

A BNCC em debate: políticas educacionais e alguns desdobramentos

The National Common Curricular Base (BNCC) in debate: educational policies and same developments

Paola Cristine Teixeira¹, Juliana Cordeiro Soares Branco²

RESUMO: O objetivo deste texto é discutir as políticas educacionais, por meio de documentos legais, que incidem sobre a questão dos currículos para a educação básica e a elaboração da BNCC. Para as análises críticas, serão consideradas as perspectivas de autores do campo educacional que discorrem sobre o tema. Entendemos a política curricular como um processo histórico, ao qual diversos protagonistas trazem contribuições em meio às tensões do campo. Desse modo, atentamos à promulgação de documentos legais que, historicamente, consolidaram-se na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; educação básica; documentos legais.

ABSTRACT: The objective of this paper is to discuss educational policies, through legal documents, that impact the issue of curricula for basic education and the elaboration of the National Common Curricular Base (BNCC). For the critical analyses, we will consider the perspectives of authors in the field of Education who discuss the topic. We understand curriculum policy as a historical process, to which various protagonists bring contributions amid tensions in the field. Thus, we focus on the promulgation of legal documents that have historically consolidated themselves in Brazilian education.

KEYWORDS: curriculum; basic education; legal documents

INTRODUÇÃO

A elaboração da contextualização sobre a discussão que envolve o campo do currículo e em consequência, neste texto, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, ainda, faz-se relevante por conta das controvérsias que sempre estiveram – e estarão – presentes nas abordagens educacionais diante das políticas e das ações de materialização destas. Devido à discutibilidade e repercussão do

¹Mestra em Educação e Formação Humana pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Professora da rede pública estadual de Minas Gerais (SEE-MG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6389-7850>. Email: paola.geografia@yahoo.com.br

²Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2337-2918>. Email: juliana.branco@uemg.br

tema, faz-se importante a construção de argumentos para o entendimento do processo de elaboração da BNCC e seus dilemas.

Este trabalho busca discutir as políticas educacionais, por meio de documentos legais, que incidem sobre a questão dos currículos escolares³, ou seja, para a educação básica e a elaboração da BNCC.

Para isso, os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa bibliográfica e documental. Para Sá-Silva (2009, p. 2), usar fontes bibliográficas é importante, “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica esocultural”.

Desta maneira, conforme Treinta *et al.* (2014, p. 11), “cumpre lembrar que o processo de pesquisa bibliográfica deve ser contínuo e que os pesquisadores devem sempre se questionar se todos os artigos científicos possíveis foram encontrados e devem estar sempre atentos a novas possibilidades”.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA, 2009, p. 6).

Para a pesquisa documental e bibliográfica utilizamos uma abordagem descritiva dos documentos legais estudados e das produções intelectuais publicadas em revistas científicas e anais de eventos científicos. Realizamos também uma busca mais específica sobre “Currículos e BNCC” no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que conta com um dos grupos de trabalho, o GT-12, voltado para o campo do “Currículo”. As referências utilizadas para discorrer sobre as perspectivas teórico-metodológicas acerca dos currículos escolares são os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd das três últimas edições: 37^a Reunião Nacional da ANPEd/2015; 38^a Reunião Nacional da ANPEd/2017; 39^a Reunião Nacional da ANPEd/2019. Acreditamos que os trabalhos mais recentes foram mais adequados para a discussão sobre o tema, já que a última versão da BNCC foi homologada no ano de 2018. Decidimos pesquisar os trabalhos da ANPEd, por tratar-se de uma associação de grande importância na área de pesquisas em educação, as produções buscadas no domínio eletrônico da associação contribuiriam significativamente com as discussões na nossa pesquisa.

³ Currículo escolar pode ser definido como conteúdos a serem trabalhados pelos educadores, experiências de aprendizagem, planos de ensino que a escola oferece, com objetivos educacionais.

As discussões foram elaboradas a partir das perspectivas dos autores referenciados, das políticas educacionais que incidem sobre a questão dos currículos para a educação básica e a elaboração da BNCC a partir daí, nossas contribuições e observações em confronto com o material bibliográfico levantado. No Quadro 1, a seguir, é possível verificar os textos encontrados, no período proposto.

QUADRO 1 - DA RELAÇÃO DOS ARTIGOS PESQUISADOS SOBRE A BNCC E CURRÍCULOS ESCOLARES - ANPEd				
TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (A)	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
Currículo, tradução e controle	Erika Virgilio Rodrigues da Cunha; Hugo Heleno Camilo Cota	Currículo. Tradução. Controle. Base Nacional Curricular Comum.	37ª Reunião Nacional da ANPEd/2015	Visão geral sobre currículos na perspectiva de autores do campo, ex: Young e Derrida.
Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Sujeitos, Movimentos E Ações Políticas	Débora Barreiros	Base Nacional Comum Curricular; Políticas de Currículo; Ações políticas	38ª Reunião Nacional da ANPEd/2017	Movimentos, sujeitos e ações políticas relacionados à construção da Base.
Base/Comum/Nacional: A busca pela universalização na BNCC	Camila Costa Gigante; Phelipe Florez Rodrigues	BNCC; Universalismo e Particularismo; Metáfora e Metonímia; Política.	39ª Reunião Nacional da ANPEd/2019	Crítica ao Universalismo e Particularismo, identificados como pontos negativos da BNCC.

