-se a presente investigação dentro do campo de pesquisa em Políticas Educacionais. Em seguida são tratadas com especificidade as características da dimensão curricular da política, trazendo um recorte conceitual, suas funções, repercussões possíveis para a prática das escolas, e alguns questionamentos necessários para uma análise crítica dos documentos. Na terceira seção, é exposta uma síntese de contribuições de pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática da BNCC. Por fim, é apresentada a forma como a pesquisa foi construída, com atenção à articulação dos fundamentos teóricos e metodológicos utilizados.

O segundo capítulo é dedicado à contextualização histórica do desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, abordando as principais questões e debates que o permearam ao longo do tempo, e sua relação com as políticas educacionais e formas de organização curricular. O primeiro momento dedica-se a uma abordagem mais ampla que resgata sua origem a partir da dicotomia entre Ensino Secundário e Educação Profissional. O segundo momento trata do contexto pós LDB/96 e a intensificação de disputas que ocorrem, a partir de então, quanto à sua organização curricular.

No terceiro capítulo é feita a análise do contexto e processo em que acontece a elaboração da BNCC. Nesse momento, são levantados elementos que dizem respeito tanto aos sujeitos (coletivos e individuais) que participaram da elaboração do documento, quanto às condições em que atuaram (aspectos contextuais e a metodologia em que se estabeleceu o processo).

Por fim, o quarto capítulo dedica-se à análise do conteúdo das versões publicadas da Base Nacional Curricular do Ensino Médio, considerando suas similaridades e diferenças. O foco são as concepções e fundamentos gerais das versões, investigados por meio do recorte e agrupamentos de elementos dos textos, nas seguintes categorias de análise: *Educação Básica, Currículo, Juventudes, Conhecimento Escolar no Ensino Médio e Relação Ensino Educação Profissional Técnica de Médio*.

## **1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DA ELABORAÇÃO DA BNCC**

Como comentado inicialmente, o fato das políticas curriculares e reformas virem ocupando grande parte das ações do governo para a educação, leva a interpretação de que neste âmbito, ou seja, no currículo e na estrutura organizacional das escolas, reside grande parte dos problemas educacionais. O significado e a importância das propostas curriculares ainda se ampliam à medida que, com o aumento das demandas que se manifestam sobre a escola, a reformulação dos sistemas educativos não representa apenas uma possibilidade de melhorar ou otimizar as suas condições internas, mas também manifesta uma crença no poder redentor da educação para muitas das dificuldades enfrentadas pelos países (CANDAUI, 2013).

Será argumentado neste capítulo, por meio do diálogo com diferentes autores, que o foco nas reformas curriculares como ações de melhoria da qualidade da educação é uma simplificação oriunda de um entendimento limitado da maneira como o currículo é influenciado e elaborado nos diversos contextos em que se insere, o que, no entanto, não retira das propostas curriculares seu carácter político e suas sérias implicações para as práticas escolares.

Apesar da centralidade nas propostas curriculares possuir contornos históricos e globais, no atual cenário acrescentam-se novas nuances ao debate, o que levanta a necessidade de pesquisas que coloquem luz sobre a maneira como vem sendo conduzidas em cada realidade. Essa tarefa, por sua vez, não é simples, pois implica em uma série de desafios e escolhas no processo de pesquisa, que tem repercussões diretas nos seus recortes e alcances. Estando o presente estudo inserido nesse propósito, compreende-se que é importante, logo de início, abordar alguns dos cuidados adotados e pressupostos que subsidiaram sua construção.

Desse modo, na primeira seção realiza-se uma reflexão a respeito do campo de pesquisa em Políticas Educacionais no Brasil, levando em conta o entendimento de política, as características gerais da forma de se fazer pesquisa nesse campo, e alguns cuidados necessários na sua condução. Em continuidade, a segunda seção trata da especificidade do currículo e das políticas curriculares, bem como alguns pontos de atenção necessários para uma análise crítica das propostas. Na terceira seção, é exposta uma síntese da revisão dos estudos que abordam a BNCC. Por

fim, a quarta seção é dedicada à apresentação do percurso metodológico da pesquisa, evidenciando a forma como é utilizado o referencial teórico para a construção do objeto, e para a análise.

### 1.1. O CAMPO DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os estudos que têm como objeto de investigação a política educacional possuem uma diversidade de perspectivas, enfoques e estilos, que variam de acordo com a tradição do campo de pesquisa, bem como das escolhas realizadas pelos próprios pesquisadores. No Brasil, a formação de um campo de pesquisa sobre esse tema é significativamente recente.

Ao realizar uma investigação sobre a constituição do campo de pesquisa sobre política educacional no Brasil, Stremel (2016), mesmo encontrando publicações já no século XIX, identifica que as primeiras produções teóricas são sobre administração escolar e educação comparada, no início do século XX. Isso porque segundo a autora, os primeiros registros encontrados referiam-se à produções das mais variadas ordens, como leis, atas, relatórios, que se prestavam, dentre outros motivos, a realizar diagnósticos da situação da educação no país e nas províncias. Já as produções que emergiram a partir do século XX, estavam inseridas em um contexto de intensas mudanças no país, que impulsionavam uma demanda de diferentes parcelas da população sobre a oferta da educação. Se dedicavam, nesse sentido, a realizar o intercâmbio entre correntes e ideias pedagógicas que refletiam sobre a necessidade de estruturação de um sistema de ensino fundamentado cientificamente (STREMEL, 2016).

Essa característica aproxima a gênese dos estudos sobre política educacional no Brasil mais com a realidade dos Estados Unidos do que com alguns países europeus, onde vão se desenvolver principalmente por via da Sociologia da Educação, como em Portugal e no Reino Unido (STREMEL, 2006; STREMEL; MAINARDES, 2018). Contudo, é preciso ressaltar que mesmo que as produções fossem uma resposta à demandas específicas e práticas, elas não se eximiam de uma reflexão mais ampla a respeito das funções da educação, o que é alvo de diferentes interpretações. Sob essa ótica, Krawczyk (2012) salienta que sempre houve um carácter político, histórico e sociológico na literatura que aborda esse tema.

Com a implementação da pós-graduação em educação e a criação da

Associação de Professores de Administração Escolar (ANPAE)<sup>2</sup>, começa a se tornar mais frequente o emprego do termo “política educacional”, contudo, o marco de início do processo de institucionalização do campo de pesquisa é situado na década de 80, quando ocorre a criação do GT-5 “*Estado e Política Educacional*” da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED) (KRAWCZYK; 2012, STREMELE; 2006, STREMELE; MAINARDES, 2018). É nesse momento que proliferam-se teses e dissertações que tem no seu título menções à política educacional, bem como a criação de disciplinas, linhas e grupos de pesquisa na pós-graduação sobre o tema (STREMELE, 2016; STREMELE; MAINARDES, 2018).

Desde esse período já se vão algumas décadas de continuidade nas produções, ampliação de grupos de pesquisa, congressos e periódicos especializados, mesmo assim ainda é presente a discussão sobre se é possível referir-se a um campo de estudo de Política Educacional. Isso porque os levantamentos bibliográficos mais recentes indicam uma multiplicidade de temáticas, óticas e enfoques, que por vezes podem dar a entender que não há um aparato material próprio (SILVA; JACOMINI, 2019).

Estritamente ligado a este aspecto está o primeiro desafio aqui a ser mencionado, que consiste na definição do que deve ser tomado como parte da política sobre a educação. No imaginário comum, essa pode parecer ser uma falsa questão, uma vez que a política pode ser associada a algo autoexplicativo que não necessita de maiores reflexões sobre o que a constitui, entretanto no âmbito acadêmico é uma discussão cara com diferentes interpretações e repercussões nos recortes e análises.

Uma das alternativas presentes parte da compreensão da pesquisa em Política Educacional como um campo acadêmico no sentido exposto por Pierre Bourdieu (2004). A vantagem na utilização dessa teoria está na interpretação de que, quem define o que faz e o que não faz parte do campo, são os próprios sujeitos que compõem o campo. Para o autor, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22–

---

<sup>2</sup> A ANPAE teve diferentes nomes ao longo do tempo, o citado no texto refere-se ao de sua fundação no ano 1961. Em 1971 o nome foi alterado para Associação Nacional de Professores de Administração Educacional, em 1976 para Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, em 1980 Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, e em 1990 Associação Nacional de Pesquisa em Política e Administração da Educação.



23). As posições dentro do campo, por sua vez, são adquiridas na disputa por capitais específicos que variam de acordo com suas características próprias.

Desse modo, tratando-se de um campo acadêmico, toda vez que uma pesquisa é submetida à avaliação por outros pesquisadores, seja para publicação em um periódico, congressos, ou até mesmo em bancas, essas de certa forma, estão disputando os significados do campo. O aceite ou a recusa, a aprovação ou a reprovação, são as formas por meio das quais os pesquisadores adquirem mais ou menos capital dentro do campo acadêmico, e também pelas quais se define o que cabe nele ou não. Por esse motivo os levantamentos das produções bibliográficas acabam trazendo um banco de dados fértil para a delimitação do que é considerado como política educacional.

Souza (2016), dedicando-se a observar as similaridades dentro das pesquisas que abordam o tema da política educacional, identifica que a linha que agrega a maior parte delas refere-se ao “*posicionamento do Estado frente à demanda social por educação*”. Encontra-se aí, uma delimitação capaz de considerar variados objetos de investigação. A política pode ser interpretada como as propostas e ações, ou até mesmo a “*não ação do Estado*”, mas neste caso é preciso fazer algumas ressalvas.

De acordo com Muller e Surel (2002) a *não ação* pode ser considerada uma política quando gera efeitos tão visíveis quanto uma boa ação, mas nem sempre se está diante de uma política quando o governo não faz nada. Para explorar melhor essa questão, os autores definem três características da não ação do Estado: *não ação intencional, controversa e não execução*. A primeira, como o nome sugere, ocorre quando o governo e as instâncias administrativas deliberadamente decidem não agir frente a uma demanda social. A segunda ocorre quando a demanda social ou as estratégias de atuação envolve questões polêmicas, dividindo expressivamente opiniões. Por fim, a não execução ocorre quando uma decisão tomada em certo nível político-administrativo é objeto de decisões em outros níveis.

Por meio desses argumentos pode-se considerar que um posicionamento do Estado deve ser tratado como política se nele contiver uma escolha que gere repercussões frente uma determinada demanda. Dito de outra forma, se não há a possibilidade de escolha entre acolher ou não uma demanda, utilizando-se de determinadas estratégias em detrimento de outras, definindo prioridades, então não há necessariamente uma política. Todavia, nessa discussão ainda é preciso

acrescentar outro elemento.

Partindo de uma constatação cada vez mais presente nas pesquisas do campo de Políticas Educacionais de que as decisões não se restringem unicamente à esfera do Estado/Governo, há outro contexto no qual a política também se forma, adquire sentidos e é elaborada. Bowe, Ball e Gold (1992) chamam esse contexto de contexto da prática, referindo-se a um espaço de resposta à política oficial. De acordo com Ball, as “políticas oficiais” não determinam de maneira imediata o que acontece na prática, antes “criam circunstâncias nas quais o espectro de ações disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26).

O nível de repercussão do texto da política sobre o que ocorre no contexto da prática depende de diferentes fatores que são melhor observáveis por meio das características das políticas investigadas, em relação ao ambiente em que se inserem. Especialmente quando se trata de determinações legais e documentos curriculares (será tratado com maior profundidade mais adiante), uma vez estabelecidas ainda resta um espaço de inventividade e resposta e neste percurso pode haver resistências e reinterpretações que destoam do sentido original do texto.

O debate sobre o que constitui uma política educacional está sempre em movimento, à medida em que surgem novos fenômenos de investigação que disputam espaço no campo. Igualmente necessário é pontuar o que se quer analisar da política educacional, quais são as preocupações e os problemas que guiam as pesquisas. Sobre esse aspecto é relevante a contribuição trazida por Krawczyk (2015), ao distinguir pesquisas “*de políticas educacionais*” e pesquisas “*em Políticas Educacionais*”.

Segundo Krawczyk (2015), as pesquisas de políticas educacionais são as mais encontradas, onde as preocupações são propostas pontuais, seus propósitos e efeitos. Já as pesquisas em Políticas Educacionais são escritas em letra maiúscula porque referem-se ao campo de estudos. Seus objetivos são estudar a dinâmica da política, o que a autora chama de “*entrar na cozinha da política educacional*”, partindo do entendimento da política como um espaço de relação de forças e disputa por poder na tomada de decisão, escolha das estratégias, materialização da proposta, interpretações e traduções em diferentes níveis.

Referindo-se a presente pesquisa a uma análise do movimento da política

durante o processo de elaboração de um documento curricular nacional, que se apresenta como uma estratégia para a universalização do Ensino Médio, entende-se como adequada sua inscrição como uma pesquisa “em Política Educacional”. Todavia, essa forma de fazer pesquisa gera um outro desafio, talvez o mais difícil aqui mencionado: encontrar os pontos de conexão da política educacional com os seus determinantes. Consiste, deste modo, nos procedimentos necessários para que as análises possuam uma suficiência nas inferências sobre os fenômenos investigados. Para isso, além do rigor com os dados empíricos, é preciso aportes teóricos e metodológicos que forneçam elementos capazes de subsidiar e gerar reflexões férteis.

Um pressuposto a respeito do referencial teórico é que antes de mais nada é preciso uma revisão de teorias mais amplas sobre a política investigada, bem como de estudos que já o adotam como objeto. Também é preciso considerar que uma vez que a pesquisa em Política Educacional se ancora, dentre outros processos mencionados, na dinâmica da *ação e não ação do Estado* mediada por relações de força e luta por poder, teorias de Estado constituem contribuições fundamentais. Ball (1994), no entanto, adverte que apesar de toda teoria de política educacional ter como dever levar em consideração o papel do Estado e analisar seu funcionamento, na pesquisa não deve se limitar à perspectiva de controle estatal, pois isso poderia prejudicar a apreensão da complexidade que faz parte do seu movimento.

Em outro texto<sup>3</sup>, Ball chama a atenção para um binarismo perigoso nas pesquisas, referente a duas posturas. A primeira toma como foco uma política específica, ou seja, a posição do Estado frente à determinada demanda social, sem considerar sua relação com um conjunto de outras influências e ações que, por vezes, podem ser contraditórias com a política em questão, bem como a complexidade do contexto da prática. Nessa ótica, a política é apreendida de forma isolada induzindo à interpretação de que, independente do contexto em que se situa, deve ter os mesmos resultados e sentidos.

A segunda postura, por outro lado, tem como foco a ação dos sujeitos da prática, onde essa é tomada de maneira unilateral, considerando que as atividades docentes, por exemplo, ocorrem unicamente por preocupações educacionais, e não são influenciadas por regulamentações nacionais e outros tipos de influências mais

---

<sup>3</sup> Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional (2006)

amplas (BALL, 2006).

Longe de esgotar totalmente o debate, nessa seção buscou-se apresentar de maneira sucinta alguns princípios gerais que se entende como necessários sobre pesquisa em Política Educacional. Com base nos elementos desenvolvidos, pode-se afirmar que: 1) A política educacional é um fenômeno amplo que abrange desde a tomada do Estado frente a demandas sociais por educação, até os significados e sentidos atribuídos a ela no contexto da prática, 2) A pesquisa “em Política Educacional” centra-se na análise da dinâmica do processo de constituição da política, ou seja, de tomada de decisão em diferentes instâncias e os seus determinantes e jogos de forças que a permeiam, 3) A construção de quadros teóricos-analíticos deve ocorrer de maneira articulada e reflexiva, considerando o papel do Estado e suas transformações, mas não limitado a ele.

A partir das reflexões subsidiadas por esses apontamentos, torna-se pertinente agora tecer algumas considerações mais específicas sobre a natureza da política investigada, referente ao currículo.

## 1.2. CURRÍCULO E POLÍTICAS CURRICULARES

A origem da palavra currículo vem do latim *curriculum*, que na língua portuguesa se aproxima do significado de “pista de corrida” ou “percurso/caminho”. Tal tradução, por si só, já gera uma impressão de que se trata de algo mais relacionado a um *movimento* do que de a um *objeto*, ou *estrutura*.

O termo é utilizado em diferentes situações, cujas aplicações mais comuns referem-se ao *currículo vitae*, representação da trajetória do trabalhador, suas aptidões, entre outras características pertinentes que funcionam como uma apresentação profissional, e o *currículo escolar*, entendido como o conjunto de disciplinas ou saberes escolares. Refletindo estritamente sobre o segundo caso, Sacristán (2000) faz algumas ressalvas:

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** de ou **práticas diversas**, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições

escolares que comumente chamamos de ensino. [...] é uma prática na qual se estabelece um **diálogo**, por assim dizer, **entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.** (GIMENO SACRISTÁN, 2000.p.15-16-*grifos do autor*).

O entendimento de currículo escolar como *práxis* por Gimeno Sacristán (2000), emerge tanto da fuga que o autor realiza de esquemas de explicações simplistas, quanto da crítica aos efeitos que esses esquemas produzem. De acordo com Sacristán, o entendimento do currículo unicamente como a proposta curricular do governo, acaba por concentrar, nas reformas curriculares, a maior parte das ações para educação, desconsiderando os múltiplos fatores que influem sobre essa dimensão, o que gera ações limitadas.

Todavia, para a análise do processo político esta concepção pode soar muito abstrata inicialmente, pois se o currículo é uma prática manifesta por diferentes ações, a investigação e intervenção sobre ele se relativiza. Como alternativa para isso, Sacristán (2000) propõe uma apreensão processual nas pesquisas que abordam o tema, partindo do entendimento que sendo o currículo um construto social em movimento, adquire forma e significado por meio das *operações* e do *contexto* que o produz.

O que é chamado por *operações* refere-se aos processos que dão forma ao currículo. Há diferentes processos que são necessários serem considerados. Pode-se falar na proposta curricular, o currículo que é apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo que é avaliado, entre outros. Para o autor, cada operação possui uma relação própria de interdependência com as demais, e assim, repercussão sobre o preenchimento da escolaridade de conteúdos e orientações. (SACRISTÁN, 2000).

O carácter *contextual* do currículo emerge da interpretação de que ele não é independente das condições nas quais se desenvolve. O currículo é produto de condições concretas e históricas que manifestam diferentes influências sobre ele em um mundo de interações sociais (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Esse entendimento também é, de certa forma, partilhado por Silva e Moreira (1994, p.7) que ao considerar o currículo como artefato social e cultural, o situam na moldura ampla de suas determinações sociais e de sua história, vinculado à formas específicas de organização da sociedade e da educação.

Essas interpretações têm suas raízes nas teorias críticas de currículo. De uma maneira geral, essas perspectivas emergem na década de 70 em oposição às positivistas e instrumentais de currículo, ampliando o foco dos estudos para os determinantes das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA, SILVA, 1994). Em um sentido amplo, o currículo passa a ser apreendido como um projeto cultural que implica em um processo de escolha/seleção do conhecimento necessário para a formação do sujeito que conviverá em sociedade (GIMENO SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, SILVA, 1994; APPLE, 1979).

Apple (1979, 2000), ao refletir sobre tarefa de seleção da cultura pelo currículo escolar, considera que a escola tem uma dupla função, pois ao mesmo tempo em que seleciona determinado capital cultural dentro de inúmeros outros conhecimentos possíveis, e o transmite para os estudantes, acaba legitimando a cultura selecionada em detrimento de outras. Daí origina, para o autor, a relevância do currículo escolar enquanto objeto de pesquisa, pois mesmo que a escola não seja a única instituição formativa, e esteja relacionada a outras dimensões da vida social, ela exerce um papel importante na valoração, perpetuação, manutenção ou ruptura de determinadas tendências sociais, culturais e econômicas.

De toda forma, em seu livro *Ideologia e Poder* (1979), que tem como foco principal a investigação das maneiras por meio das quais o currículo reproduz as relações de hegemônicas<sup>4</sup> existentes, Apple conclui que apesar das escolas produzirem e reproduzirem formas de consciência que permite a manutenção do controle social, sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação, nem toda ação em nível de reforma das escolas se prende a um sistema classista de dominação.

É uma proposição estranha, creio, a noção de que toda ação de reforma gradativa é uma espécie de suborno inconsciente pago pelos reformuladores liberais às mulheres, negros, operários e outros, um suborno que os impede de fazer mudanças estruturais. Baseia-se numa suposição de probabilidade muito simplista. Presume que há uma correspondência total e exata entre procurar uma revolução que surgirá naturalmente se apenas considerarmos que as condições fiquem suficientemente más para isso. A lógica aqui é muito estranha, para dizer no mínimo. O status da palavra “naturalmente” é muito estranho, de vez que implica a o retorno de uma concepção mecanicista de história. Presume que existam leis imutáveis de desenvolvimento econômico e político, leis que não são feitas e refeitas pela prática humana concreta de grupos conscientes de atores humanos (APPLE, 1979. p. 239).

---

<sup>4</sup> No sentido gramsciano.

Como apontado pelo autor, o contrário desta visão poderia representar um esvaziamento de qualquer disputa pelos sentidos da escola, e uma unilateralidade em toda reforma educativa. Por consequência, a dimensão contextual da política curricular seria suprimida, o que a tornaria algo independente do tempo e espaço em que se manifesta, adquirindo sempre o mesmo carácter de manutenção e perpetuação das condições existentes. Por fim, Apple reforça que as disputas sobre os sentidos da escola partem das contradições reais manifestas em espaços e tempos específicos, sendo fundamentais para a melhoria das condições das instituições econômicas e culturais (APPLE, 1979).

Refletindo igualmente sobre a função de seleção da cultura do currículo, Gimeno Sacristán (2000) aponta:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que está carregada, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político social, quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. A assepsia científica não cabe neste tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Por isso para Gimeno Sacristán, assim como para Apple, a teoria necessária para dar conta de analisar o currículo escolar na sua complexidade tem que ser crítica, pondo em evidência a realidade que o condiciona. Abordar o currículo sob uma perspectiva crítica conduz, nesse sentido, sempre a uma propensão e compromisso com o questionamento das práticas curriculares existentes, seus determinantes e interesses subjacentes.

Como o objetivo na presente pesquisa é analisar a dinâmica do processo de elaboração da BNCC, para poder identificar seus condicionantes e significados, é importante compreender a maneira pela qual ela condiciona e sobrepõe outras práticas que dão forma e sentido ao currículo. Esse é um aspecto central que demonstra o lugar do objeto de pesquisa na arena de disputas da política. Representa, igualmente, um grande desafio que, como afirmado anteriormente, é variável e difícil de precisar sem abordá-lo contextualmente, o que será feito nos capítulos seguintes.

Contudo, há alguns aspectos que podem e devem ser tomados previamente.

Gimeno Sacristán (2000) aponta que as propostas curriculares são o primeiro condicionamento direto do currículo. Elas estabelecem:

a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa enquanto apresenta os currículos dos seus consumidores, ordena os conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2000. p.109).

A relação com as outras operações ocorre à medida em que a proposta curricular as pré-condiciona, limitando o campo de ação e criação que surge por meio de suas determinações. Para uma especificação maior da maneira como essa relação acontece, Gimeno Sacristán (2000) explora funções básicas e gerais das propostas curriculares.

A primeira função delegada às propostas curriculares é a *determinação de uma cultura comum, ou de um mínimo prescritivo* (SACRISTÁN, 2000). Para o autor, não seria possível determinar que alguns níveis e graus de escolarização são necessários a todos, se não houvesse a possibilidade de firmar acordos que sustentam essa defesa. Nesse sentido, a explicitação de um mínimo comum está ligada à própria obrigatoriedade.

Definidora de um mínimo, a proposta curricular é justificada como uma maneira de declarar aquilo que se entende como necessário para a formação dos sujeitos, e igualmente, de assegurar que todos possam ter acesso à escolarização. Parte de uma lógica de projeto formativo comum para uma determinada comunidade, que ao mesmo tempo em que se torna inevitável, em algum grau, expressa uma grande dificuldade. A principal refere-se ao fato, como citado por Silva e Moreira (1994), Apple (1971), e Sacristán (2000) de que esses mínimos não são auto-evidentes ou neutros. A ação de selecionar um mínimo curricular ou até mesmo princípios formativos gerais, expressa interesses e valores que não são os únicos possíveis, abrindo campo para uma série de disputas e controvérsias.

Uma vez definido o núcleo de cultura comum, o texto da política curricular presta-se também a *organizar o saber dentro da escolaridade* (GIMENO SACRISTÁN, 2000). O nível de intervenção da proposta curricular na organização dos sistemas de ensino varia mediante a sua própria natureza. Pode-se determinar como a estrutura



dispõe gradativamente a cultura selecionada, se em níveis, ciclos ou etapas, composta por disciplinas, áreas, componentes, blocos, competências, entre outros. Apesar dessa ser também uma necessidade própria de qualquer sistema escolar, manifesta igualmente uma série de escolhas que não se restringem apenas a questões técnicas ou administrativas.

Como um exemplo simples da maneira como a organização curricular condiciona a prática educativa, pode-se citar o fato de que a determinação que uma etapa de ensino deverá se organizar em torno de determinados componentes curriculares, dotados de cargas horárias específicas, onde alguns tem mais tempo do que outros, condiciona diretamente a prática dos professores. Os professores, por sua vez, mesmo entendendo que é pertinente dar mais tempo para uma disciplina, que existe interesse por parte dos alunos em se aprofundar sobre determinado conteúdo, ou ainda que a própria organização dos tempos e espaços deveria ocorrer de outra forma, são limitados a organizar sua aula em torno da norma existente.

Por meio da seleção e definição de uma cultura comum e da disposição organizacional nos sistemas de ensino, já é possível perceber que a proposta curricular inevitavelmente representa uma maneira de se estabelecer um determinado *controle sobre ensino* (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

De toda forma, Apple (1979) entende que o controle manifestado pela escola e pelo currículo prescrito, em si, nem sempre representa algo negativo. Um controle no sentido “fraco”, para o autor, seria algo desejável como uma maneira de sedimentação de algumas formas de interações sociais sob as quais seria impossível conceber a vida em sociedade. Em contraste, um controle no sentido “forte”, concebe a distribuição do conhecimento como uma forma de manter padrões a partir do interesse de determinados grupos. Em ambos os casos e até simultaneamente o currículo prescrito pode incidir.

Para além das possibilidades próprias da proposta curricular, algumas já comentadas, existem outras operações articuladas a ela, que exercem formas de controle sobre o que se faz nas escolas. Quanto mais prescritivo ou específico for o texto, maior sua incidência na regulação de outras operações sobre o currículo, o que centraliza a tomada de decisões nos órgãos administrativos em um processo não democrático.

Uma das operações está inserida nos materiais didáticos, que compõem o que

Sacristán (2000) chama de *currículo apresentado aos professores*. Se em algumas realidades os materiais didáticos não são obrigatórios, em grande parte das vezes são utilizados como apoio ou referência para a organização das aulas pelos professores, enquanto currículo apresentado aos professores, mantém uma relação de mediação entre o texto da proposta curricular e os atores do contexto da prática. Esses instrumentos são capazes de gerar uma segurança que é muito importante em atividades prolongadas, no entanto, quanto mais há sobrecarga de trabalho, mais suscetíveis estão os professores a sua utilização de maneira não reflexiva (GIMENO SÁCRISTÁN, 2000).

Uma segunda operação que necessita da proposta curricular é a avaliação, que compõe o que Gimeno Sacristán (2000) chama de *currículo avaliado*. Exposto dessa maneira, essa relação leva em conta um ordenamento sequencial entre proposta curricular e avaliação, contudo sabe-se de antemão que nem sempre ocorre dessa forma. Com a disseminação das avaliações padronizadas nacionais e internacionais, existe um grande debate a respeito do seu caráter indutivo nas políticas curriculares. A avaliação, nesse sentido, torna-se uma política à parte, que se sobrepõe aos documentos curriculares existentes. Em outra lógica, existe também uma necessidade de documentos curriculares que norteiem e facilitem a quantificação nos exames.

A respeito da avaliação enquanto mecanismo articulado de controle, é pertinente a reflexão trazida por Ball (2001, 2012) sobre o que chama de “performatividade”. De acordo com o autor a performatividade é:

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances dos indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou momentos de “promoção” ou “inspeção” (BALL, 2012.p.5)

Ou seja, ao tomar a performance dos sujeitos ou instituições como uma medida de produtividade ou valor, as avaliações, indicadores e diferentes mecanismos de ranqueamento e comparação, exercem uma função coercitiva sobre a sua ação. Esse fenômeno funciona como uma espécie de “sistema de terror” ao empregar julgamentos e comparações, sanções e recompensas (BALL, 2012). Ocorre aí uma maximização da importância dos instrumentos formais avaliativos, que ao contrário do que deveriam, tornam-se não apenas uma forma de aferir aspectos contextualizados e com um recorte específico, mas também faz-se a função última da escola. Ao

determinar o valor, produtividade e qualidade do professor enquanto profissional, do estudante enquanto sujeito, e da escola enquanto instituição, toda ação que ocorre passa a ser pensada relacionada àquilo que se afere nas avaliações.

Por fim, é preciso reforçar que as funções das propostas curriculares são variáveis e devem ser tomadas em relação às características particulares da proposta investigada. Para tanto, a seguir são expostos alguns elementos necessários para uma análise crítica de documentos curriculares.

### 1.2.1. Elementos para a análise de Políticas Curriculares

Para identificar a maneira como as características e funções das propostas curriculares citadas, adquirem ou não, uma maior ou menor centralidade nos propósitos e sentidos das versões da BNCC, é importante levar em conta elementos que auxiliem uma interpretação menos “ingênua” dos documentos. Nessa direção, alguns pontos de atenção trazidos por Kramer (1997), são bons pontos de partida.

O primeiro destaque que cabe citar, é que para a autora é preciso reconhecer quem são os *sujeitos* que produziram o texto, e em que condições. As perguntas que são necessárias para a análise desse aspecto, referem-se tanto à maneira como o processo de elaboração foi conduzido e os sujeitos ativos dentro dele, como também de que forma o texto reflete e revela as vozes ouvidas nesse processo (KRAMER, 1997).

Outro ponto está situado especificamente no conteúdo do texto. Neste âmbito, é necessário investigar os motivos da proposta, ou seja, os objetivos declarados e não declarados que a justificam, bem como se esses estão relacionados a uma situação concreta da educação (KRAMER, 1997). Refere-se, desse modo, a coerência da proposta em relação à demanda que a justifica.

É também preciso averiguar os fundamentos em que se baseiam a proposta, se eles estão manifestos de maneira explícita por meio de um quadro teórico claro, ou subjacente à própria forma de escrita e organização do documento, bem como se há coerência entre os fundamentos teóricos e as condições reais de materialização em outras instâncias (KRAMER, 1997).

Relacionados os fundamentos da proposta curricular, é importante também compreender a quem a proposta se dirige, ou seja, se crianças, adolescentes, adultos,

e qual a concepção a respeito desses sujeitos, que tipo de defesa de educação, currículo, aprendizagem é direcionada a eles, se essa leva em consideração a diversidade de condições ou parte de um projeto unificador (KRAMER, 1997).

O último ponto de atenção se refere aos leitores da proposta (KRAMER, 1997), ou seja, que tipo de comunicação o texto busca estabelecer com os sujeitos que deverão se defrontar com ele. Isso é importante, uma vez que o leitor utiliza critérios de leitura que estão relacionados à sua realidade. Uma proposta curricular deveria, nesse sentido, ao mesmo tempo manifestar uma comunicação com a realidade a qual é direcionada bem como proporcionar reflexões que vão além dela, subsidiando uma compreensão crítica sobre a mesma. A questão da comunicação é também se a proposta curricular considera os leitores na construção do currículo, ou se busca fechá-lo por completo, estabelecendo uma comunicação hierarquizada e pré-determinada.

### 1.3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS QUE ABORDAM A BNCC: REVISÃO DE LITERATURA

Com objetivo de obter contribuições e mapear a literatura existente sobre o tema investigado, foi realizada uma revisão da produção acadêmica que aborda a BNCC. A busca foi feita nas bases de dados *Scielo*, *Google Scholar*, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da Capes. A opção por essas bases ocorreu pela abrangência e capacidade de divulgação do conhecimento científico produzido na área de Educação e Política Educacional.

Os descritores utilizados foram: “Base Nacional Comum Curricular”, “Formulação” e variações como “Elaboração”; “Produção”, “Construção”, “BNCC” e “Base Nacional Comum”. Esses descritores foram utilizados inicialmente de maneira combinada, com as variações nos termos, e posteriormente somente com os termos relacionados à BNCC.

A seleção das produções ocorreu por meio da leitura integral dos textos, sob o critério da sua aproximação com o tema investigado. Ao todo foram selecionados 39 trabalhos, sendo 33 artigos científicos, 5 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado<sup>5</sup>.

---

<sup>55</sup> O título das produções selecionadas para a revisão de literatura estão disponíveis nos anexos.

Apesar de não ter sido delimitado um recorte temporal, não foram encontradas publicações anteriores ao ano de 2014. Esse dado provavelmente decorre da inscrição da Base Nacional Comum Curricular no Plano Nacional de Educação (2014-2020), período em que se intensificou a discussão sobre o documento.

Os principais enfoques temáticos nas produções foram: sentidos e perspectivas da BNCC, relação público-privada na elaboração e implementação, elaboração, disciplinas, componentes curriculares e sua representação no documento, representação das etapas de ensino, e a BNCC no contexto das políticas para Educação Básica no Brasil.

A apresentação dessas produções será feita por meio de uma breve síntese analítica, elaborada a partir dos seguintes temas: *antecedentes da BNCC, sentidos atribuídos a BNCC, processo de elaboração da BNCC e BNCC do Ensino Médio*. Antes disso, no entanto, é preciso realizar algumas considerações sobre os referenciais teóricos e metodológicos adotados nessas produções.

Um dos referenciais teóricos bastante utilizados é a abordagem do ciclo de políticas, elaborada por Ball, Bowe e Gold. Esta abordagem está presente nas produções de Rocha (2016), Silva (2018), Pessoa (2018) e Linhares (2019). Nessas produções, a abordagem é utilizada de maneira conjunta com uma diversidade de teorias de currículo, e/ou instrumentos de análise de documentos e comunicações, como a análise de conteúdo.

