



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**FABRÍCIO AUGUSTO GOMES**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:  
CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA**

**GOIÂNIA**

**2019**

**FABRÍCIO AUGUSTO GOMES**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:  
CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, sob orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

**GOIÂNIA**

**2019**

G633b Gomes, Fabrício Augusto

Base nacional comum curricular do ensino médio : currículo,  
poder e resistência / Fabrício Augusto Gomes.-- 2019.  
304 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 266-300

1. Educação e Estado. 2. Brasil. 3. Base Nacional  
Comum Curricular. 4. Ensino médio - Currículos. 5.  
Poder (Ciências sociais). 6. Resistência ao governo.  
I.Brzezinski, Iria. II.Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -  
2019. III. Título.

CDU: 373.5.016(043)

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:  
CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 10 de setembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**



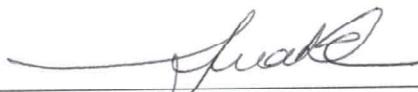
---

**Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás (Presidente)**



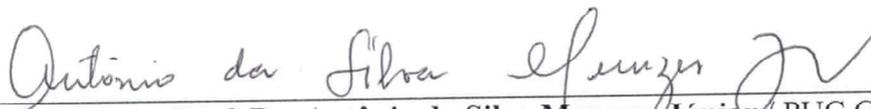
---

**Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi / UEG**



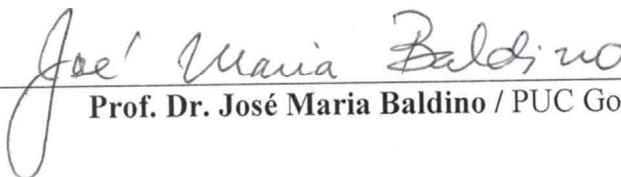
---

**Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães / UFG**



---

**Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás**



---

**Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás**

---

**Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva / UEG (Suplente)**

À força divina, fonte de coragem e humildade; à minha querida mãe e eterna professora, *in memoriam*; à minha esposa, Ângela, companheira da vida inteira. Aos docentes brasileiros, no árido contexto político atual; aos alunos e às alunas, parceiros(as) na intrigante e prazerosa caminhada pelo conhecimento científico e pela sabedoria popular.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir pensar cientificamente, respeitando os mistérios da existência, jamais alcançados pelos empreendimentos humanos, por maiores e importantes que sejam os avanços à vida social.

Aos professores e às professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)<sup>1</sup> e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que, nos diálogos cotidianos na escola, contribuíram para que este estudo se concretizasse.

Aos docentes e discentes da turma do Doutorado em Educação da PUC Goiás, pelos embates edificantes acerca dos desafios na educação.

À orientadora e amiga, professora Dra. Iria Brzezinski, por me encorajar a seguir “combatendo o bom combate” com resiliência, rigor científico e a generosidade de quem escolheu a docência como projeto de vida.

Aos professores Dr. Antônio da Silva Menezes e Dr. José Maria Baldino; às professoras Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi e Dr.<sup>a</sup> Solange Martins Oliveira Magalhães pelas inestimáveis contribuições para este texto.

Aos familiares, amigos e amigas, em especial ao meu irmão, Ricardo Henrique, pelas reflexões acerca da educação e da política.

À revisora e amiga, professora Juliana Carvalho de Araújo Barros, por aceitar o desafio de corrigir este texto comigo, pela companhia na docência e pelas reflexões sobre os temas abordados.

Um agradecimento muito especial aos alunos e às alunas da educação básica e do ensino superior, parceiros(as) de sala de aula e caminhada intelectual, que resistem a condições históricas tão desiguais de ensino e trabalho neste País e seguem trabalhando, estudando e sonhando para fazer deste um lugar mais digno para se viver. Vocês renovam cotidianamente minhas esperanças e forças...

---

<sup>1</sup> O IFB, *campus* Recanto das Emas – DF, concedeu-me licença capacitação para a conclusão desta pesquisa.

*Não estatize meus sentimentos;  
pra seu governo, o meu estado é independente...*  
(Renato Russo)

## RESUMO

Esta pesquisa do tipo análise documental, cujo tema é o currículo do ensino médio, vincula-se à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. O objeto é a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético e a fundamentação teórica está assentada nos ciclos de políticas, na análise de conteúdo e análise do discurso. A investigação visa compreender como o governo reformista (2016 – 2018) redimensionou a legislação educacional para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do ensino médio. O objetivo geral é analisar a BNCC-EM (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-*impeachment* (2016), e suas repercussões, na relação com a história curricular do ensino médio brasileiro. Os objetivos específicos são: a) Historicizar a educação básica brasileira, com ênfase no ordenamento jurídico, e o percurso do ensino médio na legislação republicana até a publicação da BNCC-EM (2018); b) Elucidar as teorias curriculares e a dualidade curricular estrutural do ensino médio; c) Analisar a BNCC-EM, os meios e espaços destinados à participação da comunidade (escolar, acadêmico-científica) para superação ou manutenção da dualidade curricular nessa etapa da educação básica; d) Analisar as repercussões dessas políticas públicas para a formação escolar, atuação docente e, por conseguinte, a divulgação do conhecimento científico no Brasil. A tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o método, o aporte teórico e o objeto de estudo, com estabelecimento de algumas aproximações entre as categorias de análise e o objeto. O segundo aborda a educação básica no ordenamento jurídico brasileiro, em especial a etapa do ensino médio. O terceiro versa sobre as teorias do currículo e a dualidade curricular estrutural do ensino médio, desvelando interseções entre currículo, poder e resistência. O quarto destina-se à análise da BNCC-EM, no contexto da Reforma (2017), e as suas relações com a tradição reformista da educação básica brasileira, com foco no ensino médio. Empreende-se a análise dos documentos normativos, dos discursos e das ações de grupos políticos e de parcela da sociedade civil que objetivam silenciar vozes contrárias aos retrocessos sociais, notadamente no campo educacional, verificados na realidade brasileira pós-*impeachment* (2016) e intensificados após as eleições de 2018. Agentes políticos utilizam estratégias oficiais de limitação financeira das instituições de ensino, depreciação dos sujeitos da comunidade escolar/acadêmica e descrédito ao conhecimento científico. O texto da BNCC, no contexto da Reforma (2017), provoca um esvaziamento do currículo obrigatório do ensino médio e institui itinerários formativos que o fragmentam. Os reformadores do Estado redimensionaram a legislação educacional brasileira para recepcionar uma BNCC que acentua a dualidade curricular estrutural do ensino médio e, conseqüentemente, mantém a distinção entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante no País. Essa política pública alinha-se aos interesses do capital financeiro privado e impõem ao ensino médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender as demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. Dualidade Curricular. Ensino Médio. Resistência. Poder.

## ABSTRACT

This research of document analysis, whose theme is the high school curriculum, is linked to the Research Line "State, Policies and Educational Institutions" of the Graduate Program in Education of the Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). The object is the Common National High School Curriculum Base (CNCB-EM). The methodology was the historical-dialectical materialism, with the theoretical foundation being based on policy cycles and content analysis. The research aims to understand how the reformist government (2016 - 2018) resized educational legislation to host a Common National Curriculum Base (CNCB) that would maintain and improve the high school structural curricular duality. The general objective is to analyze the High School CNCB (2018), within the scope of the High School Reform (Law 13.415 / 2017), approved in the reformist context of the post-impeachment government (2016), and its repercussions, in relation to the history of high school curriculum. The specific objectives are: a) historicizing Brazilian basic education, with emphasis on the legal system, and the path of high school throughout the republican legislation until the publication of the CNCB-EM (2018); b) elucidating the curriculum theories and the structural duality of high school; c) analyzing the CNCB-EM, the means and spaces for school and academic-scientific community participation to overcome or maintain the curriculum duality in this stage of basic education; d) analyzing the repercussions of such public policies for school formation, teaching performance and, consequently, the dissemination of scientific knowledge in Brazil. The thesis is structured into four chapters. The first one presents the method, the theoretical contribution and the object of study, establishing some approximations between the analysis categories and the object. The second deals with basic education in the Brazilian legal system, especially in the high school stage. The third is about curriculum theories and the structural duality of high school, unveiling intersections between curriculum, power, and resistance. The fourth aims at the analysis of CNCB-EM, in the context of the Reform (2017), and its relations with the reformist tradition of Brazilian basic education, focusing on high school. The analysis of normative documents, speeches and actions of political groups and that of the civil society that aim to silence voices contrary to social setbacks, especially in the educational field, observed in the Brazilian reality after the impeachment (2016) and intensified after the 2018 elections. Political agents use official strategies of limiting the financing of the educational institutions, depreciating the many subjects of school and academic communities, as well as discrediting scientific knowledge. The CNCB text, in the context of the Reform (2017), causes an emptying of the compulsory high school curriculum and institutes formative itineraries that fragment it. State reformers have reshaped Brazilian educational legislation to host a CNCB that accentuates the structural curricular duality of secondary education and, consequently, maintains the distinction between schools for the working class and the ruling class in the country. Such public policy aligns with private financial capital and imposes a lightened formative logic on high school, directing the preparation of labor to meet the transient and punctual demands of the labor market.