Fonte: elaborado pelas autoras

Para a realização da pesquisa documental acerca da temática proposta, fez-se necessário uma busca pelas produções intelectuais que envolvem o campo. Essa busca documental ocorreu a partir de pesquisas na *web*: primeiramente pelos documentos legais para educação, todos disponíveis para consulta em domínios eletrônicos públicos, como por exemplo, o portal do Ministério da Educação (MEC), o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o portal da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE-MG. A partir dessa busca, foi elaborada uma contextualização histórica dos documentos legais para a educação até a elaboração da BNCC/2018. Luna (2011) afirma que revisões históricas “são extremamente importantes, mas infelizmente, raras”. Seu principal objetivo é a recuperação da evolução de um conceito, área, tema, etc. e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças. O autor ainda destaca que “Ninguém deveria entrar em uma nova área de pesquisa sem realizar uma boa revisão histórica dos seus conceitos” (p.92). Foi realizado um estudo sobre a trajetória dos documentos legais para educação até a elaboração da

atual BNCC, no intuito de compreender o processo de elaboração do documento homologado, assim como as controvérsias que acompanham este processo como observado na pesquisa documental e bibliográfica acerca do tema.

Na pesquisa bibliográfica, foi realizada uma busca por publicações acerca do campo do currículo escolar e BNCC, como citado anteriormente. Primeiramente, buscamos por compreender as bases teóricas que fundamentam o campo do currículo, suas definições e conceitos, a partir de publicações de teóricos que discorrem sobre o currículo escolar. Essa busca foi fundamental para compreendermos as transformações que envolveram o campo do currículo em diferentes épocas, bem como os progressos e limitações que marcaram o processo de construção dos currículos escolares. Também foi possível compreender as diferentes fases que teorizam o currículo, tais como o currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

Após a fundamentação teórica sobre o campo do currículo, buscamos por discussões que envolvessem a categoria de “currículos e diversidades”, um dos pontos principais na nossa pesquisa. Buscamos por autores que se expressam sobre as diversidades de gênero, étnico-raciais, sobre as desigualdades de classe, currículo e multiculturalismo, bem como outras argumentações que vieram a contribuir para a construção dos currículos escolares associados a sua diversificação.

Para discorrer sobre a temática BNCC na educação, e junto à discussão elaborar um levantamento sobre os apontamentos e lacunas acerca do campo, buscamos por publicações de autores que se expressam sobre a BNCC, suas percepções, análises, críticas e argumentos favoráveis ou não sobre a implantação do documento. Buscamos por compreender as contradições sobre o processo de elaboração e sobre as demais críticas a BNCC, bem como associá-las a teorizações importantes sobre o campo do currículo.

Também realizamos buscas sobre a BNCC em outros domínios, mais especificamente em periódicos publicados em revistas eletrônicas voltadas para a educação, dos quais foram adquiridas contribuições relevantes sobre as percepções de autores do campo educacional sobre a BNCC, favoráveis ou não.

A síntese dos trabalhos pesquisados reforça a importância do debate sobre o tema, apontando a percepção dos diversos autores do campo educacional sobre a BNCC. Estas sínteses são abordadas nas partes que se seguem nesta pesquisa, contribuindo para as discussões a seguir, da seguinte forma: primeiramente será realizada discussão sobre documentos legais, como o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes para o Ensino Médio, documentos referentes à reforma do ensino médio e o currículo referência de Minas Gerais, indicando entendimento sobre a elaboração da BNCC.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO E A ELABORAÇÃO DA BNCC EM ATENDIMENTO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Antes da BNCC, porém, houve uma longa trajetória na história das leis implementadas para a educação brasileira, que também influenciaram – e ainda influenciam – a constituição curricular do ensino básico.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN n. 9394 de 1996, evidenciou-se a necessidade e a obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação- PNE⁴. Até o presente momento, foram aprovados dois PNE's. O primeiro, em 2001, por meio da Lei nº. 10.172/2001, com metas a serem cumpridas até 2011, e o segundo, em 2014, pela Lei nº. 13.005/2014, sendo este o vigente e com metas a serem cumpridas até o ano de 2024.

A proposta da elaboração do Plano Nacional para a Educação foi citada nos artigos 9º e 87º da LDBEN/1996. No Art. 87º, § 1º, está determinado que “a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”⁵ (BRASIL, 1996). Contudo, a criação do PNE não se estabeleceu de forma efetiva nesse período, postergando o desenvolvimento da ideia como uma iniciativa a ser tomada. Assim, o projeto passou por várias modificações até sua efetivação documental, sendo aprovado em 2001. A Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, proposta sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, aprova o primeiro Plano Nacional de Educação pós-LDBEN atual:

Art. 1º. Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º. A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

O PNE aprovado pela Lei nº. 10.172/2001 é estruturado por diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas, visando atender aos níveis e às modalidades de ensino, conforme a LDBEN/1996. Observamos que o PNE/2001 se mostra bastante enfático quanto às ações que devem ser realizadas na educação, sendo que suas diretrizes competem às obrigações da União e à estrutura escolar como

⁴ Documento cuja finalidade é congrega informações necessárias à organização das políticas públicas na área de educação, no âmbito de um país com vistas a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo (GIL, 2010, s/p).