De maneira expressiva, também são utilizados conceitos e teorias que podem ser classificadas amplamente como “marxistas”, como entendimento ampliado de Estado e o conceito de hegemonia de Gramsci, presente nas produções de D’avila (2018) e Ferreti e Silva (2017); conceitos e elementos teóricos oriundos da Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt), presentes nas produções de Silva (2018), Cechinel (2019), Manfré (2020); e categorias marxianas, presentes nas produções de Saviani (2016) e Costa (2016).

Consta também um conjunto de produções que adotam perspectivas pós-estruturalistas, dialogando diferentes autores deste campo, dentre eles Lacta, Moffe, Foucault e interlocutores nacionais desses autores, como nas produções de Macedo (2014), Cunha e Da Silva (2014), Costa e Lopes (2018) e Cassio (2018).

Por fim, é preciso citar que a maior parte das produções, mesmo algumas das classificadas anteriormente, utilizam de um conjunto amplo de autores e articulam

diferentes teorias como referenciais para as análises. Esse fato pode ser justificado por inúmeros fatores, como as diferenças nos enfoques de análise adotados, as escolhas e posicionamentos dos pesquisadores, mas especialmente deve se considerar a complexidade da BNCC enquanto objeto de pesquisa, o que torna necessário, muitas vezes, a adoção de um quadro teórico variado.

Uma outra característica comum entre os trabalhos selecionados é que grande parte, mesmo centrando-se em diferentes aspectos da BNCC e partindo de diferentes referenciais teóricos, realizam comparações com outras propostas e documentos curriculares inseridos em diferentes períodos históricos no cenário nacional.

Entre os pesquisadores que vão mais longe no resgate histórico, há uma diversidade significativa nos documentos citados. Destaca-se a menção aos documentos “Leitura e Linguagem do curso primário: sugestão para a organização e desenvolvimento de programas” de 1949, “A escola de primeiro grau e o currículo” de 1972 (GONTIJO, 2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (MARCHELLI, 2019), e o movimento chamado pelo Ministério da Educação na década de 80, para a elaboração de uma Base Nacional Comum para a formação de professores (ALVES, 2014; SAVIANI, 2016). Nessas produções e em outras que realizam um movimento similar, o resgate histórico acaba servindo como um elemento para a compreensão de como foi tratado o tema da elaboração de uma proposta curricular nacional e seus determinantes ao longo do tempo, e também como um contraste dos debates anteriores com a BNCC.

À medida em que se vai avançando na linha do tempo, os documentos e as leis citadas são mais homogêneos. Todas as produções que realizam um movimento mínimo de resgate dos antecedentes da BNCC, fazem menção à Constituição Federal de 1988 e LDB/96. No entanto, neste campo há divergências significativas.

Alguns autores, como Neira et al. (2016), Burgos (2015) e Castro (2020), entendem que o art. 210 da constituição, onde determina-se a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para uma “formação básica comum”, e o artigo 26 da LDB, que determina que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deveriam ter uma “Base Nacional Comum” a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, são embasamentos legais para a elaboração da BNCC.

Porém esta interpretação é minoritária e diverge de muitos autores, dos quais se incluem Peroni e Caetano (2015), Silva (2015, 2018), Rosa (2019), Costa (2018),

Macedo (2014), Cássio (2018), Lopes (2019) e Almeida et al. (2019), que apontam que tais determinações já haviam repercutido em outras ações, vinculando-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998. Desse modo, passam a indagar os motivos de elaborar mais um documento curricular nacional tendo em vista os já existentes.

A menção ao debate curricular da década de noventa acaba influenciando a análise das concepções de currículo e dos sentidos da BNCC. Nessa direção, as críticas realizadas tanto aos PCN, quanto às DCN, ao mesmo tempo em que são atribuídas também a BNCC, curiosamente evidenciam seu certo ineditismo frente essas mesmas propostas. Isso ocorre pela compreensão de que a BNCC apresenta um grau de prescritividade que apesar de se assemelhar ao dos PCN, o transcende ao se tornar um documento curricular obrigatório.

A crítica à prescritividade apresenta-se em autores que adotam diferentes perspectivas. Pauta-se, especialmente, pela interpretação de que a BNCC é uma proposta que almeja determinar um controle do conhecimento que é transmitido nas escolas representando prejuízos e retrocessos ao centralizar a decisão e tecer hierarquias entre os conhecimentos que são considerados válidos (MACEDO .2014, SILVA. 2015, PEREIRA, RODRIGES 2018, SILVA, 2017).

Uma outra crítica à prescrição parte da argumentação que um currículo único nacional definido por uma política centralizada, não apenas não seria desejável, mas impossível em face da diversidade cultural, social e econômica presente no Brasil, bem como da complexidade da ação pedagógica inserida nessa realidade (SUSSEKIND, 2014; 2019, COSTA E LOPES, 2018; LOPES, 2019). Sob essa ótica, considera-se que os diferentes sujeitos inseridos na prática das escolas, por mais que sejam submetidos a diferentes mecanismos de controle, nos quais se incluem uma proposta prescritiva da natureza da BNCC, não são apenas receptores passivos, e emitem interpretações, traduções e criações que dão sentidos a escolarização em cada realidade.

Todavia, foram encontrados também alguns autores que mesmo sendo críticos a alguns aspectos da BNCC, não manifestaram o mesmo entendimento em relação à prescrição. É o caso de Burgos (2015) e Neira et al. (2016), que entendem que essa ação poderia representar a possibilidade de uma participação efetiva da sociedade em uma discussão democrática do currículo escolar, e de que nas primeiras versões

da BNCC não havia uma prescrição curricular exagerada. No entanto, nas produções mais recentes, especialmente a partir do ano de 2018, predomina o entendimento da BNCC como um documento que pretende determinar significativamente o currículo nacional, configurando-se como uma política prescritiva.

A respeito do processo de elaboração da BNCC, é possível encontrar novamente uma predominância de posicionamentos críticos. Esses posicionamentos estão ligados, em grande medida, à interpretação de que houve limites significativos na participação social. Contudo, entre as produções publicadas de 2014 a 2016, encontra-se também algumas vozes destoantes.

Sobre o processo de elaboração da primeira e segunda versão do documento, alguns autores consideram que a estratégia de consulta pública possibilitou ao cidadão brasileiro, escolas e demais instituições sugerirem modificações nos textos introdutórios das etapas de ensino, assim como dos objetivos de aprendizagem propostos. O grande número de contribuições é considerado um indicativo dessa participação (NEIRA et al 2016; CASTRO, 2020).

Por outro lado, esses mesmos dados são contestados sob uma visão crítica do processo. Nessa perspectiva, entende-se que o grande volume de contribuições colhidas, pode sim dar a sensação de que houve uma ampla participação social, no entanto questiona se todos os professores que lidarão com a BNCC no seu dia-a-dia, tiveram acesso ao documento na íntegra e conseguiriam opinar e contribuir efetivamente (ROCHA, 2016; COSTA, 2018; SILVA, 2018). Aspectos técnicos da plataforma digital de consulta pública e a falta de transparências também são questionados, a medida em que se identifica que o elevado número de contribuições não significa necessariamente um elevado número de contribuintes, uma vez que dos 300 mil cadastros, 50% não chegou a contribuir em todas as categorias (COSTA, 2018; SILVA, 2018).

Como uma necessidade das vozes ouvidas no processo de elaboração da BNCC, alguns autores analisam os sujeitos públicos e privados que dinamizavam o debate, constatando grande influência e articulação do setor privado na definição da política educacional. A articulação entre o setor privado na influência da BNCC manifesta-se nessas pesquisas pela atuação de redes políticas que unem instituições de diferentes naturezas. Neste âmbito, se destaca o Movimento pela Base Nacional



Comum<sup>6</sup>, formado por agentes públicos (parlamentares, secretários, entre outros) e privados, como instituições bancárias, grandes conglomerados empresariais e fundações filantrópicas com interlocução com organizações no âmbito global. Os autores defendem que o movimento manifesta a defesa de lógicas de atuação que são próprios do ambiente corporativo nas escolas, como a eficiência o contingenciamento de gastos e a ênfase na avaliação (MACEDO, 2014, PERONI, CAETANO, 2015; GRASSI, SILVA, 2019; TARLAU, MOELER, 2020).

Em relação ao documento do Ensino Médio, um dos pontos de maior atenção refere-se à BNCC como uma política que dá continuidade ao intenso cenário de disputas sobre a concepção dos sentidos formativos do Ensino Médio desde a década de 90. As produções de Souza Neto (2019), Ferreti e Silva (2017), Silva (2018), Lopes (2019), Süssekind (2019), Martins; Ferreira (2018), Costa e Lopes (2018), De Menezes (2018), entre outras que tratam o caso do Ensino Médio como tema lateral de análise, ainda situam a BNCC, no contexto de outras determinações que incidem sobre a sua elaboração, como a Reforma do Ensino Médio, manifesta inicialmente pela Medida Provisória 746/16.

Ao final da análise das produções, foi possível identificar que há uma grande produção acadêmica que aborda a temática da BNCC. Boa parte posiciona-se de maneira crítica ao documento, especialmente sobre os seus fundamentos, salientando algumas de suas contradições e possíveis repercussões negativas para a realidade educacional brasileira. Ainda assim, percebe-se que na fase inicial das produções, (entre 2014 e 2016), há uma diversidade maior nos posicionamentos e interpretações a respeito dos sentidos da BNCC. Por outro lado, as produções mais recentes sobre o tema (2018, 2019 e 2020), mesmo partindo de diferentes referenciais teóricos, mostram uma predominância da crítica à BNCC. Esse dado reforça a hipótese de que houveram mudanças significativas durante o processo de elaboração da BNCC que se reflete no contraste das primeiras análises e das ocorridas ao final do processo.

Os trabalhos analisados que abordam o caso do Ensino Médio ainda sustentam a hipótese inicial de que essa etapa de ensino teve um processo particular e diferente das outras etapas. Todavia, não foram encontradas produções que realizassem um trabalho comparativo entre as versões da BNCC com foco no Ensino Médio, levando em consideração todo o seu processo de elaboração. Nesse sentido, como mais uma

---

<sup>6</sup> Página oficial: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em Janeiro de 2021.

peça de análise no contexto de produções sobre o tema da BNCC, compreende-se que a presente pesquisa contribui como uma investigação sobre o processo de elaboração das versões do Ensino Médio, possibilitando conclusões sobre as suas similaridades e diferenças, condicionantes e significados, dentro do cenário de políticas curriculares voltadas para essa etapa de ensino no Brasil.

#### 1.4. ASPECTOS TEÓRICOS E METOLÓGICOS

As reflexões realizadas sobre o campo de pesquisa em Políticas Educacionais, características do currículo escolar e pontos de análise, apresentaram uma série de elementos teóricos e metodológicos pertinentes para a pesquisa. Cabe explicitar agora, de maneira mais clara, como esse quadro teórico se articula e repercute diretamente na pesquisa.

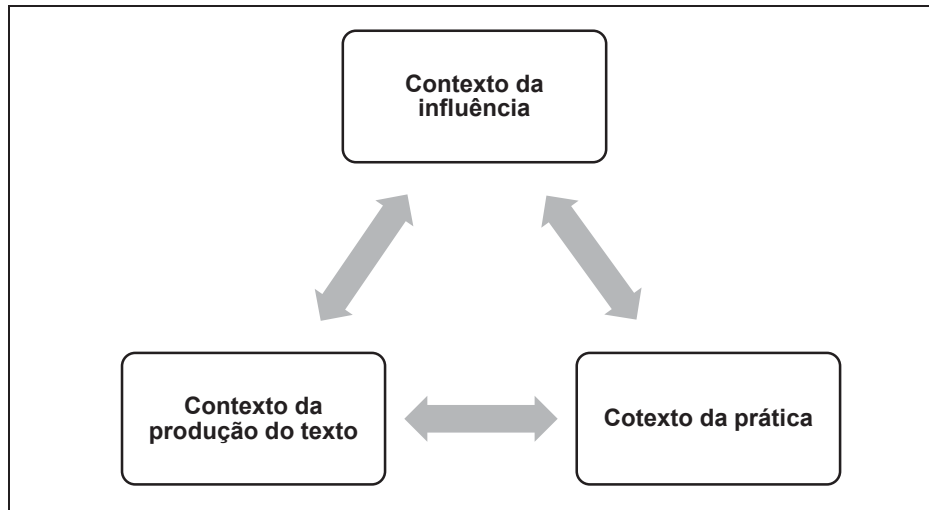
Na primeira seção deste capítulo, dedicada à reflexão sobre o campo de pesquisa que adota como objeto de estudo as Políticas Educacionais no Brasil, foi apresentada a definição de Krawczyk (2012) de que nas pesquisas “em Políticas Educacionais” o interesse centra-se no estudo da dinâmica da política, ou seja (de maneira simplificada): - o estudo do processo político, das diferentes influências e contextos que constituem-se como determinantes da política, revelando seus sentidos, características, alcances e limites.

Sob essa ótica, ao adotar como objeto de pesquisa o processo de elaboração do texto da BNCC, não seria suficiente apenas a análise do conteúdo das versões publicadas. Por esse motivo, considerou-se pertinente a abordagem do ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD; 1992), a qual alguns princípios já foram abordados rapidamente nas seções anteriores, e que acabou servindo de inspiração para o modo de se apreender o processo político.

A apreensão do processo político por meio de abordagens de ciclo é bastante comum em pesquisas sobre políticas públicas e possui uma diversidade de perspectivas, das quais se destacam as abordagens lineares que separam o processo político em fases de definição da agenda, elaboração da política, implementação e avaliação. Nesse sentido, mesmo não negando o mérito das abordagens lineares, a abordagem do ciclo de políticas formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) tornou-se mais útil frente ao objetivo da pesquisa. Sua vantagem está justamente na proposição

da análise do processo político em contextos inter-relacionados e não delimitados temporalmente, chamados de *contexto da influência*, *contexto da produção do texto* e *contexto da prática*.

FIGURA 1 - ESQUEMA ILUSTRATIVO DO CICLO DE POLÍTICAS



FONTE: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20)

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), o *contexto da influência* é onde normalmente as políticas são iniciadas. É onde grupos de interesse disputam a definição dos sentidos e finalidades das políticas por meio de diferentes posições. No caso das políticas educacionais, representa o lugar dos confrontos ideológicos a respeito das funções sociais da escola, o que é qualidade na educação, quais as formas que deve ser ofertada, entre muitas outras questões.

O contexto da *produção do texto* é onde são produzidos os textos que representam a política. Estes podem se expressar em diferentes formatos de acordo com a política em questão. Podem ser determinações legais, documentos orientadores, propostas curriculares, entre outros. Um aspecto primordial do texto da política é que mesmo que ele seja um dispositivo atravessado por disputas sobre os seus sentidos, que fazem com que alguns posicionamentos sejam incorporados em detrimento de outros, normalmente assume uma postura abrangente devido a necessidade de se obter aprovação e consenso social (BOWE, BALL, GOLD; 1992).

Já o *contexto da prática* refere-se às respostas dadas ao texto da política. É lugar igualmente de disputas, resistências e formulações, uma vez que neste âmbito, os textos são sujeitos a processos que inevitavelmente apresentam mudanças com relação à política original (BOWE, BALL, GOLD; 1992).

Para além do carácter relacional dos contextos da abordagem do ciclo de políticas (especialmente entre o contexto da influência e contexto da produção do texto), outro ponto considerado pertinente é o princípio geral da *teoria da atuação*.

A teoria da atuação foi apresentada no livro *How school do policy* (2012), traduzido em 2017 para a língua portuguesa pela editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nesta obra Ball, Maguire e Braun, apresentam a atuação política como uma alternativa à ideia de implementação da política. A atuação é tomada no sentido que os atores (*professores*, burocratas, diretores e outros sujeitos inseridos no processo político) não implementam a política, mas a encenam dando interpretações variadas ao texto.

Há dois elementos de mediação na teoria da atuação política aos quais os autores descrevem como *interpretação* e *tradução*. A interpretação ocorre quando os atores se incumbem da função de compreender a política, o que pode ser uma tarefa complexa à medida que o texto da política é resultado de diferentes compromissos. Concluída a interpretação da política o segundo processo implica na sua tradução dessa para as realidades as quais são destinados. Em ambos os processos os atores entram em contato e representam a política em um lugar diferente da qual foi originalmente pensada, e por ser assim, dão novos sentidos a ela (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2017).

Apesar da teoria da atuação, da maneira como foi pensada, ser mais adequada e útil para a análise do contexto da prática, entende-se que ela é um elemento importante para a compreensão de todo o processo político, uma vez que esta torna mais complexo o entendimento das possibilidades de determinação do texto da política sob o contexto da prática, o que também foi complementado na seção dedicada ao currículo escolar.

Em relação ao currículo escolar, um dos autores que se estabeleceu a interlocução foi Gimeno Sacristán (2000), que faz uma ampla reflexão sobre os processos nos quais o currículo escolar está submetido. O autor também fornece alguns elementos relevantes para o entendimento das possíveis implicações do texto da política para as práticas escolares. Esses elementos foram desenvolvidos com a finalidade de explorar o texto da política curricular na arena de definição da política educacional o que, no entanto, como foi afirmado, deveria ser investigado em relação ao objeto de estudo.

Sendo assim, ao considerar que as políticas oficiais não determinam de maneira direta e linear os seus sentidos, apreende-se a BNCC como uma operação sobre currículo do Ensino Médio, que será submetido a mudanças, interpretações e traduções em outros contextos.

A partir dos elementos teóricos desenvolvidos, da revisão bibliográfica e de uma análise inicial do processo de elaboração da BNCC, o foco da pesquisa foi definido como a análise da dinâmica de elaboração do texto da BNCC do Ensino Médio.

Para o estudo das disputas dos fundamentos e sentidos presentes na elaboração da BNCC do Ensino Médio, considerou-se inicialmente a dimensão histórica currículo, ou seja, as demandas e interesses que estabeleceram ao longo do tempo a predominância de determinado tipo de política curricular para o Ensino Médio. Sendo assim, como repercussão direta para a pesquisa, no segundo capítulo é realizado um breve resgate histórico do Ensino Médio no Brasil, considerando a relação entre currículo, influências, e principais debates que se manifestam sobre essa etapa de ensino.

Entrando propriamente na análise da BNCC, buscou-se analisar o processo de elaboração a partir da inter-relação entre texto e influências. Nesse âmbito, investiga-se tanto as influências que se manifestam sobre as versões da BNCC, quanto em que medida o texto as revelam, o que a título de organização da pesquisa, divide-se entre o terceiro e quarto capítulo.

No terceiro capítulo adotou-se como foco a análise da elaboração da BNCC, em relação ao cenário político nacional, a produção das versões e a participação dos sujeitos no processo de produção. Como fonte de dados utiliza-se documentos oficiais e técnicos que emitiram esclarecimentos sobre a forma como foi conduzido o processo, a escolha dos sujeitos que participaram da escrita do texto, dos revisores, e demais que organizaram as contribuições das audiências públicas. Também se leva em conta os balanços parciais das consultas públicas, e documentos que expressam posicionamentos de sujeitos sobre a BNCC.

De forma complementar, no quarto capítulo é analisado os textos das versões da BNCC tendo como foco os seus fundamentos gerais. Como ferramenta para a análise dos documentos, utilizou-se de alguns instrumentos da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Por meio de uma leitura inicial dos documentos potencialmente relevantes, elegeu-se, como fontes principais de dados, três versões da BNCC publicadas entre os anos de 2015 e 2018. A primeira é chamada a versão de apresentação de 2015, a segunda refere-se a “versão revista” de 2016, e a versão final de 2018<sup>7</sup>.

O agrupamento temático inicial foi o Ensino Médio, necessário porque nas duas primeiras versões do documento (especialmente na primeira), as etapas são tratadas de maneira conjunta. Tendo em vista a abrangência dos documentos, o segundo agrupamento ocorreu a partir da necessidade de se compreender os fundamentos gerais da BNCC, realizados mediante as seguintes categorias de análise: *Educação Básica, Currículo, Juventudes, Conhecimento Escolar no Ensino Médio, Relação Ensino Médio e Educação Profissional*.

As categorias foram elaboradas baseadas nos pontos de atenção para análise dos documentos curriculares apresentados por Kramer (1997), bem como da revisão sobre a literatura que aborda a BNCC e Ensino Médio no Brasil. Para cada categoria identifica-se inicialmente seus significados ou menções nas versões da BNCC, e em um segundo suas similaridades, mudanças e possíveis discontinuidades, por meio de um quadro comparativo.

Por fim, é preciso ressaltar que ao focar na análise da dinâmica de elaboração do texto da BNCC, a presente pesquisa possui uma limitação em relação às respostas que são dadas a política a ela em outros cenários, bem como em uma análise mais profunda da maneira como o texto determina as outras operações sobre o currículo.

A escolha por esse recorte ocorreu mediante às condições do próprio processo de pesquisa, uma vez que se trata de um fenômeno que se investigou ao mesmo tempo em que houveram movimentações em torno da sua interpretação e tradução no contexto da prática. Se por um lado isso faz com que a pesquisa possua contribuições relevantes como uma forma de reflexão do momento político presente, por outro lado são criados empecilhos para o desenvolvimento de uma pesquisa com uma maior abrangência.

A temporalidade da pesquisa e do movimento da política por vezes seguem lógicas diferentes, assim, devido a insuficiência do material empírico para análise da elaboração da política no contexto da prática, optou-se por delimitar a presente

---

<sup>7</sup> O termo “versão final” é atribuído ao documento, aprovado em 2018, que incluiu o texto do Ensino Médio na BNCC, tendo em vista que a parte referente ao Ensino Fundamental já havia sido aprovada. Não se trata, desse modo, da terceira versão da BNCC do Ensino Médio que foi encaminhada para consulta pública no CNE.

pesquisa entre a análise das influências e do conteúdo do texto. De toda forma, tendo em vista que a pesquisa não se esgota nesse momento, tão logo seja possível novos esforços de análise nessa dimensão serão tomados, o que oportuniza inclusive a revisão e complementação dos resultados obtidos.

## 1.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo foi apresentar alguns elementos teóricos que auxiliaram a construção metodológica e o trabalho de análise dos dados na presente pesquisa. A partir do percurso traçado, expõe-se uma síntese dos principais elementos desenvolvidos.

A política é um fenômeno amplo e complexo que transcende a esfera de atuação do Estado. Sobre ela, se inter cruzam diferentes influências, muitas vezes contraditórias, que acabam determinando suas características e seus sentidos. Tendo em vista essa definição, o interesse do campo de pesquisa “em Política Educacional” é analisar essas influências para poder compreender os sentidos da política, e assim, seus alcances, limites, coerências e contradições frente a realidade educacional.

No caso do currículo, é preciso ressaltar a dificuldade de se estabelecer uma definição precisa, no entanto, de maneira ampla, essa dimensão consiste, de alguma maneira, em um processo de seleção e transmissão da cultura. Esse processo, por sua vez, não é neutro, pois implica em uma série de decisões que se relacionam com diferentes influências e disputas sobre qual conhecimento é considerado válido e como deve ser transmitido. Desse modo, mesmo que as “propostas curriculares”, que são as políticas oficiais do Estado para a educação, não determinem de maneira imediata e linear o que ocorre nas escolas, acabam se tornando o primeiro condicionamento direto do currículo, pois pré-determinam as ações educativas ao estabelecer, de forma mais ou menos enfática, um mínimo curricular, a organização curricular e formas de controle. Se tornam assim, um objeto de análise fundamental que deve ser observado sob um ponto de vista crítico.

Em relação à política curricular investigada, a BNCC, foi possível observar que há uma vasta produção que aborda esse tema. Boa parte se posiciona de maneira crítica, tanto ao processo de elaboração da BNCC, quanto ao seu conteúdo. Ainda

assim, nas fases iniciais da discussão, entre 2015 e a primeira metade de 2016, há uma maior diversidade nas análises realizadas, no entanto, nas pesquisas publicadas entre a segunda metade de 2016 e 2020, predomina um posicionamento crítico. As maiores críticas estão na falta de transparência e na metodologia de elaboração da BNCC, bem como no seu conteúdo que, segundo muitas interpretações, é demasiadamente prescritivo. No caso do Ensino Médio, as análises sustentam a hipótese inicial de que houveram rupturas na elaboração do documento dessa etapa de ensino, todavia não foram encontradas pesquisas que realizassem uma análise que compare-se às versões da BNCC com foco no Ensino Médio, permitindo estabelecer conclusões sobre essas mudanças.

Para realizar uma análise nessa direção, e tendo em vista os elementos teóricos desenvolvidos, torna-se fértil a abordagem do ciclo de políticas que serve como inspiração para a presente pesquisa. Essa abordagem permite analisar o processo de elaboração da BNCC/EM a partir de contextos inter-relacionados, o contexto da influência e o contexto da produção do texto. Em relação a análise das influências, foi levado em consideração os sujeitos individuais e coletivos que atuaram direta e indiretamente na elaboração do texto da BNCC/EM, os mecanismos e métodos de elaboração do texto, e o cenário político nacional. Para análise do texto das versões, utilizou-se de algumas ferramentas da análise de conteúdo, que permitiram realizar agrupamentos temáticos a serem comparados entre as versões.



## 2. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONTORNOS HISTÓRICOS

Foi apresentado no capítulo anterior, por meio do diálogo com diferentes autores, a compreensão de que o currículo escolar é constructo social e histórico, que, por sua vez, implica na seleção e transmissão de uma parcela da cultura em meio a muitas outras possíveis. Partindo desse entendimento, considerou-se importante realizar o resgate de alguns elementos históricos relacionados ao desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, para a análise do processo de elaboração da BNCC.

O resgate histórico torna possível observar o currículo escolar compreendendo parte dos seus processos constitutivos. Obviamente, em cada período se estabelecem novas demandas, necessidades e influências, porém isso não quer dizer que as novas propostas curriculares não estejam relacionadas e condicionadas pelos processos anteriores. Na revisão bibliográfica foi possível identificar que a maior parte dos autores compactuaram com esse entendimento à medida que realizaram algum movimento de resgate histórico.

De toda forma, é preciso reforçar também os limites do resgate histórico. Como também foi apontado, tomar documentos curriculares como foco de análise implica em observar o currículo através de recortes que não são suficientes para dar conta de todos os processos e contextos no qual ele adquire significado. Nesse sentido, um resgate histórico completo de uma experiência curricular, ainda que fosse limitado à uma etapa de ensino, requereria um empreendimento que supera o alcance de uma pesquisa pontual.

Por esse motivo, a intenção nesse capítulo está circunscrita à abordagem de características históricas da organização curricular do Ensino Médio e alguns de seus condicionantes, considerados fios condutores para a análise das nuances e significados manifestos no processo de elaboração e no texto da BNCC. Trata-se de um esforço que tem como finalidade última, situar a especificidade do Ensino Médio no contexto amplo das políticas curriculares no Brasil.

### 2.1 A DUALIDADE EDUCACIONAL NAS PRIMEIRAS REGULAMENTAÇÕES

Ao estudar o histórico da organização curricular do Ensino Médio no Brasil, tornou-se nítido que a atual organização (que se encontra em reformulação) foi

determinada principalmente por leis manifestas durante as últimas quatro décadas. Todavia, isso não significa que antes desse período não existiam instituições escolares voltadas para o atendimento da população jovem ou que essas experiências, hoje, não possuem continuidade na estrutura curricular e objetivos formativos do Ensino Médio.

Em parte da literatura sobre a história da educação no Brasil, é comum encontrar a defesa de que antes da década de 30 do séc. XX, o sistema escolar brasileiro possuía uma série de limitações na regulamentação (ROMANELLI, 1978; RIBEIRO 1993; NASCIMENTO, 2009). Sob essa perspectiva, ainda que se fizesse presente algumas ações por parte do governo para a educação, tais ações são consideradas insuficientes para conferir uma unidade às escolas existentes.

A falta de regulamentação e a baixa oferta no período que abrange toda a fase colonial, imperial e início da republicana, são atribuídas muitas vezes à relação entre atividade econômica e demanda social pela escola. Um dos argumentos mais encontrados nessa direção é que em todo o período mencionado, a escolarização não representava uma necessidade para população, especialmente pela sua não vinculação com a principal forma de atividade produtiva no país, que consistia na agroexportação (ROMANELLI, 1978; RIBEIRO 1993; NASCIMENTO, 2009).

Contudo, ainda sob o cenário de baixa oferta e baixa regulamentação das instituições escolares, um evento acaba conferindo um objetivo ao Ensino Secundário que permanece ligado aos objetivos do Ensino Médio. Trata-se da criação dos primeiros cursos superiores no Brasil<sup>8</sup>, o que tem como consequência direta a vinculação do Ensino Secundário ao preparo para o ingresso no Ensino Superior (ROMANELLI, 1978).

O que era considerado Ensino Secundário, nesse momento não contava com uma estrutura curricular definida. Os estudantes tampouco tinham que cumprir uma frequência obrigatória. Tratava-se de uma espécie de curso preparatório de disciplinas isoladas, cujas mais frequentadas eram aquelas que abordavam requisitos do processo seletivo para o Ensino Superior (ROMANELLI, 1978). Por ser assim, mesmo para as classes mais favorecidas, o Ensino Secundário apresentava-se como um privilégio para os sujeitos que não teriam que se ocupar das funções administrativas.

---

<sup>8</sup> Esse fato foi influenciado pela transferência da corte portuguesa para o Brasil entre 1808 e 1821.

Os primeiros indicativos de uma maior regulamentação curricular no Ensino Secundário vão aparecer somente no final da década de 20 do séc. XX, contexto de efervescência no debate educacional em diferentes países.

No plano político e econômico, o Brasil passava por mudanças profundas desencadeadas pelo descontentamento de setores mais influentes da sociedade com as fraudes no processo eleitoral, assim como pela crise econômica mundial que prejudicava significativamente as exportações<sup>9</sup>. Sob esse cenário aconteceram ações de promoção ao desenvolvimento industrial, o que muda as características do trabalho e, por sua vez, faz com que gradativamente se intensifique a demanda por educação (ROMANELLI, 1978).

As mudanças na educação, porém, não são imediatas. Entretanto, é nesse momento que se estabelece definitivamente um currículo seriado no Ensino Secundário, por meio dos Decretos nº 19.890 de 1931 e nº 21.241 de 1932, que compunham a chamada “Reforma Francisco de Campos<sup>10</sup>”.

Os decretos estabelecem a organização do Ensino Secundário em dois ciclos: fundamental e complementar. O ciclo fundamental, com cinco anos de duração, possuía um caráter abrangente com uma diversidade de disciplinas. Já o ciclo complementar, com três de anos duração, era subdividido em três ênfases formativas, com a clara finalidade de preparar para o ingresso nos cursos superiores<sup>11</sup>.

Ao analisar a Reforma Francisco Campos e suas implicações, Romanelli (1978) destaca o fato de que os dois ciclos que compunham o Ensino Secundário não eram plenamente integrados, uma vez que nem sempre o estudante que estava no ciclo fundamental ingressava no ciclo complementar. Esse aspecto é atribuído pela autora às condições impostas pelo sistema de avaliação, que eram incompatíveis com a realidade da maior parte da população, uma vez que para a admissão, permanência e transição entre os ciclos, o estudante deveria passar por regidos exames, o que demandava uma série de condições prévias.

Desse modo, Romaneilli (1978) defende que, mesmo que a Reforma Francisco de Campos tenha tido o mérito de dar organização ao Ensino Secundário, ela manteve uma grande seletividade e o objetivo exclusivo de preparo para o ingresso no Ensino

---

<sup>9</sup> Contexto que culminou na chamada “Revolução de 30”.

<sup>10</sup> Em alusão ao ministro da educação e saúde pública da época.

<sup>11</sup> As ênfases formativas no Ensino Secundário eram subdivididas em cursos para o Ingresso nas faculdades de direito, para ingresso nas faculdades de medicina, odontologia e farmácia, e por fim, para o ingresso nas faculdades de arquitetura e engenharia.

Superior para parte da elite econômica, corroborando assim, para um descompasso entre as demandas por educação presentes na época e a oferta da escola.

Simultaneamente à Reforma Francisco de Campos, uma das únicas ações apresentadas pelo governo para a Educação Profissional foi o Decreto nº 20.158 de 1931, referente ao Ensino Comercial. Porém, com intensificação gradativa da demanda por mão de obra qualificada, são realizadas mudanças subsequentes na organização e regulamentação das escolas, que passam a abranger também a Educação Profissional. Uma delas é o reconhecimento da Educação Profissional como um ramo diversificado do Ensino Secundário.

Art. 129. [...]O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Percebe-se que, diferente do Ensino Secundário, que pela sua organização e funcionamento atendia apenas estudantes oriundos da elite econômica, a Educação Profissional era explicitamente voltada para a parcela da população menos favorecida. Esse fato evidencia não apenas uma grande seletividade no ensino, mas também que as oportunidades de escolarização eram definidas a partir da origem socioeconômica do estudante.

Posteriormente, na década de 40, o conjunto de decretos que ficaram conhecidos como “Leis Orgânicas do Ensino<sup>12</sup>” regulamentam ainda mais a Educação nos seus diferentes ramos e níveis, tratando com especificidade do Ensino Secundário e da Educação Profissional.

No Ensino Secundário, se antes o ciclo fundamental tinha cinco anos de duração e o complementar quatro anos, com o Decreto nº 4.244 de 1942 passa a ser constituído de um primeiro ciclo de quatro anos de duração, chamado de *ginasial*, e um segundo ciclo de três anos de duração, chamado de *complementar*.

Para além disso, não houve maiores alterações com a exceção de que, ao invés de três ênfases formativas no segundo ciclo, foi realizada uma nova divisão em dois

---

<sup>12</sup> ou “Reforma Capanema” em alusão ao ministro da educação e saúde pública da época, Gustavo Capanema.

cursos chamados de *clássico* e *científico* que, no entanto, pouco se distinguiram entre si e eram igualmente voltados ao preparo para o ingresso no Ensino Superior.

Os objetivos do Ensino Secundário são explicitados nos art. 1º do Decreto nº 4.244/42, correspondendo a:

1) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes, 2) Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística, 3) Dar preparo intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

O art. 23º, ao tratar da educação moral e cívica, vinculou o objetivo do Ensino Secundário à formação das “individualidades condutoras do país”. Sendo assim, acaba reforçando explicitamente uma característica intrínseca ao Ensino Secundário, que consistia justamente na sua característica elitista.