Keywords: Educational Policies. Common National Curriculum Base. High School. Curricular Duality. Resistance. Power.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	68
Figura 2.....	68
Figura 3.....	69
Figura 4.....	71
Figura 5.....	71
Figura 6.....	72
Figura 7.....	73
Figura 8.....	110
Figura 9.....	211
Figura 10.....	222
Figura 11.....	226
Figura 12.....	235

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Histórico cronológico de elaboração da BNCC-EM.....	194
Quadro 2 - Principais reformas educacionais brasileiras .....	301

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAB</b>	-	Associação de Arquivistas Brasileiros
<b>ABdC</b>	-	Associação Brasileira de Currículo
<b>ABE</b>	-	Associação Brasileira de Educação
<b>ADCT</b>	-	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
<b>ANFOPE</b>	-	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
<b>ANPAE</b>	-	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
<b>ANPEd</b>	-	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	-	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNCC-EM</b>	-	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
<b>BNCFP</b>	-	Base Nacional de Formação de Professores
<b>BRICS</b>	-	Bloco dos Países em Desenvolvimento
<b>CAPES</b>	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CBPE</b>	-	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
<b>CEDES</b>	-	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>C/F</b>	-	Constituição Federal
<b>CNE</b>	-	Conselho Nacional de Educação
<b>CONAE</b>	-	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>DCEs</b>	-	Diretórios Centrais Estudantis
<b>DCNs</b>	-	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
<b>DEM</b>	-	Democratas
<b>DF</b>	-	Distrito Federal
<b>DJE</b>	-	Diário da Justiça Eletrônico
<b>DUDH</b>	-	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>ECA</b>	-	Estatuto da Criança e do Adolescente

<b>EF</b>	-	Ensino Fundamental
<b>EI</b>	-	Educação Infantil
<b>EJA</b>	-	Educação de jovens e adultos
<b>EM</b>	-	Ensino Médio
<b>EMI</b>	-	Ensino Médio integrado
<b>ENEM</b>	-	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ESP</b>	-	Escola sem Partido
<b>FINEDUCA</b>	-	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
<b>FMI</b>	-	Fundo Monetário Internacional
<b>FORUMDIR</b>	-	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
<b>FUNDEB</b>	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	-	Instituições de Ensino Superior
<b>IFB</b>	-	Instituto Federal de Brasília
<b>INEP</b>	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDBEN</b>	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação
<b>MERCOSUL</b>	-	Mercado Comum do Sul
<b>MIELT</b>	-	Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
<b>NBD</b>	-	Novo Banco de Desenvolvimento
<b>OCDE</b>	-	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	-	Organização Mundial do Comércio

<b>ONU</b>	-	Organização das Nações Unidas
<b>PAES</b>	-	Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
<b>PARFOR</b>	-	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
<b>PAS</b>	-	Programa de Avaliação Seriada
<b>PCB</b>	-	Partido Comunista Brasileiro
<b>PCdoB</b>	-	Partido Comunista do Brasil
<b>PCNs</b>	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDT</b>	-	Partido Democrático Trabalhista
<b>PEN</b>	-	Partido Ecológico Nacional
<b>PGR</b>	-	Procuradoria Geral da República
<b>PISA</b>	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PISM</b>	-	Programa de Ingresso Seletivo Misto
<b>PMDB</b>	-	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PMN</b>	-	Partido da Mobilização Nacional
<b>PNAD</b>	-	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
<b>PNAE</b>	-	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNBE</b>	-	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>PNE</b>	-	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	-	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PP</b>	-	Partido Progressista
<b>PR</b>	-	Partido da República
<b>PRB</b>	-	Partido Republicano Brasileiro
<b>PROEJA</b>	-	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROS</b>	-	Partido Republicano da Ordem Social
<b>PROUNI</b>	-	Programa Universidade para Todos
<b>PSD</b>	-	Partido Social Democrático
<b>PSDB</b>	-	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PSS</b>	-	Processos Seletivos Seriadados

<b>PT</b>	-	Partido dos Trabalhadores
<b>PTB</b>	-	Partido Trabalhista Brasileiro
<b>PTC</b>	-	Partido Trabalhista Cristão
<b>PTdoB</b>	-	Partido Trabalhista do Brasil
<b>PTN</b>	-	Partido Trabalhista Nacional
<b>REDE</b>	-	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
<b>RFEPCT</b>	-	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
<b>RIDE</b>	-	Rede Integrada de Desenvolvimento do Entorno
<b>SciELO</b>	-	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
<b>SD</b>	-	Solidariedade
<b>SEB</b>	-	Secretaria de Educação Básica
<b>SEEDF</b>	-	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SENAC</b>	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SINAES</b>	-	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>SNE</b>	-	Sistema Nacional de Educação
<b>SUS</b>	-	Sistema Único de Saúde
<b>TRI</b>	-	Teoria da Resposta ao Item
<b>UEG</b>	-	Universidade Estadual de Goiás
<b>UE</b>	-	União Europeia
<b>UEEs</b>	-	Unões Estaduais dos Estudantes
<b>UNE</b>	-	União Nacional dos Estudantes
<b>UNDIME</b>	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I – OBJETO, MÉTODO, PROCEDIMENTOS E APORTE TEÓRICO</b> .....	33
1.1 O OBJETO DE ESTUDO: TEXTO E CONTEXTO.....	57
<b>1.1.1 A estrutura textual da BNCC-EM</b> .....	66
<b>CAPÍTULO II – ESTADO E EDUCAÇÃO</b> .....	75
2.1 ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO-JURÍDICO E POLÍTICO-IDEOLÓGICO .....	76
2.2 O LUGAR E O FORMATO DO ENSINO MÉDIO NO “SISTEMA DE ENSINO” BRASILEIRO.....	111
<b>CAPÍTULO III – CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA</b> .....	128
3.1 CURRÍCULO, TEORIAS E CONCEPÇÕES.....	131
3.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO PÓS-LDB/1996: ENTRE A MANUTENÇÃO E A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE.....	157
3.3 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL ANTE O REFORMISMO ACELERADO DO GOVERNO TEMER (2016 – 2018).....	176
<b>CAPÍTULO IV – A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO</b> .....	192
4.1 A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA BNCC-EM.....	194
4.2 O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA BNCC-EM: REFORMISMO E RESISTÊNCIA.....	212
4.3 A BNCC-EM E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROPOSIÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	224

4.4 A BNCC E A REFORMA (2017) PÓS-ELEIÇÕES (2018): PRESENTE E FUTURO.....	240
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>254</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>301</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho é a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) elaborada no contexto reformista do governo que se instaurou com a ruptura institucional pós-*impeachment* (2016)<sup>2</sup>. A elaboração de uma base nacional para a educação básica está prevista na legislação brasileira recente: Constituição Federal (C/F 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e Plano Nacional de Educação (2014–2024).

O documento preliminar que originou a BNCC foi elaborado por uma comissão, composta por 116 especialistas de universidades brasileiras, instituída pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 592 de 17 de junho 2015. A Portaria especificou o formato de composição da equipe de trabalho, cujos membros deveriam ser indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Estabeleceu data de entrega da primeira versão até fevereiro de 2016, definiu que a discussão pública acerca do tema deveria ser conduzida pelas secretarias de educação dos estados (e do Distrito Federal – DF), sob a supervisão da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

A comissão se reuniu no I Seminário Interinstitucional em junho de 2015. A versão final do documento foi apresentada à sociedade no dia 17 de dezembro de 2018. Foram, a rigor, cinco versões: preliminares 1ª set./2015 e 2ª mai./2016; 3ª versão: Resolução CNE/CP nº 2/2017, Parecer CNE/CP nº 15/2017. Nela, as etapas da Educação Básica foram descritas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; 4ª versão: (somente Ensino Médio), Portaria MEC nº 1.348/2018 e Resolução CNE/CP nº 4/2018; e 5ª versão: (completa) dez. 2018, com a incorporação textual da parte do Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> Demarco “o não reconhecimento da legitimidade da presidência de Michel Temer em razão do Golpe perpetrado em 2016. Vide JINKINGS; DORIA; CLETO (orgs.). *Por que gritamos Golpe?* São Paulo: Boitempo, 2016”. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 15, nota de rodapé).

Utilizei a sigla BNCC para me referir à proposta do documento no todo (educação básica) e BNCC-EM, especificamente, à versão final (2018), que contém o ensino médio, objeto deste estudo. Acrescentei o ano apenas quando citar dados e informações das versões preliminares (2015 e 2016) atinentes à pesquisa.

Esta análise tem uma dimensão sincrônica porque busca compreender aspectos sociopolíticos relacionados às condições de elaboração da BNCC-EM, além de seu teor; mas também diacrônico, porque busca elucidar os possíveis diálogos entre a política pública educacional na qual está inserida e a tradição de “reformas continuístas”<sup>3</sup> na educação básica brasileira, com ênfase no ensino médio.

Outro aspecto que analiso é a histórica dualidade curricular estrutural do ensino médio. Considerando a BNCC como currículo, busco estabelecer relações da política pública à qual ela se vincula com as possibilidades de superação ou a manutenção da condição dual dessa etapa da educação básica.

A escolha deste objeto de estudo resulta da confluência de duas forças básicas, em sentido amplo: necessidade e interesse. Necessário para mim que há muito estou na escola, aprendendo e ensinando nela, trabalhando e vivendo dela. Interessado, portanto, nas políticas educacionais emancipatórias, relacionadas aos processos de *ensinagem*, nos quais “a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de *aprender*, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 24). Trata-se de interesse pessoal, profissional e social pela formação de alunos e professores.

Defendo o direito à formação docente inicial e continuada, compreendida como condições imprescindíveis à profissionalização, com estímulo à “continuidade aos estudos nos três níveis de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado” (BRZEZINSKI, 2005, p. 1).

---

<sup>3</sup> Denomino “reformas continuístas” porque “reformam” para manter os interesses da classe hegemônica e intensificar as desigualdades, com alterações estratégicas e pontuais.