⁵ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovado pela Conferência Mundial, sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, de 5-9 de março de 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 de abril. 2020.

um todo. Nesse sentido, o documento norteia os componentes curriculares, também chamadas de disciplinas escolares, conteúdo das matérias específicas de cada ano escolar, a serem estudados nos distintos níveis de escolaridade. Tais constituintes do currículo educacional, ainda, apoiam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, propostas na LDBEN/1996 e elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE⁶. Sobre as DCN, Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam que:

O próprio Conselho Nacional de Educação, a luz da flexibilidade trazida pela LDB de 1996, enfatizou que as diretrizes tinham dimensões gerais, tendo estas muito mais a prevalência de um rumo, de uma direção, de um caminho tendente a um fim do que de fixação de conteúdos mínimos (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.45).

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), as DCN possuem um caráter amplo, de “dimensões gerais” e que compreendemos também como mais flexível, somando assim, um papel fundamental junto ao PNE, sendo ambos documentos norteadores quanto à elaboração dos currículos. Contudo, a versão atual das DCN para o Ensino Médio, aprovada na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na LDBEN n. 9.394/1996 pela Lei nº 13.415/2017⁷, possuem um caráter mais técnico e menos amplo, coniventes com a Reforma do Ensino Médio que altera a LDBEN/1996.

Após o término do prazo de vigência da primeira versão do PNE/2001, é aprovada sua nova versão, na Lei nº 13.005/2014 sob o mandato da presidenta Dilma Rousseff. Com o mesmo período de vigência do PNE antecessor, o PNE/2014 se estende até o ano de 2024. Diante disso, importante observar se as metas propostas pelo PNE/2014 não estão sendo cumpridas efetivamente. Já que nas perspectivas levantadas na pesquisa bibliográfica sobre o tema, identificamos controvérsias a esse respeito. Sobre as diretrizes que compõe o PNE atual o documento destaca:

Art. 2º São diretrizes do PNE:
I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;

⁶O Conselho Nacional de Educação (CNE) é órgão colegiado integrante do Ministério da Educação; foi instituído pela Lei nº. 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação, bem como exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (BRASIL, MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 28 de abril 2020.

⁷Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, PNE, 2014).

Muitas dessas diretrizes permanecem na teoria, sobretudo na época do governo Bolsonaro e diante das alterações que as leis e diretrizes sofreram. Esse governo insistiu em apoiar a reforma curricular como solução para os problemas na educação nacional, e anular drasticamente as diretrizes mencionadas no PNE. Podemos destacar de acordo com as diretrizes propostas no PNE/2014, várias defasagens que não estão sendo cumpridas, a exemplo da “superação das desigualdades educacionais”, “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país”, “valorização dos (as) profissionais da educação”, e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Em contrapartida as diretrizes destacadas o aumento da desigualdade social no país, o corte de verbas para a tecnologia e ciências, profissionais da educação desvalorizados com salários em defazagem, as diversidades abafadas na reforma curricular e ainda, um desmatamento acelerado e recorde de nossas florestas na contramão da sustentabilidade ambiental proposta no PNE. Lopes (2018) destaca que:

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo (LOPES, 2018, p.27).

Nesse sentido, podemos observar como questões tão importantes para a melhoria na qualidade da educação nacional, a exemplo das ações mencionadas pela autora, vêm sendo abafadas por políticas educacionais totalmente focadas em desempenho e avaliações, frente a toda complexidade que envolve o campo da educação.

Sobre a elaboração da primeira versão da BNCC, no ano de 2015, o MEC instituiu junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, o grupo de redação responsável por essa primeira versão do documento. Ainda em 2015, foi realizado um Seminário Internacional sobre a BNCC, que reuniu

em Brasília, especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares. Em setembro de 2015 o MEC publica o texto da primeira versão da BNCC, relativa somente ao ensino fundamental. No mesmo ano, foi aberta a discussão quanto ao seu conteúdo, junto aos professores desse nível de ensino.

Diante disso, em maio de 2016, a segunda versão é publicada e, de junho a agosto do mesmo ano, acontecem 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas, para debater essa segunda versão da Base. A construção da BNCC vinha acontecendo de forma participativa nas primeiras versões do documento. Nas últimas versões, o MEC ignorou os debates e diálogos que ocorriam sobre a BNCC, sobretudo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, onde até então, a elaboração da BNCC contava com assembleias e consultas públicas com a categoria dos professores e com outras instituições ligadas a educação. Sobre os processos antidemocráticos nas políticas educacionais após o *impeachment*, concordamos com Cury, Reis e Zanardi (2018), que afirmam que a ruptura institucional e democrática, ocorrida em 2016, deixa marcas indeléveis nas políticas públicas brasileiras (p.77). Para os autores:

Utilizando-se do discurso da crise, sem revelar suas causas estruturais, o governo golpista trouxe medidas para melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE⁸ e conservadores que formam sua base de apoio. Movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que conclui os últimos contornos da BNCC (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.81-82).