Já em relação à Educação Profissional, a regulamentação ocorreu por meio dos decretos nº 4.073 de 1942 (Industrial), nº 6.141 de 1943 (Ensino Comercial), nº 8.530 de 1946 (Normal) e nº 9.613 de 1946 (Agrícola).

Pelo fato da Constituição de 1937 ter declarado a Educação Profissional como um ramo do Ensino Secundário, sua estrutura seguiu a mesma divisão em ciclos, com um primeiro de quatro anos e um segundo de três ~~anos~~. As disciplinas, porém, eram muito distintas às do Ensino Secundário, intimamente relacionadas com o ramo da atividade profissional correspondente.

Algo que também separava substancialmente a Educação Profissional do Ensino Secundário era a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Diferente do Ensino Secundário, os ramos da Educação Profissional só possibilitavam o acesso a alguns cursos pontuais relacionados à área de formação técnica.

Inaugura-se por meio de todas as características citadas e muitas outras que seriam possíveis, uma forma explícita de uma segmentação no ensino que se costuma chamar na literatura de *dualismo educacional*. A educação da elite, constituída pelo Ensino Secundário, com o objetivo de preparar estudantes para o ingresso no Ensino Superior. Já a Educação Profissional, destinada a população menos favorecida, apresentava-se como uma possibilidade de inserção rápida no mercado de trabalho, sanando as demandas por mão de obra.

A dualidade acaba repercutindo posteriormente no Ensino Médio, que vai carregar uma crise de identidade, ora se aproximando mais da preparação para o trabalho, outras vezes mantendo a característica preparatória e científica básica.

## 2.2. O ENSINO MÉDIO E A PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA

As propostas curriculares comentadas nessa seção são consideradas relevantes, uma vez que nas suas repercussões mais amplas determinam grande parte da estrutura do Ensino Médio. O período histórico em que se manifestam caracteriza-se pela implantação da indústria pesada no Brasil e novas rupturas democráticas. No cenário das políticas educacionais, foram realizadas ações para reorganização do Ensino Primário e Secundário, no intuito de aproximar a escola com a política de desenvolvimento econômico, bem como, de conter a demanda crescente por educação (ROMANELLI, 1979; CUNHA, 2016).

Após as políticas comentadas na seção anterior, o debate educacional no Brasil voltou a se intensificar pelo fato de que a Constituição Federal de 1948, no artigo 5º do item XV, estabeleceu como competência da União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sob a iminência da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Romanelli (1978) classifica as disputas sobre seu texto em dois momentos e fronts distintos. O primeiro remete ao período que vai de 1948 a 1958, quando as tensões se situavam em duas interpretações distintas do texto constitucional, referentes à centralização ou a descentralização da regulamentação e da oferta do sistema educacional. Subsequentemente, entre os anos de 1958 e 1961, a discussão desloca-se para a questão das formas de oferta da educação e seus princípios formativos.

O acirramento dessas discussões foi expresso em vários projetos substitutivos que fizeram com que demorasse aproximadamente 13 anos para a aprovação da LDB de 1961 (Lei nº 4024 de 1961). Comentar os significados dessa lei necessitaria de uma explanação mais profunda sobre as disputas que a permearam durante a fase de discussão, o que não é central para a presente pesquisa. O que interessa aqui é que dentre suas repercussões mais expressivas está o fato de que, diferentemente do que podia-se esperar, a LDB/61 não determina os componentes curriculares que deveriam compor os níveis e modalidades de ensino. Por esse motivo, abriu-se

espaço para que o Conselho Federal de Educação deliberasse sobre os componentes curriculares.

No caso da agora chamada “educação de nível médio” (composta pelo Ensino Secundário e Educação Profissional), foram propostas quatro opções de organização curricular, que pouco se alteravam do que havia anteriormente. Desse modo é possível apontar que a LDB/61 acabou prolongando alguns dos desafios e problemas existentes (ROMANELLI, 1978).

Diante das dificuldades cada vez maiores em manter o equilíbrio do projeto político nacionalista e a expansão industrial, ocorreu uma mudança abrupta de rumos na política do país. Nesse sentido, as ações que se desenvolveram a partir do Golpe Militar de 1964 caminharam na direção de ampliar as relações internacionais.

Voltados para a educação nesse período, aconteceu uma série de acordos entre o MEC e a *Agency for International Development* (USAID), com o intuito de se obter assistência técnica e financeira.

Romanelli (1978) reconhece a influência dos acordos entre MEC e USAID em dois relatórios brasileiros que abordam a reformulação do sistema de ensino: o Relatório Meira Matos e o relatório do grupo de trabalho da Reforma Universitária. Os apontamentos presentes nesses relatórios apresentaram alternativas para a demanda por escolarização que vinha se intensificando cada vez mais. As alternativas propostas nesses documentos ganharam corpo e materializaram-se na Lei nº 5692 de 1971 que por esses motivos, apresentou mudanças expressivas na estrutura do ensino.

A primeira mudança relevante a ser citada é a ampliação da obrigatoriedade da escolarização dos sete aos quatorze anos, ocorrida por meio da junção do Ensino Primário com o primeiro ciclo do Ensino Secundário. Forma-se assim, um ciclo fundamental de oito anos que ficou conhecido como Primeiro Grau. Essa alteração acabou por eliminar um dos maiores pontos de seletividade que, como foi comentado na seção anterior, se estabelecia nos exames admissionais na transição do Ensino Primário para o Ensino Secundário ou para a Educação Profissional.

Uma segunda alteração diz respeito ao Ensino Médio. Nele o que se viu foi uma tentativa de ruptura com o antigo dualismo entre Ensino Secundário e Educação Profissional pela unificação do segundo ciclo do Ensino Secundário com a Educação Profissional, formando um ciclo de três anos que ficou conhecido como Segundo

Grau. Todavia, essa mudança não era motivada pela crítica a segmentação no ensino, mas pela necessidade de conter a demanda pelo Ensino Superior.

Os objetivos do Segundo Grau foram estruturados para se ter uma complementaridade e independência, dando uma característica de terminalidade aos dois níveis de ensino. Caberia ao Primeiro Grau uma formação mais ampla, de cultura geral, mas que já deveria iniciar o estudante a vida profissional, como um ensino pré-vocacional. Nesse caso, em tese, não haveria a necessidade de que os estudantes se candidatassem ao segundo grau para obter uma qualificação para o trabalho, o que deveria diminuir a necessidade da sua oferta.

Já o Segundo Grau seria destinado inteiramente e obrigatoriamente à qualificação profissional, rompendo sob o ponto de vista legal com a dualidade até então existente. A exemplo do Primeiro Grau, tal ação deveria contribuir para uma diminuição na demanda pelo Ensino Superior, pois uma vez que o estudante tivesse a possibilidade de já se inserir no mundo do trabalho, não haveria a necessidade de estudos posteriores (CUNHA, 2017).

O art. 4º da Lei nº 5692/1971 ainda iria apresentar o fato de que tanto o primeiro como o segundo grau deveriam ser compostos por uma parte comum definida nacionalmente e uma parte diversificada, que caberia aos sistemas de ensino definir<sup>13</sup>. A parte comum deveria se manifestar de forma mais presente no primeiro ciclo, representando o que se entende como uma formação básica comum, enquanto que a formação diversificada deveria se manifestar de maneira mais incidente no Segundo Grau, cumprindo a finalidade de profissionalização.

Na prática, a profissionalização compulsória e a unificação do Ensino Médio e Educação Profissional se tornaram inviabilizadas pela grande quantidade de recursos materiais e humanos que deveriam ser dispostos para sua efetivação (NASCIMENTO, 2007). Somado a esse aspecto, também se viu nesse período uma ampliação gradual da matrícula no Ensino Médio, dificultando ainda mais a implementação de um ensino de profissionalização compulsória pela quantidade de investimentos necessários (ROMANELLI, 1978; NASCIMENTO, 2007).

---

<sup>13</sup> Como se verá na seção e no capítulo seguinte, este artigo acabou mantido de maneira muito similar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB/96, e foi interpretado ao longo do tempo de diferentes formas; dando origem a outras propostas curriculares, das quais se incluem a própria BNCC.



Para contornar esses problemas, foi apresentada uma série de pareceres que acabaram mantendo a dualidade entre Ensino Médio propedêutico e Educação Profissional. Dentre eles, destaca-se o parecer nº 45 de 1972 que substitui a generalização da Educação Profissional para a habilitação profissional, e o parecer nº 75 de 1971 que modifica a preparação para o exercício de uma ocupação para o preparo básico e iniciação a uma área específica de atividade.

Com a obrigatoriedade do primeiro grau e, por consequência a ampliação na matrícula e conclusão, o contexto que se segue é de maior demanda pelo segundo grau, o que influencia algumas ações de ampliação da rede de escolas, bem como novas disputas pelos seus sentidos, objetivos e formas de oferta.

### 2.3. DISPUTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO APÓS A LDB/96

O retorno ao regime democrático pós-ditadura militar trouxe muitas marcas do período anterior que, no plano econômico, teve como uma das maiores expressões o endividamento externo. Ainda assim, o clima de otimismo democrático influenciou a Constituição Federal de 1988 a avançar significativamente na declaração de direitos sociais.

Para a educação, o novo texto constitucional apresentou uma série de compromissos do Estado para a garantia do direito à educação, que ainda foram complementados pela Lei nº 9394 de 1996 (LDB/96).

A LDB/96 torna o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica e também manifesta o objetivo de sua progressiva obrigatoriedade. Sob esse aspecto é preciso ressaltar que mesmo não o tornando obrigatório, o fato da LDB/96 declarar o Ensino Médio como parte da Educação Básica, pressupõe uma formação comum, em contraste com a dualidade até então existente.

As finalidades do Ensino Médio são descritas no art. 35, referem-se a:

- 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).

Nesse artigo é possível perceber uma ampliação dos objetivos formativos do Ensino Médio, que passam a abranger a preparação para a cidadania, composta por uma formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico. O inciso IV, ao apresentar a necessidade da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, também evidencia uma ruptura com a exclusividade de conhecimentos instrumentais, mesmo que o texto não se detenha a uma exposição dos fundamentos e princípios educativos privilegiados.

A partir desse momento ocorre também um significativo aumento da matrícula do Ensino Médio. Em 1994 a taxa líquida de matrículas era de aproximadamente 3 milhões, já em 2004 chega a 9 milhões segundos dados do Censo Escolar (1994; 2004).

Todos esses fatores mostram um quadro no qual o Ensino Médio adquire maior importância no plano de ações do governo. Essas mudanças acabam também por gerar um outro desafio, que consiste na definição de aspectos unificadores do currículo e definição de seus princípios formativos.

Nessa dimensão, apesar da LDB/96 já ter apresentado alguns objetivos gerais para o Ensino Médio, como toda lei ampla ela também abre espaços para interpretações, traduções e disputas sobre vários de seus pontos. Uma das tensões vai se situar justamente na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, discutida inicialmente durante a gestão no governo federal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)<sup>14</sup>.

Os objetivos do Ensino Médio postos na LDB/96 indicavam uma necessidade de superação da dualidade histórica após o fracasso da tentativa de profissionalização compulsória. Todavia, dessa vez, o que estava intrínseco tratava-se da declaração de uma escolarização que deveria ser comum a todos, configurando-se como uma condição para o exercício da cidadania. Isso, contudo, é ignorado no Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.

---

<sup>14</sup> Entre 1995 e 2003. Uma das principais características dessa gestão foi a adesão a um modelo de desenvolvimento neoliberal pautado na privatização de empresas estatais e abertura da economia para capital estrangeiro (SETTI, 2006).

O Decreto nº 2.208/1997 determina que a Educação profissional deveria ter um currículo independente, podendo ocorrer de maneira concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, criando, assim, obstáculos para a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio.

Em relação aos princípios formativos do Ensino Médio, o art. 26 da LDB/96 manteve de maneira muito similar à Lei nº 5692/71, a determinação de que o currículo do Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau), e do Ensino Médio (antigo Segundo Grau), deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino por uma parte diversificada. Entretanto, se antes isso era interpretado como uma maneira de distinguir a formação geral da qualificação profissional, a partir da LDB/96 repercute na elaboração de novas propostas curriculares nacionais.

A base nacional comum expressa no art. 26 da LDB/96 ligou-se inicialmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que já se encontravam em desenvolvimento durante a discussão da LDB/96. Todavia, esses documentos acabaram recebendo duras críticas ligadas ao seu detalhamento e prescrição aos professores, o que influenciou o CNE a torná-los documentos não-obrigatórios (MACEDO, 2014; SAVIANNI, 2016).

Em substituição aos PCN foram propostas então as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as diferentes etapas da Educação Básica. Esses documentos, por sua vez, mesmo mantendo boa parte das concepções formativas dos PCN, apresentam orientações “mais gerais”, não sofrendo maiores críticas em relação ao seu mérito (MACEDO, 2014).

A discussão sobre o nível de determinação das propostas curriculares na década de 90, remonta a discussão entre um controle no sentido “forte” ou “fraco” apontada por APPLE (2000). Desse modo, é possível afirmar que o entendimento do que o texto da política deve explicitar está subjacente a uma concepção de currículo e do papel do Estado na sua determinação. Na discussão sobre os PCN, obteve maior êxito nas disputas travadas no âmbito do CNE, a interpretação de que eram necessários espaços de discricionariedade e autonomia para os professores, escola e alunos, na definição das práticas curriculares (MACEDO, 2014).

Para o Ensino Médio, porém, mesmo que as DCN tenham apresentado orientações “mais gerais”, elas não deixam de manter a mesma perspectiva formativa dos PCN, que ficou conhecida como *pedagogia das competências*.

De acordo com Silva (2017), apesar dessa abordagem ter uma polissemia, os sentidos atribuídos a ela nos documentos curriculares da década de 90 articulam-se a tendências no âmbito da formação profissional, que dizem respeito às demandas para a adequação da formação humana às mudanças nos processos de produção de mercadorias e de serviços. Tais mudanças são fundadas no emprego de novas tecnologias no processo produtivo, com o advento da microeletrônica.

Sob essa lógica, seria necessário para o sujeito se manter em condições de empregabilidade, uma série de competências, habilidades, atitudes e valores em função das mudanças no processo produtivo (SILVA, 2017).

Ao mesmo tempo em que as mudanças tecnológicas provocam índices alarmantes de desemprego, dissemina-se a ideia de que estariam impondo novas demandas em termos de formação do trabalhador. São apresentadas como exigência para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, habilidades, tais como: capacidade de pensamento autônomo, uso de raciocínio lógico, criatividade, responsabilidade e compromisso, capacidade de estar constantemente informado e atualizado, capacidade de aprender constantemente, facilidade de adaptar-se às mudanças, domínio das diferentes formas de comunicação etc. Muitas dessas habilidades, para serem desenvolvidas, pressupõe o domínio de conhecimentos científicos básicos, que, em nossa sociedade, encontram-se sob responsabilidade da escola (SILVA, 2008.p. 65).

Os Documentos internacionais que fundamentaram os PCN/EM e as DCN/EM, articularam-se com essa perspectiva, como o Relatório Delors (1998), bem como o documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) “*Educacion y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*” (1992) (FERRETI, SILVA 2017).

A principal crítica proferida à pedagogia das competências foi a secundarização do conhecimento e o modo apressado e linear que se estabelece entre a vinculação entre as demandas da reestruturação do modo de produção capitalista e a formação humana na sua amplitude. Com as mudanças no Governo Federal, tais críticas passam a ter uma maior porosidade, abrindo-se um novo espaço de disputa dos sentidos da política curricular para o Ensino Médio e Educação Profissional.

A mudança no governo federal em 2003, com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), gerou grandes expectativas em diferentes parcelas da população sobre um novo horizonte na política nacional, dessa vez tendo como foco ou pelos uma atenção maior, aqueles aos quais as determinações históricas mantiveram em

situação de vulnerabilidade econômica e social. Isso porque Lula era reconhecido como um líder de origem popular, tendo sua formação política ligada ao sindicalismo e ganhado visibilidade ao liderar grandes greves no período da Ditadura Militar, o que amadureceu sua alçada à carreira parlamentar e de candidato à Presidência da República.

Todavia, Ferreti e Silva (2017) apontam que o governo Lula, mesmo com características distintas dos anteriores, teve que se defrontar com um país estruturado para responder no plano econômico e no âmbito da organização do trabalho, as políticas neoliberais. Tal estrutura implicou diretamente em resistências, dificuldades e entraves em algumas mudanças projetadas, outras foram geradas por contradições existentes dentro do próprio governo.

Um primeiro indício de mudança de tendência na política educacional para o Ensino Médio e Educação Profissional, ocorreu no ano de 2003 com a realização de dois seminários nacionais organizados pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), que contaram com a participação de representantes da sociedade civil e órgãos governamentais. O primeiro deles intitulado *Ensino Médio: Construção Política*, aconteceu entre os dias 16 e 21 de maio em Brasília. O segundo intitulado *Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas*, aconteceu entre os dias 19 e 18 de junho.

O fruto das discussões travadas nesses seminários foi sistematizado em dois livros, com a pretensão de dar subsídio para a rediscussão das políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional, são eles: “ensino médio, ciência, cultura e trabalho”, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, e o documento publicado pelo MEC, “Proposta em discussão: Políticas públicas para educação profissional e tecnológica”.

Ao firmar compromisso com forças progressistas ligadas à educação, o governo publica o Decreto nº 5.154 de 24 de junho de 2004, que alterou a regulamentação da LDB/96, permitindo a oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

A principal base teórica utilizada na defesa do Ensino Médio Integrado tinha inspiração na escola unitária gramsciana. O livro “ensino médio, ciência, cultura e trabalho” organizado por Frigotto e Ciavatta traz um compilado de textos que aprofundam essa questão.

A integração do Ensino Médio com a Educação Profissional é defendida nesse livro e respaldada pelo *princípio educativo do trabalho*. Nessa perspectiva o trabalho não é compreendido exclusivamente na sua dimensão histórica, mas na sua dimensão ontológica (práxis humana), por meio da qual o homem age sobre a natureza, e ao fazer isso, torna-a seu meio interno, pois a natureza vira o produto da intervenção. Nesse sentido, o trabalho como um princípio educativo volta-se não apenas para adaptação ao existente, mas para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimento desenvolvido e apropriado socialmente para a transformação das condições naturais de vida (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

As dimensões trabalho, ciência e cultura são apresentadas no livro como possibilidades de eixos estruturantes da integração no Ensino Médio, que se opõe a uma educação fragmentada e unilateral, voltada exclusivamente para dimensão adaptativa às condições existentes. Essa perspectiva trata com oposição também a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e assim a dualidade histórica característica do Ensino Médio brasileiro.

Influenciado pelos referenciais enunciados, começaram a ganhar forma novas alterações nas políticas curriculares para o Ensino Médio, esse movimento é expresso inicialmente com a criação do *Programa Ensino Médio Inovador* (Portaria MEC/SEB 59 de 11 de novembro de 2009). O programa visou incentivar mudanças curriculares e práticas pedagógicas diferenciadas e integradas, bem como, contribuir para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

Entre 2009 e 2013 a Secretaria da Educação Básica do MEC, deu início ao programa *Currículo em Movimento*, que teve, dentre seus objetivos, elaborar um documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As DCNEM de 2012 (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012), por sua vez, estruturam-se a partir dos eixos “ciência, cultura e trabalho”, tendo o trabalho como elemento integrador e como princípio educativo.

Todavia, mesmo com essas mudanças, logo em seguida o debate curricular do Ensino Médio ganha outros contornos por meio de uma iniciativa da Câmara dos Deputados, o PL nº 6840/2013.

O PL, para além de determinações polêmicas como a proibição de menores de 18 anos frequentarem cursos noturnos e a instituição da jornada em tempo integral

compulsória, continha vários aspectos que contrariavam diretamente as DCN/EM pouco antes aprovadas.

Se as diretrizes falavam da necessidade de integração entre os conhecimentos, o PL propunha a divisão dos currículos em ênfases de escolha por áreas de conhecimento para aprofundamento, e ainda, determinava que as avaliações dos processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior fossem feitas com base nessas opções.

Ao final, esse projeto de lei acabou ficando estagnado devido à resistência de instituições ligadas à área de educação, bem como, pelo próprio cenário político que ocupou a sociedade nos anos seguintes.

## 2.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO

A escolha por apresentar um breve resgate histórico como capítulo da pesquisa ocorreu mediante a interpretação de que sem alguns dos elementos que foram tratados, seria difícil realizar uma análise profunda das tensões que circundam à BNCC.

Frente aos elementos desenvolvidos é possível afirmar que o Ensino Médio no Brasil pode ser caracterizado historicamente como uma etapa de escolarização que carrega a seletividade e a bifurcação de caminhos, chamada comumente de dualidade educacional, como elemento constitutivo. A dualidade pode ser encontrada inicialmente de maneira nas diferenças entre Ensino Secundário e Educação Profissional. O primeiro, com objetivo de preparo para o ingresso no Ensino Superior, era voltado para as elites, já a Educação Profissional, com objetivo de uma preparação imediata para o mercado de trabalho, era destinada às classes menos favorecidas.

As ações do governo entre a década de 60 e 70, acabam modificando a estrutura da oferta educacional, formando o Segundo Grau de 3 anos. Contudo, não foram suficientes para eliminar a dualidade, tampouco para frear as demandas por escolarização. Suas repercussões acabaram ampliando a obrigatoriedade da escolarização, o que aumentou a demanda pelo Ensino Médio.

Pressionado por essa demanda, a partir da década de 90, ocorre uma ampliação gradativa da regulamentação e do número de matrículas. Nesse momento a LDB/96 torna o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica e também amplia

os seus objetivos formativos, que passam a adquirir um sentido mais amplo, voltado para o exercício da cidadania, ainda que não tenha definido seus princípios orientadores.

Desse modo, no cenário que se segue, ocorre uma intensificação de disputas sobre os princípios formativos do Ensino Médio, o que se repercute também na estrutura curricular dessa etapa de ensino. Esse fenômeno é evidenciado uma vez que, em um curto espaço de tempo, é apresentada uma série de políticas curriculares com características e orientações distintas.

É sob esse contexto que se apresenta a proposta de uma nova política curricular, chamada de Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essa, ao se propor definir a parte comum do currículo para toda a Educação Básica, se coloca em difícil missão que consiste em apresentar respostas para o que se entende como formação comum no Ensino Médio, o que, como mostrado, tem sido alvo de diferentes interpretações. Interessa, nesse sentido, identificar em que medida a BNCC incorpora essas disputas, dando novos sentidos a elas, ou retomando perspectivas e organizações já manifestas em outros momentos.



### **3. A BNCC COMO POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo tem como objetivo analisar elementos do processo de elaboração da BNCC no intuito de identificar algumas das influências sobre essa proposta curricular. Assim como foi apontado no primeiro capítulo, estabelecer uma relação entre a política e seus determinantes é uma tarefa extremamente complexa. Nesse sentido, sem pretensão de esgotar todos os elementos e as possibilidades de análise dessas influências, optou-se por focar nas nuances dessa proposta em nível nacional, identificando os sujeitos individuais e coletivos que participaram direta e indiretamente do processo de elaboração, os mecanismos e métodos de elaboração do texto, e o cenário político nacional.

Como fonte de dados, utiliza-se as próprias versões da BNCC, bem como relatórios, portarias e outros documentos oficiais que fornecem informações sobre os elementos destacados acima.

A título de organização, o capítulo é dividido em duas seções que abordam momentos do processo de elaboração da BNCC. A primeira seção do capítulo trata do ressurgimento da pauta da Base no debate de política educacional no Brasil, entre 2009 e 2014. Em seguida, na segunda seção, é realizada a análise do desenvolvimento do processo de elaboração da BNCC, entre 2015 e 2018.

#### **3.1. TENDÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DA BASE**

No capítulo anterior foi mostrado que desde a última década do século passado manifesta-se uma série de disputas sobre os sentidos do Ensino Médio, e que essas disputas têm como dimensão privilegiada as propostas curriculares. Complementa-se nesse capítulo que todo o processo narrado anteriormente também foi acompanhado por propostas para as demais etapas da Educação Básica, nas quais se inclui a BNCC, mas que vão ter no Ensino Médio nuances específicas pelos seus contornos históricos e sociais.

Uma das ações que expressou as primeiras tendências para a elaboração da Base foi o próprio Programa Currículo em Movimento, mencionado no capítulo anterior. O comitê gestor desse programa era composto por membros da Secretaria

de Educação Básica (SEB) do MEC, membros do CNE, e membros do Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (CONPEP).

As metas do Programa Currículo em Movimento foram as seguintes:

Meta 1: Elaborar levantamento e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio desenvolvido nos sistemas Estaduais e Municipais.

Meta 2: Elaborar documento de proposições para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Meta 3: Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a formação básica comum da Educação Básica (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum). (BRASIL, MEC/SEB, 2009).

Nessas metas, é possível observar, para além da proposta de reformulação das DCN, a proposição de um novo documento para assegurar a formação básica comum<sup>15</sup>. Esse termo, conforme foi comentado, já havia repercutido em outras ações e propostas curriculares, estando vinculado até então às próprias DCN.

Logo em seguida, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4 de 3 de julho de 2010 - DCNGB), retorna-se a mencionar a Base da seguinte maneira:

[...] É proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e elaboração de livros didáticos e outros documentos pedagógicos [...] (BRASIL, CNE/SEB, 2010).

A partir desses dois momentos iniciais, onde a Base Nacional Comum é apresentada como uma nova proposta curricular em documentos oficiais, é possível identificar que a definição de conteúdos mínimos e o subsídio para a elaboração de materiais didáticos e avaliações são os seus primeiros objetivos declarados. Contudo, não é explicitado, nenhuma relação da Base com a situação das escolas, suas diferenças com os outros documentos existentes, ou informações a respeito da forma como viria a contribuir com a realidade educacional brasileira. A única informação sobre as origens da Base é o fato dela ser uma tendência presente no CNE.

Uma vez que não há uma especificação, para a compreensão dos sentidos iniciais atribuídos à Base, é necessário situar também alguns dos sujeitos que foram seus defensores, bem como suas compreensões em relação a ela. Apesar do

---

<sup>15</sup> Art. 210 da Constituição Federal de 1988.

mapeamento desses sujeitos ser uma tarefa complexa, é possível definir seguramente que uma das principais forças que atuaram (e ainda atuam) na defesa da Base Nacional Comum foi o Movimento pela Base Nacional Comum, conhecido como “Movimento pela Base”.

O Movimento pela Base foi criado em 2013, composto e apoiado pelas instituições: Itaú BBA, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Solto Vidigal, Fundação Leman, ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, UNDIME<sup>16</sup> e Todos pela Educação<sup>17</sup>.

Trata-se de uma articulação entre instituições e sujeitos do setor público e privado que dá continuidade a um modo de atuação já conhecido na arena de definição das políticas educacionais no Brasil. Essa forma de articulação e atuação popularizou-se a partir da década de 90, tendo como um dos exponenciais o Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, que também compõe o Movimento pela Base (BERNARDI, et al., 2018; GRASSI e SILVA, 2019).

De acordo com Grassi e Silva (2019), as linhas de atuação do Movimento pela Base para influenciar a política seguem ao menos duas lógicas. A primeira delas utiliza as vias formais, como as arenas institucionais de participação social. Já a segunda, é mais complexa, se forma em uma relação de interdependência entre atores públicos e privados com porosidade em instituições deliberativas, tal como o CNE.

Caberia citar ainda que o Movimento pela Base, em virtude do seu poder econômico, que é oriundo do grande empresariado brasileiro que o compõe, também utiliza como estratégia de atuação a publicação e promoção da sua agenda em veículos de grande mídia e plataformas digitais próprias, de modo a produzir consenso sobre ela.

Parte da perspectiva do Movimento pela Base em relação a essa proposta é declarada no seu “documento conceito”, o qual aponta que:

Este documento (a Base) deve ser mais explícito do que está estabelecido atualmente nos textos nacionais legais vigentes que são por vezes genéricos, e promover o debate para o estabelecimento do que, dentro de cada área, deve ser aprendido por todos os brasileiros que concluirão a educação básica. [...] A definição da referida base criará uma linguagem dos fatos

---

<sup>16</sup> Tanto o CONSED, quanto a UNDIME, foram instituições responsáveis pelo processo de elaboração da BNCC, como se verá a seguir.

<sup>17</sup> Fonte: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em novembro de 2019.

pedagógicos que precisará ser também inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais [...] é importante que esses conhecimentos disciplinares seja ensinados de forma que sua utilidade para a vida de cada estudante fique evidente, pois este é o espírito constitucional da própria LDB. Assim sendo é usual dizer que a base comum se constituirá de conhecimentos e habilidades (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015. p. 5)

O primeiro aspecto que chama a atenção é a diferença estabelecida entre a Base Nacional Comum (entendida como um novo documento curricular) e os demais documentos de regulamentação e orientação curricular existentes. Essa distinção ocorre pela crítica ao que é atribuído como uma "característica genérica das propostas anteriores". Diferentemente, a Base Nacional Comum, na perspectiva do Movimento pela Base, avançaria ao definir de maneira explícita o que os estudantes deveriam ter aprendido ao final da Educação Básica. Além disso, o texto ainda informa que a Base também deveria incidir sobre outras práticas.

Assim como na tendência para elaboração da Base mencionada nas DCNGB, o Movimento pela Base estabelece uma vinculação da Base Nacional Comum com as avaliações e materiais didáticos, mas também amplia significativamente essa relação. A *linguagem de fatos pedagógicos*, que a Base deveria definir para o Movimento, é apontada como *componente inegociável* dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, e também de toda a organização de atividades didáticas, estratégias pedagógicas, e instrumentos de mediação curricular com o professor e com o aluno.

Reforça-se assim uma ambição de que a Base Nacional Comum deveria determinar grande parte do conteúdo do currículo escolar de toda a Educação Básica. Isso evidencia também que a crítica ao "caráter genérico das propostas curriculares anteriores" refere-se ao fato delas apresentarem orientações mais amplas, o que no caso das DCN está relacionado a uma característica intencional estabelecida sob uma concepção de currículo que, por sua vez, reforça a importância do espaço de discricionariedade dos professores e das escolas na definição do projeto formativo e das ações educativas.

Em relação aos princípios formativos e as concepções defendidas, há uma clara aproximação com a pedagogia das competências, perspectiva que, como informado no capítulo anterior, se fez presente nos documentos curriculares para o Ensino Médio da década de 90. Isso mostra-se quando se põe centralidade na aplicabilidade dos conhecimentos e habilidades, o que é ainda mais enfatizado em outras manifestações do Movimento pela Base, como se verá a seguir.

Sendo assim, a posição do Movimento pela Base evidencia que a Base Nacional Comum se apresenta como uma política que retorna a abrir espaços para disputas em ao menos duas direções, sobre a concepção de currículo, e também sobre os princípios formativos da Educação Básica, em particular, do Ensino Médio.

Todavia, o Movimento pela Base e as instituições e sujeitos que o compõem, não foram os únicos a apresentar um entendimento sobre o que deveria ser a Base Nacional Comum. Houveram também propostas de sujeitos inseridos dentro do MEC que apresentaram outras alternativas, ainda nessa fase inicial. Isso se expressa no documento *“Por uma política curricular para a educação básica: contribuições ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”* (2014).

A produção desse documento ocorreu, entre os anos de 2011 e 2013, sob coordenação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), representantes de universidades públicas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>18</sup>. O texto descreve que seu objetivo é ser uma contribuição para o debate público ou, em outros momentos, ser um documento orientador, como uma resposta à demanda apresentada pelo CNE para a elaboração da Base.

De acordo com esse documento, a Base deveria estar pautada pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentadores das DCNGB. Sob essa perspectiva é abordado com ênfase a passagem do termo *“expectativas de aprendizagem”* para *“direitos de aprendizagem e desenvolvimento”*. Salienta-se que a

---

<sup>18</sup> A coordenação geral do documento ficou sob responsabilidade de Ítalo Modesto Dutra (MEC), Jaqueline Moll (UFRGS), Rosemari Fridmann Angeli (consultoria UNESCO/MEC), Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL).

definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao contrário de expectativas de aprendizagem, pressupõe a existência de fatores indissociáveis que atuam para a sua garantia, como as condições que sobre as quais se materializa o currículo (BRASIL, MEC/SEB, 2014).

A partir dessa compreensão, o texto apresenta um entendimento sobre o papel das políticas curriculares utilizando como balizador as DCN:

As proposições presentes nas DCN transcendem a ideia de currículo único, modelar e padronizado, currículo mínimo, currículo homogêneo, etapas estanques compreendidas como grades curriculares, matérias, conteúdos mínimos (BRASIL, MEC/SEB, 2014.p.15).

A Base Nacional Comum resulta, pois, da compreensão de que o Currículo Escolar é espaço de escolhas, formulações, seleção, hierarquização de saberes e experiências formativas e de práticas que podem proporcionar aos estudantes transitarem para formas mais profundas de compreensão da realidade. Tal compreensão supõe a apropriação de saberes – historicamente construídos pelas diferentes tradições, científicas e filosóficas – e das normas e padrões que se consolidaram e organizaram espaços e formas de representação. Propõe-se superar as perspectivas estandardizadas de currículo que projetam conteúdos mínimos em rígidos degraus de evolução, e que se articulam de forma mais ou menos sistemática e indicam o lugar onde o estudante deve chegar para atender o desejo da escola, por um currículo construído com o objetivo de garantir o exercício do Direito à aprendizagem e ao Desenvolvimento, a partir da experiência escolar concebida de forma integrada (BRASIL, MEC/SEB, 2014.p.47).

Nesses trechos, é possível notar um afastamento com a ideia de que a Base Nacional Comum deveria se prestar a explicitação de conteúdos mínimos a serem exigidos dos estudantes, dando lugar à compreensão de que a Base definiria *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento* a serem assegurados aos estudantes de maneira integrada, e que esses deveriam ser acompanhados de uma série de outras condições para sua concretização.

Nessa direção, esse documento não se propõe a determinar conteúdos ou objetivos de aprendizagem para as etapas de ensino, descreve apenas 14 macrodireitos<sup>19</sup> em que a Base deveria se organizar. O texto informa que esses direitos, por sua vez, deveriam ser contextualizados e serem discutidos com relação às etapas de ensino, áreas de conhecimento e componentes curriculares.