Minha memória de aluno-professor guarda, desde a primeira infância, imagens na escola, momentos de prazer, dentro e fora da sala de aula, mas também situações pouco aprazíveis. Presente ainda está a lembrança da participação no movimento estudantil, em momento de efervescência política regional (Distrito Federal–DF e adjacências) e nacional. Mas a memória é seletiva e escolhe, por lei própria, o que quer armazenar. Apaga tantas outras ocorrências, cria algumas.

A lembrança acadêmico-profissional alcança a escolha pelas graduações em Letras e Ciências Sociais, seguida da atuação, paralela aos estudos, como professor de Língua Portuguesa e Sociologia em instituições de educação básica e ensino superior – públicas e privadas. Mais de duas décadas de profissão, lecionando no Distrito Federal (DF) e em cidades goianas da Rede Integrada de Desenvolvimento do Entorno (RIDE), ou somente “entorno”, como a população local denomina.

A minha atuação como professor-pesquisador, com foco principal na temática “formação de professores”, guarda as relações de aproximação, mas também de distanciamento entre a pesquisa e a *práxis*, “atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; [...] que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (ALVES, 2010, p. 7).

Considero a pesquisa na (e sobre a) prática docente, com fundamentação teórica, uma dimensão essencial da profissionalização, que “contribui relevantemente para a transformação da ocupação-professor, de semi-profissão em profissão-professor” (BRZEZINSKI, 2005, p. 10). Nesse sentido, destaco a importância de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores – inclusive em serviço – com qualidade e devida licença para estudo, remuneração e condições adequadas de trabalho. Em síntese, defendo a profissionalização docente, a exemplo da que foi pactuada nos princípios elencados no art. 2 do Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (GOMES, 2014).

Registrava-se, naquele momento pessoal de trabalho e estudos formais paralelos, mais necessidade do que interesse. Eram muitas aulas em escolas públicas e privadas, em geral dois e até três turnos, incluindo atribuições extramuros da escola, como preparação de aulas, correções de atividades e lançamento de resultados discentes.

A opção recente pela carreira em instituições públicas de ensino, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e no Instituto Federal de Brasília (IFB), trouxe-me uma percepção mais aguçada da área de conhecimento e atuação profissional, em especial das políticas públicas educacionais. Mais uma vez, era a formação docente que se apresentava em destaque nas leituras e pesquisas, impulsionadas ainda pelas forças-moventes iniciais, talvez já em ordem diversa: interesse e necessidade.

Outra licenciatura – Pedagogia – e as especializações no campo<sup>4</sup> educacional somaram-se, então, às primeiras graduações, tencionando ainda mais as contradições inerentes ao cotidiano docente. A pesquisa de mestrado reuniu parte dessas indagações e muitas frustrações *intra/extramuros* da escola.

Havia uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE), ancorada em um Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Pouco ou quase nada se falava acerca dessas políticas, tampouco se divulgavam com abrangência os cursos de formação continuada, ofertados no âmbito do PARFOR, nos espaços escolares da SEEDF onde eu atuava.

Escolhi o recém-criado Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG – *Campus* Anápolis) por abarcar as inter-relações entre conhecimentos nas áreas de Letras, Ciências Sociais e Pedagogia. Cumpre-me ressaltar

---

<sup>4</sup> Utilizei a categoria “campo” neste texto, às vezes nominando-a “área de conhecimento”, para atribuir o sentido constituído por Bourdieu, “campo literário, artístico, jurídico ou científico; isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência [...] para designar este espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

relevância da UEG para a formação profissional e o desenvolvimento social do Estado de Goiás. Apresentei, em 2014, a dissertação intitulada “Políticas emergenciais de formação continuada de professores para a Educação Básica: estudo da REDE (2009) e do PARFOR (2009) no governo popular brasileiro”, na primeira turma do MIELT, sob orientação da professora Dra. Iria Brzezinski.

O binômio “necessidade-interesse” mantém-se presente nesta pesquisa de doutoramento, vinculada à linha “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, área de concentração “Educação e Sociedade”, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Atuo no ensino médio desde o início da carreira docente, convivendo com a dualidade curricular a que essa etapa da educação básica é submetida. Reconheço a tentativa de superação dessa dualidade em cursos nos quais os conhecimentos técnicos são integrados aos propedêuticos, em especial na Rede Federal de Ensino.

Um conjunto de estudos no campo educacional nas últimas duas décadas fundamenta a minha produção acadêmica, em grande parte sob orientação da professora Dra. Iria Brzezinski, e compõe o escopo teórico e metodológico desta pesquisa. Tenho vivenciado discussões e participado de debates acerca da elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente entre pesquisadores e professores com maior interesse profissional no ensino médio, etapa na qual iniciei a carreira docente e atuo até hoje.

Dois foram os principais espaços “oficializados” de participação da sociedade civil no processo de elaboração da BNCC: plataforma virtual para contribuições sobre os textos e as audiências públicas realizadas em estados das cinco regiões do Brasil. O MEC divulgou que recebeu mais de 12 milhões de contribuições na plataforma, em consulta pública realizada entre julho e agosto de 2017, um ano antes da conclusão do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Cássio (2017) publicou ensaio com dados preliminares de uma pesquisa em andamento<sup>5</sup>, na qual se analisam essas participações, que ele denomina “participacionalismo”. O autor questiona a metodologia utilizada para se chegar ao número exponencial de contribuições. Os pesquisadores estimam um número bem menor que o divulgado oficialmente, apenas “184.496 contribuições efetivas (27.138 inclusões + 157.358 modificações)” (CÁSSIO, 2017, p. 4). E asseveram não haver “nenhuma indicação, ao menos nos relatórios publicizados, de como as intervenções no texto provenientes da consulta foram efetivamente incorporadas na segunda versão da BNCC” (*id.*, *ibid.*).

Considero também relevantes à análise da política pública originária da BNCC, as reiteradas reivindicações de entidades científicas e outros setores da sociedade civil para a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil. Acerca dessa lacuna, Saviani teoriza que “sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis que se chama ‘sistema’” (SAVIANI, 2009, p. 37). Sem essa unidade sistêmica, as políticas educacionais inserem-se em estruturas administrativas fragmentadas, favorecendo planos de governo em detrimento de projetos de Estado.

Na ausência de uma política pública que considere a educação na totalidade, a BNCC não se articula, de maneira orgânica, à formação docente. A lógica utilizada atualmente pelo MEC é de dar centralidade ao currículo da educação básica, ao redor do qual todas as demais políticas educacionais devem orbitar. Somente no dia 13 de dezembro de 2018, uma proposta preliminar de Base Nacional de Formação de Professores (BNCFP) foi apresentada. Situação semelhante ocorreu com a Reforma do Ensino Médio (2017), que doravante denominarei Reforma (2017). Houve uma espécie de

---

<sup>5</sup> “Os dados apresentados neste texto são os primeiros resultados de uma pesquisa em andamento na Universidade Federal do ABC, realizada por Fernando Luiz Cássio, Patrícia Cecília da Silva e Ronaldo Spinelli Júnior” (CÁSSIO, 2017, p. 6).

letargia das ações na expectativa de aprovação e homologação da BNCC-EM.

A fragmentação das ações educacionais, na lacuna de um projeto de educação que organize as relações entre formação docente e discente, vem inviabilizando a constituição de uma Base Nacional de Formação de Professores defendida por sujeitos sociais que atuam nesse campo, como propõem as ações conjuntas de uma rede de associações científicas: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) (BRZEZINSKI, 2008).

Algumas dessas proposições foram formalizadas no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, em substituição à Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Ainda assim, a categoria dos professores não atingiu a plena formação em licenciatura, requisito mínimo exigido pela legislação em vigor para atuação profissional na educação básica.

Dados do censo escolar (BRASIL, 2017p, p. 17) mostram que, em relação à “escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura”. Entretanto, a quantidade de professores sem graduação nas séries iniciais da educação básica, por exemplo, entre 2014 e 2018, apesar de decrescente, ainda se mantém em um patamar muito preocupante: 2014: 20%; 2015: 19,7%; 2016: 18,5%; 2017: 17,3%; 2018: 15,3% (BRASIL, 2017c, p. 5). Essa melhoria é também decorrente das políticas públicas emergenciais para formação docente em nível superior nos governos populares (2003-2016).

O acesso ao ensino superior é condição essencial para a profissionalização docente. A qualidade dos cursos e a possibilidade de atuação na área de formação são igualmente relevantes. Sem esses direitos garantidos, as demais conquistas ficam prejudicadas, impondo barreiras ao interesse dos professores pelos temas importantes do seu campo de conhecimento, pesquisa e trabalho, a exemplo da BNCC.

Os alunos e seus familiares também foram aliados dos processos de constituição da BNCC-EM. A constatação de falta de espaço e oportunidade para participação, de forma direta e efetiva, nas decisões educacionais, motivou estudantes a ocuparem diversas ruas e escolas em protestos realizados em várias cidades do Brasil no final de 2016. Analiso esse movimento de resistência autônoma e descentralizada dos estudantes brasileiros no capítulo III. O direito de resistência não pode ser visto como ataque a alguma autoridade específica, mas a luta pela proteção de um direito garantido, ou uma conquista social (DINIZ, 2005).

É nesse sentido que as várias formas de resistência se expressam nos movimentos sociais. São “energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta. [...] são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em ‘fazeres propositivos’” (GOHN, 2011, p. 336).

As reivindicações propositivas da sociedade civil, expressas por estudantes e entidades científicas, ganham ainda mais relevância com a centralidade do currículo nas políticas públicas em tela. A ampla participação popular na definição do formato, do teor e dos procedimentos de execução de uma base nacional curricular é fundamental. Está em voga a formação de gerações de jovens e adultos que contribuirão para a definição dos rumos do País.