Desse modo, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular é homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, durante o governo Temer. O documento homologado foi alvo de inúmeras críticas. Essas se embasam na dificuldade de impor um currículo único em um país tão diverso, desconsiderando que, para o alcance da qualidade da educação, é imprescindível uma política de formação docente juntamente com políticas salariais dignas para classe. Além disso, questiona-se a dissociação da BNCC do investimento na infraestrutura de escolas e em políticas de renda mínima, pois é preciso pensá-la conforme as diferentes possibilidades de acesso, por parte das camadas populares, à escola e ao conhecimento. No âmbito dos questionamentos houve, também, uma crítica específica, advinda do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT), devido à retirada do termo “identidade de gênero e sexualidade” do texto da BNCC.

Ainda sobre as avaliações, as DCN atuais para o Ensino Médio destacam nos seguintes artigos:

Art. 31. A União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o

⁸Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

§ 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (BRASIL, DCN, 2018).

Observamos que um dos pontos principais das diretrizes, além de seu caráter tecnicista e profissionalizante, está voltado para as avaliações, sobretudo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que será elaborado a luz das propostas da BNCC, das DCNEM e da Reforma do Ensino médio aprovada na Lei nº 13.415/2017. Estima-se com base em informações disponíveis no Portal do INEP que a reformulação da matriz curricular das provas do ENEM, deve acontecer a partir da edição de 2025. O processo de transição deve ocorrer na medida em que o “novo” Ensino Médio seja implementado nas escolas. Ademais o caráter tecnicista e profissionalizante das DCNEM/2018, pode ser observado em todo o documento nos vários parágrafos que contemplam os itinerários formativos e projetos de vida voltados para a qualificação profissional do estudante.

Discorreremos então, sobre parte do processo de elaboração da BNCC em consonância com a LDBEN/1996 e com as metas do PNE em vigência (2014-2024). O documento passou por versões anteriores até a sua publicação final, outras versões foram promulgadas com o objetivo de nortear os currículos da educação básica. A BNCC era demandada também, além da LDBEN/1996 e do PNE, desde a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, frisa-se que a CF88 menciona a necessidade de conteúdos nacionais mínimos e específicos, nos âmbitos local e regional.

Diante dessa perspectiva, compreendemos que a elaboração de uma base comum poderia ser democrática desde que fosse construída a luz de princípios democráticos. O que de fato, não ocorreu no processo de elaboração da BNCC como já pontuamos em discussões anteriores. Cury, Reis e Zanardi (2018) ainda sobre esse processo, expressam sobre tal contradição:

Certamente que, à oscilação autoritarismo x Estado de Direito, não correspondeu linearmente dirigismo curricular x liberdade de criação. Mas é notório que o “vigiar” de modo mais direto a estruturação de currículos, programas e a produção de livros didáticos se aproxima mais dos regimes fechados. Sabe-se que nestes o detalhamento é mais uma forma de verticalismo homogeneizador do que um respeito às diferenças (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.48-49).

Desse modo, podemos observar nessa perspectiva dos autores, que o “autoritarismo” na elaboração da BNCC, se sobressaiu aos princípios de “igualdade e da liberdade”, características de uma república que se intitula democrática.

Relativo ao ensino médio, em abril de 2018, foi entregue a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. As consultas públicas de fato, continuaram a acontecer, porém não foram consideradas na homologação da Base, que ocorreu com tomadas de decisão estrategicamente precipitadas. De acordo com Giovannetti e Sales (2020): “Entre a segunda e a terceira versão da BNCCEM houve uma mudança extrema, principalmente, porque já em um contexto de golpe, optou-se por uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) editada pelo então presidente Michel Temer, para alterar a área da educação” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 23, apud GIOVANNETTI e SALES, 2020, p.262). Desse modo, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, ainda durante o governo Temer, homologou a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Observamos no referido texto da BNCC, bem como nos documentos pesquisados para essa contextualização sobre sua construção, que a justificativa para sua elaboração se apoia todo o tempo na LDBEN/1996 e nas DCN, com destaque para o argumento da “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Contudo, através de toda pesquisa documental e bibliográfica acerca do tema, percebemos os inúmeros equívocos a esse respeito.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), uma reforma curricular por si só, não é capaz de sanar problemas sociais, sobretudo acerca da educação. Tratando-se da BNCC, percebemos que além de não contribuir para o desenvolvimento social, podemos ainda caminhar na direção equivocada, quando o que temos, é um estreitamento de conteúdos, universalização e possibilidade de padronização no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, mesmo com todas as críticas muito bem fundamentadas contra a BNCC e a forma antidemocrática como o documento foi elaborado e imposto, após sua homologação, todo o sistema educacional, de ordem pública ou privada, deve adotá-lo estruturalmente para o planejamento escolar.

OS DILEMAS SOBRE A LEI Nº. 13.415/2017 – REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Já citamos aqui a Lei nº. 13.415/2017 para contextualizar documentos importantes construídos a luz da aprovação da referida Lei, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atuais, elaboradas no ano de 2018 e da própria BNCC. Até mesmo, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM será elaborado em consonância com a nova Lei. Para Giovannetti e Sales (2020) os debates sobre a BNCC são indissociáveis da Reforma do Ensino

Médio, já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415, e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio (p.263).