---

<sup>19</sup> Os direitos de aprendizagem são identificados a partir das palavras-chave: 1- Reconhecimento das práticas culturais; 2-Valorização dos saberes; 3-Linguagens; 4- Preservação de Patrimônios; 5- Formação e atuação política; 6- Relação trabalho, ciência, tecnologia e cultura; 7-Apropriação de conceitos e procedimentos; 8-Historicidade; 9-Reflexão crítica; 10- Cuidado de si; 11-Apropriação de estratégias, 12-Atuação consciente; 13- Desenvolvimento de interesses e motivações; 14- Compreensão da centralidade do trabalho.

Em relação à sua concepção geral, percebe-se que os 14 macrodireitos utilizam-se como fundamento das orientações presentes nas DCNGB sob os princípios éticos, políticos e estéticos. Já em relação ao Ensino Médio, é realizada uma defesa do trabalho como princípio educativo e dos eixos ciência, cultura e trabalho como dimensões indissociáveis da formação humana.

Por esses elementos, pode-se considerar que esse documento, de 2014, apresenta-se como uma alternativa às tendências para a elaboração de uma proposta curricular prescritiva e pautada em uma concepção de formação economicista e pragmática, que é apresentada pelas forças progressistas ligadas à educação que naquele momento ainda possuíam influência no governo. Essa defesa consiste, em grande medida, no reforço das conquistas que haviam sido alcançadas no âmbito das políticas curriculares para a Educação Básica durante a primeira década dos anos 2000.

No entanto, essa alternativa acaba sendo abandonada, uma vez que, após o pleito eleitoral para a Presidência da República de 2014, mesmo com uma nova vitória de Dilma Rousseff (PT), o governo acaba realizando alterações nos ministérios, o que propicia que sujeitos menos críticos à ideia de um currículo nacional padronizado passem a compor o MEC.

Nessa direção, é necessário destacar dois sujeitos que incidem sobre essa mudança. O primeiro é o próprio ministro da educação, Cid Gomes, que em seu discurso de posse define como prioridade na agenda do MEC a construção da Base<sup>20</sup>. Mesmo com sua saída alguns meses depois, essa postura acaba sendo mantida pelos sucessores. Há de se destacar também a substituição de Maria Beatriz Luce por Manuel Palácios, na Secretaria de Educação Básica, no dia 3 de março de 2015<sup>21</sup>. Palácios era conhecido por ser o coordenador geral do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED), que se notabilizou por auxiliar estados e municípios a produzirem testes padronizados.

Contudo, pode-se dizer que a inscrição da Base na agenda política já havia ocorrido com sua vinculação ao PNE (2014-2024). A inclusão da Base no PNE ocorre

---

<sup>20</sup> Discurso transcrito na Integra disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16834-discurso-cid-integra-pdf&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16834-discurso-cid-integra-pdf&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192)> Acesso em novembro de 2020.

<sup>21</sup> Diário Oficial da União disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/03/2015&jornal=2&pagina=2&totalArquivos=72>> Acesso em novembro de 2020.

por meio de sua vinculação como estratégia para as metas de universalização da Educação Básica, especialmente à meta 2, referente ao Ensino Fundamental, e a meta 3, referente ao Ensino Médio.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias: [...] 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; 2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:[...] 3.2) 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; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014).

Com a inscrição no PNE, a demanda pela Base passa a ser reforçada sob um caráter legal e com prazo para ser construída. Sobre esse fato, também há outros elementos importantes que mostram como o processo vai evoluindo.

Nas estratégias 2.2 e 3.3 que há uma passagem do termo “Base Nacional Comum” para “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” que passa a identificar um documento curricular específico, tendo em vista que o termo Base Nacional Comum já era utilizado como princípio em diferentes situações, como na LDB/96 e nas próprias DCN. Percebe-se também que a maneira como a BNCC é apresentada no PNE incorpora termos que remetem às duas perspectivas distintas destacadas anteriormente, tanto a de que a Base definiria objetivos de aprendizagem, quanto de que este documento deveria definir direitos de aprendizagem.

Logo após a aprovação do PNE, o MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, ou seja, a administração nacional (União) em colaboração com as administrações dos Estados e Municípios, dão início, efetivamente, ao processo do



texto da BNCC, cumprindo o que havia sido anunciado pelo ministro da educação. A rapidez em que são tomadas as ações para elaboração da BNCC se difere dos esforços direcionados a outras estratégias vinculadas às mesmas metas, o que demonstra novamente a centralidade do currículo no âmbito das ações do governo para a Educação sem que, no entanto, sejam apresentados dados ou diagnósticos que constatem sua necessidade.

Nesse período é formado também, no âmbito do CNE, uma Comissão Bicameral<sup>22</sup> para o acompanhamento e contribuição com a elaboração da BNCC, pela Portaria CNE/CP nº 11 de 2014. A comissão é composta inicialmente pelos seguintes conselheiros:

QUADRO 1- COMISSÃO BICAMERAL DO CNE.

Presidente	Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE)
Relator o Conselheiro	José Fernandes de Lima (CEB/CNE)
Demais componentes conselheiros	Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE) Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE) Erasto Fortes Mendonça (CES/CNE) Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE) Luiz Roberto Alves (CEB/CNE) Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE) Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) Yugo Okida (CES/CNE).

FONTE: Elaboração do autor a partir da Portaria CNE/CP nº 11 de 2014

Desse modo, é possível afirmar que o fato da BNCC estar vinculada às metas de universalização da Educação Básica lhe fornece respaldo para ser posta na agenda política. Isso porque confere um caráter “legal” à demanda pela Base que já havia sido manifestada em outros documentos oficiais. Torna-se também um forte argumento para justificá-la a partir da demanda social a que se propõe atender, pois a base se torna, no plano legal, uma estratégia para combater um dos maiores desafios ainda enfrentados no sistema educacional brasileiro, que se encontra no fornecimento de condições de acesso e permanência na escola para as crianças,

<sup>22</sup> Esse termo é utilizado para fazer referência a uma comissão composta por representantes da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior.

jovens e adultos, e também no estabelecimento de condições de qualidade na educação.

Todavia, não se aponta oficialmente, em um primeiro momento, em que medida mais um documento curricular atenderia a essa demanda, ou quais foram os diagnósticos que constataram sua necessidade. Somado a isso o fato de que outras estratégias relacionadas às mesmas metas são secundarizadas em detrimento da elaboração da BNCC.

Os diferentes posicionamentos e concepções apresentados para a Base, em um primeiro momento, revelam uma disputa sobre a concepção de currículo e educação escolar que remontam a períodos recentes. Entre as diferentes defesas, é possível identificar uma adesão maior à de que a Base deveria explicitar conteúdos mínimos que serviriam de subsídio para elaboração de avaliações e materiais didáticos, defesa essa que, com as mudanças no MEC, vai ganhando cada vez mais força. No entanto, a maneira como a Base é inscrita no PNE também é um reflexo de diferentes perspectivas, que refletem, por sua vez, diferentes influências nessa fase inicial.

### 3.2. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015 aconteceu o 1º Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC na sede da CAPES em Brasília<sup>23</sup>. Esse evento também foi cenário da primeira movimentação oficial e efetiva por parte do MEC para a elaboração do texto da primeira versão, expressa na Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 que trata da composição de uma comissão de especialistas.

No dia 08 de junho (uma semana antes) havia acontecido um outro seminário, organizado pela UNDIME e com apoio do Movimento pela Base, no qual participaram o Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro<sup>24</sup> e integrantes do CNE. Esse

---

<sup>23</sup> Participaram da cerimônia o secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, representando o Consed; a secretária executiva do Consed, Nilce Rosa da Costa; o secretário executivo do MEC, Luís Cláudio Costa; o presidente da Capes, Carlos Nobre e o secretário de Educação Básica do MEC, Manuel Palácios. Fonte: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/ministro-janine-ribeiro-cria-comissao-sobre-a-base-nacional-comum-bnc>> Acesso em novembro de 2019.

<sup>24</sup> Renato Janine Ribeiro assumiu o cargo de ministro após o acatamento do pedido de afastamento de Cid Gomes no dia 6 de abril de 2015.

seminário teve como tema: Base Nacional Comum, o que podemos aprender com as evidências internacionais<sup>25</sup>.

Como o nome sugere, o foco era a apresentação de experiências internacionais que adotaram políticas de currículo nacional no intuito de servir como inspiração para a experiência brasileira. Outros seminários com as mesmas características já haviam ocorrido, desde 2013, sob organização do Movimento pela Base. Trata-se, evidentemente, de um conjunto de ações de aproximação do Movimento pela Base com agentes públicos que demonstra tentativas de influenciar os rumos, as características e as perspectivas da BNCC.

Entretanto, mesmo com esses movimentos e articulações, o MEC acabou determinando na Portaria n° 592/2015 que a comissão de especialistas seria composta por um conjunto amplo de sujeitos, sendo 116 membros, entre professores pesquisadores, professores em exercício nas redes estaduais e municipais, e especialistas com vínculos nas secretarias estaduais. A indicação desses sujeitos ficou a cargo do CONSED e da UNDIME e da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

A coordenação da equipe de especialistas é exposta no quadro abaixo.

QUADRO 2 - COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS

Coordenação	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF) Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Comitê de Assesores	Alex Branco Fraga (UFRGS) Begma Tavares Barbosa (UFJF) Edneia Maria Ribeiro do Amaral (UFRPE) Edgar de Brito Lyra Netto (PUC/RIO) Gilberto Icle (UFRGS) Luiz Carlos Menezes (USP) Marcelo Câmara dos Santos (UFPE) Marcelo Tadeu Baumann Burgos (PUC/RIO) Margarete Schatter (UFRGS) Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) Maria Eunice Ribeiro Marcondes (USP) Maria Zélia Versiani Machado (UFMG) Rosane Moreira Silva Meirelles (UERJ) Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP)

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2016)

<sup>25</sup> Informações sobre o seminário organizado pela Undime em: <<https://undime.org.br/noticia/10-07-2015-08-43-seminario-em-brasilia-discute-a-base-nacional-comum>> Acesso em 07 de outubro de 2020.

Nota-se que a maior parte da coordenação da comissão de especialistas foi composta por professores de universidades públicas brasileiras. Essa equipe ainda era complementada por um conjunto bastante heterogêneo de outros especialistas, selecionados e distribuídos por áreas de especialidade e etapas da Educação Básica<sup>26</sup>.

A grande quantidade de sujeitos que compuseram a comissão de especialistas e sua heterogeneidade demonstraram uma preocupação do MEC em conferir legitimidade à BNCC por meio da defesa de que o seu texto seria construído de forma democrática e participativa. Esse discurso foi muito utilizado na promoção da BNCC e era reforçado ainda pela disponibilização de formas de participação social.

Nessa direção, no dia 30 de junho de 2015, o MEC lançou a plataforma *on-line* “Portal da Base” com a finalidade de estabelecer interlocução com a sociedade civil, informando sobre as características do documento, sua origem, respaldos legais, e processo de elaboração. Posteriormente o Portal da Base seria utilizado também para a consulta pública.

A primeira versão da BNCC, também chamada de versão preliminar, foi publicada no dia 16 de setembro de 2015. Após esse momento iniciou-se um processo de apreciação do seu texto por leitores críticos convidados pelo MEC. Esses sujeitos deveriam emitir pareceres sobre o conteúdo, escrita e organização inicial da BNCC. Já a consulta pública para o público geral só foi aberta no dia 15 de outubro de 2015, no Portal da Base.

Como ação de incentivo às contribuições no Portal da Base, o MEC também lançou uma campanha chamada de “Dia D da BNCC”. Nessa campanha as escolas públicas receberam um material para discussão da BNCC e foram incentivadas a contribuir com suas críticas, percepções e apontamentos gerais sobre a primeira versão no Portal da Base.

Tendo em vista a quantidade de escolas públicas envolvidas, é possível afirmar que desse ato decorre o mérito da grande quantidade de participações, ainda que os dados possam ser questionados, como se verá adiante.

No entanto, nesse período, uma das manifestações de recepção à primeira versão da BNCC que se destaca, é uma carta, escrita por integrantes do Grupo de

---

<sup>26</sup> A lista completa da comissão de especialistas instituída a partir da Portaria n° 592 de 17 de junho de 2015 encontra-se em anexo.

Trabalho de Currículo da ANPED e por integrantes da Associação Brasileira de Currículo<sup>27</sup>, destinada ao CNE. Nela os signatários apresentam uma exposição de motivos para o repúdio integral à BNCC.

O trecho abaixo sintetiza a posição do grupo.

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo a voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam tendências internacionais de uniformização/centralização + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões (ANPED, ABC, 2015. p.2.)

Além da crítica ao projeto educacional e interesses intrínsecos à BNCC, chama atenção também o destaque que é feito ao que os autores nomeiam de “ceder espaço ao projeto unificador centrado na uniformização do currículo em detrimento dos debates anteriores”. Esse movimento a que se referem, também se torna tangível quando se observa as mudanças gradativas de postura do MEC, especialmente a partir de 2014, e o total abandono da primeira proposta para a Base elaborada pela SEB/MEC<sup>28</sup>.

Em um tom de crítica, mas em uma direção distinta, o Movimento pela Base publicou, em janeiro de 2016, um documento de análise da primeira versão da BNCC. Nele, compilou uma série de pareceres de instituições e agentes internacionais contratados pela Fundação Lemman<sup>29</sup>. Os apontamentos contidos nos pareceres, apesar de abrangerem diferentes dimensões da BNCC, salientam a falta de coesão no texto, bem como a ausência de alguns elementos, como uma explicitação mais

<sup>27</sup> Assinaram o documento: Alice Casemiro Lopes (UFRJ), Alvaro Hypólito (UFpel), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fábio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UFRJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekind (UNRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosane Evangelista Dias (UERJ).

<sup>28</sup> *“Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuições ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (2014)”*.

<sup>29</sup> Foram compilados pareceres das instituições privadas “the curriculum foundation” (Reino Unido), ACARA – australian curriculum and assessment and reporting authority (Austrália), bem como dos especialistas Phil Daro e Suzane Pimentel que participaram da elaboração do “Comum Core” americano.

clara de padrões de aprendizagem e a perspectiva de desenvolvimento por competências.

Essas duas manifestações são suficientes para demonstrar que a primeira versão da BNCC recebeu críticas de sujeitos com diferentes perspectivas em relação a ela, ainda que as críticas mais duras tenham vindo daqueles que repudiam integralmente o texto. Esse fenômeno também pode ser encontrado nos resultados da consulta pública.

A primeira consulta realizada pelo Portal da Base chegou ao fim no dia 15 de março de 2016, aproximadamente 5 meses após sua abertura. Os resultados, segundo o MEC, foram 12.22.510 mil contribuições cadastradas, 300 mil participações, sendo 207 mil delas de professores. Já a apreciação do texto pelos leitores críticos permaneceu aberta, sistematizada em um primeiro momento com 46 pareceres.

No intuito de prestar contas sobre a metodologia de tratamento dos dados, no dia 15 de fevereiro de 2016, o MEC publicou o documento “*Notas sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da base nacional comum*”. Nele, informa a contratação de equipes especializadas para o tratamento dos dados, vinculadas à Universidade de Brasília (UNB) e à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)<sup>30</sup>. São explicitadas também algumas informações sobre o desenvolvimento do trabalho qualitativo de análise, e constatações prévias referentes a uma primeira amostra das colaborações.

No processo de apreciação e sistematização das contribuições na consulta pública, o grupo responsável pelo tratamento dos dados informa que se utilizou dos filtros: *ano da Educação Básica, componente curricular, proposta de reformulação dos textos e outras providências*. Faz-se menção também às contribuições que se valeram do espaço para expressar posições gerais a respeito da educação e da BNCC, o que mesmo não sendo explicado, leva à interpretação de que essa categoria provavelmente abrange críticas mais profundas.

---

<sup>30</sup> Compõe o quadro de pesquisadores que sistematizaram as contribuições da UNB: Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (coordenadora), Alan Ricardo da Silva, Claudete de Fátima Ruas, Gilberto Daisson Santos, Gilberto Lacerda Santos, Janaina de Aquino Ferraz, José Angelo Belloni, Loureine Rapôso de Oliveira Garces, Luiz Horonato da Silva Júnior, Ricardo Barros Sampaio, Rudi Henri van Elis, Valdir Adilson Steinke. Compõe o quadro de pesquisadores que sistematizaram as contribuições da PUC-RIO: Edgar de Brito Lyra Netto e Marcelo Tadeu Baumann Burgos (BNCC, 2016)

A partir dos filtros citados, foram produzidos relatórios parciais que foram apresentados à comissão de especialistas. Esses relatórios não foram tornados públicos, no entanto o documento “*Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública*” (2016), publicado pelo MEC, traz uma síntese de todas as contribuições sistematizadas pelo grupo da PUC-RIO e UNB, bem como suas possíveis repercussões para o texto da segunda versão da BNCC. Esse documento é organizado entre encaminhamentos sobre a estrutura geral da BNCC e sobre as áreas de conhecimento.

A título de pertinência, apresente pesquisa centra-se na primeira parte, expressa de maneira sintética no quadro abaixo.

QUADRO 3- CONTRIBUIÇÕES DA PRIMEIRA CONSULTA PÚBLICA

<b>Apontamentos na consulta pública</b>	<b>Repercussões para a segunda versão</b>
Necessidade de maior clareza quanto aos princípios que fundamentam a BNCC.	No processo de revisão toma-se como ponto de partida os princípios anunciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Os 12 direitos anunciados são reformulados com base no documento.
Necessidade de maior esclarecimento quanto à natureza da BNCC.	Para 2ª segunda versão produziu-se um texto que discorre mais detidamente da natureza da BNCC
Importância de uma maior explicitação dos sentidos de determinados termos.	Foi instituído um grupo de trabalho que para elaborar um “glossário da base”, que esclarece com relação a esses termos, sua acepção nos documentos introdutórios e no âmbito de cada componente.
Importância de articulação mais consistente entre princípios, anunciados nos textos introdutórios, e objetivos de aprendizagem e, ainda, entre as etapas de escolarização, o que permitiria uma leitura mais interdisciplinar do documento.	Na segunda versão do documento os textos introdutórios foram retomados com o objetivo de construir parâmetros comuns ao tratamento dos diferentes componentes que fazem parte de uma mesma etapa de escolarização, traçando objetivos gerais de formação para cada etapa de escolarização.  Outra mudança que contribuirá para uma maior visibilidade às possibilidades de tratamento interdisciplinar dos componentes, será apresentação do documento por etapas de escolarização e, no interior das etapas áreas de conhecimento e componentes curriculares.
Necessidade de um tratamento mais articulado das transições entre as diferentes etapas de escolarização.	No interior da equipe de colaboradores foi construída uma “comissão de transições” que traçou um perfil dos sujeitos da Educação Básica nas diferentes etapas de escolarização: as características dos sujeitos em cada etapa; o tipo de relação que estabelecem com o conhecimento; o papel da escola com relação a esses sujeitos; a natureza das mediações entre os sujeitos e os conhecimentos. O produto do trabalho da

	<p>comissão está subsidiando a produção de textos que discorrem sobre as características de cada etapa e como ela se relaciona a etapa seguinte; a revisão dos textos eu apresentam as áreas de conhecimento e os componentes curriculares; a revisão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada etapa tendo como parâmetro os percursos de aprendizagem e desenvolvimento traçados em relação as quatro dimensões descritas.</p>
<p>Necessidade de evidenciar a progressão dos conhecimentos e, conseqüentemente, dos processos de desenvolvimento ao longo da Educação Básica</p>	<p>No trabalho de revisão do documento a equipe retoma estudos sobre a definição de objetivos de aprendizagem e suas possibilidades de construção textual. Dedicou-se ainda uma tarde de trabalhos na última semana de janeiro a um encontro com consultores vindos da Austrália que compartilharam suas experiências entorno da redação dos objetivos de aprendizagem para o currículo daquele país. E de outros, aos quais vêm assessorando.</p>
<p>Necessidade de maior explicitação de marcos epistemológicos que orientam as escolhas presentes no documento, de modo geral, e nos textos dos componentes, em especial.</p>	<p>No processo de revisão do documento a opção foi por explicitar esses marcos apenas nos casos em que se torne indispensável essa explicitação. A intenção é a de evitar que a identificação com algumas abordagens epistemológicas possa ser restritiva de outras, igualmente legítimas, que possam ser predominantes nos diversos contextos aos quais a base se destina.</p>
<p>Necessidade de esclarecimento mais detalhado quanto à origem e função dos temas integradores e de maior visibilidade no interior dos componentes curriculares.</p>	<p>Os temas integradores têm origem num conjunto de temas sociais, apontados por legislação que contempla a LDB e reafirmados pelas Diretrizes como de abordagem obrigatória no ensino fundamental e médio. No documento preliminar da BNCC não se esclarece a origem desses temas, abordando-se de forma breve o papel que esses desempenham no currículo. Na estrutura da segunda versão do documento os temas integradores serão apresentados em referência às etapas de escolarização, juntamente com os objetivos gerais da formação de cada etapa.</p>

FONTE: Elaboração do autor a partir dos documentos “Notas sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da base nacional comum” e “Encaminhamentos para a revisão do documento preliminar da BNCC”, publicados pelo MEC em 2016

Apesar de ter sido anunciado que foram manifestados apontamentos mais amplos a respeito da Educação e da BNCC - o que era de se esperar levando em conta o acirramento das disputas e os posicionamentos integralmente contrários - é possível notar que só se considera, a título de repercussão para a segunda versão, demandas por esclarecimento, alterações na apresentação, organização e integração do texto.



Em relação aos apontamentos que trazem a necessidade de esclarecimentos no texto, são enfatizadas as dúvidas geradas sobre a própria natureza da BNCC, seus princípios formativos e marcos epistemológicos. Esse dado demonstra que o texto da primeira versão da BNCC é interpretado como confuso na consulta pública, e também que nele há falta de clareza sobre o próprio objetivo dessa política, o que condiz com as duas manifestações anteriormente salientadas.

Nas respostas dadas pelo MEC frente a esses apontamentos, é possível observar uma sinalização de maior adesão aos fundamentos orientadores das DCN. Já em relação aos marcos epistemológicos, expõe-se a decisão por não mostrá-los, justificada pela limitação que isso suscitaria. Esse dado aproxima as características do texto da política em acordo com BOWE, BALL, GOLD (1992), como documentos que aglutinam elementos genéricos para a obtenção do máximo de consenso social, o que não quer dizer, porém, que não estejam permeados por determinadas visões de mundo e de educação. Nesse sentido, a resposta do MEC é clara, confirma que os referenciais teóricos e epistemológicos existem, mas menciona uma opção por mostrá-los apenas em momentos que se tornarem indispensáveis.

Por meio da leitura das informações disponibilizadas pelo MEC, considera-se pertinentes as críticas de V. Silva (2018) e Costa (2018) sobre a falta de transparência na primeira consulta pública. Isso porque, ainda que tenham sido apresentadas algumas informações gerais sobre o tratamento dos dados, essas informações não explicitam os critérios de inclusão das contribuições, tampouco a maneira como os dados foram contabilizados.

A robustez das críticas proferidas a BNCC nesse período e as categorias apontadas pelo grupo responsável pelo tratamento dos dados, sinalizam que nem todos os apontamentos sobre o texto da primeira versão foram considerados, o que demonstra um claro limite na participação social e na sua “construção democrática”. Esse limite, por sua vez, é significativamente ampliado no cenário que se segue.

A conjuntura política que acompanhou a transição da primeira para a segunda versão da BNCC foi marcada por uma grande instabilidade herdada, dentre outros motivos, do processo eleitoral de 2014. Com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (PT), os atritos entre governo e oposição vão gradativamente se intensificando, o que gera uma profunda crise de governabilidade.

Para a obtenção de um maior apoio no congresso, o governo realiza uma nova reforma ministerial que implica na substituição do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro no dia 30 de setembro de 2015. Em seu lugar assume Aloizio Mercadante (PT) que anteriormente ocupava o cargo de Ministro Chefe da Casa Civil. Mesmo assim, grande parte da equipe do MEC e do grupo responsável pela elaboração da BNCC continuou a mesma.

Todavia, o cenário se agrava ainda mais com a abertura do processo de impeachment no dia 15 de dezembro de 2015. A partir desse momento inicia-se um complexo processo político e jurídico que tem como primeiro resultado o afastamento provisório de Dilma Rousseff (PT) no dia 12 de maio de 2016.

Com o afastamento de Dilma Rousseff, quem assume a Presidência da República, de maneira interina a partir de então, é o vice-presidente Michel Temer (PMDB), o que traz mudanças na administração do Estado, das quais se incluem uma série de medidas de cunho neoliberal<sup>31</sup>. Essa mudança de condução no Governo Federal acaba repercutindo também no MEC, que é assumido pelo até então Deputado Federal Mendonça Filho (DEEM). Na Secretaria Executiva do MEC, assume Maria Helena Guimarães Castro, que já havia ocupado o mesmo cargo durante a gestão do Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso, sendo uma das responsáveis pela implantação do Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela elaboração das políticas curriculares da mesma época, como os PCN e as DCN.

A segunda versão da BNCC havia sido publicada no dia 3 de maio de 2016, ou seja, oito meses depois da publicação da primeira versão e uma semana antes do primeiro afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República. No processo de elaboração estava prevista uma nova consulta pública para revisão da segunda versão. Mesmo com as mudanças abruptas no cenário político, essa consulta efetivamente aconteceu, mas sob responsabilidade de organização do CONSED e da UNDIME, ocorrendo no formato de seminários estaduais.

Os seminários aconteceram entre os dias 23 de junho e 10 de agosto de 2016, nos 27 estados do país. Foram aproximadamente oito semanas de discussão, o que mostra, por si só, um processo mais rápido do que a consulta da primeira versão.

---

<sup>31</sup> Destaca-se a Ementa Constitucional 55/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, e a proposta de Reforma da Previdência -PEC 287/2016, que propunha o aumento do tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos.

Os participantes foram selecionados por um limite de vagas distribuídas por área de especialidade ou segmento. A seleção desses sujeitos ficou a cargo da UNDIME de cada localidade. Os editais para a seleção dos participantes tiveram critérios e prazos para inscrição distintos, porém a metodologia de participação foi a mesma, ocorrendo em quatro turnos divididos em dois dias.

O primeiro turno era voltado para a abertura do seminário, onde a equipe de organização realizava uma breve apresentação da BNCC que abrangia suas características, trajetória, desenvolvimento, e também fornecia as principais informações sobre a metodologia de participação no seminário. No segundo turno, subdividia-se os participantes por segmento e área de especialidade, voltando-se para a análise dos objetivos de aprendizagem. No terceiro turno (segundo dia), subdividia-se os participantes em quatro grupos para a discussão das etapas de ensino e da estrutura da BNCC. Por fim, o quarto turno era dedicado à apresentação dos resultados na plenária, e elaboração de um relatório final.

Para além dessa estrutura definida de participação, eram restritos os espaços para proferir apontamentos, críticas e sugestões mais profundas. Por esse motivo, conforme também destacam Tarlau e Moeller (2000), que acompanharam alguns desses seminários, houveram críticas e manifestos abertos por parte dos participantes a respeito das possibilidades de participação.

Mesmo assim, segundo o CONSED e a UNDIME, contabilizaram-se mais de 9 mil participações entre professores, gestores, especialistas e entidades da educação. As contribuições colhidas foram sistematizadas por parte da mesma equipe contratada para o tratamento dos dados da primeira consulta pública, referente ao grupo da UNB. A partir dessa sistematização dos dados, o CONSED e a UNDIME também elaboraram um documento que apresentou o seu posicionamento, considerando os apontamentos levantados nos seminários.

A seguir apresenta-se alguns dos principais apontamentos dos seminários estaduais que foram sistematizados pela equipe de tratamento dos dados da UNB, e também o posicionamento do CONSED e da UNDIME frente a eles:

QUADRO 4- CONTRIBUIÇÕES DA SEGUNDA CONSULTA PÚBLICA

Apontamentos na consulta pública	Posicionamento do CONSED e UNDIME
Falta de clareza a respeito da diferença entre base e currículo.	Para o Consed e Undime, o documento deve conceituar claramente o que é Base, apresentando seus objetivos e limites, a fim de dirimir confusões ou expectativas equivocadas em relação ao que os sistemas de ensino devem esperar dela [...] Não deve ser um documento totalizante
Falta de visão do sujeito que se quer formar.	<p>No entendimento do CONSED e da UNDIME, à inspiração a visão do sujeito a ser formado se encontra na Constituição de 1988 e nos direitos ali postulados. No entanto, no contexto da educação, a garantia desses direitos se expresse no que nos últimos anos se convencionou chamar de formação integral do sujeito [...]</p> <p>[...] A sugestão do Consed e da Undime é que sejam trazidos para o texto introdutório os quatro eixos de formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pensamento Crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramento e capacidade de aprender, Solidariedade e Sociabilidade. Esses conceitos, com possíveis ajustes a serem feitos a partir das considerações dos estados ou de outros grupos consultados pelo MEC, são pilares fundamentais na formação integral do indivíduo, que contemplam a visão de cidadão expressa na Constituição e ao mesmo tempo agregam sentido e significado aos direitos e objetivos de aprendizagem.</p>
Falta clareza sobre a quem se direciona o documento e seu objetivo.	Para o Consed e Undime, os objetivos de aprendizagem dizem respeito ao percurso da criança ou do estudante, mas os textos introdutórios geral, das áreas e das etapas devem ser redigidos considerando como interlocutor principal o professor, o qual, a partir dos objetivos, deverá elaborar seu planejamento e fazer suas escolhas metodológicas.
Falta de coesão na estrutura do documento.	Consed e Undime endossam as solicitações feitas por diversos estados de melhor articular entre si os elementos que compõe o documento, não só nas relações entre objetivos, áreas e eixos, como no diálogo entre as etapas.

FONTE :Elaboração do autor a partir dos documentos” SÍNTESE DA CONTRIBUIÇÃO DOS ESTADOS” (2016) e “Posicionamento conjunto do Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular” (2016)

Ao observar o Quadro 4, é possível notar que muitas das críticas direcionadas à segunda versão da BNCC repetem os apontamentos sobre a primeira versão. Isso

mostra que ainda que possam ter sido realizadas modificações no texto, elas são consideradas insuficientes para resolver os problemas apontados de antemão.

Como diferencial na segunda consulta, está o fato de que a organização do texto recebe mais críticas do que a versão anterior. Essas críticas são especialmente direcionadas às subdivisões no texto, que parecem confundir o leitor. Ainda nessa direção se faz presente críticas sobre o modo de comunicação estabelecido com o leitor, o que segundo os apontamentos não deixa claro a quem a BNCC se destina.

Em relação aos posicionamentos do CONSED e da UNDIME, é preciso ressaltar que mesmo soando em concordância com os comentários críticos direcionados à BNCC (2016), eles são demasiadamente genéricos na proposição de mudanças expressivas. Nesse sentido, a maneira como as contribuições dos seminários estaduais repercutiu na terceira versão da BNCC - ou pelo menos como foram recebidas e analisadas pelo grupo responsável pela elaboração do documento - foi ainda menos clara do que no processo anterior. A razão para isso pode ser encontrada no cenário de mudanças mais amplas na administração pública e suas repercussões.

Uma das repercussões da troca no Governo Federal foi uma mudança na condução das políticas educacionais. Isso se evidencia não apenas pela troca do ministro da educação e da equipe do MEC, mas pelo fato de que enquanto ainda aconteciam os seminários estaduais da segunda versão da BNCC, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 790 de 27 de junho de 2016.

A portaria nº 790/16 estabelece a composição de uma nova coordenação para elaboração da BNCC, revogando a Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015. A coordenação da elaboração da BNCC passa a ser subordinada a um “comitê gestor”, que tem como atribuição o acompanhamento da discussão da segunda versão da BNCC, bem como, convidar novos especialistas para discussão do documento, propor diretrizes para elaboração da versão final, e convidar especialistas para redigir o texto final da BNCC.

A composição do comitê gestor da BNCC é exposta abaixo.

QUADRO 5 – COMITÊ GESTOR DA BNCC

Presidente	Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva – MEC)
Secretário executivo	Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica – SEB)
Demais componentes	Eline Neves Braga Nascimento (Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – Setec) Ivana de Siqueira (Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi) Maria Inês Fini (Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep)
Suplentes	Marcos Silva Ozorio (Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase) Mauro Luiz Rabelo (Secretaria de Educação Superior – SESu) Ricardo Corrêa Coelho (Secretaria Executiva – SE) Sueli Teixeira Mello (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -Secadi) Teresa Cozetti Pontual Pereira (Secretaria de Educação Básica – SEB) Valdecir Carlos Tadei (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec) Valdir Quintana Gomes Júnior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep) Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Secretário de Educação Superior – SESu) Regina de Assis (Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase)

FONTE: Elaboração do autor a partir da Portaria nº 790 de 27 de junho de 2016 e da Base Nacional Comum Curricular (2018)

Na presidência do comitê gestor, Maria Helena Guimarães Castro passa adquirir um protagonismo maior sobre o desenvolvimento do processo. Levando em conta as características das políticas curriculares da década de 90, período em que ocupou o cargo de Secretária Executiva do MEC durante o governo FHC, evidenciam-se novas tendências na direção do processo de elaboração do texto da BNCC.

Um segundo ponto que é preciso acrescentar é que a Portaria nº 790 de 2016 não se limitava apenas a estabelecer uma nova diretriz e agentes responsáveis pela elaboração da BNCC. A esse mesmo comitê gestor foi atribuída a responsabilidade de propor subsídios para outra política, chamada de “Reforma do Ensino Médio”. O foco da Reforma informado inicialmente foi de estabelecer uma diversificação da

oferta dessa etapa de ensino onde os jovens deveriam ter a possibilidade de optar por diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação.

Por fim, uma última alteração oriunda da mudança no governo situa-se na composição do CNE. Sob indicação do Presidente interino Michel Temer e do Ministro da Educação Mendonça Filho, são recompostas as cadeiras de alguns conselheiros do CNE. Esse fato faz com que seja exarada a Portaria n° 15 de 2016 do CNE, para a recomposição também da Comissão Bicameral que trata do acompanhamento e deliberação da BNCC.

A composição estabelecida a partir de então, é exposta no quadro abaixo.