Por isso, faz-se necessário demarcar que analiso **esta BNCC-EM (2018), no contexto reformista do Estado brasileiro pós-impeachment (2016), e suas interconexões históricas com as reformas nacionais e repercussões sociopolíticas atuais**. A ressalva impõe-se frente a possíveis discursos maniqueístas entre posições contrárias ou favoráveis à

necessidade ou não de se ter uma base curricular na educação brasileira. As reflexões a respeito da pertinência de um currículo nacional em um país das dimensões espaço-culturais do Brasil, como fez Apple (2002) no contexto dos Estados Unidos da América (EUA), certamente são relevantes, mas não esgotam a discussão, sobretudo quando a previsão legal de uma Base Nacional está posta. Importa, neste momento da nossa política nacional, analisar o movimento de imposição e resistência a **esta BNCC** e suas repercussões.

Nesse sentido, saliento o caráter seletivo da BNCC-EM, visto que todo recorte curricular guarda relação com a cultura, entendida como “o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência. No sentido antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação” (ARANHA, 1996, p. 14-15). Logo, é pelo trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, produzindo o mundo a si mesmo. O trabalho é “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1988, p. 50). Não é condição nata, natural, mas social. Constituída na ação individual e coletiva, forjada, portanto, na sociedade. “O homem não nasce homem: isto o sabem hoje, tanto a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida [...]” (MANACORDA, 2007, p. 22).

Saviani (2007), apoiando-se em Gramsci, imprime ao trabalho também a condição de princípio educativo, visto que “orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Assim, as escolhas curriculares são também recortes culturais, que implicam pensar em abrangência, enfoques, inter-relações, ênfases, omissões; mas, ainda, teorias, concepções, métodos e procedimentos de condução dos processos de *ensinagem* na escola. É de currículo, poder e resistência que estamos tratando.

São encontros e desencontros na e da escola, espaço social que se constituiu como a principal instituição de educação formal nas sociedades modernas, visando à preparação das novas gerações – crianças, adolescentes, jovens e adultos – na vida coletiva. Não é a única instituição social formativa, visto que na vida se ensina e se aprende de maneira contínua; mas o ambiente escolar apresenta-se como o *locus* privilegiado de compartilhamento de experiências e divulgação do conhecimento sistematizado em processos formais de *ensinagem*.

Partilhar esses momentos que fomentam a cultura, no sentido amplo, é um direito reconhecido em grande parte do mundo moderno, proveniente de conquistas históricas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) garante, em seu artigo XXVII, que “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios” (ONU, 1948). Essa garantia foi recepcionada em nosso ordenamento jurídico, de que destaco a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024, Lei nº 13.005/2014).

O provimento de condições para a concretização desse e de outros direitos está a cargo de cada Estado-nação soberano e de seu povo, mandatário do poder político. E o Estado brasileiro, que ainda não conseguiu incluir todas as crianças e jovens na escola, com educação de qualidade socialmente referenciada, tem produzido e vivenciado turbulências sociais e políticas na constituição da sua jovem democracia, restituída há pouco mais de três décadas. Considero relevante, portanto, estudar a educação brasileira também por meio dos documentos que a normatizam, justificando a minha escolha pela análise documental.

Reitero que o texto final da BNCC-EM (2018) foi elaborada no contexto reformista instaurado pelo governo do presidente Michel Temer, resultante do *impeachment* (2015-2016) da presidente do Brasil, Dilma Rousseff, eleita no

pleito de 2014. Essa ruptura, revestida de processo político-jurídico, trouxe consequências à condução do Estado brasileiro, na formulação e gestão das políticas públicas, sobretudo no tocante à educação, força-motriz de desenvolvimento econômico e social das nações modernas.

Muitos fatores influenciam a mobilização social para prover a educação em um País, destacando-se os conceituais, econômicos, administrativos (a estrutura burocrática do Estado) e legais. As condições das economias nacionais são determinadas nas suas ralações político-econômicas globais, constituídas nos séculos XX pelos blocos, de que são exemplos atuais a União Europeia (UE); o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), de que o Brasil faz parte; o Bloco dos Países em Desenvolvimento (BRICS) – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Alguns desses blocos estão, em certa medida, reestruturando-se no século XXI.

As relações entre países são reguladas também pelas organizações supraestatais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Enfatizo a influência decisiva do Grupo dos países mais industrializados do mundo (G-8), composto por Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e o Canadá – antigo G7 –, mais a Rússia, nessa rede de blocos e acordos internacionais, por conseguinte, nas políticas públicas nacionais, regionais e locais de várias nações no mundo.

Leher (1999) reputa ao Banco Mundial a condição de “Novo Senhor da Educação”. A interferência dessas organizações nos sistemas educacionais tem como alvo o currículo e, por conseguinte, a definição do modelo formativo que lhes interessa. Os países de predileção laica, a exemplo do Brasil, têm organizado os seus currículos e sistemas de ensino em torno de conteúdos científicos prestigiados socialmente.

A noção de “prestígio social”, como parâmetro para seleção de conteúdos, não é uniforme entre essas nações, visto que possuem história sociocultural, econômica e política distintas entre si. Educação e sociedade estão relacionadas, assim, à construção e ressignificação de uma

“consciência coletiva” – conceito cunhado por Durkheim, como “conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade” (DURKHEIM, 2010, p. 50). Mas essa “média” não retrata a realidade social brasileira, por ser resultante de um cálculo positivista. Um exemplo é renda per capita domiciliar brasileira de R\$ 1.373, em 2018, com aumento de 8,3% em relação a 2017, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2018a), que mantêm o Brasil entre os países mais ricos e, contraditoriamente, mais desiguais do mundo<sup>6</sup>.

Contribuindo para a manutenção do título de campeão da desigualdade, a prática educacional brasileira impõe uma histórica cisão entre as classes sociais, para as quais se destinam espaços e instituições distintos: há escolas para as classes populares, objeto da dominação econômica, e escolas para a elite, em sua condição hegemônica.

Na contramão dessa realidade, as políticas públicas deveriam emergir das necessidades sociais, mas, muitas vezes, resultam de decisões político-ideológicas divergentes das demandas da sociedade. Expressam as contradições e a sobreposição de forças, a imposição de interesses de pessoas e grupos sociais mais influentes em detrimento da coletividade.

São muitas ações e definições no campo educacional, desde as escolhas teóricas que fundamentam e direcionam a proposta didático-pedagógica a ser materializada nos processos de *ensinagem*, à estrutura espaço-temporal, visto que “os tempos e espaços da escola são contraditórios e tensos – como tensa e contraditória é a própria sociedade que a cerca” (FREITAS, 2004, p. 1).

O sistema educacional está sob a influência direta, às vezes determinante, da estruturação político-jurídica do Estado. Na República Federativa do Brasil, regida atualmente pela CF/1988, optou-se por um regime colaborativo entre os entes federativos: a União (Federal), os estados,

---

<sup>6</sup> Estudo da WORLD INEQUALITY DATABASE, publicado em 2018 pela OXFAM BRASIL, situa o Brasil na 2ª colocação mundial de concentração de renda e 9ª em desigualdades sociais (OXFAM, 2018).

os municípios e o Distrito Federal. Entes que devem colaborar entre si, mas que possuem condições, atribuições e responsabilidades econômicas e institucionais distintas.

O art. 205 da CF/1988 normatiza, de forma abrangente, a educação com um “direito de todos e dever do Estado e da família”, a ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998a). Depreende-se, nesse preceito legal, que o direito subjetivo à educação pressupõe um dever objetivo do Estado, da família e da sociedade. Assegura-se a todos o direito à inserção no sistema de instrução formal, submetido a um currículo, documento didático, político-pedagógico estruturante.

Em contrapartida, as pessoas devem se inserir como cidadãos na sociedade, com regras estabelecidas, assumindo a responsabilidade por contribuir, pela participação direta e/ou indireta, para o aprimoramento das relações e instituições sociais, incluindo a melhoria do próprio sistema educacional. Essa relação orgânica entre sujeitos e sistemas sociais está desenhada nos documentos oficiais de forma harmônica e simbiótica, mas as contradições se impõem à realidade social.

O que se verifica, na prática, é que a intervenção da sociedade civil<sup>7</sup> na elaboração e condução das políticas públicas de educação no Brasil ocorre, majoritariamente, de maneira indireta e representativa, por meio do voto. Ressalvam-se iniciativas de resistência de sujeitos, instituições científicas e movimentos sociais organizados que abrem caminho, enfrentam o debate e pressionam, de maneira qualificada, os representantes eleitos, fazendo valer os seus direitos.

---

<sup>7</sup> Termo de definição controversa. “Na linguagem política de hoje, a expressão ‘sociedade civil’ é geralmente empregada como um dos termos da grande dicotomia sociedade civil/Estado. O que quer dizer que não se pode determinar seu significado e delimitar sua extensão senão redefinindo simultaneamente o termo “Estado”. Negativamente, por “sociedade civil” entende-se a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado, entendido restritivamente e quase sempre também polemicamente como o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado exercem o poder coativo” (BOBBIO, 2007, p. 33).

Apesar de o sufrágio universal ser uma conquista histórica e relativamente recente na realidade política brasileira, marcada pelos regimes ditatoriais no século XX, a participação representativa não garante que a vontade coletiva média seja efetivada. Exemplificam essa discordância, manifestações sociais recentes, a partir de 2013, nas quais milhares de pessoas foram às ruas brasileiras com o lema “vocês não me representam” destinado aos políticos eleitos, contraditando o nosso modelo contemporâneo de democracia indireta.