A Lei nº. 13.415/2017 trata da reforma do Ensino Médio e altera a LDBEN/1996. No entanto, observamos na pesquisa bibliográfica sobre a Reforma do Ensino Médio advinda da Lei em questão, que a Lei é alvo de críticas e controvérsias quanto à clareza e real intenção de suas propostas, pois para muitos autores que discorrem sobre o tema ela é considerada um retrocesso para educação.

Percebemos esse retrocesso histórico, diante das alterações que ressignificam a característica do Ensino Médio como “educação básica”, conforme afirma Silva (2018). Sobre a nova Lei, Mendonça (2018) destaca que:

Essa lei mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação, inclusive de opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971, de triste memória (MENDONÇA, 2018, p.34).

De acordo com Mendonça (2018), a nova Lei nos remete a LDBEN nº. 5692, de 1971, que dividia a educação básica em primeiro grau e segundo grau, e demonstrava características de cunho autoritário, conteudista e engessado, características justificadas pelo período ditatorial no qual a LDBEN/1971 foi criada, visando um ensino mais tecnicista e linear, com foco na formação profissionalizante integrada ao ensino médio. Silva (2016) pontua que o "conhecimento técnico" relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção (p.48).

Sobre as alterações advindas da Lei nº. 13.415/2017, destacamos o aumento da carga horária, que na LDBEN/1996 era composta por 800 horas anuais, sendo a carga horária mínima anual ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, MEC, 2017). Sobre a ampliação da carga horária, Duarte, Reis, Correa e Sales (2020), apontam que a proposta de ampliação progressiva da carga horária diária para 1.400 horas anuais, ou seja, sete horas diárias, desconsidera o enorme contingente de jovens trabalhadoras(es) que frequentam o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (p.11). As autoras ainda colocam que:

A forma como está sendo implementada a jornada integral nas escolas públicas de Ensino Médio acaba por criar maior diferenciação entre elas, considerando não só o fato de englobar apenas 2,5% dessas escolas, mas também por ter exigido deter-

minada infraestrutura para inclusão das escolas estaduais no programa. Esse último aspecto levou a contemplar aquelas que já apresentam melhores condições físicas e materiais (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020, p.11).

Dentre as alterações, destacamos também que a obrigatoriedade de componentes curriculares importantes ao ensino – como os da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – não ficou explícita na nova Lei, o que ameaça esferas de fundamental importância para a formação humana do aluno – uma vez que o campo, pela própria natureza de suas discussões e capacidade de envolver temáticas que contribuem para uma educação mais libertadora e problematizadora, tem o intuito de transformar os educandos em futuros cidadãos diversamente conscientes e críticos, formando sujeitos, desse modo, atentos à vida cotidiana, nos âmbitos político, econômico e social. Sobre os “Itinerários Formativos”, a Lei nº. 13.415/2017 pontua no seguinte artigo:

Art. 4º: O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “ Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, MEC, 2017).

A “flexibilização” proposta na nova Lei, também apresenta controvérsias. Destacamos ainda, que para a “formação técnica e profissional” dos estudantes, a Lei nº. 13.415/2017 permite que profissionais de “notório saber” possam ministrar as aulas de acordo com sua formação e o conteúdo a ser lecionado. Consta também na referida Lei que para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento (BRASIL, MEC, 2017). Essa aproximação com o setor privado abre possibilidades para privatizações no campo educacional e aumenta ainda mais a desconfiança sobre as reais intenções da nova Lei, quando percebemos a Reforma como um campo de disputas empresariais atentas as chances de dominar o “mercado” da educação no país.

Segundo as autoras Giovannetti e Sales (2020), a Reforma do Ensino Médio, ou contrarreforma como a denominam: “Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular a partir dos chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020, apud GIOVANNETTI E SALES, 2020, p.264).

Diante das percepções que encontramos na pesquisa bibliográfica sobre a Reforma e seus dilemas, o que apontam as autoras Giovannetti e Sales (2020) sobre as alterações sofridas com a Lei

nº. 13.415/2017 resumem com argumentos muito bem fundamentados todos os pontos aqui destacados sobre o que consideramos retrocessos na educação advindos da nova Lei. Ademais, apesar de toda trajetória das leis, planos e bases formulados para o sistema educacional nacional, há, ainda, muitos desafios para a educação brasileira. Todavia, as reformas, reestruturações e o processo evolutivo das leis para a educação, desde que ocorram de forma democrática e com participação da sociedade civil, são parte fundamental para as melhorias no campo.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS E BNCC

No contexto sobre os documentos legais para educação nacional, pode-se observar o caminho percorrido das leis estabelecidas para a educação até chegarmos a BNCC/2018. Contudo, faz-se necessário discorrer sobre o Currículo Referência de Minas Gerais - CR-MG, estado ao qual estão vinculados os sujeitos investigados na coleta dos dados da nossa pesquisa. Importante enfatizar que CR-MG é construído a luz da BNCC, portanto, todo o contexto de elaboração da Base está diretamente relacionado a construção do currículo de Minas Gerais.