QUADRO 6 - NOVA COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO BICAMERAL DO CNE

Presidente	Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE)
Relatores	Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) José Francisco Soares (CEB/CNE),
Membros	Aléssio Costa Lima (CEB/CNE) Antonio de Araújo Freitas Junior (CES/CNE) Eduardo Deschamps (CEB/CNE) Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE) Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE) Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE) José Loureiro Lopes (CES/CNE) Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE) Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE) Raul Jean Louis Henry (CES/CNE) Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE) Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) Yugo Okida (CES/CNE).

FONTE: Elaboração do autor a partir da Portaria n° 15 de 2016 do CNE

Como mostrado no quadro, nessa nova comissão ocorre a substituição da presidência da comissão de Marcia Ângela Aguiar, professora universitária e pesquisadora em Educação - que apresentava um claro posicionamento crítico a

BNCC<sup>32</sup>- por Antônio Cezar Callegari, que, como se verá adiante, não discordava da relevância e da necessidade da BNCC. Chama a atenção também a presença de Eduardo Deschamps na comissão, recém indicado ao posto de Conselheiro pelo novo Governo Federal, ex-diretor do CONSED, e conhecido por ter fortes relações com o Movimento pela Base<sup>33</sup>.

Em meio a todas essas mudanças, ocorre a elaboração da terceira versão da BNCC sob um processo significativamente diferente do que havia se estabelecido até então. A mudança nos sujeitos vai criando as possibilidades para que um novo rumo seja traçado. Contudo, uma das alterações mais expressivas que se segue ocorre com a publicação da proposta de reformulação do Ensino Médio.

### 3.2.1. A elaboração da BNCC após a Reforma do Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio foi a primeira grande ação do governo Temer (PMDB), manifesta inicialmente pela Medida Provisória n° 746 de 22 de setembro de 2016. Nesse momento, a segunda versão da BNCC havia acabado de passar pela consulta pública nos seminários estaduais.

Mesmo que a Portaria n° 790 de 27 de junho de 2016 já tivesse adiantado a existência dessa proposta e de algumas de suas características, as determinações contidas na MP n° 746/2016 surpreendem na amplitude das alterações na estrutura curricular do Ensino Médio.

A reforma tem como repercussão direta para o processo de elaboração da BNCC, a divisão do seu texto entre uma parte composta pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a parte referente ao Ensino Médio. Esse fato pode ser atribuído a dois motivos principais.

O primeiro motivo está relacionado com a apresentação da reforma por medida provisória<sup>34</sup>. A justificativa para a escolha desse instrumento foi atribuída à urgência dos problemas no Ensino Médio, que nesse contexto diziam respeito à evasão e baixa oferta, o que era explicado pela não atratividade do currículo. Nessa ótica, ainda que

---

<sup>32</sup> Conforme também demonstra nas suas produções sobre o tema: Aguiar e Dourado (2018), Aguiar (2019).

<sup>33</sup> Além das suas declarações públicas, Tarlau e Moeler realizam entrevistas com Deschamps que no qual demonstra uma relação com o Movimento pela Base, em especial, com a Fundação Leman.

<sup>34</sup> De acordo com o art. 62 da Constituição Federal de 1988, o instrumento de medida provisória é delegado ao presidente da república, e possui força de lei. Contudo, para sua aprovação em definitivo deve passar por apreciação e votação no Congresso Nacional.



a reforma tivesse que passar por votação no Congresso Nacional para sua aprovação em definitivo, possuiu, validade imediata a partir do momento de sua publicação<sup>35</sup>.

O segundo motivo está relacionado com o conteúdo da reforma. A BNCC, nas duas versões iniciais, se baseava em uma descrição de objetivos de aprendizagem por componente curricular. Um vez que a reforma do Ensino Médio reduzia os componentes obrigatórios do Ensino Médio a português e matemática, ela se mostrava contraditória com o que havia sido construído até então.

Sendo assim, tornou-se necessário aguardar a aprovação (ou não) da reforma, bem como, as possíveis alterações no Congresso para dar prosseguimento a elaboração da BNCC do Ensino Médio.

As alterações na estrutura curricular do Ensino Médio contidas na MP 746/16, soam muito similares às propostas contidas no PL 6840/13, de modo que é possível encontrar uma continuidade no projeto. Nela, o Ensino Médio foi separado em duas partes, uma parte comum, que foi vinculada ao texto da BNCC, ainda em elaboração, e uma parte diversificada definida por itinerários formativos. Os itinerários formativos foram organizados nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e educação profissional.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar também que a divisão do currículo em uma parte comum e uma parte diversificada, lembra não apenas a organização do PL6840/13, mas também o Ensino Secundário estabelecido pelas Leis Orgânicas do Ensino. Por essa similaridade, apresenta uma concepção oposta com a do Ensino Médio Integrado e com as concepções das DCN/EM de 2012, limitando o projeto formativo para o Ensino Médio e reforçando a possibilidade de segmentação no ensino.

Em relação ao asseguramento somente de português e matemática como componentes curriculares obrigatórios, cabe destacar que isso é feito declaradamente em decorrência da necessidade de aumento nos índices educacionais aferidos por testes padronizados, tal como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), organizado pela OCDE. Nessa direção a influência sobre a política se assemelha ao princípio da performatividade (BALL, 2012), uma vez que o que é

---

<sup>35</sup> Considera-se inadequado estabelecer uma modificação na legislação que regulamenta parte do currículo escolar por medida provisória, pois revela uma postura autoritária por parte dos que detêm o poder, uma vez que desconsidera a importância do debate e da construção coletiva do currículo.

exigido nas avaliações em larga escala acaba não apenas incidindo na proposta curricular, mas se tornando boa parte dela.

Além disso, a MP 746/16 também traz o retorno da abordagem presente nos PCN/EM e nas DCN/EM da década de 90, referente à pedagogia das competências, e utiliza a terminologia de expectativas de aprendizagem, como demonstra-se abaixo:

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, MEC, 2016)

Por seu conteúdo, que nitidamente retrocede em relação às conquistas dos últimos anos no âmbito das políticas para essa etapa de ensino, a tramitação da Reforma do Ensino Médio foi marcada por grande resistência e oposição de vários setores da sociedade, dos quais se destaca o movimento de ocupação das escolas no Paraná e em São Paulo por estudantes secundaristas em 2016, bem como uma série de manifestos de repúdio por instituições ligadas à Educação.

Durante esse período, foi dada continuidade somente à elaboração da parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da BNCC, que foi aprovada pelo CNE no dia 15 de dezembro de 2017, e homologada pelo MEC no dia 20 de dezembro de 2017. A elaboração da parte referente ao Ensino Médio, pelos motivos expostos, demorou mais tempo, retomada, sem muitas informações, após a aprovação da reforma do Ensino Médio no dia 18 de fevereiro de 2017, nomeado como Lei nº 13.415 de 2017. O texto final da reforma teve algumas alterações frente ao texto da medida provisória.

Como alternativa para a não obrigatoriedade dos demais componentes curriculares, além de português e matemática, inclui-se a obrigatoriedade dos componentes curriculares de artes e língua inglesa para toda Educação Básica, bem como de *estudos e práticas* de Educação Física, Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. O termo *estudos e práticas* não foi regulamentado em um primeiro momento, mostrando-se como uma forma de manter conteúdos e conhecimentos dos demais componentes curriculares, sem a garantia de um tratamento específico.

A Lei 13.415/17 também determinou que, num prazo de cinco anos, a carga horária anual do Ensino Médio deveria ser ampliada para mil horas. Essas mil horas são divididas entre a parte comum, definida pela BNCC, e os itinerários. Nessa

direção, é determinado que a parte comum não poderá passar de mil e oitocentas horas totais, não se estabelecendo um mínimo para cada parte do Ensino Médio.

Ao tratar dos itinerários formativos, a lei mantém o foco no desenvolvimento de competências e habilidades e também acrescenta como finalidade do Ensino Médio o subsídio a construção de um projeto de vida, que leva em conta a formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Sobre esse último elemento é importante tecer alguns comentários.

Como foi mostrado no capítulo anterior, a pedagogia das competências parte de uma relação direta entre as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e a formação escolar. Nessa perspectiva, seria necessária uma nova formação do sujeito para manter-se em condições de empregabilidade e lidar com as contradições geradas por elas, o que implica em uma série de capacidades, habilidades, atitudes e valores.

Imersa nessa perspectiva, ainda surgiram outras tendências e adequações que passaram a considerar de forma mais enfática *competências socioemocionais* como categoria própria, separada das competências cognitivas. As competências socioemocionais têm origem em documentos da OCDE, no entanto, no Brasil, o principal interlocutor dessa tendência foi o Instituto Airton Senna (IAS), que compõe o Movimento pela Base e publicou diversos materiais sobre o assunto (SILVA, M. M. 2018).

A separação de competências cognitivas e socioemocionais ocorre pela necessidade de aferição das competências desenvolvidas. O raciocínio segue a lógica que, além de ter capacidades cognitivas para na mobilização de conhecimentos, é igualmente necessário que o sujeito possua um conjunto de capacidades emocionais, segundo o instituto Ayrton Senna:

[...] o êxito na aprendizagem não acontece apenas pelos investimentos feitos no campo exclusivo da cognição – onde se concentram a maior parte dos esforços públicos e privados em educação –, mas são altamente impactados pelo desenvolvimento de outros atributos pessoais, que praticamente não são objeto das políticas educacionais: persistência e disciplina, capacidade de atenção e concentração, capacidade de adiar recompensas, autoestima, sociabilidade, dentre outros, denominados de diversas formas, como competências comportamentais, relacionais, emocionais, atitudinais, socioafetivas, não cognitivas, etc. (IAS, 2011 apud SILVA, M.M. 2018)

Como pode-se notar, há uma sofisticação e ampliação da noção de competências que implica em atingir de forma mais precisa a formação de uma determinada subjetividade humana, reforçando assim a possibilidade de controle do sujeito pela escola, sob uma visão economicista.

À medida que a reforma é aprovada em definitivo como lei, todas essas determinações deveriam repercutir, em alguma medida, no que havia sendo produzido então no texto da BNCC. Os sujeitos delegados pelo comitê gestor para realizar as alterações no texto, tanto em relação à segunda consulta pública, quanto em relação às alterações contidas na reforma, não ficaram explícitos em um primeiro momento. Diferente do processo anterior, nem ao menos foram fornecidas informações mínimas sobre os motivos das revisões no texto.

Em meio a todo esse obscurantismo, no dia 02 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE uma terceira versão da BNCC do Ensino Médio. Por esse motivo, as consultas públicas sobre a terceira versão da BNCC do Ensino Médio foram realizadas sobre a organização do CNE. Foram previstas cinco audiências públicas que deveriam acontecer nos dias 11/05/2018 em Florianópolis, 08/06/2018 em São Paulo, 05/07/2018 em Fortaleza, 10/08/2018 em Belém e 29/08/2018 em Brasília.

A disposição regional da consulta pública caracteriza-se como um espaço ainda mais restrito de participação do que os processos anteriores. Soma-se ainda o fato de que a participação era limitada a três minutos de explanação por pessoa, tempo no qual pouco pode-se falar sobre uma pauta tão complexa. Ficaria a cargo dos conselheiros a apreciação das contribuições e elaboração de relatórios parciais.

Contudo, das cinco audiências previstas apenas três foram realizadas. A primeira audiência a ser interrompida foi a de São Paulo, mediante a ocupação do espaço por estudantes secundaristas em repúdio integral ao texto. Após esse ocorrido, o presidente da Comissão Bicameral, recomposta após as mudanças no governo, Cezar Callegari, renuncia o posto sobre a seguinte alegação:

Em que pesem todas as circunstâncias, tensões e conflitos políticos, econômicos e sociais que vêm marcando a atual quadra da história brasileira, pode ser considerada uma grande proeza que o CNE tenha conseguido conduzir, de forma democrática e produtiva, a tarefa de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil [...]. No entanto, o quadro agora é outro. Temos pela frente a BNCC do ensino médio elaborada pelo MEC. Sobre ela, tenho severas críticas que considero honesto explicitar e ponderações que julgo necessário fazer. [...]A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC

da discussão da Lei nº 13405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei. A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. 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).

A carta de renúncia da presidência da comissão pelo conselheiro Cezar Callegari expressa uma preocupação com as mudanças no processo de elaboração da BNCC, especialmente após a reforma do Ensino Médio. Nela é possível perceber uma adesão inicial ao mérito da BNCC e também ao processo de elaboração que vinha sendo conduzido até então.

Esse posicionamento muda radicalmente em relação à terceira versão da BNCC do Ensino Médio, a qual o conselheiro atribui como intimamente vinculada com a reforma do Ensino Médio, atribuindo a ela as mesmas críticas proferidas à reforma. Por fim, ressalta o que considera uma grande ruptura no processo de elaboração da BNCC na sua terceira versão.

Após a renúncia de Callegari, quem assume a função de presidente da Comissão Bicameral é o conselheiro Eduardo Deschamps, o que consolida a correlação de forças que ganhou impulso a partir das mudanças no CNE em 2016.

A exemplo do que aconteceu em São Paulo, a audiência de Belém também foi ocupada por estudantes. As demais audiências só ocorreram efetivamente ou porque não foram disponibilizadas muitas informações, ou porque ocorreram em locais de difícil acesso, cumprindo um papel meramente protocolar. Ainda assim, o texto da BNCC foi aprovado pelo CNE no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado pelo MEC no dia 8 de dezembro de 2018.

Por esses elementos, é possível afirmar que a alteração na composição do CNE mostra-se fundamental para a aprovação da BNCC, o que reforça mais uma vez a importância desse de órgão na deliberação sobre políticas curriculares<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Nessa direção é necessário recordar que um dos motivos para que os PCN não tenham sido tornados obrigatórios foi por uma resistência de sujeitos inseridos no CNE.

A versão final da BNCC - BNCC (2018)<sup>37</sup> traz a informação a respeito da nova comissão de especialistas<sup>38</sup> onde é possível constatar que essa comissão foi totalmente recomposta por um grupo significativamente menor do que havia se estabelecido no primeiro momento. Nela, destaca-se a presença de dois nomes conhecidos que, assim como Maria Helena Guimarães Castro, estavam presentes na condução das políticas educacionais durante a década de 90: Maria Inês Fini, ex-diretora de avaliação para certificação de competências entre 1996-2002<sup>39</sup>, que ocupava também o comitê gestor da BNCC e presidência do INEP, e Guiomar Nano de Mello que ocupou o cargo de conselheira do CNE, sendo ela relatora do parecer das DNC/EM de 1998 e participando também da elaboração das DCN para Educação Profissional da mesma época.

Chama atenção também o fato de que toda a produção editorial da versão final da BNCC ficou a cargo de uma fundação privada chamada Fundação Carlos Alberto Vanzolini. Essa fundação, apesar de estar vinculada a um coletivo de professores ligados à Universidade de São Paulo (USP), tem se especializado, nos últimos anos, em trabalhos de assessorias em projetos de inovação em diferentes áreas, incluindo parcerias com algumas grandes conglomerados empresariais, conforme mostra seu relatório de atividades<sup>40</sup>.

### 3.3. SÍNTESE DO CAPÍTULO

O objetivo desse capítulo foi analisar algumas das influências que atuaram sobre a elaboração da BNCC. Para tanto, foi levado em consideração os sujeitos individuais e coletivos que atuam nesse processo, os mecanismos e métodos em que foram conduzidos e o cenário político nacional. A partir do percurso traçado, apresenta-se uma síntese dos principais pontos encontrados na análise.

Um dos primeiros registros que mostram uma menção à Base, entendida como um novo documento curricular, reporta ao ano de 2009, nas metas do Programa

---

<sup>37</sup> Chamou-se de versão final o conjunto do texto da BNCC aprovado em 2018 com a inclusão do texto referente ao Ensino Médio, tendo em vista que o texto das demais etapas de ensino já havia sido aprovado.

<sup>38</sup> Em anexo.

<sup>39</sup> Também foi diretora do PISA- BRASIL e coordenou projetos para implantação de sistemas de avaliação em larga escala em estados e municípios.

<sup>40</sup> <<https://vanzolini.org.br/institucional/relatorio-de-atividades/>> Acesso em novembro de 2020.

Currículo em Movimento. Em seguida, as DCNGB referem-se à existência de uma tendência no âmbito do CNE para a elaboração de um novo documento curricular nacional voltado para orientar a elaboração de materiais didáticos e avaliações nacionais.

Uma vez que nesses documentos não se apresenta uma maior especificação sobre as características da demanda pela Base, foi situado um dos sujeitos coletivos que foi seu defensor, o Movimento pela Base, criado em 2013, mas cujas instituições e agentes que o compõem já se posicionavam no debate público desde muito antes.

Sua defesa em relação à Base pautava-se em duas linhas principais. A primeira era de que havia a necessidade de um documento que tornasse mais claro o que o estudante deveria ter aprendido ao final da Educação Básica, subsidiando, inclusive, a elaboração de avaliações, materiais didáticos e cursos de formação de professores. A segunda era de que os fundamentos desse documento deveriam ter como foco a perspectiva de formação por competências.

No entanto, ainda na fase inicial, entre 2009 e 2015, foi apresentada uma alternativa a essa concepção, no documento “Por uma política curricular para a educação básica: contribuições ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (MEC/SEB, 2014). Pautava-se na defesa de que a Base deveria definir “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” a serem assegurados aos estudantes, e de que esses deveriam ser guiados pelos princípios estabelecidos pelas DCN, recém reformuladas. Essa proposta, no entanto, é abandonada à medida que novos sujeitos, com perspectivas distintas, são inseridos no MEC.

Um marco de institucionalização da pauta da Base é sua inscrição como estratégia para as metas de universalização da Educação Básica no PNE (2014 – 2025). Esse fato faz com a Base, que passa a se chamar Base Nacional Comum Curricular - BNCC, adquira um caráter legal e tenha um prazo para ser elaborada. A partir de então, o MEC em parceria com o CONSED e UNDIME dão início rapidamente à elaboração do texto da primeira versão.

No primeiro momento de elaboração do texto, mesmo com as diferentes defesas e disputas sobre os sentidos da BNCC, que já indicam substancialmente algumas predominâncias, é nítido o movimento de tentar dar voz a um conjunto heterogêneo de sujeitos por diferentes estratégias. Entre as estratégias que sinalizam

isso, se destaca a composição de uma comissão de especialistas ampla e heterogênea para a elaboração da primeira versão da BNCC, e as estratégias de consulta pública.

A consulta sobre a primeira versão ocorreu pela plataforma online “Portal da Base”, sendo promovida e incentivada pela campanha “Dia D da BNCC”. O resultado foi significativo, no entanto vários elementos indicam limites nessa consulta, dentre eles a falta de transparência no tratamento dos dados, e o fato de não serem levadas em consideração críticas mais profundas sobre a BNCC. Contudo, os limites da participação social na construção da BNCC são substancialmente ampliados no cenário que se segue.

Com o afastamento de Dilma Rousseff da Presidência da República, há uma mudança no MEC e nas suas secretarias, onde se observa sujeitos que atuaram na condução de políticas educacionais na década de 90, como Maria Helena Guimarães Castro. Ocorre também a formação de um comitê gestor (presidido por Maria Helena) que passa a conduzir, efetivamente, a elaboração da BNCC.

Concomitantemente, ocorre uma recomposição do CNE, órgão deliberativo sobre a BNCC, sob indicação do novo Presidente da República Michel Temer e do Ministro da Educação, o que influencia também na composição da Comissão Bicameral que acompanha a construção da BNCC. A partir desse momento, a comissão passa a ser presidida por Antônio Cezar Callegari, e composta também pelo conselheiro Eduardo Deschamps, recém indicado ao posto, e com relações claras com o Movimento pela Base.

Todas essas mudanças ocorrem no momento em que a segunda versão da BNCC passa por audiências públicas em seminários estaduais, organizados pelo CONSED e pela UNDIME. O resultado delas pode ser encontrado também na mudança na maneira como a BNCC estava sendo construída até então.

É delegado ao comitê gestor a responsabilidade de propor subsídios para a reforma do Ensino Médio que foi estabelecida posteriormente com MP 746/16. Pelo fato da reforma ser contraditória com algumas das características da BNCC, é paralisada a elaboração da parte que diz respeito ao Ensino Médio, retornando somente quando foi aprovada a Lei 13.415 de 2017. Diferente do processo anterior, não são apontadas as repercussões da segunda consulta pública para o texto da



BNCC, bem como a própria comissão de especialistas responsáveis pela elaboração e redação da terceira versão.

A consulta pública sobre a terceira versão do Ensino Médio, organizada pelo CNE, foi marcada por grande resistência que se expressa no fato de que duas das cinco audiências previstas não ocorreram, devido à ocupação por estudantes secundaristas que a repudiavam plenamente. Logo em seguida, ocorre a renúncia do próprio presidente da Comissão Bicameral, Antônio Cezar Callegari, sob a afirmação de uma desfiguração e descontinuidade do texto com o que havia sido construído até então. Quem assume a presidência da comissão a partir de então é Eduardo Deschamps.

Ainda assim, a versão final da BNCC foi aprovada no dia no dia 4 de dezembro de 2018. Nessa versão encontra-se, finalmente, a informação sobre a comissão de especialistas, onde é possível notar que essa comissão foi totalmente recomposta por um grupo muito menor do que havia se estabelecido em um primeiro momento. Dentre os sujeitos que a integram, se destacam sujeitos individuais, que também participaram da produção das políticas curriculares da década de 90, como Maria Inês Fini e Guiomar Nano de Mello. Na versão final, encontra-se também a informação de que toda a produção editorial desse documento ficou a cargo de uma fundação privada, chamada Carlos Vanzolini.

Considera-se que esses elementos demonstram substancialmente rupturas na elaboração da BNCC. No entanto, é importante ainda em que medida eles incidem sobre o conteúdo das versões.

#### 4. ANÁLISE COMPARATIVA DAS VERSÕES DA BNCC

O objetivo desse capítulo é realizar a análise do texto das versões da BNCC. O foco está nas concepções gerais desses documentos e nos elementos que o seu conteúdo pode fornecer para a compreensão das disputas durante o processo de elaboração.

Uma vez que entre o objetivo geral da pesquisa está analisar as continuidades e rupturas nesse processo, é realizada uma análise comparativa das versões. Utiliza-se como fonte a primeira versão de 2015, a segunda versão de 2016, e a versão final de 2018.

Os documentos são analisados a partir do recorte temático “Ensino Médio” e as categorias: *Educação Básica, Currículo, Juventudes, Conhecimento Escolar no Ensino Médio, Relação Ensino Médio e Educação Profissional*. Cada categoria configura-se como uma seção do capítulo.

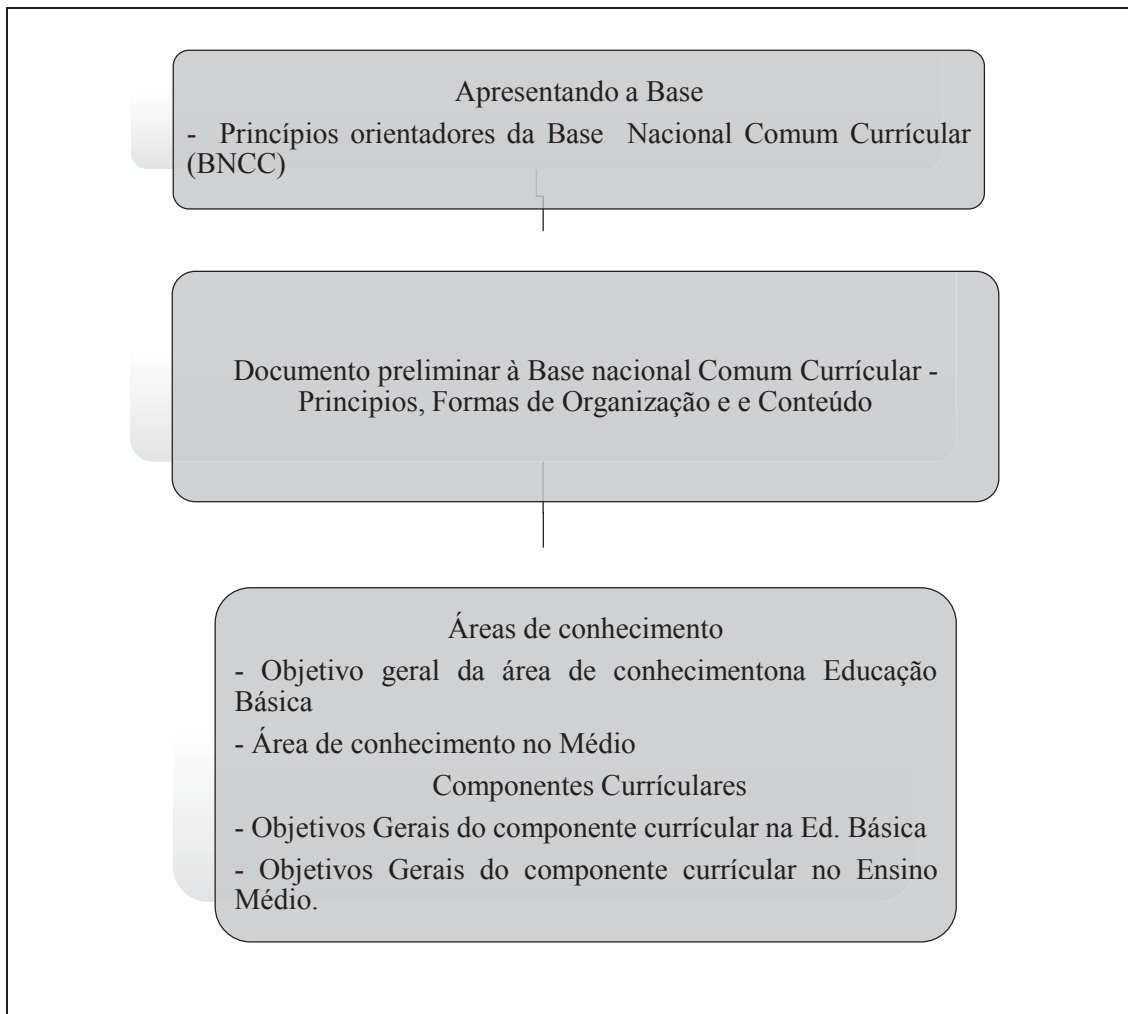
Antes de se entrar na análise das categorias, no entanto, é realizada uma apresentação discussão da estrutura das versões. Isso porque parte-se do entendimento de que as propostas curriculares são documentos complexos, expressão de múltiplas influências e que, por isso, carregam diferentes elementos conceituais na busca de consenso social (BOWE; BALL; GOLD, 1994). Tendo em vista essa complexidade, um dos pontos que auxiliam uma análise dos documentos são também, conforme aponta Kramer (1997), suas estruturas.

##### 4.1. ESTRUTURA DAS VERSÕES

Para a exposição da análise das estruturas das versões da BNCC, foi realizada a representação dos documentos em figuras. As figuras privilegiam a parte que diz respeito ao Ensino Médio, mas sem perder de vista o conjunto dos documentos. São compostas por elementos que ilustram os capítulos, seções e subseções. Após as figuras são trazidas informações adicionais, e ao final são tecidos alguns comentários sobre as suas similaridades e diferenças.

A primeira versão da BNCC, publicada no dia 16 de setembro de 2015, é composta da seguinte maneira:

FIGURA 2 - ESTRUTURA DA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC



FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015)

Como mostra a Figura 2, os primeiros capítulos são dedicados à apresentação do documento levando em conta os seus princípios e fundamentos orientadores. Em seguida, explora-se as áreas de conhecimento e os componentes curriculares.

As áreas de conhecimento para o Ensino Fundamental e Ensino Médio na BNCC (2015) são: *Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas*. Cada uma é composta por componentes curriculares, que no caso do Ensino Médio são: *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia e Sociologia*.

Na parte do texto que trata das áreas de conhecimento, há um pequeno trecho que descreve as suas características, composição e desafios presentes na sua integração. Após esse momento, são descritos os objetivos gerais das áreas de

conhecimento na Educação Básica e nas etapas de Ensino. Esses objetivos são listados em formato de tópicos.

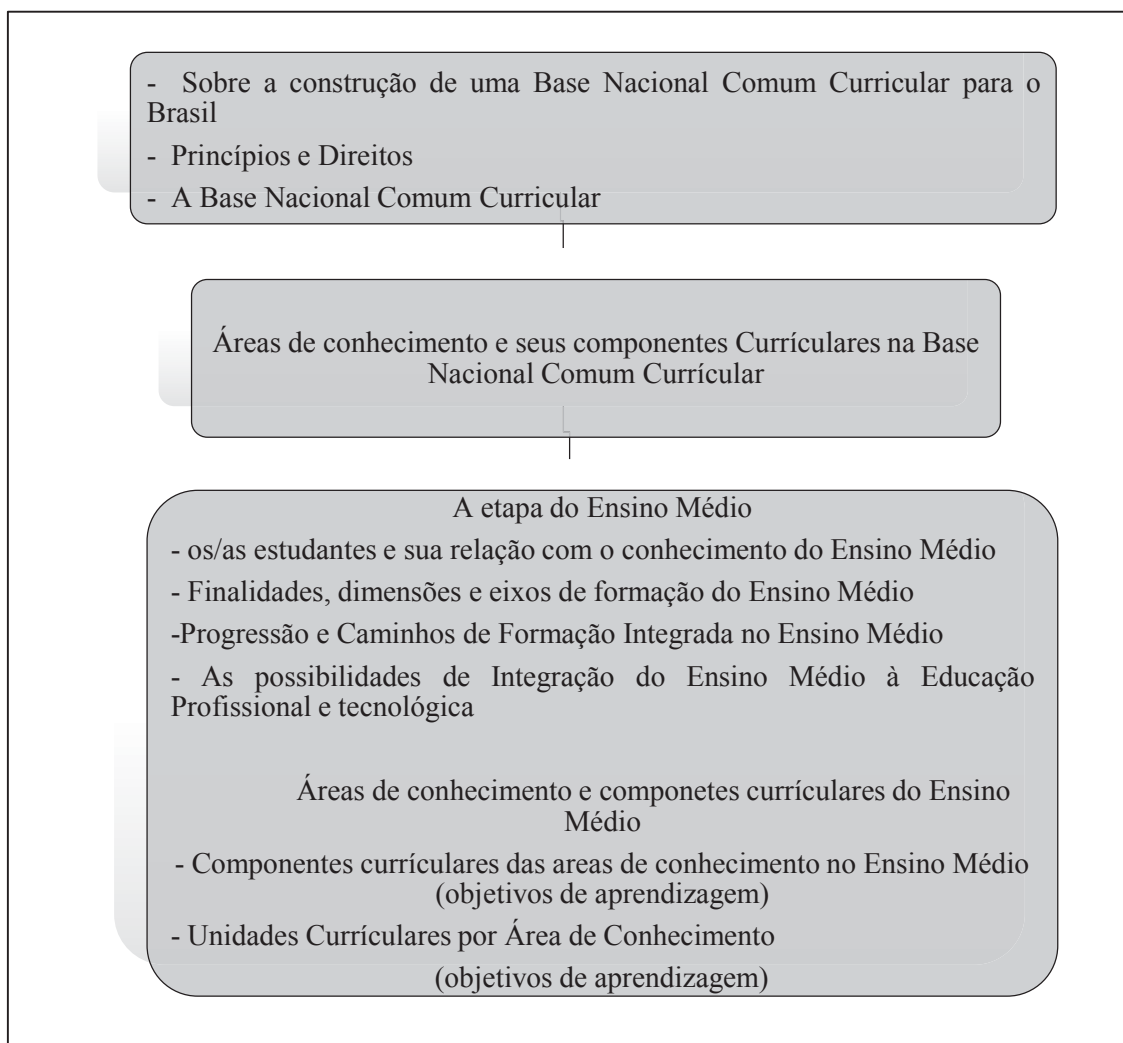
Na parte que aborda os componentes curriculares, a dinâmica é similar. Existe um texto introdutório sobre cada componente curricular que aponta suas características, desafios, possibilidades na Educação Básica e nas etapas de ensino. Todavia, nos componentes curriculares são apresentados também alguns agrupamentos temáticos. Os agrupamentos temáticos são variáveis de acordo com a especificidade de cada um, como, por exemplo: - no componente língua portuguesa existem *eixos* formativos e *campos de atuação*, já no componente de história são utilizados apenas *títulos temáticos*.

Os agrupamentos temáticos são utilizados para situar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para cada agrupamento temático, etapa da Educação Básica e ano de escolarização, são descritos uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses objetivos, por sua vez, não são listados em tópicos, mas em códigos alfanuméricos, como, por exemplo: - para o primeiro ano do Ensino Médio, área de linguagens, componente curricular História, agrupamento temático “Mundos Ameríndios, Africanos e Afro-Brasileiros”, é descrito o objetivo “*CHHI1MOA001 utilizar criativamente diferentes fontes históricas para construir conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, ameríndias e europeias*”.

Ao todo, a primeira versão da BNCC tem 300 páginas e traz poucos elementos pré-textuais. Inclui-se apenas uma carta de apresentação da BNCC de autoria do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, e a composição das equipes do MEC, CONSED e UNDIME da época em que foi publicada.

A segunda versão da BNCC, publicada no dia 3 de maio de 2016, é composta da seguinte maneira:

FIGURA 3– ESTRUTURA DA SEGUNDA VERSÃO DA BNCC



FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2016)

A BNCC (2016) é significativamente maior do que a versão anterior. Ao todo são 651 páginas que trazem também acréscimos de seções e algumas diferenças na organização do texto.

Como é possível observar na Figura 3, a primeira parte mantém o texto introdutório de apresentação e a exposição dos princípios e fundamentos da BNCC. Entretanto, na segunda versão, ocorre a junção dos dois capítulos iniciais. Por isso, nesse espaço também foram incluídas informações sobre a organização do texto.

Para o Ensino Médio, ainda nessa parte inicial, são apresentados “eixos de formação” para todos os componentes curriculares, sendo eles: *letramento e capacidade de aprender, solidariedade e sociabilidade, pensamento crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social*. Esses eixos, assim como os agrupamentos temáticos que já estavam presentes na versão anterior, também são

utilizados posteriormente para situar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outra mudança nessa versão é que duas partes do texto tratam das áreas de conhecimento e componentes curriculares. Na primeira consta um resquício da versão anterior; o texto é voltado para uma apresentação das áreas de conhecimento e componentes curriculares, tendo em vista as suas características gerais. Já na segunda parte, as áreas de conhecimento e componentes curriculares são tratados partindo de uma caracterização da etapa de ensino em que se inserem e dos sujeitos a quem são destinadas, para então apresentar os objetivos de aprendizagem.