Nesse contexto sociopolítico, Mainardes (2007) defende que a análise da implantação de uma política pública educacional, campo de contradições, deve considerar, dentre outros aspectos, “as estratégias utilizadas no processo (imposição da política de ‘cima para baixo’) ou a utilização de meio democrático e participativo” (MAINARDES, 2007, p. 49). Refere-se o autor à participação da comunidade escolar, acadêmica e científica, que envolve pais, professores e demais profissionais da educação, compondo a relação com os poderes constituídos, visto que “as políticas públicas representam a materialidade de intervenção do Estado ou o Estado em ação” (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Decorre dessa explanação inicial a importância de se estudar o Estado<sup>8</sup>, em suas características político-burocráticas, envolvendo as leis que o regem, como suporte teórico para a análise de uma política pública. Secco conceitua o Estado moderno pela “centralização dos poderes político, administrativo, legislativo, judiciário, econômico, orçamentário e militar de um povo com território próprio” (SECCO, 2007, p. 28). Estado centralizado, legalmente instituído, e sociedade civil organizada instituem-se como as maiores forças moventes da vida humana contemporânea.

Esses poderes do Estado-nação constituem-se, em uma democracia, pelas relações discursivas. Materializam-se em textos normativos e ações revestidas da autoridade outorgada no ordenamento jurídico vigente.

---

<sup>8</sup> “Estado tal como concebeu Gramsci: instância superestrutural que engloba a sociedade política – *locus* da dominação pela força e pelo consentimento – e da sociedade civil – o lugar desta dominação pelo consentimento” (GRAMSCI, 1978b; ANDERSEN, 1986 *apud* AZEVEDO, 1997, p. 59).

Percorrem, por conseguinte, uma trajetória político-jurídica orientada por ritos e procedimentos balizados nas instituições normatizadas.

A elaboração das políticas públicas também perfaz um caminho formal, permeado por discussões e conflitos de interesses individuais e coletivos. A amplitude, pluralidade e representatividade das participações dependem das características, do vigor e da maturidade da democracia construída, reconhecendo a contradição e o contraditório inerentes aos processos democráticos.

Esta investigação visa à compreensão do seguinte problema de pesquisa: como o governo reformista (2016 – 2018) redimensionou a legislação educacional para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do ensino médio?

O objetivo geral é analisar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio BNCC-EM, no âmbito da Reforma (Lei nº 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-*impeachment* (2016), e suas repercussões, na relação com a história curricular do ensino médio brasileiro.

Os objetivos específicos são: a) Historicizar a educação básica brasileira, com ênfase no ordenamento jurídico, e o percurso do ensino médio na legislação republicana até a publicação da BNCC-EM (2018); b) Elucidar as teorias curriculares e a dualidade estrutural do ensino médio; e c) Analisar a BNCC-EM, os meios e espaços destinados à participação da comunidade (escolar, acadêmico-científica) para superação ou manutenção da dualidade curricular nessa etapa da educação básica; d) Analisar as repercussões dessas políticas públicas para a formação escolar, atuação docente e, por conseguinte, a divulgação do conhecimento científico no Brasil.

O método é o materialismo histórico-dialético, com procedimento metodológico de análise documental, e a fundamentação teórica está

assentada na teoria dos ciclos de políticas, na análise de conteúdo e alguns aspectos da análise do discurso<sup>9</sup>, que serão explicitados no capítulo I.

A tese que defendo é de que a legislação educacional brasileira foi reformulada para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando acentuar a dualidade curricular estrutural do ensino médio e, conseqüentemente, manter a distinção entre as escolas para a classe popular e para a classe dominante no Brasil.

A tese está estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, foram apresentados o método, aporte teórico, objeto de estudo e estabelecidas algumas aproximações iniciais entre as categorias de análise e o objeto. O capítulo II foi destinado à análise diacrônica da educação brasileira, em especial o ensino médio, no ordenamento jurídico. Foram abordadas as teorias do currículo e a dualidade estrutural do ensino médio no capítulo III, desvelando interseções entre currículo, poder e resistência. No capítulo IV, foram analisadas a BNCC-EM, no contexto da Reforma (2017), e as suas relações com a tradição reformista da educação básica brasileira, em especial o ensino médio. Analisei também discursos e ações de grupos políticos e de parcela da sociedade civil para silenciar vozes contrárias aos retrocessos sociais, especialmente educacionais, em curso no Brasil pós-eleições de 2018, com estratégias de estrangulamento financeiro das instituições de ensino, depreciação dos sujeitos da comunidade escolar/acadêmica e descrédito ao conhecimento científico.

---

<sup>9</sup> Para uma explicação acerca das relações entre análise de conteúdo e análise do discurso na pesquisa qualitativa, ver: CAREGNATO; MUTTI, 2006.

## CAPÍTULO I – OBJETO, MÉTODO, PROCEDIMENTOS E APORTE TEÓRICO

*Todo o começo é difícil — isto vale em qualquer ciência. (Karl Marx)*

Neste capítulo, apresentarei o objeto de estudo e estabelecerei as relações dele com o método, os procedimentos e o aporte teórico que fundamentaram esta análise. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético para apreensão do objeto, em contexto configurado pelas contradições sociais e políticas inerentes à sociedade contemporânea. As políticas públicas educacionais empreendem ações eminentemente sociais, que interferem na vida de muitas pessoas, estejam elas diretamente envolvidas ou não com a educação.

Verifico, em uma primeira aproximação com o objeto, que a BNCC está (ou deveria estar) imersa em uma política educacional mais ampla que ela, em um conjunto de políticas sociais em uma busca pela efetivação de um projeto de Estado. Nesse sentido, “não existem ‘políticas’ sem ‘política” (VIEIRA, 2007a, p. 55). Pelo menos três premissas emergem dessa afirmação: não há de se falar na BNCC, ou até na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), como um objeto de estudo isolado do seu contexto; as políticas materializadas nas leis são instrumentos “político-jurídicos”, como tais, envoltos em relações de poder; e o Estado (entendido com Poder Público) é o indutor das políticas públicas.

Nessa perspectiva, é oportuno enfatizar que “implícita ou explicitamente – a ‘política’ em educação, se pode encontrar a qualquer nível, não apenas ao nível do Governo central” (OZGA, *op. cit.*). Assim, são objetos de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público, em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). (VIEIRA, 2007a, p. 57)

Uma política educacional, em qualquer das esferas do Estado, não se esgota no seu texto jurídico-político, mas o documento fundante dela deve ser tomado na sua materialidade para o estudo contextual, numa relação dialógica entre texto e contexto. “Na perspectiva dialética, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e, sob forma diferente, o ponto de chegada” (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 672).

Este estudo é qualitativo, com abordagem teórica e análise documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) indicam que “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”. A análise de documentos é um procedimento relevante nas Ciências Sociais e Humanas porque “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (*id.*, *ibid.*). A pesquisa social exige contextualização histórica, temporal e espacial.

As ocorrências naturais, as ações humanas sobre a natureza e entre os homens são historicizadas não somente pela cronologia artificial das datas: horas, dias, anos e séculos. Inserem-se em condições materiais e imateriais em que vive a sociedade em determinado momento e lugar, em observância à historicidade.

Como base nessa categoria de análise marxiana, que confere unidade à história da humanidade, Netto (2009, p.11) diferencia “unicidade” de “identidade”:

é preciso distinguir “as determinações que valem para a produção em geral” daquelas que dizem respeito a certa época; do contrário, perdesse a historicidade na análise, e às categorias econômicas atribuem-se vigência e valor eternos. Destarte, e conseqüentemente, Marx especifica que quer estudar uma determinada forma histórica de produção material: a “produção burguesa moderna”. (*id.*, *ibid.*)

Por essa ótica, ganham relevância neste trabalho o documento em análise (BNCC-EM), a política pública na qual ele está inserido – a Reforma do Ensino Médio (2017) – e o contexto político reformista empreendido pelo governo de Michel Temer (2016-2018) no período pós-*impeachment* da

presidente Dilma Rousseff (agosto/2016). Em amplitude, esse contexto nacional sincrônico imediato está inserido na perspectiva diacrônica da política educacional brasileira, imersa desde sempre no sistema de produção capitalista hegemônico no mundo.

Para desvelar essas “realidades”, a pesquisa científica apresenta-se como um conjunto de ações planejadas, com objetivo de compreender os fenômenos físicos ou sociais. Numa percepção pragmática, a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” (GIL, 1999, p. 42). A escolha de um método investigativo à pesquisa

é indispensável sob vários motivos: de um lado, para transmitir à atividade marcas de racionalidade, ordenação, otimizando o esforço; de outro, para garantir contra credulidades, generalizações apressadas, exigindo para tudo que se digam os respectivos argumentos; ainda, para permitir criatividade, ajudando a devassar novos horizontes. (DEMO, 1995, p. 12)

As ações humanas são organizadas sob o prisma da racionalidade, mas a produção de saberes ocorre em espaço e tempo de criatividade. Sujeitos e objetos de conhecimento relacionam-se pela mediação discursiva, produzindo uma rede de significados, ao mesmo tempo construídos (pelo) e construtores do mundo real<sup>10</sup>. Dessa forma, “o sujeito social que produz um enunciado não é uma entidade que existe fora ou independente do discurso” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 68).

Os sujeitos e os discursos produzidos inserem-se no “real concreto” e no “real pensado”, em permanente construção semântica. Essa condição configura um desafio às pesquisas na área das Ciências Sociais: sujeitos e objetos não estão rigorosamente dissociados como o pressuposto das Ciências da Natureza. Contraditoriamente, em muitos casos, os objetos de estudo também são sujeitos, tais quais os pesquisadores, que produzem

---

<sup>10</sup> As expressões “mundo real” e “mundo oficial”, “mundo vivido” e “mundo do sistema” são utilizadas, há algum tempo, recorrentemente, em pesquisas e publicações produzidas e/ou coordenadas por Iria Brzezinski, com forte evidência nas obras *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (Cortez, 2005) e *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares* (Cortez, 2008).

discursos na vida cotidiana e atuação acadêmico-científica. Mas, em referência à epígrafe deste capítulo, Marx já havia nos alertado que “todo começo é difícil, isto vale para qualquer ciência”.