O Estado de Minas Gerais, desde o ano de 2005 já havia elaborado um currículo referência para suas escolas, apoiado nos documentos legais para a educação nacional e assim como a BNCC, desenvolvido com base nos princípios de habilidades e competências. Com a implementação da BNCC de forma normativa em todo território nacional, foi preciso atualizar os currículos em conformidade com sua estrutura. A composição da estrutura do CR-MG se assemelha à BNCC em muitos aspectos, como por exemplo, nos textos introdutórios, na organização dos componentes curriculares por etapas, áreas de conhecimento, competências e habilidades específicas.

É importante ressaltar que até o início de 2021, as escolas do Estado de Minas Gerais utilizavam a BNCC para formalizar o currículo do Ensino Médio. No decorrer do ano de 2021 é que o currículo atual de Minas Gerais passou a contemplar o Ensino Médio. Os principais motivos de sua elaboração ocorrer tardiamente em relação às etapas do ensino infantil e fundamental, elaboradas em 2018, foram às propostas das reformas nessa etapa do ensino, que exigiu adaptações na estrutura do currículo. Sobre a elaboração do currículo para a etapa do ensino médio:

Minas Gerais está construindo o Currículo Referência do Ensino Médio e a elaboração do documento deverá contar com a participação de todos! O novo currículo será feito a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2018 e define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, da Educação Infantil até o Ensino Médio. O movimento é nacional e todos os estados brasileiros deverão reelaborar seus currículos! (SEE-MG/2018).

Os eventos para a elaboração do CR-MG ocorreram entre os anos de 2019 e 2020. Nesse período, aconteceram consultas públicas e encontros colaborativos que antecederam a homologação do documento em abril deste ano de 2021:

O processo de construção do currículo para o Ensino Médio contou, também, com encontros realizados nos diversos territórios para que educadores e comunidade escolar pudessem debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-la. Realizamos a consulta pública online com mais de 650 contribuições que foram analisadas pela equipe e adequadamente inseridas no documento, tornando-o mais colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais. Envolvendo 120.000 profissionais de todas as partes do estado, a versão preliminar do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais contou com a participação de 13 escolas piloto. A construção do Currículo Referência contou, também, com a escuta às entidades parceiras, como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais – UNCME/MG, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação em Minas Gerais - UN-DIME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG, além de outras entidades e colaboradores, como professores de Espanhol da Rede Estadual de Minas Gerais. A redação final deste documento contou ainda com a leitura crítica do Instituto Reúna, Instituições de Ensino Superior do território mineiro e Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SEE-MG, 2021, p.12).

A previsão é que o currículo estivesse efetivamente nas escolas ainda no ano de 2021, contudo, essa efetivação deve ocorrer regularmente no início do ano letivo de 2022. Diferentemente das etapas do ensino infantil e fundamental, o CR-MG para o Ensino Médio, está composto pela Formação Geral Básica (BNCC), pelos Itinerários Formativos, Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas Formativas, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade da escola e o município absorvê-los (SEE-MG, 2021, p.14).

Os Itinerários Formativos são a parte flexível do currículo, que permitirá ao estudante escolher parte dos componentes curriculares que irão compor a sua base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos, se limitando as ofertas de cada escola. Os Itinerários Formativos são compostos por Eixos Estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Compõe a estrutura do Currículo de Minas Gerais, o detalhamento sobre cada eixo, bem como as habilidades a serem trabalhadas. As “eletivas” devem estar conectadas com os objetivos e os componentes do currículo, assim como com os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC (SEE-MG, 2021, p.279).

No CR-MG, o Projeto de Vida é apresentado como componente curricular obrigatório que faz parte dos Itinerários Formativos e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio.

Sobre o CR-MG, foi possível observar uma complexidade de abordagens bem diferenciadas na etapa do Ensino Médio em relação às outras etapas. As novas abordagens e componentes advindos da reforma compõem a estrutura do documento de forma expressiva. Além de todas as especificações sobre os Itinerários Formativos, Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas Formativas, conta ainda com uma parte dedicada a Educação Profissional e Técnica, Modalidades de Ensino e temáticas especiais e Formação continuada para os profissionais da educação.

Sobre as diversidades regionais, de gênero, classe e étnico-raciais, podemos observar que tais campos são tratados ao longo dos textos na estrutura do documento de forma expressiva e integrada a outras abordagens. O documento possui um subtítulo dedicado a equidade, diversidade e inclusão, nos textos introdutórios, onde destacamos:

Para a diversidade e para a inclusão, exige-se, na escola, outro modo de viver em que professoras (es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente. Nesse sentido, o respeito às diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, às condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e às linguagens diferenciadas, dentre outras, devem permear a construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas. Essa construção permite aos sujeitos uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena (SEE-MG, 2021, p.23).