Tal mudança pode ser atribuída a uma resposta aos apontamentos críticos nas consultas públicas<sup>41</sup>. O motivo apontado pelo MEC para essa mudança foi dar uma maior articulação entre as etapas da Educação Básica e também apresentar uma reflexão mais profunda sobre suas características e seus sujeitos. Como consequência, é possível observar que na segunda versão há também o acréscimo de uma seção para tratar das possibilidades de integração entre o Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.

Diferente do documento anterior, os objetivos gerais das áreas de conhecimento na segunda versão, também são organizados por códigos alfanuméricos. A listagem dos objetivos estabelece uma relação com o *eixo de formação* a ser desenvolvido, como uma espécie de “checklist”. Já nos objetivos dos componentes curriculares repete-se boa parte da lógica anterior. Nessa versão, entretanto, em relação ao Ensino Médio, não se menciona os anos de escolarização, somente a etapa de ensino, eixo formativo e unidade temática correspondente.

Uma vez que essa mudança não ocorre nas demais etapas de ensino, pode ser atribuída às tendências de flexibilização do currículo do Ensino Médio que, como comentado no capítulo 2, já se fazia presente desde 2013<sup>42</sup>. De toda forma, ela acaba tornando a parte do texto que diz respeito ao Ensino Médio menos prescritiva.

Em relação aos elementos pré-textuais, a segunda versão BNCC conta com uma especificação da equipe de especialistas que participou do processo de redação e elaboração do texto. São apresentados, detalhadamente, os especialistas

---

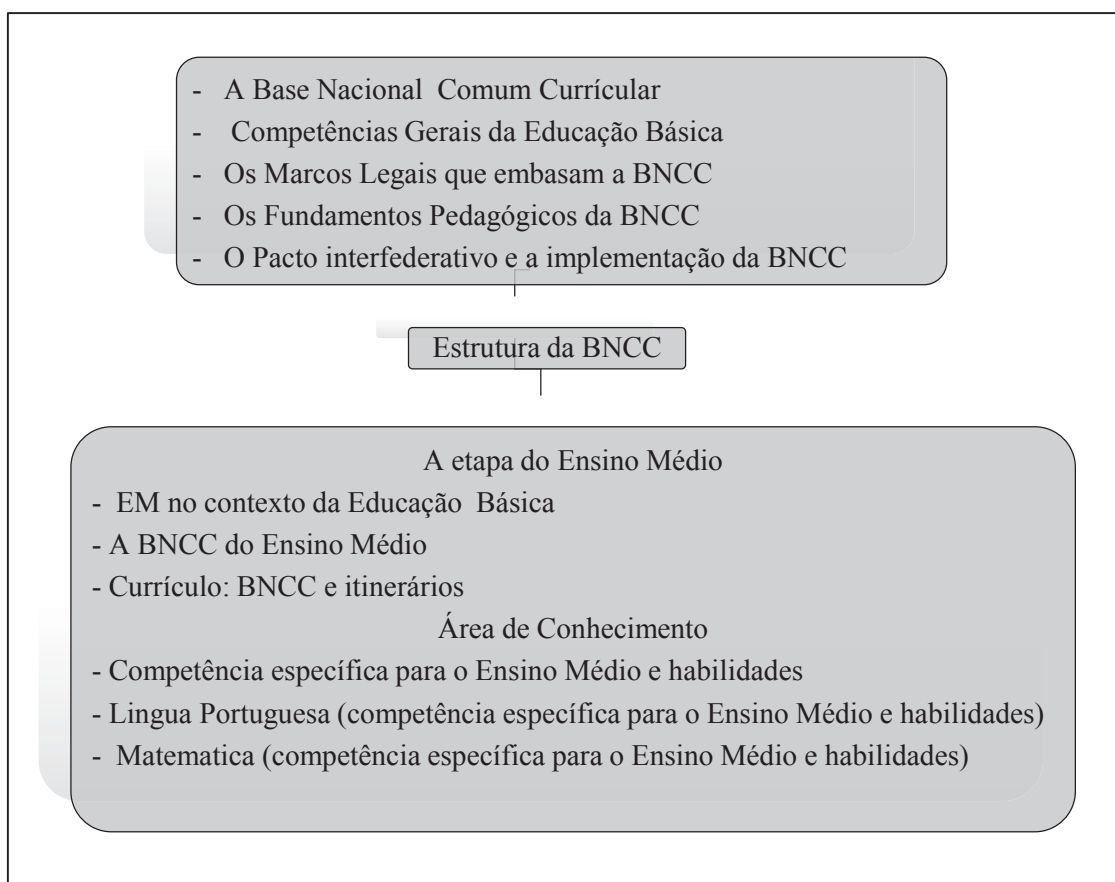
<sup>41</sup> Conforme também aponta o Quadro 3.

<sup>42</sup> No PL 6840 de 2013.

convidados e as suas atribuições, bem como a equipe de análise dos dados da consulta pública.

A versão final da BNCC, aprovada integralmente em 2018, foi composta da seguinte maneira:

FIGURA 4 – ESTRUTURA DA VERSÃO FINAL DA BNCC



FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018)

O documento tem um tamanho similar ao da segunda versão, contando com 593 páginas. Contudo, é possível observar mudanças significativas na estrutura e na organização interna.

Como demonstrado na Figura 4, no capítulo introdutório são destinadas seções para tratar dos fundamentos legais que embasam a BNCC, bem como do pacto interfederativo para o que é atribuído como sua “implementação”, o que não constava nos documentos anteriores.

Para o Ensino Médio, nas áreas de conhecimento há uma breve mudança na terminologia utilizada. Em todos os títulos das áreas de conhecimento, há o acréscimo

do termo “e suas tecnologias”, o que é claramente uma adequação à terminologia utilizada na Lei 13.415/17.

Em adequação à reforma do Ensino Médio, nota-se também que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são expostos por competências e habilidades, situados exclusivamente em áreas de conhecimento. Isso porque, conforme foi mostrado no capítulo anterior, a Lei 13.415/17 manteve como únicos componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio as disciplinas de Português e Matemática. São justamente esses componentes que são apresentados como certo grau de especificidade. O restante (*estudos e práticas*) é agrupado de forma concisa nas áreas de conhecimento, sendo referidos em pequenos trechos do texto com objetivos de aprendizagem compartilhados.

Também relacionado à Lei 13.415/17, ocorre a substituição da seção que tratava da Integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica por duas seções que tem como título “Projeto de Vida” e “As tecnologias digitais e a computação”. Essa alteração, por si só, já fornece indícios de uma mudança de concepção sobre o tema do trabalho no Ensino Médio.

Na apresentação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto nas áreas de conhecimento quanto nos componentes curriculares de Português e Matemática, as competências gerais são postas em substituição às unidades curriculares, e às habilidades específicas aos objetivos de aprendizagem. Como consequência, há uma mudança nos códigos alfanuméricos que passam a corresponder a etapa de ensino, área de conhecimento, competência geral a ser desenvolvida, e habilidade específica; nesse momento, são retirados os eixos formativos que haviam sido incluídos na BNCC (2016).

A BNCC(2018) apresenta créditos no final do seu texto a todos os convidados a participarem do processo de elaboração da BNCC, desde a primeira versão. Nota-se que a maior parte das informações corresponde aos sujeitos que atuaram na construção dos dois primeiros textos, uma vez que nesse período houve uma comissão de especialistas mais robusta.

Frente aos elementos apresentados, é possível agora realizar algumas considerações iniciais sobre as versões da BNCC, suas variações e continuidades no que tange a estrutura geral.



Há uma característica estrutural da BNCC que tem continuidade nas três versões do texto. Refere-se à descrição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por códigos alfanuméricos.

Apesar de haver uma leve variação nos códigos e nos momentos do texto em que eles são utilizados, é possível notar que eles transpassam as três versões da BNCC. Levanta-se assim a necessidade do questionamento a respeito dos motivos para se apresentar direitos de aprendizagem e desenvolvimento em formato codificado sequencialmente. Uma das respostas possíveis para isso pode ser encontrada nos próprios objetivos que foram anunciados para a BNCC

Desde o início, como se viu no capítulo anterior, uma das justificativas para a elaboração da Base, ainda antes da sua vinculação ao PNE, foi o subsídio à elaboração de avaliações e materiais didáticos. Essa justificativa ainda é complementada quando se observa atentamente o discurso do Movimento pela Base. Nessa ótica, a utilização de códigos alfanuméricos para a descrição de objetivos de aprendizagem pode ser interpretada como uma forma de organizar o conhecimento, facilmente replicável para outras práticas curriculares como as próprias avaliações e materiais didáticos.

Foram encontradas também várias alterações na estrutura e organização dos textos, entretanto, nota-se que na transição da primeira para a segunda versão a maior parte das alterações (acréscimo de seções e nova sequência na organização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento) são claros os desdobramentos dos apontamentos da primeira consulta pública. Ainda que se possa questionar a metodologia de consulta e tratamento dos dados, bem como a falta de transparência e a não inclusão de parte das críticas, esse fato indica uma continuidade na elaboração do documento, e também uma preocupação, ainda que restrita, com a obtenção de consenso sobre ele.

Já com relação às mudanças apresentadas na transição da segunda para a terceira versão e versão final, além de serem mais profundas, não se apresentam os motivos para ela. É possível notar, no entanto, que muitas delas se tratam de adequações do texto da BNCC à Reforma do Ensino Médio, como no caso das mudanças dos componentes curriculares, fruto da diminuição e fragmentação proposta pela reforma, como também das terminologias utilizadas, em consonância com a perspectiva de formação por competências.

## 4.2. EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 1996 a LDB trouxe o termo Educação Básica, demonstrando uma necessidade de articulação entre as diferentes etapas e modalidades de ensino para a construção de um projeto formativo nacional. Esse projeto, conforme explica o art. 22, deveria ter como objetivo o desenvolvimento humano, assegurando uma formação básica comum, considerada indispensável para o exercício da cidadania.

De modo complementar, as DCNGB (Resolução CNE/CEB nº4 de 3 de julho de 2010) definem Educação Básica como projeto de educação, orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades, que é direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, e possui a tarefa de colaborar para a construção e manutenção de uma identidade nacional.

Nessas determinações, encontra-se a interpretação de que determinado nível de escolarização é considerado fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e para o exercício pleno da cidadania no Brasil. Ao definir a Educação Básica como direito, cujo titular é o cidadão brasileiro, as DCNGB mesmo não tendo caráter de lei, enfatizam a importância de que essa faixa de escolarização, no seu conjunto, seja assegurada a todos.

As etapas da Educação Básica definidas pela LDB/96 são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessas, hoje apenas o Ensino Fundamental pode ser considerado plenamente obrigatório. Ainda assim, tem-se sinalizado em outras determinações uma demanda pela universalização da Educação Básica, como nas metas do PNE (2014-2024) e a EC 59/2009.

Apesar dos grandes avanços na matrícula, é indiscutível que há um grande caminho a percorrer para assegurar a Educação Básica a todas as crianças, jovens e adultos. Acrescenta-se ainda o fato de que o desafio da oferta impõe também reflexões mais profundas sobre o sentido e conteúdo da Educação Básica no seu conjunto, ou seja, enquanto projeto educacional articulado.

Nas versões analisadas da BNCC (2015, 2016 e 2018), o termo Educação Básica, na maior parte das vezes, é utilizado em referência às três etapas que compõem a Educação Básica. Nesses momentos, não se apresenta uma reflexão mais profunda sobre o seu conteúdo e sentidos.

Mesmo assim, as três versões trazem listas de direitos de aprendizagem e desenvolvimento direcionados para a Educação Básica na parte inicial do texto. O tratamento dado à Educação Básica se distingue das etapas de ensino, áreas de conhecimento e componentes curriculares, uma vez que nessa parte do texto os tópicos são descritos como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e não como “objetivos de aprendizagem”.

O fato de serem apresentados direitos torna possível encontrar o conteúdo da Educação Básica apresentado nas versões da BNCC, à medida que esses direitos ilustram, ou deveriam ilustrar, o horizonte para o qual almeja-se chegar em termos de projeto formativo articulado. Sendo assim, a análise guia-se pela seguinte pergunta: - Quais elementos o conteúdo das versões da BNCC fornece para o entendimento da sua concepção de Educação Básica?

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados nas três versões analisadas, são explicitados no quadro abaixo.

QUADRO 7- DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Primeira versão 2015	Segunda versão 2016	Versão final 2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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;</li> <li>- 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 de vários recursos de comunicações e informação;</li> <li>- 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 cortejar as características econômicas e culturais, regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;</li> <li>- experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas</li> </ul>	<p>Em relação à princípios éticos as crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica têm direito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceito de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como de terem valorizados seus saberes, identidades culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve-se comprometer;</li> <li>- à apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humana 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.</li> </ul> <p><b>Em relação à princípios a políticos</b></p>	<p>Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidades, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</li> <li>2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das crianças, incluindo investigação, a reflexão a análise crítica, a imaginação e a criatividade,</li> </ol>

<p>corporais e intelectuais nas artes, nas 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 a formação e encantamento pela cultura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de carácter técnico, social ou econômico;</li> <li>- 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 condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico;</li> <li>- 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 hipótese sobre o futuro da natureza e da sociedade;</li> <li>- experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre as condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;</li> <li>- identificar suas potencialidades, possibilidades e 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 comunitária;</li> <li>- participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma</li> </ul>	<p><b>As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica têm direito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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;</li> <li>- à apropriação de conhecimentos historicamente produzidos 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;</li> <li>- 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.</li> </ul> <p><b>Em relação à princípios estéticos</b></p> <p><b>As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica têm direito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;</li> <li>- 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.</li> </ul>	<p>para investigar causas, elaborar e testar hipótese, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base no reconhecimento das diferentes áreas.</p> <p>3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, 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.</p> <p>5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação 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.</p> <p>6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitam 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 e responsabilidade.</p> <p>7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e</p>
--	---	--

<p>solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.</p>		<p>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.</p> <p>8) 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.</p> <p>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 ao longo da Educação, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
---	--	--

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2018)

Antes de se ater ao conteúdo dos direitos, propriamente ditos, chama a atenção o modo de comunicação e escrita nas versões. Neste ponto é possível perceber uma variação significativa que, ao ser confrontada com as diferentes defesas sobre o conteúdo da BNCC e também com a discussão sobre as políticas curriculares anteriores, torna possível concluir que não se trata de preferências técnicas ou estéticas.

A primeira e a versão final da BNCC, mesmo com diferenças, utilizam-se de um modo similar de comunicação, que consiste na descrição de direitos por verbos transitivos. Essa característica remonta uma compreensão sobre a responsabilidade da materialização do direito à Educação.

Descrever direitos partindo dos termos: *utilizar, relacionar, agir, exercitar, compreender, entre outros*, não é apenas estranho sob o ponto de vista da escrita, mas implica em delegar ao sujeito - que no caso é o estudante - a obrigação de possuir as capacidades mencionadas ao final da Educação Básica. Sob essa ótica, o que são declarados nestes documentos, ao contrário do que se expõe, não são direitos mas obrigações.

Sobre esse aspecto, o único documento que destoia é a segunda versão. Na BNCC (2016) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica são apresentados na forma de substantivo acompanhados de um enunciado que apresenta os estudantes como titulares do direito. Os enunciados afirmam: - as crianças, adolescentes e jovens, têm o direito ao: *acolhimento, respeito, desenvolvimento, participação, entre outros*. É inerente a essa forma de escrita o entendimento de que aos estudantes devem ser oferecidas condições para a concretização do direito, não sendo delegadas a eles a total responsabilidade pela materialização do direito.

Essa diferença na forma de comunicação da segunda versão mostra novamente uma tentativa de aproximação aos princípios das DCN. Reforça esse entendimento ainda, o fato de que os direitos de aprendizagem da Educação Básica na BNCC (2016) são organizados nos princípios *éticos, políticos e estéticos*, que fundamentam as DCNGB.

Na versão final, porém, abandona-se a influência das DCNGB no modo de exposição dos direitos, retornando à descrição por verbos transitivos, mas que são expostos, dessa vez, por *competências* em substituição aos *princípios éticos, políticos e estéticos*.

Todavia, mesmo que as mudanças na forma de comunicação sejam claras e latentes, o conteúdo do texto tem mais nuances e as mudanças são mais difíceis de precisar.

O documento que conta com o maior número de tópicos é a primeira versão, com doze. A segunda versão possui sete tópicos, e a versão final dez. Somente esse

dado, sob um olhar menos cuidadoso, bastaria para apontar que foram realizadas inclusões e exclusões de direitos. No entanto, quando se observa o conteúdo dos direitos de aprendizagem, nota-se muitas continuidades. Desse modo, a explicação para o acréscimo ou diminuição no número de objetivos, em alguns momentos, pode ser atribuída à junção ou separação de um determinado tópico.

A partir do olhar único para o modo de comunicação e organização dos direitos de aprendizagem, seria possível inferir que a BNCC (2018) tem uma influência clara da pedagogia das competências, e por consequência, a visão de mundo de educação e de sujeito que a acompanha, por outro lado a segunda versão se baseia nos princípios educativos amplos enunciados pelas DCNGB. Entretanto, no conteúdo dos textos é possível notar que tanto a primeira, quanto a segunda versão, também carregam objetivos com influência da pedagogia das competências, em particular das competências socioemocionais.

Expõe-se isso na primeira versão de forma mais sutil, quando se aborda o desenvolvimento afetivo, autoconhecimento, habilidades de comunicação, entre outros. Por tratar-se de elementos que geram uma fácil adesão inicial quando retirado do contexto que os origina, a identificação de uma perspectiva específica de formação humana é mais difícil. No entanto, sob a luz dos fundamentos enunciados pelas competências socioemocionais, fica clara a aproximação.

Já na segunda versão é nítido um movimento de tentar dar voz às diferentes perspectivas. Nela, em um mesmo objetivo há a inserção de termos que remontam a compreensão do trabalho como princípio educativo, ou seja, apreensão do trabalho como *práxis humana* para interpretação e transformação social, e termos que se alinham a perspectivas conflitivas.

A partir desses elementos, volta-se assim, a questão inicial, que diz respeito a:  
- Quais elementos o conteúdo das versões da BNCC fornece para o entendimento da sua concepção de Educação Básica?

Por meio da análise dos textos, é possível afirmar que nas duas primeiras versões não há um conjunto articulado de objetivos que apontem para um projeto coerente de Educação Básica. O que existe é a junção de diferentes elementos, algumas vezes contraditórios entre si, com a finalidade de fornecer ao documento a possibilidade de diálogo com diferentes perspectivas, diminuindo as resistências.

No entanto, é nítido também o movimento da segunda versão em tentar se aproximar da terminologia das DNCGB, e em alguns momentos das DNC/EM de 2012, bem como, do princípio de Educação como um direito a ser assegurado acompanhando outras condições.

A BNCC (2018), por sua vez, consegue amarrar de forma mais precisa todo um ideário de educação na Educação Básica. Esse, consiste na centralidade da formação de atitudes, valores, e a mobilização de conhecimentos frente aos desafios que as mudanças sociais impõem para a formação do sujeito. Nesse documento, mantém-se os trechos da primeira e segunda versão que já sinalizavam essa perspectiva, e os expõe de forma mais explícita.

Como foi possível notar no capítulo 2, essa perspectiva no Brasil já havia sido empregada ao longo do tempo em propostas curriculares para o Ensino Médio, sendo assim, o que os direitos para a Educação Básica mostram é que na BNCC (2018) ela se estende, de alguma maneira, também para as demais etapas de Ensino.

#### 4.3. CURRÍCULO

Por meio da análise de alguns elementos do processo de elaboração da BNCC, exposta no capítulo anterior, foi possível notar que a concepção de currículo se tornou uma questão fundamental para o entendimento dos sentidos e objetivos atribuídos a essa proposta desde o início da sua discussão. Mostra-se isso tanto nos posicionamentos que apresentaram compreensões particulares sobre o que deveria ser a Base, quanto nos apontamentos nas consultas públicas e também na produção acadêmica sobre o assunto.

O que se refere aqui como concepção de currículo não diz respeito estritamente aos critérios e fundamentos que baseiam o projeto cultural inerente a proposta curricular, mas no alcance que se pretende dar a essa proposta curricular (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, SILVA, 1994; APPLE, 1979). Dito de outra forma, trata-se da relação que a proposta curricular, enquanto primeiro condicionamento direto do currículo (GIMENO SACRISTAN, 2000), estabelece com outras operações, o que pode ser sintetizado nas perguntas: - a proposta curricular pretende fechar o currículo por completo ou há espaços de discricionariedade das outras instâncias na sua determinação? Se sim, quais são esses espaços?



No caso da BNCC, nota-se que o debate que a envolveu soa muito similar com o dos PCN e DCN da década de 90. Isso demonstra que há uma continuidade na disputa sobre as concepções de currículo, e que disputas têm se constituído como um dos traços identitários das disputas na política educacional na história recente do Brasil.

Mesmo que esse tema tenha permeado toda a discussão da BNCC, ele não foi tratado de maneira explícita nos textos das versões. Essa foi uma das grandes críticas proferidas à BNCC e está presente na carta do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPED e da Associação Brasileira de Currículo, direcionado ao CNE, bem como em parte da produção acadêmica encontrada na revisão bibliográfica.

Mesmo assim, considerando que toda proposta curricular, mesmo não declarando oficialmente, carrega orientações que remetem à concepções de currículo, torna-se necessário a análise dessa categoria nas versões da BNCC. Para tanto, parte-se inicialmente do que as próprias versões declaram como o seu objetivo principal.

QUADRO 8 – OBJETIVO DA BNCC

Primeira versão 2015	Segunda versão 2016	Versão Final 2018
<p>O objetivo da BNC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica (p.7)</p> <p>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. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às</p>	<p>A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares (p.24).</p> <p>Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (p. 25)</p> <p>Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de</p>	<p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de carácter 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 (p.7).</p> <p>A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio de indicação do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição dos conhecimentos habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida</p>

<p>Escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo do seu processo de escolarização (p.3).</p>	<p>aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular (p.34).</p>	<p>cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (p.13).</p> <p>Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo e sua implementação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (p.16).</p>
--	--	--

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2018)

É possível perceber que na primeira versão, o objetivo da BNCC é apresentado tomando como referência o art. 26 da LDB/96. Declara-se que a finalidade da BNCC é apresentar os conhecimentos fundamentais que todo/a estudante deve ter acesso, constituído, a esses conhecimentos, na base nacional comum como um princípio que traz unidade aos currículos nacionais. Nessa perspectiva, compreende-se a BNCC como um documento regulador que define o que será a Base Nacional Comum dos currículos de todas as escolas de Educação Básica no Brasil.

Logo em seguida, o texto deixa em aberto a definição da parte diversificada do currículo, que assim como no texto da LDB/96, deveria ser definida em diálogo com a realidade local. Contudo, a BNCC (2015) apresenta que essa definição deveria acontecer não apenas sob o olhar da realidade em que se insere o processo educativo, mas também a partir das escolhas das redes de ensino, ou seja, delega-se a responsabilidade principal da definição da parte diversificada do currículo às instâncias administrativas locais, o que demonstra uma preocupação muito maior com o pacto federativo do que com a autonomia dos sujeitos presentes nas escolas.

Apesar do conteúdo do texto, por si só, não deixar claro o nível de autonomia dos outros espaços para a definição do currículo, ele aponta alguns dados relevantes para essa análise. Um dos dados que vale a pena citar é a distinção entre a BNCC, como documento, e a base nacional comum como princípio. Neste ponto, é possível notar que a interpretação do art. 26 da LDB/96, na primeira versão, reconhece que o termo “base nacional comum” é amplo e não diz respeito especificamente a um documento curricular. Desse modo, sinaliza-se que a BNCC, enquanto novo documento curricular, se apresenta como um instrumento para concretização da base nacional comum, a partir da definição de conhecimentos fundamentais a serem assegurados ao estudante. Trata-se de uma das interpretações possíveis da LDB/96, mas que quando confrontada com as políticas anteriores, evidencia que o que está no plano de fundo é uma disputa sobre a concepção de currículo.

Na segunda versão, há algumas alterações no modo de apresentação e no conteúdo do objetivo da BNCC. Consta que a BNCC deverá ser um documento gestor ou balizador dos currículos locais. O interessante é que nessa versão em alguns momentos, retira-se o objetivo de definir conhecimentos ou conteúdos mínimos, para a definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como no texto do PNE. É sinalizado enfaticamente também que esses direitos e objetivos, para serem concretizados, necessitam da garantia de outras condições.

Assim como na mudança dos direitos de aprendizagem para a Educação Básica, o que se evidencia com esse movimento é uma maior adesão aos fundamentos das DCNGB que, no entanto, são adaptados às características da BNCC. Nesse caso, consiste em uma clara tentativa de resposta às críticas ao nível de detalhamento do texto, o que, porém, não incide mais profundamente na organização do texto.

Ao utilizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como princípio e ligá-los à definição de objetivos de aprendizagem, se faz uma adaptação desses princípios às características da BNCC, pois como foi comentado no capítulo anterior, a passagem do termo “expectativas de aprendizagem” para “direitos de aprendizagem”, foi realizada intencionalmente como uma oposição à responsabilização do estudante em ter determinadas capacidades. À medida que utiliza o direito como balizador do objetivo de aprendizagem delegado ao estudante, fica clara a contradição.

Por fim, na versão final, a ligação do objetivo da BNCC à fundamentação da pedagogia das competências, por si só, já expressa uma compreensão do alcance que se pretende conferir à proposta curricular para a determinação do estudante. Mesmo soando inicialmente similar à primeira versão da BNCC, quando se apresenta que o objetivo da BNCC é definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, o texto vai além.

As aprendizagens são definidas partindo do princípio de “ir além do saber” (conhecimento, ou definição de conteúdos mínimos) e explicitar o “saber fazer” (mobilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores). Trata-se de uma concepção formativa, que como foi tratado nos capítulos anteriores, possui uma matriz adestradora do indivíduo. Nesse sentido e levando em conta a inserção das competências socioemocionais, poderia se acrescentar que além do “saber”, e “saber fazer”, o texto da versão final da BNCC busca determinar o que os estudantes devem sentir e como devem se portar, de modo que definem o que o estudante deve “ser”.

Como nota-se claramente nos trechos selecionados no Quadro 8, todas as versões da BNCC analisadas, de maneira mais ou menos enfática, ressaltam que há um espaço de decisões que se situa no contexto da prática. Para compreender as reais possibilidades que esses espaços terão na criação e determinação do currículo, bem como das possibilidades de limitação da BNCC sobre outras operações, é necessária uma pesquisa que adote como foco de investigação as repercussões da BNCC, o que, como foi comentado no primeiro capítulo, não foi possível nesse momento. Contudo, sobre esse ponto, vale retornar os comentários já realizados sobre a estrutura das versões da BNCC.

A organização por objetivos de aprendizagem em códigos alfanuméricos sequenciais fornece uma poderosa possibilidade de limitação da atividade docente e de todas as outras operações sobre o currículo de decidir, escolher, pensar e repensar sua prática em diálogo com a realidade. Neste quesito, é possível afirmar que mesmo com as diferenças nos fundamentos, a concepção de currículo inerente às versões da BNCC é similar e está relacionada com o seu objetivo implícito de servir como um instrumento que determina outras práticas sobre o currículo e a ação dos professores.

Sendo essa uma característica que tem continuidade nas suas diferentes versões, cabe inferir que se trata de um aspecto que não foi negociável no seu processo de elaboração. Dada a fragilidade das consultas públicas, bem como o que

já se sabe sobre as manifestações sobre as diferentes versões da BNCC, é impossível sustentar de maneira coerente que não houveram críticas à prescrição nas arenas institucionalizadas de consulta. Resta, portanto, reafirmar, a partir da análise do texto, que as críticas nessa direção não foram consideradas.

#### 4.4. JUVENTUDES

Para continuar a análise das concepções gerais da BNCC, torna-se pertinente identificar quais são as representações dos sujeitos a quem se destina essa proposta no texto das versões (KRAMER, 1997). A maneira como o sujeito é representado demonstra vários elementos importantes, dentre eles: o nível de interlocução da proposta curricular como a realidade educacional, bem como a maneira como se assimila o papel do sujeito na sociedade, dando sentidos específicos à escolarização.

Como o foco da presente pesquisa é o caso do Ensino Médio, torna-se necessário, portanto, identificar quais são as representações das juventudes brasileiras. Para atender a esse objetivo, de início, cabe situar alguns aspectos organizacionais do texto.

O fato da primeira versão da BNCC possuir um tamanho significativamente menor do que as outras versões faz com que nesse documento não haja um espaço específico para tratar dos estudantes do Ensino Médio. Nas demais versões, apesar de haver subseções que o abordam, os espaços também são significativamente limitados. Na BNCC (2016) a subseção que é destinada para a discussão sobre juventude tem uma página e meia. Já na versão final, toda a discussão sobre juventude tem uma página.

Por esse motivo, é possível afirmar que não há uma grande preocupação com a compreensão sobre quem são os estudantes do Ensino Médio, sendo esse um grande limite que tem continuidade nas três versões analisadas da BNCC. Nesse sentido, viu-se na discussão sobre política educacional, realizada no primeiro capítulo dessa pesquisa, que a omissão (ou não ação) pode ser considerada uma política quando gera efeitos tão visíveis quanto uma ação. Considera-se que esse fenômeno se aplica no caso da caracterização das juventudes na BNCC, uma vez que o fato de não considerá-las no texto está relacionado a um entendimento subjacente e deliberado de que esses sujeitos não devem ter identidade, rosto e voz, o que é

próprio de políticas autoritárias e incide tanto nas características das propostas curriculares, quanto em suas repercussões mais amplas.

Mesmo assim, nos escassos espaços onde os estudantes são considerados nos textos, existem dados férteis que auxiliaram a compreensão das diferenças entre os documentos. Desse modo, a seguir são apresentados alguns trechos que tratam da categoria Juventudes nas versões analisadas da BNCC.

QUADRO 9 – JUVENTUDES NAS VERSÕES DA BNCC

Primeira versão 2015	Segunda versão 2016	Versão Final 2018
<p>O Ensino Médio é um período formativo no qual os/as estudantes estão vivenciando um cenário de culturas juvenis e adultas específicas de sua época, muitas vezes em embate, e lidando com reflexões e tarefas relativas a experiência da vida adulta, a discussões sobre a atividade profissional e sobre a continuação dos estudos (p.34).</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) complementam e especificam a LDB no que tange à caracterização dessa etapa.</p> <p>Especialmente no que diz respeito à caracterização do estudante do Ensino Médio, ela firma uma visão não homogeneizante, verificada já no parecer que a fundamenta, quando compreende a “juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita 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” (p. 155).</p> <p>Trata-se, portanto, de uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como <b>em constante transformação e participante ativa do processo de formação que deve levar à sua autônoma e crítica inserção no mundo</b>. Sobretudo, não se deve compreender o diálogo entre a cultura jovem e a adulta como tensão entre gerações, ou a juventude como mero rito de passagem dos jovens à maturidade, pois não são simples “adultos em formação”. A</p>	<p>Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade (p. 662).</p> <p>Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.</p> <p>Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à</p>

	<p>juventude é uma categoria social que, em diálogo com outras e imersa nas questões de seu tempo, tem importante função na definição dos rumos que a sociedade irá seguir. Assim, temos o sujeito do Ensino Médio caracterizado principalmente a partir da relação com a sua história e a dos demais grupos sociais com os quais convive, elemento que se torna central na definição dessa etapa (p.488).</p>	<p>pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto 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 (p.663).</p> <p>[...] é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (p.467).</p>
--	--	--

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2018)

Como é possível notar no Quadro 9, na BNCC (2015) há uma breve menção de aspectos que compõem a realidade dos/as jovens. Esses aspectos põem em foco a transitoriedade entre infância e vida adulta.

Nessa versão as juventudes são apreendidas como um grupo no qual a principal característica unificadora é a de que os sujeitos que a compõem têm que lidar com uma série de escolhas com repercussões diretas para o seu futuro. Em um segundo momento, aponta-se também que esses sujeitos estão vivenciando um cenário de culturas juvenis e culturas adultas próprias do seu tempo, e que muitas vezes essas culturas estão em conflito. Mesmo não sendo explicada mais detidamente, essa afirmação reforça a ideia de transitoriedade e pode remeter também ao conhecido estereótipo do/a jovem como um sujeito subversivo, rebelde, etc.

Compreende-se assim, que menção às juventudes realizada no texto da BNCC (2015) se aproxima daquilo que se pode chamar de “senso comum” sobre o que significa ser jovem e quais são os elementos que compõem a sua realidade.

Por outro lado, na BNCC (2016), apresenta-se uma concepção definida de juventudes que contrasta diretamente com a mencionada no texto anterior. Essa mudança demonstra uma revisão no texto em mais uma tentativa de aproximação da BNCC com os princípios das DCN/EM de 2012, conforme declarado explicitamente.

Nessa versão, as juventudes são entendidas nas suas múltiplas dimensões, como uma condição dotada de especificidades, em constante transformação, em diálogo com o mundo em que vive e igualmente ativa na construção do mesmo. A partir desses pressupostos, o texto suscita uma preocupação com caracterização da condição juvenil como um presente vivido, não sendo exclusivamente uma fase transitória entre infância e vida adulta, ainda que essa condição não seja negada plenamente.

Ao destacar a condição plural das juventudes, a BNCC (2016) opõe-se também ao seu agrupamento como sujeitos que necessariamente tem conflitos com as gerações anteriores, uma vez que situa o dado biológico e etário em contextos e realidades diversas que, por sua vez, produzem múltiplas identidades e diferentes modos de ser jovem, tornando impossível generalizar determinados traços de personalidade ou posturas frente à realidade como uma condição que fornece identidade a esse grupo.

Considerando todas as limitações já citadas sobre a BNCC (2016), essa caracterização demonstra uma preocupação maior com a apreensão das juventudes brasileiras na sua diversidade, tornando-se fértil para a construção de uma proposta curricular que tem interlocução e diálogo como todos sujeitos a quem se destina.