As pesquisas desenvolvem-se formalmente na tessitura desses discursos, no entrelaçamento dos signos linguísticos: significantes que propiciam a produção de significados e sentidos. Assim Saussure teorizou:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80)

É, portanto, no texto (ou discurso) que a investigação ganha materialidade, pela análise sistemática dos dados, com uma fundamentação teórica, para socialização e publicação, agregando-se ao acervo do conhecimento humano.

A publicidade da produção científica, tão importante para a sociedade, sobretudo a formação discente e docente, torna-se possível pela leitura das palavras e imagens, engendradas no texto teórico pelo pesquisador; é a leitura da realidade concreta, submetida à lente investigativa de um método.

Mas as palavras, unidades linguísticas de construção dos textos, são essencialmente plurissignificativas. Expressam o real com certa tolerância interpretativa, como derivação da multiplicidade semântica inerente à enunciação. Assim,

todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 2004, p. 44)

A linguagem verbal, falada ou escrita, é polissêmica e é com ela que se veicula a pesquisa científica e também se produzem os documentos oficiais. Bakhtin explicitou o caráter ideológico e político do signo linguístico, quando impôs à linguagem a condição eminentemente social: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

As palavras não carregam consigo um significado próprio, único, que preexista ao uso. Elas significam nas relações contextuais na dinâmica da vida histórico-social. “O signo não pode estar alienado de outros signos que com ele interagem. A linguagem está na confluência entre a história e a ideologia” (CARNEIRO; CARNEIRO, 2007, p. 3).

Demo (2010) desvela os limites e a potencialidade dos procedimentos metodológicos para análise da realidade social, por meio da palavra, asseverando que

o método científico realça modos ordenados, lineares, procedimentais e formais de construção de texto, como são todas as teorias: oferecem um modelo reduzido da realidade complexa não linear, ressaltando os traços considerados hipoteticamente mais essenciais, em uma tessitura formalizada. (DEMO, 2010, p. 17)

A pesquisa sobre objetos da “realidade complexa”, contextualizados na historicidade humana, exige, portanto, um método que os analise na sua totalidade, “um todo em desenvolvimento” (MASSON, 2012, p. 4). A referência ao todo ou à categoria de ‘totalidade’ não consubstancia uma compreensão exaustiva do objeto ou da realidade pesquisada, visto ser esta uma empreitada intelectual impossível, mas a análise de

um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades [...]. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. (*id.*, *ibid.*)

Cardoso (1971) contextualiza o método, no conjunto de um corpo teórico integrado<sup>11</sup>, com “as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem no trabalho sobre o seu objeto” (CARDOSO, 1971, p. 5).

Uma pesquisa científica produz teoria e, ao mesmo tempo, embasa-se e inscreve-se em um campo teórico relacionado à área que circunscreve o objeto, por sua vez, inserida em um campo mais amplo, sob diversas influências de determinações. A BNCC e a Reforma (2017) são políticas públicas sociais inscritas no campo educacional. Este é parte (ou deveria ser!) de um projeto político de nação, também influenciado pelas políticas internacionais.

Vasconcellos (2002) explora a noção de “campo”, como categoria de análise teorizada por Bourdieu, e destaca a condição social de dominação e conflitos intersubjetivos. “Cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e de hierarquia social. Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado” (VASCONCELLOS, 2002, p. 83).

Os campos articulam-se na totalidade, de maneira que as políticas públicas de corte educacional, como a BNCC-EM e a Reforma (2017), objetos desta pesquisa, estão imersas à vida social. Nessa dinâmica, “a relação entre o todo concreto e a produção científica é uma relação dialética, de mútua implicância. O conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo” (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 672).

As teorias, os procedimentos metodológicos e o método subsidiam a análise do real pela atividade intelectual do pesquisador, visto que “a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente” (MASSON, 2007, p. 107). Constituem-se em um todo

---

<sup>11</sup> A respeito do “corpo teórico integrado”, “realizando sua pesquisa, o cientista se ampara em teorias que, no confronto com o mundo que lhes concerne, dão indicações, mostram lacunas e encaminham hipóteses” (CARDOSO, 1971, p. 50).

articulado, cujas partes “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Demo (2005) ressalta a intervenção do pesquisador nessa relação teoria-prática.

Saber pensar é a teoria mais prática que existe, ou a prática mais teórica que existe. Já não cabe separar pensar de intervir, ainda que as duas atividades tenham sua tessitura própria. Pensar é atividade tipicamente mental e intervir é atividade eminentemente prática, mas ambas se entrelaçam e fazem um todo só. (DEMO, 2005, p. 75)

Os procedimentos metodológicos e os instrumentais de pesquisa são mediadores entre o pesquisador e o objeto na realidade histórica demarcada por contradições, “que não são da mesma essência na natureza, na sociedade e no pensamento. Cada sociedade cada setor do real apresenta as suas contradições características” (TRIVIÑOS, 1987, p. 71).

O trabalho de homens e mulheres transforma a vida natural em social. Os sujeitos sociais instituem e mantêm os sistemas político-administrativos imprescindíveis às sociedades modernas, que têm a educação como dimensão estruturante. “Quanto mais a sociedade se distancia de suas origens naturais e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo” (MANACORDA, 2007, p. 25).

Decorrentes desse movimento, as políticas públicas de corte educacional para a formação de alunos da educação básica e de professores, que circundam o objeto desta pesquisa, ocupam lugar de destaque na realidade social contemporânea. Sendo esse “um mundo dialético, é preciso um método, uma teoria de interpretação [...] para a sua compreensão, e este instrumento lógico é o método dialético, desenvolvido por Marx” (BRZEZINSKI; MENEZES, 2013, p. 5).

O propósito investigativo dessa realidade complexa extrapola o objeto (BNCC-EM), alcançando as relações estabelecidas na dinâmica das ações políticas – nacionais e internacionais – que o instituem. Considero, nessa

análise, os movimentos sincrônico e diacrônico, de que são exemplos o reformismo educacional e a dualidade curricular estrutural do ensino médio. Justifica-se, assim, a escolha de “um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas” (ALVES, 2010, p. 3).

Esta análise considera a historicidade dos sujeitos e objetos e o pressuposto dialético que busca captar o movimento inerente às relações sociais.

[...] a dialética, que focaliza as coisas e suas imagens conceituais substancialmente em suas conexões, em sua concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de nascimento e caducidade, fenômenos como os expostos não são mais que outras tantas confirmações de seu modo genuíno de proceder. (ENGELS, 1880, p. 165)

Explicito a convergência entre o método e o objeto desta pesquisa. As políticas educacionais não se iniciam e tampouco se encerram nos documentos oficiais. Não são somente um ponto delimitado na linearidade artificial do tempo convencional. Antecedem e extrapolam o resultado objetivo de uma decisão legislativa que as insere no arcabouço jurídico vigente. Perfazem caminhos contraditórios, forjados por reflexões, concepções, discursos e ações prévias, simultâneas e posteriores, inseridas em um contexto cultural – material e simbólico – que é, ao mesmo tempo, construto e construtor de valores.

Uma política educacional não é instituída no vácuo social e ideológico. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p. 90). O movimento das ideias interrompe a inércia e instaura o debate, ainda que, por vezes, se queira interdita-lo pela imposição unilateral de interesses individuais ou de grupos hegemônicos.

A interpretação contextual que se faz dessas políticas públicas precisa levar em consideração esta dinâmica na totalidade dialética.

A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional. (MASSON, 2012, p. 9)

Ressalto, ainda, que esse movimento político de elaboração de documentos e execução das ações públicas de Estado não segue um sentido único. É movido por avanços e retrocessos. Conquistas para uns, derrotas para outros, às vezes, para muitos outros. O percurso da educação no Brasil segue essa lógica (BRZEZINSKI, 2010b).

A pesquisa científica também pressupõe uma delimitação documental e temporal. Pontuo aspectos relevantes da educação brasileira nas constituições federais, buscando demarcar o caminho histórico institucional do ensino médio. Outro recorte feito para esta análise da BNCC-EM, no contexto de elaboração, remonta à entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996. Mas situo também o ensino médio em uma perspectiva diacrônica. Para isso, percorro o aparato jurídico brasileiro, em especial, as constituições federais e leis infraconstitucionais relacionadas à educação.