Abordagens como a diversidade de classe e gênero, estão presentes nos textos sobre as “juventudes e a escola”, entre outros, porém atreladas as outras diversidades, e não com especificidade. No texto correspondente a área de conhecimento “Química”, por exemplo, relaciona-se às situações atuais de desigualdade de gênero, ao refletir sobre o preconceito da Mulher na Ciência, ampliando a discussão e o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes (p.183). Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que contemplam a Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e que possui por sua natureza, de acordo com o currículo de Minas Gerais, “a peculiaridade de educar para o reconhecimento e o respeito às diversidades e a promoção da equidade (de gênero, étnico-racial, geográfica, geracional, entre outras)”, o texto trata essas habilidades como essenciais para os estudantes convivam em uma sociedade plural, trazendo ganhos em suas relações consigo mesmos, com as pessoas à sua volta e com o mundo circundante – incluindo a dimensão do trabalho e suas demandas em constante transformação (p.207).

No texto correspondente a área de “Sociologia”, as diversidades também são abordadas. De acordo com o CR-MG (2021), a presença da Sociologia no Currículo permite às/aos jovens o estudo

de temas amplamente discutidos em seu cotidiano, como identidade, trabalho, desigualdade social, gênero, classe, raça, sexualidade, cultura, violência, entre outros, de maneira crítica e informada, o que dificilmente seria possível se o ensino de Sociologia não fizesse parte do currículo nessa etapa do ensino (p.228).

No texto que aborda as “dimensões do projeto de vida”, as diversidades são tratadas da seguinte forma:

É importante que, ao refletir sobre seus projetos pessoais, o estudante estabeleça ações de curto, médio e longo prazos e que essas ações tenham um impacto positivo em sua qualidade de vida, tendo em vista sua condição socioeconômica, cultural, de gênero, afetivo-sexual, racial e étnica. Tais aspectos devem ser refletidos de maneira crítica e propositiva, a fim de minimizar exclusões, preconceitos, discriminações e o não acesso a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988, por marcos legais que discorrem sobre os Direitos Humanos e por documentos que regem a educação brasileira (SEE-MG, 2021, p.315).

Importante mencionar a existência de um tópico no CR-MG, que trata especificamente as questões da “Educação das Relações Étnico-raciais”, enfatizando a Lei 10.639⁹ de 9 janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, um marco histórico para as lutas antirracistas na educação nacional. Sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais o documento destaca:

Afirmamos que não é possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem enfrentar as desigualdades e discriminações de raça, articuladas a outras desigualdades que marcam a realidade brasileira, como as de renda, gênero (homens e mulheres), região (campo/cidade), as relacionadas a deficiências, orientação sexual, dentre outras. Ao deixar de enfrentar tais problemáticas de modo adequado, as políticas educacionais cometem omissão perversa e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito humano à educação para a população, a sua maioria constituída por pessoas negras, segundo (IBGE, 2010) (SEE-MG, 2021, p.405).

Com o estudo mais aprofundado sobre o CR-MG, foi possível observar que as abordagens sobre as diversidades se fazem presentes na estrutura do currículo. Tal fato enfatiza a importância em pesquisas que venham a mostrar se tais diversidades estão sendo abordadas efetivamente também nas escolas, o que seria a materialização das diretrizes que compõe o currículo. De acordo com o CR-MG (2021), é na escola onde as diferentes presenças se encontram e são nas discussões sobre currículo que estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos estudantes (p.406). Nesse sentido, percebemos o CR-MG como um documento onde se fazem presentes as abordagens sobre as

⁹Lei n. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

diversidades na estrutura de seus textos e em suas diretrizes. Acreditamos que a ênfase atribuída ao campo das diversidades no documento, se não colocadas em prática no currículo em ação, permanecerão como teorias com discursos democráticos formais que não se materializam efetivamente. Ainda que o estudo documental das diretrizes para a educação se faça necessário para compreensão e entendimento sobre a elaboração dos currículos, a pesquisa sobre as práticas pedagógicas dentro das instituições escolares é que possibilitará o entendimento de como os currículos se materializam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o campo do currículo, como um campo em constante transformação, seja pelas políticas educacionais que o cercam, ou mesmo sobre as mudanças na configuração da sociedade. Novos estudos no campo também vão moldando a forma de enxergar o currículo, bem como as diferentes épocas em que o currículo é debatido. A pesquisa documental e bibliográfica acerca do campo do currículo e das políticas educacionais para a educação nacional, sobretudo a BNCC, nos traduz sua complexidade. Mesmo os autores do campo, acreditam não ser uma tarefa fácil limitar o conceito de currículo democrático. Nossa pesquisa buscou compreender como construir um currículo democrático no Ensino Médio mesmo com políticas impostas, como é o caso da BNCC. Entretanto, até mesmo a definição de como seria um currículo efetivamente democrático, coloca em evidência a complexidade e amplitude do campo. Diante da perspectiva de Silva (1990) e com base nos resultados de nossas buscas acerca do tema, concordamos que ainda estamos longe dos ideais de uma educação convergente com o “sonho de uma sociedade igualitária”, sobretudo através dos currículos escolares. Percebemos muitos retrocessos e movimentos políticos que caminham na direção equivocada da educação que almejamos.

Concordamos com a perspectiva das autoras Giovannetti e Sales (2020), para elas a política governamental, no período, governo Temer e Bolsonaro, insiste em tratar a educação como mercadoria e se apoiar em reformas curriculares universalistas, padronizadas e impostas, como a BNCC, para afirmar progressos na educação. Em nossa pesquisa bibliográfica sobre os dilemas que envolvem a construção da BNCC, são quase unânimes as perspectivas de autores do campo educacional contrários a BNCC e a forma como o documento foi elaborado. Entre as produções que encontramos que apoiam o documento, observamos que são instituições interessadas em lucrar com as possibilidades de oferecerem seus serviços ao sistema educacional, através de material didático, cursos, ou vislumbrando oportunidades que venham a surgir nesse percurso de reformas nas políticas educacionais.