Já na BNCC (2018), apesar da caracterização ser aparentemente similar à realizada em 2016, apresenta-se uma concepção completamente distinta. Isso porque a conotação conferida ao termo “protagonismo juvenil” não diz respeito à condição juvenil como uma categoria ativa na construção da realidade em que vive, mas em um protagonismo do/a jovem na definição da sua própria história. Mesmo que essa afirmação possa ser razoável em alguns contextos, na BNCC (2018) ela liga-se à interpretação de que os/as jovens, independentemente das suas trajetórias e realidades, podem cumprir seus objetivos e projetos de vida, sejam eles quais forem.



Nesse sentido, trata-se de uma visão abstrata, que relativiza a diversidade das juventudes como condição social-cultural-histórica.

Essa mudança de entendimento pode ser atribuída a dois motivos principais, ambos vinculados à reforma do Ensino Médio e com a perspectiva dos sujeitos que passam a integrar o MEC a partir de 2016. A palavra protagonismo juvenil também foi muito utilizada para se referir a possibilidade de escolha que os estudantes teriam na parte diversificada do Ensino Médio, determinada inicialmente pela MP 746/16 e posteriormente na Lei 13.415/17<sup>43</sup>. Em uma relação de segunda ordem, está o fato da concepção da formação por competências, que fundamenta a reforma, responsabiliza o sujeito por se manter em condições de empregabilidade e adaptabilidade à sociedade, desconsiderando muitas vezes as contradições dessa mesma realidade e as possibilidades oriundas dela.

Assim, mesmo que os termos utilizados sejam similares, há um claro deslocamento do sentido conferido a esses termos, o que demonstra uma mudança da concepção de juventudes presente na BNCC (2016) para uma nova concepção que se expressa de maneira mais forte na versão final, resultado e reflexo das mudanças dos sujeitos que conduzem à elaboração dessa versão. Essa concepção fragiliza ainda mais a interlocução da BNCC com a realidade dos/as jovens, e assim também seus alcances para contribuir com um processo formativo de combate às desigualdades, pois relativiza, e por vezes desconsidera, essas mesmas desigualdades.

Sendo assim, é possível identificar que, mesmo que nas três versões da BNCC não haja uma grande preocupação com a caracterização e compreensão sobre quem são as juventudes, há diferenças significativas na maneira como esses sujeitos são mencionados. Essas diferenças refletem, por sua vez, concepções distintas, havendo um maior contraste entre a segunda versão, BNCC (2016), e a versão final, BNCC (2018).

---

<sup>43</sup> A possibilidade de escolha que os estudantes terão na grade curricular estabelecida pela Lei 13.415/17 é incerta, pois essa lei não obriga as redes de ensino a ofertarem todos os itinerários em todas as escolas.

#### 4.5. CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Para a análise da concepção de Ensino Médio contida nas versões BNCC, nesta seção contemplada na categoria “Conhecimento Escolar no Ensino Médio”, é preciso lembrar que já existiam algumas regulamentações e documentos curriculares que tratavam dessa etapa de ensino. Como se viu no capítulo anterior, durante o processo de elaboração da BNCC algumas dessas regulamentações foram sendo alteradas. Contudo, no que diz respeito aos objetivos do Ensino Médio, declarados no art. 35 da LDB/96<sup>44</sup>, o texto manteve-se o mesmo.

Considerando isso, a análise da categoria Conhecimento Escolar no Ensino Médio guiou-se pelas seguintes questões: 1) Quais são os desafios apontados para o Ensino Médio? 2) Como as versões da BNCC interpretam e acrescentam aos objetivos do Ensino Médio estabelecidos pela LDB/96? 3) Quais são os caminhos e princípios privilegiados para dar conta da formação nessa etapa de ensino?

Os desafios apontados para o Ensino Médio são considerados relevantes porque fornecem uma espécie de diagnóstico do que se entende como “aspectos a serem superados e/ou levados em consideração”. Acabam se tornando, afinal, a justificativa para as propostas apresentadas, sendo fundamentais para compreensão das mesmas.

A seguir são expostos alguns trechos que retratam os principais apontamentos sobre essa questão nas versões da BNCC.

---

<sup>44</sup> Vale lembrar: Art. 35. 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).

QUADRO 10 – DESAFIOS APONTADOS PARA O ENSINO MÉDIO

Primeira versão 2015	Segunda versão 2016	Versão Final 2018
<p><b>No texto introdutório da área de linguagens no Ensino Médio, o texto aponta:</b></p> <p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece o Ensino Médio como a etapa de escolarização conclusiva da Educação Básica de toda a população estudantil.</p> <p>Esse fato desafia a comunidade educacional a colocar em prática propostas que superem as limitações de um Ensino Médio que tem se pautado, essencialmente, por duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante (p.36)</p>	<p><b>Após caracterização dos estudantes do Ensino Médio, o texto aponta:</b></p> <p>Configura-se, dessa forma, um desafio à comunidade educacional, o de superar as limitações de um ensino que, tradicionalmente, se voltou-se apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante (p.463).</p> <p>As demandas da sociedade contemporânea e o reconhecimento do direito de todos os brasileiros a uma educação que amplie seus horizontes nas diversas dimensões da vida, apontam para a necessidade de qualificar o Ensino Médio [...] (p.495)</p>	<p><b>Após caracterização dos estudantes do Ensino Médio, o texto aponta:</b></p> <p>Mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (p.462).</p> <p>A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio (p.463).</p>

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016,2018)

Nos trechos expostos no quadro acima, percebe-se uma diferença das duas primeiras versões com a versão final. Isso não significa que os elementos contidos na versão final não estejam presentes nas versões anteriores, mas que há uma mudança significativa de enfoque.

Na primeira e na segunda versão, mesmo com as diferenças na caracterização das juventudes, os desafios apontados para o Ensino Médio são muito parecidos, aliás, até a forma de comunicação é a mesma. Por esse motivo, fica claro que essa parte do texto foi mantida na revisão da primeira para a segunda versão com apenas algumas pequenas alterações.

Nessas versões, apresenta-se como o maior desafio para o Ensino Médio a necessidade de superação da dualidade histórica que caracterizou por muito tempo a escola voltada para o atendimento das juventudes, e que ainda possui seus efeitos.

As determinações contidas LDB/96 são utilizadas, na primeira versão, como fundamento legal para esta defesa, especialmente pelo fato de que essa Lei torna o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica.

À vista disso, é possível afirmar que a primeira e segunda versão da BNCC reforçam a necessidade de um avanço da formação no Ensino Médio sob um caráter comum. Essa afirmação incide na compreensão de que o conhecimento não deve ser distribuído de formas diferentes para os estudantes com condições socioeconômicas distintas, o que dialoga diretamente com a interpretação que influenciou as bases conceituais das DCN/EM de 2012<sup>45</sup> e reforça o compromisso de combate às desigualdades presentes na oferta dessa etapa de ensino.

Na versão final, porém, o foco desloca-se totalmente para os desafios impostos pelas mudanças tecnológicas e no mundo do trabalho. Essas mudanças, de acordo com o texto, afetam diretamente os jovens e, portanto, deveriam ser levadas em consideração nas políticas para a sua formação.

Por meio da leitura da BNCC (2018) na íntegra e o que já sabe sobre essa perspectiva, evidencia-se, porém, que o que é referido como “levar em consideração” não significa apenas a necessidade de partir de um diagnóstico dos desafios presentes na realidade para a elaboração de uma proposta curricular, mas de tomar essa realidade como um condicionante central do currículo, em outras palavras, tornar a proposta curricular um projeto educacional para uma adaptação não-crítica as condições existentes, o que acaba reduzindo os próprios objetivos para o Ensino Médio estabelecidos na LDB/96 e esvaziando os sentidos da educação nessa etapa de ensino.

Considerando esses desafios, são apresentados alguns enfoques e prioridades formativas a serem adotadas no currículo do Ensino Médio, como demonstra-se na tabela abaixo.

---

<sup>45</sup> No entanto, é preciso destacar também que na BNCC (2015) são feitas secundariamente algumas críticas ao currículo centrado em conteúdos. Apesar desse elemento não ser plenamente desenvolvido, isso mostra que o texto, já nesse momento, expressa um conjunto de tendências heterogêneas, algumas delas, como é o caso, com aproximações diretas com os princípios da reforma do Ensino Médio.

QUADRO 11 – FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Primeira versão 2015	Segunda versão 2016	Versão Final 2018
<p>Deve-se priorizar, nessa etapa, uma sólida formação geral, independentemente da finalidade eleita pelo/a estudante: seja continuar seus estudos em nível superior ou a de adquirir uma formação técnica para o trabalho (p.34).</p> <p>O Ensino Médio caracteriza-se como a última etapa da Educação Básica. Não é uma etapa isolada e independente das anteriores, deve oferecer condições ao estudante para ampliar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e desenvolver novas capacidades de interpretar e refletir sobre diferentes contextos (p.139)</p>	<p>Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os estudantes já são iniciados à vida cultural e à interpretação de fenômenos naturais e sociais ao formularem e responderem perguntas que lhes permitam apropriar-se de conceitos, procedimentos, teorias e linguagens. No Ensino Médio, espera-se que essa compreensão do mundo se estenda a produções de sentido mais abrangentes e complexas. Essa nova etapa da escolarização deve 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 (p.490).</p>	<p>Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido na Introdução desta BNCC (p. 465).</p>

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016,2018)

Os três trechos destacados no Quadro 10 tem algumas aproximações. Todos consideram o art. 35 da LDB/96 para a apresentação de suas propostas. É preciso acrescentar ainda que em outros momentos do texto as três versões analisadas também afirmam que a LDB/96 não é clara para sinalizar a maneira como se deve concretizar esses objetivos. Essa falta de clareza é utilizada com argumento para a necessidade da BNCC, que, por esse motivo, deveria preencher esse espaço. No entanto, como demonstrado no quadro acima, ao se mobilizar nessa direção, as versões traçam caminhos distintos.

A primeira versão é a menos propositiva. Limita-se a reforçar aquilo que já estava presente na LDB/96. Quando trata das áreas de conhecimento no Ensino Médio, está presente a defesa de uma necessidade de aprofundamento do conhecimento desenvolvido no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como da capacidade de interpretação e reflexão sobre diferentes contextos da realidade<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Em alusão aos incisos I e III do art. 35 da LDB/96.

Nesse ponto, mostra-se novamente que, ainda que o texto da BNCC se proponha a ser mais claro do que os documentos anteriores, não faz isso com a preocupação de aprofundar o que se entende como formação comum no Ensino Médio, mas apenas descrevendo os objetivos de aprendizagem para se alcançar tal formação. Essa característica torna coerente os apontamentos na primeira consulta pública que versavam sobre a ausência da exposição dos fundamentos e princípios orientadores nessa versão.

A segunda versão desenvolve um pouco mais este ponto, sinalizando, ainda que limitadamente, uma compreensão particular da formação que se almeja no Ensino Médio para se alcançar os objetivos formativos apontados no art. 35 da LDB/96. O texto põe foco na necessidade de que sejam oferecidas condições para que o estudante se aprofunde e amplie a capacidade de interpretação, reflexão, proposição e ação crítica na realidade, e que tal capacidade seja concebida por meio da extensão de sentidos mais abrangentes, principalmente pela capacidade de abstração, considerada aspecto fundante da autonomia intelectual, profissional e política<sup>47</sup>.

Desse modo, considerando o enfoque dado à capacidade de abstração, é possível afirmar que a BNCC (2016), ao menos nesse contexto, aponta a necessidade de um processo formativo que priorize a ampliação e o aprofundamento do *conhecimento* nas suas diferentes manifestações.

Já no texto da BNCC (2018), observa-se que é traçado um caminho distinto. Mesmo mencionando a necessidade de uma formação para o exercício da cidadania, no sentido exposto pela LDB/96, realiza-se um acréscimo onde afirma-se que a escola que atende as juventudes deveria construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos jovens, e, em especial, com os “desafios da sociedade contemporânea”, reforçados novamente.

De maneira complementar a esses apontamentos, para explorar os elementos que orientam a formação no Ensino Médio, tanto a BNCC (2016), quanto a BNCC (2018) apresentam termos aparentemente similares: “Educação Integral e Formação Integral”.

Os termos Educação e Formação Integral aparecem na segunda versão da BNCC vinculados ao Ensino Médio, enquanto na versão final são estendidos também para toda a Educação Básica. São empregados em ambos os documentos de maneira

---

<sup>47</sup> Em alusão ao inciso III do art. 35 da LDB/96.

polissêmica, por vezes com foco no sujeito, onde concebem a formação humana em diferentes dimensões (intelectual, física, afetiva), e por vezes com foco na ação pedagógica, apresentando alguns elementos formativos que constituem do que é considerado Formação Integral/Educação Integral.

No segundo caso se divergem significativamente, como se demonstra no quadro abaixo.

QUADRO 12- EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC 2016 e 2018

Segunda versão 2016	Versão Final 2018
<p>Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais fornecem uma indicação mais propositiva das finalidades prescritas pela LDB, ao dispor sobre a formação integral do sujeito no Ensino Médio a partir de quatro “dimensões” indissociáveis: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2013, p. 161).</p> <p>O caráter entrelaçado dessas dimensões formativas (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) oferece caminho, no contexto da Base Nacional Comum Curricular, para responder às demandas curriculares de formação integral do estudante do Ensino Médio. (p. 490).</p> <p>Assim, 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 (p. 492).</p> <p>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 (p. 494).</p>	<p>Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.</p> <p>A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (p. 14).</p> <p>A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017 (p.471)</p>

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2016, 2018)

Observa-se que na segunda versão a Educação Integral está relacionada a uma formação que considera a integração das dimensões: *trabalho, ciência,*

*tecnologia e cultura*. Refere-se, desse modo, aos eixos formativos das DCN/EM que são considerados, neste documento, dimensões indissociáveis da formação humana.

Assim como foi apontado nos capítulos anteriores, essa defesa parte do princípio de que para que a educação escolar contribua para uma inserção autônoma e crítica na sociedade, considerando as especificidades do Ensino Médio, ela não deve fragmentar essas dimensões do conhecimento, o contrário resultaria em uma formação limitada que dificulta a apreensão do todo pelo sujeito, atendendo apenas a objetivos mais imediatos<sup>48</sup>.

Entretanto, na versão final, a Educação Integral é vinculada de maneira contraditória à pedagogia das competências. Trata-se novamente do movimento de manter um termo, que possui significativa adesão, sob um sentido diferente, o que torna possível também modificar substancialmente a concepção, mas ainda assim dando uma impressão de continuidade.

Uma vez que o referencial teórico que embasa a Educação Integral era outro, inclusive conflitante, o texto da BNCC (2018) acaba vinculando esse termo de maneira precária às dez competências gerais para Educação Básica, quanto a uma necessidade de estabelecer uma formativa que rompe com a “linearidade do conhecimento” e visões que consideram somente a dimensão intelectual e afetiva.

O que está subjacente a essas afirmações remete à ênfase dada à mobilização e aplicação de conhecimentos que é inerente a pedagogia das competências, o que, paradoxalmente, esvazia a escola do conhecimento, repercutindo em compreensão de formação estritamente pragmática que contraria qualquer propensão ao princípio da Formação Integral. Desse modo, é possível afirmar que além da retirada da autonomia dos professores, a BNCC (2018) também propõe a retirada a autonomia de pensamento e capacidade de análise dos jovens da realidade em que vivem.

Para além disso, no que tange a formação comum no Ensino Médio, a BNCC (2018) tem um outro limite. Apesar desse documento definir apenas a parte comum uma parte currículo<sup>49</sup>, é preciso lembrar que a Lei 13.415/17 já havia estabelecido a fragmentação em parte substancial do currículo, fragilizando o próprio entendimento

---

<sup>48</sup> Em referência a dupla finalidade atribuída ao ensino médio: pré-universitária e profissionalizante.

<sup>49</sup> Uma vez que pela Lei 13.415/17 o Ensino Médio passa a ser dividido em duas partes: uma parte comum à todos os estudantes, definida pela BNCC, e uma parte diversificada definida por itinerários formativos.



do Ensino Médio enquanto Educação Básica. Esse elemento é explorado mais detidamente a seguir.

#### 4.6. RELAÇÃO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Uma das principais finalidades que permeou historicamente os sentidos da escola voltada para o atendimento das juventudes no Brasil é a preparação para a vida profissional. Isso pode ser atribuído a diferentes motivos. Liga-se, evidentemente, às demandas econômicas e ao fato de que nessa fase da vida boa parte dos/as jovens se defrontam com necessidades que os conduzem a um contato mais intenso com o mundo do trabalho (no sentido histórico).

Esse contato é variável, pois há diferenças no modo como as necessidades se estabelecem para as diferentes realidades juvenis. Nessa direção, no Capítulo 2 foi possível identificar posturas distintas na maneira como a relação entre a escola e qualificação profissional é abordada nas propostas curriculares para o Ensino Médio. Vale lembrar duas regulamentações da LDB/96 que abordam essa questão.

No Decreto n° 2.208 de 1997 determina-se que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deveria ocorrer de maneira concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Apesar dessa distinção ser necessária, uma vez que a Educação Profissional havia sido interpretada muitas vezes como uma alternativa ao Ensino Médio para as classes menos favorecidas, ao determinar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deveria ter um currículo independente do Ensino Médio, ela acabou contribuindo novamente para uma separação entre trabalho intelectual e trabalho manual no âmbito das políticas curriculares para essa etapa de ensino.

Uma vez que essa regulamentação ocasionava em prejuízos para a formação dos/as jovens no sentido exposto pela LDB/96, durante a primeira década dos anos 2000 foram sendo construídas opções a partir de um projeto educacional contra hegemônico<sup>50</sup>, que é possibilitado pelas novas tendências no governo federal<sup>51</sup>. Nessa direção, o Decreto n° 5.154 de 24 de junho de 2004 estabelece a possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado. Na modalidade Integrada, a Educação

---

<sup>50</sup> Uma vez que perspectiva quem embasa essas alterações é a escola unitária gramsciana.

<sup>51</sup> Especialmente com a eleição de Lula em 2002.

Profissional Técnica de Nível Médio passa a estar voltada não apenas para uma preparação para operar nos processos produtivos, mas também para subsidiar uma formação ampla que contribua para a apreensão do conhecimento científico e dos processos sociais que geram a técnica. Essa concepção empreende uma abordagem mais profunda do trabalho, mas sem negar a demanda por uma preparação técnica "stricto sensu" para o emprego.

No entanto, as tentativas de reformulação do Ensino Médio, tanto a proposta pelo PL 6840/13, quanto concretizada pela Lei 13.415/17, colocam essa concepção novamente em disputa ao estabelecer um modelo segmentado no ensino.

Considera-se que essas posturas distintas não foram apenas de respostas auto-evidentes do poder público frente a uma demanda social, mas opções constituídas e influenciadas por concepções de educação, de sujeito e de sociedade. Desse modo, não seria possível realizar uma análise das concepções da BNCC sem considerar, com especificidade, o modo como é abordada a integração entre a Educação Técnica Profissional de Profissional e Ensino Médio.

Todavia, é necessário considerar que, diferentemente dos decretos e leis comentados anteriormente, a BNCC não regulamenta os modos como deve se dar a integração ou não integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Por esse motivo, nessa seção busca-se explorar, de maneira complementar a análise já realizada nas seções anteriores, como o texto das versões da BNCC que abordam a relação entre o Ensino Médio e Educação Profissional nas suas proposições e concepções gerais.

Sobre esse tema, é possível observar que na primeira versão, além de não haver uma subseção ou tópico para abordá-lo, ele nem sequer é mencionado de maneira explícita. As poucas vezes que se faz alguma menção à Educação Profissional elas são explicitadas nos objetivos de alguns componentes curriculares. Já na BNCC (2018), assim como foi informado na seção 4.1 deste capítulo, há um tópico específico que o aborda. Esse tópico, no entanto, é substituído na versão final por dois novos tópicos intitulados: projeto de vida e tecnologias digitais e computação.

Somente esses contrastes já seriam suficientes para sinalizar as mudanças de concepção. Contudo, para um aprofundamento, torna-se pertinente demonstrar como os textos abordam essa questão.

QUADRO 13- RELAÇÃO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Primeira versão 2015	Segunda versão 2016	Versão Final 2018
<p><b>Nos objetivos gerais do componente curricular “Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica” o texto destaca como unidade temática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• práticas do trabalho, que se referem à participação dos/as estudantes em atividades relacionadas a diferentes dimensões e formas de trabalho. São priorizadas situações de leitura/escuta, produção oral/escrita em língua estrangeira que tratam de características e modos de organização do trabalho, formação e atuação profissional, direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade (p. 70).</li> </ul> <p><b>Os objetivos ligados a essa unidade temática no Ensino Médio são:</b></p> <p>LILE3MOA001 - Escutar, ler ou assistir a textos em língua estrangeira (relatos, depoimentos, entrevistas, documentários, palestras, resumos e artigos acadêmicos, dentre outros) que tratem de atividades profissionais, da valorização de e ideias no passado, no presente ou no futuro, em diferentes sociedades e épocas, identificando posturas éticas e posicionando-se criticamente.</p> <p>LILE3MOA002 - Participar de interações orais em língua estrangeira (relatos, depoimentos, entrevistas, dentre outros) sobre atividades profissionais que já desenvolveu ou que</p>	<p><b>Na subseção “As possibilidades de integração do Ensino Médio à Educação Profissional e tecnologia” o texto aponta:</b></p> <p>Desse modo, as articulações entre a Base Nacional Comum para o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica se fazem presentes nos níveis de organização da base. Em nível mais abrangente, os princípios – éticos, políticos e estéticos – que orientam a definição dos Direitos de Aprendizagem são também aqueles que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>O conteúdo das áreas temáticas da educação profissional apresenta, portanto, interseção com a base comum para o Ensino Médio, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos de cada um dos componentes curriculares, quanto no que diz respeito aos objetivos gerais de formação, relacionados aos eixos de formação da etapa e aos temas integradores, que apontam para as possibilidades de articulação entre os componentes curriculares.</p> <p>Outro importante elemento de integração e articulação é a organização dos objetivos de aprendizagem da BNCC para o Ensino Médio em Unidades Curriculares, não referenciadas a uma fase específica da etapa. Tal organização permite que os sistemas de ensino estruturam suas propostas curriculares para o Ensino Médio considerando as melhores combinações entre as Unidades Curriculares dos componentes curriculares e dessas com os eixos da educação profissional (p.495).</p>	<p><b>Na subseção “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade” o texto aponta:</b></p> <p>[..] escola que acolhe as juventudes deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;</li> <li>• 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;</li> <li>• valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;</li> <li>• assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;</li> <li>• promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares;</li> </ul> <p>e</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estimular atitudes</li> </ul>

<p>gostaria de desenvolver, usando recursos linguístico-discursivos para apresentar atribuições e obter informações sobre suas expectativas de trabalho.</p> <p>LILE3MOA003 - Ler textos em língua estrangeira (currículos profissionais, códigos de ética profissional, direitos do trabalhador, guia de profissões, sites de associações, sindicatos, secretarias de trabalho, dentre outros) que tratem de profissões e demandas de trabalho em diferentes culturas, identificando condições e reivindicações de trabalho em diferentes culturas, identificando condições e reivindicações de trabalho.</p> <p>LILE3MOA004 - Escutar e ler textos em língua estrangeira (relatos, palestras, orientações, dentre outros) sobre criação de empreendimentos, identificando etapas e estratégias necessárias.</p> <p>LILE3MOA005 - Produzir textos escritos (currículos profissionais, cartas de apresentação, documentos reivindicatórios, projetos de criação, dentre outros), usando recursos linguístico-discursivos para candidatar-se a um emprego, reivindicar, apresentar uma ideia. (p.81)</p>		<p>cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.</p> <p>Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe 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. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;</li> <li>• viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;</li> <li>• revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades</li> </ul>
---	--	---

		<p>contemporâneas e, em especial, no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e</li> <li>• prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (p.465-466).</li> </ul>
--	--	---

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2018)

Em relação à BNCC (2015), o trecho destacado no quadro acima retrata a maneira como é mencionada a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional no componente curricular Língua Estrangeira Moderna. Isso porque é somente nessa parte que é feita uma menção a esse tema de maneira específica.

Nesse trecho, nota-se uma abordagem em dois sentidos. O primeiro, que é predominante, diz respeito a uma formação instrumental para o trabalho, à medida que se ressalta que o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio deveria fornecer a possibilidade do estudante entrar em contato com habilidades, práticas e formas de trabalho. Essas, por sua vez, remetem à leitura/escrita e oralidade na língua portuguesa e estrangeira, bem como à habilidades próprias dessa área de conhecimento que emergiriam de situações que retrataram atividades profissionais.

Em outro sentido, há uma sinalização de que seria necessário que nas práticas escolares fosse abordado o tema do trabalho por uma perspectiva crítica, referindo-se a uma reflexão sobre o mundo do trabalho. De todo modo, em ambos os trechos esse tema não é tratado com maiores detalhes.

Na BNCC (2016), o trecho destacado no quadro apresenta com especificidade a maneira como a BNCC considera a Educação Profissional e Tecnológica, e faz isso também de duas maneiras.

Em um primeiro momento menciona-se que a BNCC articula-se à Educação Profissional pela sua própria organização, uma vez que essa organização é pautada pelos mesmos princípios balizadores das DCN e da Educação Profissional e Tecnológica. Em segundo momento, afirma também que essa articulação ocorre porque a BNCC deixa “espaços<sup>52</sup>” para que os sistemas de ensino possam estabelecer relações mais convenientes de acordo com suas características.

As duas afirmações são problemáticas. A primeira porque, mesmo que a BNCC (2016) tenha inclinação maior aos princípios das DCN/EM e da Educação Profissional e Tecnológica, faz isso de forma inconsistente e, em vários momentos, contraditória, pois acaba incorporando também elementos de perspectivas conflitantes, como da própria pedagogia das competências.

Em relação aos espaços que a BNCC supostamente deixa em aberto, o nível de detalhamento desse documento também advoga ao contrário. Um exemplo dessa contradição é o fato, já comentado anteriormente, de que há uma estrutura extremamente prescritiva que é explicitada a partir da descrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por meio de códigos alfanuméricos.

Por esses motivos, essa afirmação denota um movimento de delegar responsabilidade aos sistemas de ensino e de dar conta de uma questão problemática e mal resolvida na BNCC.

Já na BNCC (2018), o trecho destacado na Tabela 12 diz respeito aos objetivos gerais do Ensino Médio, uma vez que nesse documento não há também um espaço específico para o tema. Apesar desses objetivos apresentarem uma centralidade do mundo do trabalho nas suas proposições, não se trata do princípio educativo trabalho, tampouco de formação estritamente técnica. Isso porque parte-se do correto

---

<sup>52</sup> Referindo-se a mudança na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no Ensino Médio que passa a ser por unidades curriculares nessa versão, enquanto na versão anterior se dava por ano de escolaridade.

diagnóstico de que o mundo do trabalho está por um processo de transformação nas últimas décadas que implica em incertezas, instabilidades e rápidas transformações, dificultando uma qualificação profissional sob os moldes das experiências da década de 40 e 70.

Mesmo assim, a relação linear entre educação e demanda econômica é muito parecida, uma vez que apesar do texto advogar que não é a intenção estabelecer uma profissionalização apressada, logo em seguida afirma que a intenção de formar atitudes, capacidades e valores a serem desenvolvidos para contribuir com que o estudante possa adaptar-se com flexibilidade às mudanças no mundo do trabalho, o que reformula, mas não rompe com os limites da formação instrumental para o trabalho e de um Ensino Médio pautado pelos interesses do mercado.

Por fim, é preciso fazer também alguns comentários sobre o fato da reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/17 estabelecer a separação do currículo em duas partes, uma parte comum definida pela Base, e uma parte diversificada definida por itinerários formativos. Em relação aos itinerários, uma das “opções formativas” é a educação profissional. Nesse sentido, mesmo que os itinerários não correspondam, propriamente, aos limites do que define a BNCC, uma vez que na versão final articula-se a reforma, esse documento atua em concordância com uma perspectiva que fragmenta a educação das juventudes, abrindo a possibilidade inclusive da recriação da segmentação no ensino no plano legal.

Mesmo na parte comum do currículo, observa-se uma grande fragilização, pois ao tratar apenas Português e Matemática com especificidade, a BNCC reduz os conhecimentos necessários para que a escola possa contribuir para uma ampliação do entendimento do trabalho em um sentido amplo, para além do emprego.

#### 4.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com o objetivo de identificar as bases conceituais e as concepções gerais da BNCC, no presente capítulo foi realizada uma análise comparativa das versões (BNCC 2015, 2016 e 2018). Apresenta-se agora uma síntese da análise dos dados.

Apesar dos documentos apresentarem muitas características distintas, foi encontrado um elemento que tem continuidade nas três versões. Trata-se da descrição de objetivos de aprendizagem por códigos alfanuméricos sequenciais.

Mesmo que a maneira como esses códigos foram utilizados tenha uma leve variação entre os documentos, o seu cerne não se altera. Pelo fato desse ser um elemento que pode, e deverá, ser replicável para outras práticas sobre o currículo, como materiais didáticos e avaliações, é um indicador de um alto nível de prescrição dessa proposta, o que demonstra também sua *concepção de currículo*. Tal concepção se baseia no entendimento de que as propostas curriculares devem incidir significativamente sobre as práticas escolares, estabelecendo um amplo controle desse contexto.

Em relação às mudanças entre as versões, foi possível observar contrastes tanto nos princípios orientadores dos documentos, quanto na organização do texto.

A primeira versão é a que tem uma estrutura mais simples e é a menos propositiva. Limita-se a reforçar, na maior parte das vezes, o que a própria LDB/96 já havia definido, ou a tratar conceitos oriundos de diferentes perspectivas de superficial e vaga.

Uma evidência disso pode ser encontrada na categoria Educação Básica, onde observa-se tanto a influência da pedagogia das competências quanto de conceitos que remetem perspectivas diversas. Esse dado demonstra que, nesse documento, o principal é justamente a descrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sem que se considere explicitamente princípios e fundamentos orientadores.

Na BNCC (2016) nota-se várias revisões no texto em decorrência das críticas proferidas à primeira versão. Nela é possível notar uma tentativa de dar conta dessas críticas por uma articulação maior com os fundamentos DCN, o que no documento anterior era praticamente inexistente. Como repercussão para essa versão, nota-se a incorporação de vários princípios e elementos conceituais como a concepção plural de juventudes; a retomada do trabalho como princípio educativo e as dimensões: ciência, cultura, trabalho e tecnologia como orientadoras da formação Integral no Ensino Médio.

Esse movimento também repercute na organização do texto da BNCC (2016). São incluídas diferentes subseções e tópicos para dar conta dessa discussão, bem como alterações que remetem uma tentativa de suavizar seu caráter prescritivo.

Nota-se, no entanto, que esse diálogo com as DCN acaba sendo insuficiente por alguns motivos, dentre eles: as próprias características da BNCC que são conflitivas com os princípios anunciados, a maneira superficial como essa concepção



é incluída no texto, e o hibridismo do documento que acaba incluindo também princípios que remetem a pedagogia das competências.

Já na versão final – BNCC (2018), altera-se totalmente os princípios e fundamentos orientadores, o que se repercute também na sua organização interna.

Todos os elementos inseridos na versão anterior para se tentar realizar uma articulação maior com os princípios das DCN são retirados em detrimento dos fundamentos da pedagogia das competências. Algumas vezes o texto dá a entender que são mantidos alguns elementos conceituais presentes na versão anterior, no entanto observa-se que a esses elementos são atribuídos sentidos totalmente distintos, o que indica um *deslocamento de sentidos*. É o caso do termo “protagonismo juvenil” e da “Educação Integral”, que passa a estar vinculado precariamente à pedagogia das competências.

Também ocorre alterações na organização do texto, como no caso da descrição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que nessa versão se tornam “competências gerais” e “habilidades específicas”, bem como no fato de que para além de Português e Matemática, não são abordados outros componentes curriculares com especificidade.

Sendo assim, a versão final da BNCC acaba retrocedendo significativamente em relação às versões anteriores, bem como na concepção do papel do conhecimento escolar no Ensino Médio, que acaba sendo significativamente reduzido à uma formação pragmática. Por esse motivo, entende-se que, em consonância com a Lei 13.415/17, a BNCC segue o caminho de se tornar uma política que acirra as desigualdades educacionais já existentes, o que contraria a sua própria justificativa enquanto uma estratégia para a universalização do Ensino Médio.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi adotado como objeto de análise, na presente pesquisa, o processo de elaboração do texto da BNCC, com foco no documento do Ensino Médio. Esse recorte foi estabelecido mediante a alguns motivos, dentre eles a identificação de que o Ensino Médio, nas últimas décadas, tem passado por um intenso processo de disputas sobre as suas formas de oferta, financiamento e princípios formativos, o que lhe confere uma especificidade no cenário de elaboração de políticas educacionais no Brasil.

No caso da BNCC - uma das principais políticas do governo para a educação dos últimos 6 anos (2015 a 2020) - foi possível notar, ainda sob um olhar inicial, que essas disputas repercutiram também em algumas particularidades no processo de elaboração do documento do Ensino Médio. Nesse sentido, compreendeu-se que um caminho relevante a ser percorrido no âmbito da pesquisa era a análise da maneira como o processo de elaboração da BNCC incorporava às disputas sobre o Ensino Médio, dando sentidos ao projeto formativo para as juventudes brasileiras.

Dada a complexidade do objeto, foi necessário realizar diálogos com diferentes autores, o que auxiliou na construção metodológica da pesquisa e no trabalho de análise dos dados. Situou-se, em um primeiro momento, o estudo no campo de pesquisas em Política Educacional no Brasil, o que implicou, de acordo com a caracterização realizada, na necessidade de se adotar alguns cuidados metodológicos. Posteriormente, também se estabeleceu interlocução com elementos e conceitos oriundos de teorias de currículo, que permitiram uma compreensão das nuances e elementos que circundam as propostas curriculares; e, por fim, se estabeleceu diálogo com pesquisas que têm adotado a BNCC como objeto em suas análises, sob enfoques variados.

Partindo desse percurso definiu-se como problema de pesquisa: Quais as semelhanças e diferenças entre as versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio divulgadas entre os anos de 2015 e 2018? Que ordens de disputas as versões da BNCC e seu processo de elaboração revelam?