O contexto político é relevante à análise dos documentos legais, visto ser nos espaços da política que eles são elaborados. A LDB/1996 foi constituída em meio a conturbações políticas resultantes das eleições de 1994, assim contextualizadas por Pino (2008):

O novo governo construído pela vitória eleitoral do PSDB, fundamentando-se em outras concepções ideológicas, políticas e teóricas relativas aos grandes problemas contemporâneos da educação e do papel do Estado, produz ruptura do espaço social de construção da lei, introduzindo fortes mudanças em todas as suas matérias. (PINO, 2008, p. 17-18)

A LDB/1996 iniciou um novo ciclo de debates e reflexões sobre os rumos e o modo de organização e execução das políticas educacionais para formação de crianças, jovens e adultos no Brasil. O princípio da legalidade

impôs a necessidade de se resguardar a legislação maior vigente, neste caso, a Constituição Federal de 1988. Muitas conquistas no campo educacional foram formalizadas nas duas décadas seguintes, em especial na de 2010, das quais destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs, 2010<sup>12</sup>) (Resolução CNE/CEB nº 4/2010); e outras diretrizes específicas para:

Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009); Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009); Oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução CNE/CEB nº 2/2010); Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012). Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012); Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 5/2012); Educação Ambiental (Resolução CNE/CP 2/2012); Atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância (Resolução CNE/CEB nº 3/2012); Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA (Resolução CNE/CEB nº 3/2010) e Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), desdobramento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). (BRASIL, 2013a)

Destaco também a previsão legal para a formação de professores – inicial e continuada – alterada com a nova legislação. A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e, especificamente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Os parâmetros e processos para a abertura de novos cursos de Licenciatura foram reformulados, a partir da provisão do Sistema

---

<sup>12</sup> Estas diretrizes foram homologadas em 2010, mas o documento que eu consultei para esta pesquisa é a versão publicada em 2013, por ser mais completa e trazer textos explicativos e analíticos oficiais. Está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES<sup>13</sup>, com propostas de mudanças nos currículos dos cursos.

Na década de 2010, “vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais” (DOURADO, 2015, p. 300). Havia, naquele período histórico-político de reestruturação da legislação educacional brasileira, a gênese teórica para a constituição de uma rede de Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação continuada de professores, que foi instalada somente em 2009: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE).

Ademais, a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2015). Mas as contradições do mundo real não são superadas pelas prescrições legais. “Existe uma distância entre a lei formulada e o real” (PINO, 2008, p. 19). Se muito havia sido conquistado, outro tanto ainda, para ser feito, em um processo interrompido, contraditoriamente, pela ruptura institucional no plano nacional (*Impeachment* - 2016).

Essas contradições entre o mundo real e o oficial caracterizam a sociedade capitalista moderna, mas a **contradição** conforma também uma categoria analítica muito significativa ao materialismo histórico-dialético. Contextualmente, “como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição” (MASSON, 2007, p 107).

---

<sup>13</sup> “Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações” (BRASIL, 2015c).

Habermas (1994) diferencia a “contradição” como categoria marxiana, cujo conceito é frequentemente utilizado no sentido de forças antagônicas, opostas ou conflituosas. Segundo o filósofo, são considerados por Hegel e Marx apenas as formas aparente e empírica da contradição. Habermas argumenta que

podemos falar de “contradição fundamental” de uma forma social quando, e apenas quando, seu princípio organizacional necessite que indivíduos e grupos respectivamente se defrontem com pretensões e intenções que sejam, ao longo prazo, incompatíveis. **Nas sociedades de classes, este é o caso.** (HABERMAS, 1994, p. 42, grifo meu)

O termo “contradição” não assume, nessa acepção filosófica e metodológica, caráter específico de ação contraditória, discurso duvidoso ou argumentação desconexa e incoerente. A contradição antecede a tudo isso. Estrutura a sociedade de classes e o mundo instituído nesse contexto.

A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro. (MASSON, 2012, p. 5-6)

É esse também o movimento da política, entendida como relações impregnadas pelo “poder, que mantém a existência da esfera pública” (BRZEZINSKI, SANTOS, 2015, p. 31). Na prática, são reflexões e demandas sociais levadas à instância decisória dos Poderes Constituídos, dos quais decorrem as políticas educacionais. “Aquilo que ‘Estado’ e ‘política’ têm em comum (e é inclusive a razão da sua intercambiabilidade) é a referência ao fenômeno do poder” (BOBBIO, 2007, p. 40).

O Estado exerce o poder constituído nas leis, utilizando-se da forma racional-legal de dominação, entre os três tipos “puros” e “legítimos” teorizados por Max Weber.

Dominação legal em virtude do estatuto. Seu tipo mais puro é a dominação burocrática. Sua ideia básica é: qualquer direito pode ser tirado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. [...] Obedece-se não à pessoa em virtude de seu próprio direito, mas regra estatuída que estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à “lei” ou “regulamento” de uma norma formalmente abstrata. (WEBER, 2003, p.128)

O Poder Público está autorizado, nos domínios da lei, a utilizar a força para estabelecer essa dominação “legítima”. Às vezes, ultrapassa o limite entre a força e a violência. Barbosa (2013), analisando as relações entre direito e justiça na obra *Crítica da violência – crítica do poder*, de Walter Benjamin, assevera que o Direito “é constituído por uma relação de **medialidade**, sendo a violência um atributo da esfera dos meios, isto é, instrumental” (BARBOSA, 2013, p. 153, grifo do autor). Esse autor salienta o caráter polissêmico do termo instituído por Benjamin, no alemão: *Gewalt*, que pode significar “violência” ou “poder”, dependendo do contexto utilizado.

O Estado democrático de direito não está autorizado, por conseguinte, a se valer da violência para impor a força, contra a qual a população pode (e deve!) resistir de forma legal e legítima. A propósito, considero propícia uma explanação acerca da acepção ou das acepções da palavra “poder” neste trabalho. Lebrun (1981) indaga:

Mas, responderia eu, não acreditem que as coisas estejam diante dos seus olhos. Quando se trata de coisas abstratas – quando se trata deste “Poder” no qual vocês tomam a liberdade de reunir realidades tão diferentes – vocês têm mesmo certeza de estarem lidando com conteúdos identificáveis e localizados? Com coisas?... Estão seguros de não estarem tratando, simplesmente, com depósitos semânticos? É querendo chegar depressa demais às coisas, é desprezando as palavras sem inventariar o seu sentido, que corremos o risco de cometer alguns enganos desagradáveis. Como, neste caso, acreditar que o Poder seja algo muito simples, e por isso seja lícito esperar liquidá-lo algum dia. (LEBRUN, 1981, apresentação)

Lebrun evidencia o uso da *força* para significar a *política*, a partir das reflexões de Julien Freud, como “a atividade social que se propõe a garantir

pela força, fundada geralmente no direito, a segurança externa e a concórdia interna de uma unidade política particular” (FREUD *apud* LEBRUN, 1981, apresentação). E reitera que, nessa acepção, “não significa necessariamente a posse de meios violentos de coerção, mas de meios que me permitam influir no comportamento de outra pessoa” (LEBRUN, 1981, apresentação).

É nesse sentido de capacidade de influência nas ações sociais que utilizo a palavra **poder**, com o qual se empreendem as relações políticas contemporâneas. Assim, toda política pública está inserida em um contexto social e histórico amplo, integrado por vários aspectos, que não são sobrepostos linearmente, pois se entrecruzam no tempo e no espaço, sob influência permanente de discursos e ações de poder.

Palavra e poder também se inter cruzam no discurso e na prática social e política. Habermas (1987), em crítica à racionalidade técnica weberiana, teorizou a “racionalidade comunicativa”, cujo paradigma

não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, entre os sujeitos capazes de falar e agir, no entendimento de si e sobre algo. Nesse processo de compreensão, os sujeitos, ao agir comunicativamente, movem-se por meio da linguagem natural, servindo-se de interpretações transmitidas culturalmente e referem-se a algo, simultaneamente, em um mundo objetivo, em um mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1987, p. 499-500)

Por esse princípio, a ação comunicativa é intersubjetiva e social, de maneira que, para

explicar, com base na relação entre o significado literal e o significado contextual das ações de fala, é preciso adicionar a concepção de mundo de vida ao conceito de agir comunicativo. (HABERMAS, 2012, p. 359)

A capacidade de ação comunicativa é, portanto, humana e essencialmente política. Na dimensão pública, “espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam” (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 31), o agir comunicativo promove interferências locais, regionais e mundiais nas

políticas públicas e, por consequência, na vida das pessoas. Mas a capacidade de interferência de pessoas, grupos e países, nos processos decisórios, em qualquer instância, está submetida à lógica desigual do sistema capitalista, assentada no poder econômico e político-ideológico.

O poder ideológico é exercido por aqueles que detêm o controle de informações, conhecimentos, doutrinas e códigos de conduta utilizados para influenciar escolhas e comportamentos dos demais membros da sociedade, definindo objetivos e caminhos a serem percorridos por todos. (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 30)

Sujeitos sociais, de forças desiguais, interagindo desigualmente na totalidade, que não é, desse modo, atemporal, mas dinâmica e transformada no tempo e no espaço. É, por isso, histórica e dialética. Masson (2012), observando a historicidade e a temporalidade, explicita que

uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real. (MASSON, 2012, p. 8-9)

Sujeitos sociais e políticos se articulam nos espaços de poder para a defesa de seus interesses na condução dos processos decisórios no País. O Congresso Nacional brasileiro, arena de disputas de poder instituído, configura um desses espaços decisórios, responsável pela formalização das leis que fundamentam as políticas públicas. O poder legislativo, inserido em uma cultura, por sua vez, não está imune aos apelos – sobretudo econômicos – do sistema capitalista que impera em quase todas as nações do mundo na atualidade.

A condição histórica brasileira, nesse amplo sistema sócio-político e econômico, demonstra o desprezo da classe hegemônica às demandas sociais da classe trabalhadora. A elite brasileira constituiu e tem mantido

um projeto societário explicitado por Florestan Fernandes (1973, 1974) como de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado. Uma classe dominante que, diferentemente das burguesias dos países dos centros hegemônicos do capital que constituíram nações autônomas e soberanas, sempre buscou associar-se de forma subordinada a estes centros hegemônicos, conformando uma sociedade com uma minoria concentrando propriedade e riqueza, às custas da manutenção da maioria na pobreza, em grande parte, na miséria. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 29)

O estabelecimento de relações dinâmicas entre os conceitos abstratos do real pensado e o real concreto (social), engendrados entre o particular e o universal, encontra espaço analítico na teoria marxiana. Masson (2007) descreve esse complexo movimento de significação da realidade.