Uma expressão muito colocada por autores do campo educacional que discorrem sobre a BNCC, a exemplo de Cury, Reis e Zanardi (2018) é “Habemus Base”, sim, de fato “temos a base”. O documento é realidade e não basta somente criticar o documento homologado sem que possamos oferecer possibilidades de driblar imposições curriculares no intuito de não permitir que os alunos da educação básica, sobretudo do ensino médio, sejam ainda mais prejudicados com o seguimento ortodoxo de uma política que regride tanto dos ideais democráticos por quais lutamos e desejamos para a sociedade.

Concordamos com Cury, Reis e Zanardi (2018) nessa perspectiva freiriana de que a contextualização dos saberes é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. E acreditamos com base nas análises das respostas coletadas que a maior parte dos professores (as) traz em suas práticas pedagógicas essa mesma preocupação.

Nesse sentido, percebemos que mais que um campo de lutas, o currículo é agora, um campo de resistências. Resistência às imposições, resistência às estratégias que são mais obstáculos que estratégias, ou mesmo, estratégias de desestabilizar a educação como observamos nas situações colocadas por Cury, Reis e Zanardi (2018). Observamos em nossas análises que o currículo vai muito além do que é estabelecido em uma base de conteúdos. De fato, a amplitude das ações, das práticas pedagógicas do cotidiano do (a) professor (a) da educação básica, junto a seus alunos, junto à escola, junto a toda comunidade escolar, não cabe em um documento. Entendemos também, que os problemas da educação não serão resolvidos com reformas curriculares ditas inovadoras, quando os problemas da educação se estendem a tantos outros aspectos. Baixos salários dos profissionais da educação, escolas sucateadas, extensivas jornadas de trabalho, e para além dos muros das escolas, a desigualdade social e falta de estrutura básica para a população, que assola a grande maioria em nosso país.

Os problemas sociais que relatamos atravessam os limites da escola, mas estão intrinsecamente em suas estruturas quando essa sociedade em colapso e crise se encontra dentro das escolas, em toda comunidade escolar. Os problemas sociais são, portanto, abordagens indissociáveis dos elementos que devem compor um currículo escolar em sua forma escrita e formal, o que de fato não ocorre na BNCC. E principalmente, a luta pelas causas sociais deve estar nos discursos dos professores (as), no currículo em ação, na prática do currículo, o que observamos ser a forma mais importante de materialização do currículo, a forma como ele é mediado. Enfatizamos que o currículo escrito também é importante, e os conhecimentos se darão na junção entre os saberes que o compõe e sua mediação. Em nossa pesquisa bibliográfica sobre o campo do currículo e o tema BNCC no campo da educação, o que não faltaram foram argumentos que confirmam tais obstáculos. Porém, concordamos também que sabemos “muito pouco sobre a introdução de formas alternativas”. As teorizações e conceitos sobre o currículo nos guiam em direção a novos rumos e

progressos, a exemplo da transição das formas tradicionais para a forma mais crítica de se pensar no currículo. Mas as críticas sobre as políticas educacionais, em específico a BNCC se sobressaem sobre a oferta de alternativas para resistir a sua imposição.

Perante tal cenário, refletimos sobre a importância em buscar essas alternativas, mesmo que essas sejam praticadas em paralelo as políticas existentes, já que são normativas e não podemos simplesmente anulá-las. Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que se a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser detalhadamente cumprida, colocamos em sério risco os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 no que diz respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação (p.129). Novamente, enfatizamos a importância de não seguir a base de forma ortodoxa e irrefutável.

Voltamos à expressão citada anteriormente: “Habemus Base”. Mas se “temos Base”, temos também professores (as) agindo nas escolas, empenhados em não seguir padrões, se apoiando em suas autonomias, mesmo com todas as adversidades que insistem na desvalorização de suas funções, como bem pudemos observar na nossa pesquisa bibliográfica e nas análises dos dados coletados. E afirmamos que: se “Habemus Base”, também “Habemus Resistência”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, (2018). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018-Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 03 de mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/>

Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em: 03 mai. 2020.

CURY, C. A. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B.; CORREA, L. M.; SALES, S. R. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil**. *Roteiro*, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FLICK, U. **Introdução á metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes** / Uwe Flick; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, J. Plano Nacional de Educação. In: **Dicionário de verbetes: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Gestrado, UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#p>. Acesso em 06 jun. 2023.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. **Histórias das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: O Silêncio que Persiste**. REHR | Dourados, MS | v. 14 | n. 27 | p. 251-277 | Jan. / Jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182/6086>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-33. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da Educação e da Escola. IN: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018, p.34-37.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 3 mai. 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio**, 2021. Disponível em: <https://educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. Pesq., São Paulo** (73): p.59-66, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1097/1102>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3^a. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TREINTA, F. T. et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multi-critério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, 2014.