Para responder a esse problema de pesquisa, o percurso metodológico desenvolveu-se em duplo movimento de análise, sob inspiração da inter-relação entre contexto da influência e contexto da produção do texto do ciclo de políticas

(BOWE, BALL, GOLD, 1992). Para abordar algumas das influências sobre o texto da BNCC, analisou-se os sujeitos individuais e coletivos que atuaram na sua elaboração, a metodologia da elaboração do texto e o cenário político nacional. Para a análise das versões da BNCC, recorreu-se à algumas ferramentas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), o que permitiu comparar as versões da BNCC por meio das categorias temáticas: Educação Básica, Currículo, Juventudes, Conhecimento Escolar no Ensino Médio, e Relação entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Antes de apresentar uma síntese dos achados e os comentários finais, realiza-se aqui um rápido “parênteses”. Boa parte do desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu durante a Pandemia de COVID-19. Desde que esse vírus foi detectado pela primeira vez, houve uma grande mobilização de cientistas e médicos para descobrir a forma mais adequada de tratamento. Essa mobilização parece agora estar encaminhando-se lentamente para sua fase final, uma vez que muitos países já iniciaram a vacinação, porém, a medida mais eficaz para evitar o contágio e a proliferação permanece sendo o distanciamento social.

Sob esse cenário adverso, a possibilidade de desenvolver a pesquisa em casa foi um privilégio, mas que também implicou em algumas limitações, como o acesso a bibliografias e fontes de dados potencialmente relevantes. De toda forma, compreende-se que os caminhos teóricos e metodológicos utilizados forneceram possibilidades férteis para análise empreendida - espera-se que suficientes.

A partir da análise do conteúdo das versões da BNCC, identifica-se que há uma característica que tem continuidade nesses documentos. Trata-se daquilo que se chamou na pesquisa de “concepção de currículo”, que está relacionado ao nível de detalhamento da uma proposta curricular.

Nas três versões analisadas, mantêm-se prescrição significativa subjacente à sua estrutura pautada na listagem de objetivos de aprendizagem por códigos alfanuméricos sequências. Essa codificação torna a BNCC um instrumento potencial de controle e pré-determinação das ações educativas, uma vez que pode e será utilizada para a organização de materiais didáticos, avaliações, cursos de formação de professores, dos currículos locais e da própria organização dos espaços escolares. Por esse motivo, compactua-se com as análises que já chamavam a atenção para essa característica e seus possíveis efeitos negativos, tal como as de Macedo (2014),

Sussekind (2014), Silva (2015), Costa e Lopes (2018), Lopes (2018), Pereira e Rodrigues (2018), entre outras.

Foi possível identificar que a continuidade na concepção de currículo se deve a um predomínio da influência de sujeitos que defendem essa concepção desde o início do processo de elaboração da BNCC, e que ganham mais força, principalmente, a partir de 2014. Anteriormente, mesmo que se já fizesse presente a defesa de um documento dessa natureza, ainda havia no MEC uma porosidade às vozes que eram contrárias a essa concepção. No entanto, essas vozes passam a ser silenciadas gradativamente, mediante as disputas e as crises no Governo Federal.

Um dos sujeitos coletivos que atuaram na defesa da Base como um documento mais prescritivo, ou em suas palavras “mais claro em relação aos documentos anteriores”, foi o Movimento pela Base Nacional Comum, criado em 2013, mas cujas instituições e sujeitos que o compõem já se posicionavam sobre essa pauta desde muito antes. Para além da atuação oficial desse movimento, através da organização de seminários e documentos de análise das versões da BNCC, muitos sujeitos com relações com ele, e/ou com perspectiva similar, participaram ativamente do processo de condução da BNCC. Nessa direção, após a vinculação da BNCC nas estratégias do PNE (2014-2024), o que lhe confere um caráter legal e determina um prazo para ser construída, se destaca o fato de que Cid Gomes, que assume o MEC em 2015, fornece centralidade à pauta da BNCC na agenda política, bem como o fato de que Manuel Palácios, que é ex-coordenador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, que era conhecido por auxiliar estados e municípios a elaborar testes padronizados, assume a SEB. Contudo, essa influência vai se ampliando, à medida em que outros sujeitos, com perspectivas similares, se inserem na condução do processo de elaboração da BNCC.

Desse modo, conclui-se que uma das ordens de disputa que permearam a condução da BNCC está relacionada à “concepção de currículo”. Diferente da discussão envolvendo os PCN da década de 90, no caso da BNCC foi mais exitosa a interpretação de que a proposta curricular nacional deveria pré-determinar boa parte do currículo das escolas, ainda que isso nunca tenha sido declarado oficialmente.

Considera-se que essa é uma postura típica de políticas autoritárias, uma vez que ignora a necessidade de autonomia dos professores e das escolas, em realizar

as melhores escolhas para o processo formativo de acordo com a sua realidade. Tal postura tem como prejuízo também a restrição do que é considerado currículo e conhecimento escolar, uma vez que busca preencher todo o espaço/tempo escolar com suas determinações.

Evidentemente, conforme se demonstrou no texto, compactua-se que algum nível de regulamentação é necessária, no entanto, os documentos curriculares anteriores à BNCC já cumpriam essa função, não havendo justificativa para o estabelecimento de mais uma proposta curricular, se não fosse o fato dela ser mais prescritiva do que esses documentos. Diferente do que afirmou o discurso oficial, o fato de se determinar os objetivos de aprendizagem para que esses possam ser replicáveis para as outras práticas curriculares, pouco incide sobre os reais problemas que geram a desigualdade, a evasão e o baixo aproveitamento.

Em relação às diferenças nos documentos, identificou-se que os maiores contrastes estão entre as duas primeiras versões, BNCC (2015, 2016), e a versão final, BNCC (2018). Isso decorre das mudanças na maneira como foi conduzido o processo de elaboração do texto nesses períodos.

Entre os anos de 2015 e parte de 2016, ainda sob gestão do governo de Dilma Rousseff (PT), o MEC buscou incluir, mesmo que com vários limites, uma grande quantidade de sujeitos no processo de elaboração da BNCC. Isso se expressa tanto pelo tamanho e pela heterogeneidade da comissão de especialistas, estabelecida pela Portaria nº 592/2015, quanto pela relevância dada às consultas públicas, que eram incentivadas por diferentes estratégias.

Tal movimento visou conferir uma legitimidade à BNCC a partir do discurso de que ela seria uma proposta construída de maneira democrática. Por esse motivo, algumas análises realizadas nesse período, como mostrado na revisão de bibliografia, acabaram trazendo avaliações positivas sobre essa fase do processo, validando o discurso do MEC. Ainda que se reconheça as suas influências no conteúdo do texto, encontrou-se vários limites da participação social, dentre eles, uma falta de transparência a respeito dos dados da consulta pública, a não inclusão de críticas mais profundas e a limitação dos próprios espaços de participação. Desse modo, compactua-se com as análises encontradas na revisão de bibliografia que salientam esse fato, como V. Silva (2018), Rocha (2016), Costa (2018) e Tarlau e Moeler (2020).

Considera-se também que esse foi um dos fatores que tornou possível que a estrutura geral da BNCC não se alterasse desde a publicação da primeira versão.

Todavia, como resultado desse processo, foi possível notar que na BNCC 2015 e 2016, há a presença de diferentes elementos conceituais que remetem a diferentes perspectivas. Ambos os documentos não possuem princípios e orientações claras, soando muitas vezes difusos e contraditórios. De toda forma, na BNCC (2016), em decorrência das críticas proferidas ao texto na primeira versão, buscou-se estabelecer uma interlocução maior com os princípios das DCNGB e DCN/EM.

Todos esses princípios, no entanto, são substituídos totalmente na versão final. A razão para isso está ligada à conjuntura política que se reconfigura a partir da segunda metade de 2016, permitindo que outros sujeitos adquiram proeminência na condução da BNCC.

Nessa direção, destaca-se o fato de que após o primeiro afastamento de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, o MEC passa a ser conduzido por Mendonça Filho, ex-deputado estadual vinculado ao DEM, e Maria Helena Guimarães Castro na secretaria executiva do MEC. Maria Helena, já havia ocupado o mesmo cargo durante os anos de 1996 e 2000, no governo FHC, sendo uma das responsáveis pela implantação do SAEB e pelas políticas curriculares da época, fundamentadas pela pedagogia das competências.

Concomitantemente também é realizada uma recomposição das cadeiras do CNE, sob indicação do Presidente da República, Michel Temer, e do Ministro da Educação Mendonça Filho. Isso faz com que ocorra também uma mudança na Comissão Bicameral destinada para o acompanhamento do processo de elaboração da BNCC e deliberação sobre ela. Nesse momento, em substituição a Márcia Ângela Aguiar, a comissão passa a ser presidida por Antônio Cezar Callegari. Destaca-se também a presença de Eduardo Deschamps na comissão, ex-presidente do CONSED, com ligações com o Movimento pela Base.

Em decorrência das mudanças nos sujeitos, especialmente no MEC, observa-se também mudanças no modo de condução do processo de elaboração da BNCC. A primeira delas vem com a publicação da Portaria nº 790/2016 que estabelece a composição de um comitê gestor, presidido por Maria Helena Guimarães Castro, ao qual é delegado a responsabilidade de convidar novos especialistas para redação da

terceira versão da BNCC, e de propor subsídios para a elaboração da Reforma do Ensino Médio.

A partir de então, o processo seguiu novos caminhos rompendo, definitivamente, com alguma propensão a se estabelecer legitimidade à BNCC pela participação social, ainda que o discurso permanecesse afirmando o mesmo. A reforma do Ensino Médio (MP 746/16 - Lei 13.415/17) traz uma perspectiva e determinações conflitantes com as DCN/EM de 2012 e com o texto da BNCC (2016), sem a preocupação de referenciar socialmente seus motivos.

Como resultado e reflexo dessas mudanças, ocorre uma alteração da organização e nas bases conceituais do texto da BNCC. As bases conceituais e princípios da BNCC são readequados conferindo uma coesão ao documento que só é possível mediante ao silenciamento pleno das vozes contraditórias.

Sendo assim, a análise do conteúdo das versões da BNCC confirma a hipótese de que as rupturas no Governo Federal, aliada à proposição legal de reformulação estrutural do Ensino Médio, fizeram com que as versões do documento fossem propostas com características e orientações distintas, no processo de elaboração de uma mesma política, e são evidências de um processo de disputas em torno do projeto formativo das juventudes brasileiras, marcadas pelos interesses dos sujeitos individuais e coletivos que atuaram como formuladores do documento da Base Nacional Comum Curricular.

Um dos elementos que confirma essa hipótese pode ser encontrado na categoria Juventudes. Nela, foi possível identificar um contraste significativo entre as versões analisadas, especialmente entre a BNCC (2016) e a BNCC (2018). Nota-se que na BNCC (2016) é retomada a concepção plural de juventude, presente nas DCN/EM de 2012, que a define como uma condição sócio-histórico-cultural, demonstrando uma preocupação com a apreensão das juventudes brasileiras na sua diversidade. Já na BNCC (2018), apreende-se as juventudes a partir de uma visão abstrata que relativiza a sua diversidade e desconsidera as desigualdades que lhes são inerentes.

O mesmo fenômeno ocorre nas categorias Conhecimento Escolar no Ensino Médio e Relação Ensino Médio e Educação Técnica Profissional de Nível Médio. Nas duas primeiras versões (especialmente a segunda), são trazidos para o texto elementos conceituais e princípios que estão ligados a um projeto formativo para as

juventudes que foi sendo construído desde 2003, em face da necessidade de se compreender o Ensino Médio como uma etapa de ensino comum a todos que o frequentam; e assim, superar a histórica fragmentação do conhecimento que o caracterizava nessa etapa de ensino. Nessa direção, destaca-se a presença dos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, como dimensões indissociáveis da formação humana integral e o trabalho como princípio educativo.

Por outro lado, na versão final, BNCC (2018), esses elementos são substituídos pelos princípios emanados pela pedagogia das competências. Nessa versão, é dada ênfase à necessidade de construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea, em especial, as mudanças no mundo do trabalho. No conjunto do texto, fica claro que essa afirmação implica em tornar a realidade um condicionante central do currículo e a proposta curricular, por sua vez, um projeto educacional para uma adaptação não-crítica às condições existentes.

No entanto, uma das estratégias adotadas para dar a sensação de continuidade no texto, diminuindo as resistências sobre o mesmo, é a utilização de termos presentes nos documentos anteriores sob sentidos distintos. É o caso do termo “Educação Integral”, que é vinculado tanto às dez competências gerais para Educação Básica, quanto a uma necessidade de estabelecer uma formativa que rompe com a “linearidade do conhecimento” e visões que consideram somente a dimensão “intelectual e afetiva”.

O que está subjacente a essas afirmações remete a ênfase dada à mobilização e aplicação de conhecimentos que é inerente a pedagogia das competências, o que acaba esvaziando a escola do conhecimento, repercutindo em compreensão de formação estritamente pragmática que contraria qualquer propensão ao princípio da Formação Integral. A partir da análise dos textos, identificou-se que essa mudança incide diretamente na organização nas proposições da BNCC. Um dos seus reflexos encontra-se na própria falta de tratamento específico para os outros componentes curriculares além de Português e Matemática, o que, no caso da Educação Técnica Profissional de Nível Médio, representa um ataque ao Ensino Médio Integrado.

Conclui-se, portanto, que uma segunda ordem de disputa que permeou o processo de elaboração da BNCC, diz respeito à concepção de educação para as juventudes brasileiras. O resultado final indica que a BNCC (2018) retrocede em relação às versões anteriores, uma vez que acaba incorporando todo um ideário de



educação que fragiliza o Ensino Médio e atua contraditoriamente aos seus objetivos, estabelecidos no art. 35 da LDB/96, bem como com a própria meta 3 do PNE, de universalização do Ensino Médio.

Apesar de adotar-se uma postura pessimista em relação às repercussões da BNCC e da Lei 13.415/17 para a realidade educacional do Ensino Médio no Brasil, é preciso se ater a um elemento que foi reforçado diversas vezes na pesquisa. A política, nesse caso, a proposta curricular não determina de maneira imediata e linear o que ocorre nas salas de aula.

As salas de aula são lugares complexos. Nelas se inter cruzam uma série de condicionantes que dizem respeito à realidade dos estudantes, o papel do professor, as mediações das redes de ensino, entre muitos outros fatores que incidem na maneira como a política é recebida/interpretada e traduzida. Nesse sentido, mesmo que as alterações na estrutura curricular do Ensino Médio sejam profundas, devendo pré-condicionar as ações educativas nas escolas, se abrem uma série de outros espaços onde essa política ganhará sentidos e será disputada.

Um desses espaços são os próprios materiais didáticos do Ensino Médio. Como demonstrado na pesquisa, sempre foi um dos grandes objetivos dessa política o subsídio à elaboração dos materiais didáticos, que, por sua vez, também atuam como um forma articulada de indução a implementação da política.

De todo modo, considera-se que os materiais didáticos, conforme também observa Gimeno Sacristán (2000), possuem uma natureza distinta da política curricular oficial. Esses instrumentos, ao realizarem a mediação entre a política curricular oficial e os professores das escolas, muitas vezes acabam apresentando proposições que a própria política oficial não apresenta originalmente, preenchendo muitas das suas lacunas.

Nessa direção se abre alguns caminhos interessantes e necessários na pesquisa, que consiste em: A) identificar como a política curricular é elaborada (regulada) em outros espaços para além do processo de elaboração do texto oficial; B) analisar quais são as tensões, disputas e conflitos que permeiam esses espaços; C) identificar como isso revela os limites e as possibilidades do texto da política curricular oficial; D) analisar quais são seus efeitos para a universalização do Ensino Médio.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. DE L. P.; JUNG, H. S.; SUDBRACK, E. M. Políticas educacionais brasileiras: consequências de um currículo nacional. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, v. 21, n. 1, p. 1–9, 2019.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 1464–1479, 2014.

AGUIAR, M. A. A Política Educacional e a Base Nacional Comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículos sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018

AGUIAR, M. A ; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. Repensando Ideologia e Currículo. in: MOREIRA; SILVA (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 39-58.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? in: MOREIRA; SILVA (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-92.

BALL, S. **Education reform a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open university press, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, 2001.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social : uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.2 p. 10–32, 2006.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da

autenticidade. **Praxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33–52, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD. **Reforming Education and Changing Schools**. London: Routledge, 1992.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como As Escolas Fazem Política**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1º ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BERNARDI, L; UCZAK, L; ROSSI, A. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 7º ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasil, 1937.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasil, 1946.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394, de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. INEP. **Microdados/Censo Escolar da Educação Básica 2008, 2009, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016, 2018**. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:DF, MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:DF, MEC, 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:DF, MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em maio de 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Síntese das contribuições nos estados. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>> Acesso em maio de 2019.

\_\_\_\_\_. MEC. Posicionamento conjunto do Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>> Acesso em maio de 2019.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Por uma política curricular para a educação básica contribuições ao debate da base nacional comum curricular a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília:DF, MEC/SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa Currículo em Movimento. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>> Acesso em setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. PNAD. 2018 . Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnadcontinua.html?edicao=24437&t=microdados>> Acesso em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 15 de 2017. BRASIL, 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. BRASIL, 2014.

\_\_\_\_\_. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746 DE SETEMBRO DE 2016**. BRASIL, 2016.

BURGOS, M. B. Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público. **Boletim Cedes**. Ago./dez, 2015.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. in: MOREIRA (org). **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ª ed., p.29–43, 2013.

CALLEGARI, C. Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação. Carta,

2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>> Acesso em maio de 2010.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239 - 253, 2018.

CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em aberto**, v. 33, n. 107, p. 95-112, 2020.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educacao e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 301–320, 2018.

COSTA, R. DA. **Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)**, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar), Universidade Estadual do Paraná, Paranvaí (PR).

COSTA, V. D. S. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** Tese (Doutorado em Educação), PUC-SP, São Paulo.

CUNHA, K. S; DA SILVA, J. P. Sobre base e bases curriculares nacionais, comuns: de que currículo estamos falando. **E-Curriculum**, v.14, n.04, p. 1236 – 1257, 2016.

D`AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava (PR), 2018.

FERRETI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educacao e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 299–306, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. .

FERRETI, C. J.; DA SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educacao e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. ensino médio ciência, cultura e trabalho. **MEC/SEMTEC**, 2004.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino da geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, p. 419-439, 2017.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, 2015.

GRASSI, C; SILVA, M. R. DA. O movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do ensino médio. in: AZEVEDO, J; REIS, J (org). **Neoconservadorismo e resisência**, p. 85-100, 2019.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 15–35, 1997.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do

KRAWCZYK, N. Pesquisa e formação em política educacional. , p. 8–14, 2015.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: **Retratos da Escola**, v. 13, p. 59–75, 2019.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v.13, n. 25, p. 59 – 75, 2019.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, v. 12, p. 1530–1555, 2014.

MANFRÉ, A. Base Nacional Comum Curricular e a (semi) Formação: quais os dilemas da escola atual? **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 9-28, 2020.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum ara Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. v.36, p. 891-908, 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. v. 27, p. 47–69, 2006.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no campo da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, p. 1–20, 2019.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. p. 1–19, 2018.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **E-Curriculum** v. 12, n. 3, p. 1480–1511, 2019.

MARTINS, E. A.; FERREIRA, M. Reformas curriculares para o ensino médio: perspectivas e proposições da base nacional comum curricular à área de ciências da natureza. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas**, v. 7, p. 1–16, 2018.

MENEZES, L. C. Ensino Médio - etapa conclusiva de uma educação em crise. **Estudos Avancados**, v. 32, n. 94, p. 111–118, 2018.

MICARELLO, H. A. L. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, n. 41, p. 61 – 75, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Necessidade de construção de uma Base Nacional Comum, 2015. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>> Acesso em novembro de 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2002.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. DE. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, , n. 41, p. 31–44, 2016.

NOVAIS, G. S, NUNES, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução de desigualdades educacionais? **Ensino em Revista**, v. 25, n. Especial, p. 1056-1086, 2018.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. DE M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 107, 2018.

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

PESSOA, F, M. **A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos disputas e implicações político-pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2018.

PONCE, B. J; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE. **E-Curriculum**, v.17, n.3, p. 1045-1074

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB) , 2016.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 40º ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, I. G. G. F. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça. **Giramundo**, v. 2, n. 4, p.15-28, 2015

ROSA, S. S. DA. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1–17, 2019.

SÁ, A. P. S; Por que (não) ensinar o cânone escolar: a(s) literatura(s) nas versões preliminares da *BNCC*. **Cad. Letras UFF**, n. 2, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Docencia y cultura escolar: Reformas y modelo educativo**. Buenos aires: Galena, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De Educação**, , n. 4, p. 54–84, 2016.



SIDNEI MACEDO, R.; DO NASCIMENTO, C.; DE MOURA GUERRA, D. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1556–1569, 2014.

SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A. Pesquisa em Políticas Educacionais: escolhas temáticas e fontes em debate (2000-2010). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1–17, 2019.

SILVA, I, F; NETO, H, F, A. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia. **Revista Espaço do Currículo**, v.13, n.2, p; 262-284, 2020.

SILVA, M. "Tudo o que você conehue ser"- triste história da BNCC/HISTÓRIA. **Ensino em Revista**, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para a captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Tese de Doutorado) Unesp, Araraquara (SP), 2018.

SILVA, M. R. DA. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez. 2008.

\_\_\_\_\_.A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1–15, 2018.

\_\_\_\_\_.Currículo, ensino médio e BNCC. **Retratos da Escola**, v. 2024, p. 367–379, 2015.

\_\_\_\_\_.Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274–291, 2020.

SILVA, M. R. DA; JAKIMIUI, V. C. DE L. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. in: (org). **O Ensino Médio: Suas Políticas, Suas Práticas estudos a partir do programa ensino médio inovador**, 2016. Curitiba: Editora UFPR.

SILVA, V. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto**

**da política.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), 2018.

SETTI, G, A. **Relações e identidades entre FHC e o pensamento neoliberal (1995 a 2002).** Tese (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Brasília, Brasília (DF), 2006.

SOUZA, Â. R. DE. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**, v. 1, n. 1, p. 75–89, 2016.

SOUZA NETO, A . Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. **E-curriculum**, v. 17, p. 1263–1287, 2019.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa (PR), 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: Aspectos históricos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 168, 2018.

SÜSSEKIND, M. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014.

\_\_\_\_\_. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91 -107, 2019.

PEREIRA, N. M; RODRIGUES, M, C, M. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos analíticos de políticas Educativas**, v. 26, n. 107, p. 01- 22, 2018.

TARLAU, R; MOELLER, K. Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n.2, p. 553-603, 2020.

## ANEXO 1 – ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Autor(a)	REFERÊNCIA	Revista	Ano
Elizabeth Macedo	Base Nacional Comum ara Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? <b>Educação e Sociedade</b> . v.36, p. 891-908, 2015.	Educação e Sociedade	2015
João Celso Ferreti; Monica Ribeiro da Silva.	FERRETI, C. J.; DA SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. <b>Educacao e Sociedade</b> , v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017.	Educação e Sociedade	2017
Hugo Heleno Camilo Costa; Alice Casemiro Lopes	COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. <b>Educacao e Sociedade</b> , v. 39, n. 143, p. 301–320, 2018.	Educação e Sociedade	2018
Vera Maria Vidal Peroni; Maria Raquel Caetano	PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? <b>Retratos da Escola</b> , v. 9, n. 17, p. 337–352, 2015.	Retratos da Escola	2015
Fernando L. Cássio	CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. <b>Retratos da Escola</b> , v. 12, n. 23, p. 239 - 253, 2018.	Retratos da Escola	2018
Alice Casemiro Lopes	LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. <b>Retratos da Escola</b> , v.13, n. 25, p. 59 – 75, 2019.	Retratos da Escola	2019
Maria Luiza Sússekind	SÚSSEKIND, M. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. <b>Retratos da Escola</b> , v. 13, n. 25, p. 91 - 107, 2019.	Retratos da Escola	2019
Gercina Santana Novais; Silma do Carmo Nunes	NOVAIS, G. S, NUNES, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução de desigualdades educacionais? <b>Ensino em Revista</b> , v. 25, n. Especial, p. 1056-1086, 2018.	Ensino em Revista	2018

Marcos Silva	SILVA, M “Tudo o que você consegue ser” – Triste BNCC/História. <b>Ensino em Revista</b> , v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.	Ensino em Revista	2018
Marcos Garcia Neira; Wilson Alviano Junior; Déberson Almeida de Ferreira	NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. DE. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. <b>EccoS – Revista Científica</b> , n. 41, p. 31–44, 2016.	Eccos Revista Científica	2016
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello	MICARELLO, H. A. L. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado democrático de direito. <b>EccoS – Revista Científica</b> , n. 41, p. 61 – 75, 2016.	Eccos Revista Científica	2016
Eduardo Donizeti Giroto	GIROTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O ensino da geografia sob o domínio neoliberal. <b>Geo UERJ</b> , n. 30, p. 419-439, 2017.	Geo UERJ	2017
Nilton Mullet Pereira; Mara Cristina de Matos Rodrigues	PEREIRA, N. M; RODRIGUES, M, C, M. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. <b>Arquivos analíticos de políticas Educativas</b> , v. 26, n. 107, p. 01- 22, 2018.	Arquivos analíticos de políticas Educativas	2018
Ana Paula dos Santos de Sá	SÁ, A. P. S; Por que (não) ensinar o cânone escolar: a(s) literatura(s) nas versões preliminares da BNCC. <b>Cad. Letras UFF</b> , n. 2, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2017.	Cadernos de Letras da UFF	2017
Monica Ribeiro da Silva	SILVA, M. R. DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. <b>Educação em Revista</b> , v. 34, p. 1–15, 2018.	Educação em Revista	2018
Claudia Maria Mendes Gontijo	GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. <b>Revista Brasileira de Alfabetização</b> , v. 1, 2015.	Revista Brasileira de Alfabetização	2015

Isaac Gabriel Gayer Fialho da Rosa	ROSA, I. G. G. F. Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça. <b>Giramundo</b> , v. 2, n. 4, p.15-28, 2015	Giramundo	2015
Nilda Alves	ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. <b>E-Curriculum</b> , v. 12, p. 1464–1479, 2014.	E-curriculum	2014
Elizabeth Macedo	MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. <b>E-Curriculum</b> , v. 12, p. 1530–1555, 2014.	E-curriculum	2014
Maria Luiza Sússekind	SÜSSEKIND, M. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. <b>E-curriculum</b> , v. 12, n. 3, p. 1512–1529, 2014.	E-curriculum	2014
Roberto Sidnei Macedo; Claudio Orlando do Nascimento; Denise de Moura Guerra	SIDNEI MACEDO, R.; DO NASCIMENTO, C.; DE MOURA GUERRA, D. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exerdeterminação da formação. <b>E-curriculum</b> , v. 12, n. 3, p. 1556–1569, 2014.	E-curriculum	2014
Paulo Sergio Marchelli	MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. <b>E-Curriculum</b> v. 12, n. 3, p. 1480–1511, 2019.	E-curriculum	2014
Cátia Silva Cunha; Jianini de Paula da Silva	CUNHA, K. S; DA SILVA, J. P. Sobre base e bases curriculares nacionais, comuns: de que currículo estamos falando. <b>E-Curriculum</b> , v.14, n.04, p. 1236 – 1257, 2016.	E-curriculum	2016
Janete Magalhães Carvalho; Sandra Kretli da Silva Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera	CARVALHO, J, M; SILVA, S. K; DELBONI, T. Z. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de capital humano. <b>E-Curriculum</b> , v.15, n.2, p. 481 – 503, 2017.	E-curriculum	2017

Delboni			
Branca Jurema Ponce; Wesley Araújo	PONCE, B. J; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE. <b>E-Curriculum</b> , v.17, n.3, p. 1045-1074	E-curriculum	2019
Alaim Souza Neto	SOUZA NETO, A . Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. <b>E-curriculum</b> , v. 17, p. 1263–1287, 2019.	E-curriculum	2019
Rebecca Tarlau Kathryn Moeller	TARLAU, R; MOELLER, K. Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. <b>Currículo sem fronteiras</b> , v. 20, n.2, p. 553-603, 2020.	Currículo sem Fronteiras	2020
Maria Helena Guimarães Castro	CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. <b>Em aberto</b> , v. 33, n. 107, p. 95-112, 2020.	Em Aberto	2020
Ileizi Fiorelli Silva Henrique Fernandes Alves Neto	SILVA, I. F; NETO, H, F, A. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia. <b>Revista Espaço do Currículo</b> , v.13, n.2, p; 262-284, 2020.	Revista Espaço do Currículo	2020
Demerval Saviani	SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. <b>Movimento-Revista De Educação</b> , n. 4, p. 54–84, 2016.	Movimento-Revista de Educação	2016
Ademir Henrique Manfré	MANFRÉ, A. Base Nacional Comum Curricular e a (semi) Formação: quais os dilemas da escola atual? <b>Revista Contexto &amp; Educação</b> , v. 35, n. 111, p. 9-28, 2020.	Revista Contexto & Educação	2020
Marcelo Baumann Burgos	BURGOS, Marcelo Baumann. Base Nacional Comum: o currículo no centro do debate público. <b>Boletim Cedes</b> , v. 9, n. 2, ago./dez., 2015.	Boletim Cedes	2015

<p>Maria de Lourdes Pinto de Almeida;</p> <p>Hildegard Susana Jung; Edite Maria Sudbrack</p>	<p>ALMEIDA, M. DE L. P.; JUNG, H. S.; SUDBRACK, E. M. Políticas educacionales brasileñas: consecuencias de un currículo nacional. <b>Revista Electronica de Investigacion Educativa</b>, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2019.</p>	<p>. Revista Electronica de Investigacion Educativa</p>	<p>2019</p>
--	---	---	-------------

## ANEXO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Autor(a)	REFERÊNCIA	Instituição	Ano
Jaqueline Boeno D`avila	D`AVILA, J, B. <b>As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava (PR), 2018.	UNICENTRO	2018
Nathalia Fernandes Egito Rocha	ROCHA, N. F. E. <b>Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB) , 2016.	UFPB	2016
Vanessa do Socorro Silva da Costa	COSTA, V. D. S. S. DA. <b>Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?</b> Tese (Doutorado em Educação), PUC-SP, São Paulo.	PUC/SP	2018
Vanessa Silva da Silva	SILVA, V. S. DA. <b>Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas (RS), 2018.	UFPel	2018
Felipe de Marco Pesssoa	PESSOA, F, M. <b>A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos disputas e implicações político-pedagógicas.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2018.	UFSC	2018
Raquel da Costa	COSTA, R. DA. <b>Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017),</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar), Universidade Estadual do Paraná, Paranvaí (PR)	UNESPAR	2018



### ANEXO 3 – COMISSÃO DE ESPECIALISTAS SELECIONADA APÓS A PORTARIA Nº 592 DE 2015

#### Área de Linguagens

- Língua Portuguesa

Vilma Lenir Calixto (CONSED/PR)  
Paulo André Alves Figueiredo (CONSED/PA)  
Micheline Madureira Lage (IFG)  
Adair Bonini (UFSC)  
Andréa Walder Zanatti (CONSED/MS)

- Língua Estrangeira Moderna

Monica Lemos de Matos (CONSED/RJ)  
Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (UFF)  
Maria del Carmen Fátima Gozáles Daher (UFF)

- Arte

Carlos Eduardo Povinha (CONSED/SP)  
Claudia Calvalcante Cedraz Caribé de Oliveira (CONSED/BA)  
Andreia veber (UEM)

- Educação Física

João Manoel Faro Neto (CONSED/SE)  
Marcílio Souza Junior (UPE)  
Vitor Powaczruk (CONSED/RS)  
Fernando Jaime González (UNIJUI)

#### Área de Matemática

- Matemática

Reinaldo de Luna Freire (CONSED/PB)  
Antônio Cardoso do Amaral (CONSED/PI)  
Maria Isabel Ramalho Ortigão (UERJ)  
Ruy Cezar Pietropaolo (Universidade Anhanguera)

#### Área de Ciências da Natureza

- Biologia

Minancy Gomes de Oliveira (CONSED/PE)  
Gleyson Souza dos Santos (CONSED/SE)  
Claudia de Alencar Serra e Sepulveda (UEFS)  
Danuasa Munfordo (UFMG)  
Marcelo Tadeu Motokane (USP)

- Física

Andre Luiz Ribeiro Vianna (CONSED/BA)  
Suzana Maria de Castros Lins (CONSED/PE)  
Milton Antonio Auth (FACIPI/UFU)  
Eduardo Adolfo Terrazzan (UFMS)

André Ferrer Pinto Martins (UFRN)

- Química

Maurício Brito da Silva (CONSED/AM)  
Maria Rosário dos Santos (CONSED/PI)  
Ricardo Gauche (UnB)  
Agustina Rosa Echeverría (UFG)  
Eduardo Fleury Mortimer (UFMG/FaE)

Área de Ciências Humanas

- História

Reginaldo Gomes da Silva (CONSED/AP)  
Antônio Daniel Marinho Ribeiro (CONSED/AL)  
Leandro Mendes Rocha (UFG)

- Geografia

Maycon Silva de Oliveira (CONSED/SC)  
Samuel Silva Chaves (CONSED/SC)  
Edilza Laray de Jesus (UEA)  
Flavinha Gasparotti Nunes (UFGD)

- Filosofia

Emerson Costa (CONSED/SP)  
José Aílto Vargas da Rocha (UNDIME/SEDUC/ES)  
Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE)

- Sociologia

Fabiano Farias de Souza (CONSED/RJ)  
Marcos Antonio Silva (CONSED/MG)  
Ilezi Luciana Fiorelli Silva (UEL)  
Haydée Glória Cruz Caruzo (UnB)

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2016).

## **ANEXO 4 – COMISSÃO DE ESPECIALISTAS SELECIONADA APÓS A PORTARIA N° 790 DE 2016**

- COORDENAÇÃO

Ghisleine Trigo Silveira

- REDATORES

Adriana Ranelli Weigel, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isabel Porto Filgueiras, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Maria Inês Fini, Maria Fernanda Penteado Lamas, Maria Silvia Brumatti Sentelhas, Neide Luzia de Rezende, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Ricardo Rechi Aguiar, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar e Stella Christina Schrijnemaeker.

- LEITORES CRÍTICOS

Cláudia Hilsdorf Rocha, Heloisa Martins, Luiz Carlos Menezes e Marcelo Câmara.

FONTE: Elaboração do autor a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018)