A prática, o ser (abstrato) e a essência são momentos do conceito; assim, todo ser determinado é um ser singular e, para se chegar ao conceito, é necessário estabelecer a conexão dialética entre singular e universal. Nessa conexão surge o papel do particular como mediador entre o universal e o singular. O particular é o ponto de partida do pensamento para chegar ao universal, bem como para explicar o singular. Portanto, para a formação de conceitos que penetrem além do sensível aparente é necessário estabelecer a conexão dialética entre o universal, o particular e o singular. A particularidade é uma categoria historicizante que possibilita a compreensão de outros aspectos do real, já que está no âmbito das mediações. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro. (MASSON, 2007, p. 7)

A particularidade “historiciza” o homem como parte integrante de uma coletividade em determinado momento histórico. Ele é um ser singular, único, mas, na condição aristotélica de “animal político”, precisa do outro para dimensionar e significar a existência, em um conjunto articulado, contraditório e multifacetado de ações, que possibilita a vida em sociedade. A alteridade é, pois, a contrapartida da existência humana. Mas é também universal porque

essa sociedade na qual o homem vive, por mais apartada que esteja do ponto de vista geográfico, encontra-se irremediavelmente inserida em uma totalidade.

Uma dimensão articuladora e mediadora dessas relações socioculturais é o trabalho. É por intermédio dele que homens e mulheres constroem as suas existências – material e simbólica. “O que os homens são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o *que* produzem quanto também com o *como* produzem” (ALVES, 2010, p. 5, grifos do autor). E o ensino, como meio ou fim, também é trabalho e resulta do/em trabalho.

O **trabalho** é uma categoria analítica fundamental ao materialismo histórico-dialético. Não é somente a força física empreendida pelo corpo para dar conta da subsistência biológica e material, mas ação estruturante do pensamento, da qual deriva a identidade – individual e de categoria profissional. Depreende-se, portanto, que “o trabalho é a materialidade mais representativa do ser humano” (BRZEZINSKI; MENEZES, 2013, p. 6).

Nas sociedades capitalistas modernas, a consciência da dimensão fundante do trabalho foi expropriada daqueles que deveriam ser seus reais beneficiários: os trabalhadores. Sem a consciência da importância social do seu trabalho, o ser humano está fadado à alienação, caracterizada por Alves (2010, p. 5), recorrendo-se às ideias marxistas:

O trabalho alienado faz do homem um ser alheio a ele, um meio da sua existência individual. Aliena o homem do seu próprio corpo, tal como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. E o homem fica alienado do homem. Essa alienação vale para a relação do homem com o outro homem, assim, na relação do trabalho alienado cada homem considera o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador. (*id.*, *ibid.*)

A alienação inviabiliza a educação em sentido amplo, que é meio para a tomada de consciência e construção da autonomia na acepção freireana. Educação é também política pública de abrangência social (AZEVEDO, 1997). É preciso pensá-la, planejá-la e executá-la sem perder de vista essa

dimensão ideológica e emancipadora. Os profissionais da educação são sujeitos essenciais nesse processo, pois o que

faz mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é por meio dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria. Do mesmo modo, é pelo trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade. (KUENZER, 2017, p. 351)

Os professores compõem a maior categoria profissional e intelectual do País, por isso produzir e compartilhar conhecimento devem fazer parte da atividade docente cotidiana. “Do ponto de vista da política social, saber pensar é pilastra crucial da cidadania ativa, para saber melhor intervir” (DEMO, 2005, p. 75). Importa, pois, compreender o trabalho docente como “a *práxis*, que representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo” (MASSON, 2012, p. 5).

As atividades de formação discente também precisam seguir essa lógica emancipadora. Nessa perspectiva, as dimensões da formação – pessoal, cultural, técnica – articulam-se aos propósitos políticos de significação e transformação da realidade, a partir do amálgama entre teorias e práticas. Resultam da ação analítica humana, uma vez que “a essência do fenômeno não se apresenta ao pesquisador imediatamente, por isso é necessário realizar a mediação pelo processo de análise” (MASSON, 2007, p. 111).

A exposição do método, nas suas relações com o objeto e os sujeitos, explicita algumas categorias centrais do materialismo histórico-dialético privilegiadas neste estudo, dada a natureza do objeto investigado: historicidade, particularidade, universalidade, totalidade, trabalho, *práxis* e contradição.

Três leis fundamentais à categorização marxiana foram teorizadas por Engels (1882), em *A dialética da natureza*, e sintetizadas por Alves (2010):

1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; 2) a lei da unidade e interpenetração dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade dos contrários ou contradições; 3) lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese). (ALVES, 2010, p. 5)

As leis demonstram o movimento analítico, visto que todo o sistema (totalidade), composto por outros sistemas que se inter cruzam, está em constante transformação, tal qual o objeto e o sujeito da análise. São construtos do trabalho humano, com suas afirmações, negações e contradições, que produzem significados – interpretados e reestruturados para novas interpretações – nas relações sociais.

As categorias analíticas assumem extensão semântica na análise e precisam ser delineadas e confrontadas nas relações interpretativas com o objeto analisado. Assim, lanço mão de outros conceitos referentes ao campo educacional, de uso relacional, tais como: currículo (mínimo), base (básico) comum, nacional, conteúdo, disciplina (matéria), dualidade, polifonia hegemonia, resistência, politecnicidade e omnilateralidade.

Alves (2010), no fragmento supracitado, menciona a “quantidade que se transforma em qualidade”. Pesquisas com enfoque quantitativo foram assim denominadas porque possuem um caráter mais descritivo: “têm como objeto a descrição das características de determinada população, podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre as variáveis” (GIL, 2010, p. 27).

Pesquisas qualitativas, como esta, buscam uma perspectiva mais interpretativa e explicativa da realidade. Gil especifica que

pesquisas explicativas têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Essas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas. (*id.*, p. 28)

A oposição excludente entre abordagens quantitativas e qualitativas tem perdido força, no sentido de que a ação de “enumerar dados” pode integrar-se a uma análise que se pretende qualitativa, desde que não seja fim, mas meio: quanti-qualitativa ou quali-quantitativa. Segundo Gomes e Araújo,

essa dicotomia positivista x interpretativo, quantitativo x qualitativo, parece estar cedendo lugar a um modelo alternativo de pesquisa, o chamado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho. (GOMES; ARAÚJO, 2005, p. 7)

Privilegio a análise qualitativa, mas me apoio em dados quantitativos nesta pesquisa. Estabelecido o caminho para se analisar o objeto, seleciono os procedimentos metodológicos, “a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Esta pesquisa teórica tem um enfoque metodológico na análise documental, procedimento que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Ação procedimental relevante às pesquisas em Ciências Sociais, que se utilizam de documentos como material investigativo para a apreensão dos sentidos expressos pelos sujeitos nas relações entre si com o mundo exterior. Assim, “uma justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p 2).

Considero oportuno salientar que a análise documental e a revisão bibliográfica são processos distintos. Esta é uma etapa imprescindível às pesquisas e aquela é um procedimento técnico-científico adequado à análise das políticas educacionais, que são sociais por natureza, normatizadas em documentos de origem administrativo-legislativa. A investigação documental “é usada como instrumento para identificar o encadeamento sócio-político das propostas e de suas estratégias de implementação, em face dos objetivos

explicitados” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 55). Busco, portanto, analisar a BNCC-EM, no contexto político imediato da Reforma (2017), mas também no tempo histórico de produção no campo educacional.

Refiro-me, de forma geral, aos documentos apoiando-me no conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros (AAB), que os define “como qualquer informação fixada em um suporte” (BRASIL, 2017a). Os suportes são espaços físicos ou virtuais disponíveis para a inserção e o armazenamento de dados e informações.

Para Prodanov e Freitas (2013), documento é

qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56)

Os documentos analisados nesta pesquisa são majoritariamente oriundos do poder político institucionalizado no aparato jurídico. Alguns, por seu turno, estão disponíveis em publicações de mídias, páginas eletrônicas, revisas e jornais.

Interessa-me compreender o conteúdo contextual desses documentos para revelar, descrever, interpretar e analisar os interesses explícitos. E, ainda, estabelecer relações com os implícitos textuais, numa totalidade adensada pelos contextos dinâmicos dos quais eles emergem, onde e como produzem sentidos.

Como se trata de material discursivo (texto escrito e falado), as expressões e categorias de análise constitutivas das mensagens também se alteram, reconstituindo semanticamente as respectivas realidades. Por essa razão, a Análise de Conteúdo apresenta-se como teoria pertinente aos estudos curriculares, considerando os espaços nos quais se “vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um

enunciado ou até um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores” (FRANCO, 2005, p. 13).

Texto e contexto materializam-se como documentos nas políticas públicas. Para Belloni, Magalhães e Sousa (2000),

a análise do conteúdo de documentos tem por objetivo contribuir para a explicitação do texto escrito e do seu discurso ideológico, buscando esclarecer os significados e implicações das proposições consubstanciadas nas diretrizes estratégicas e linhas de ação da política analisada. Além disso, devem possibilitar a identificação das concepções orientadoras da política e suas prioridades, expressas tanto nos documentos de sua formulação, como nas ações e prioridades concretizadas, o que remete para a integração da análise documental com a análise de resultados, inclusive quantitativos. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 55)

Jobert e Muller 1987 (*apud* AZEVEDO, 1997, p. 64-68) estabeleceram “uma proposta analítica para a política educacional no espaço de intersecção das abordagens, tomando-se a *educação como política pública*”. Para esses autores, segundo Azevedo (1997, p. 64), “o estudo das políticas públicas deve privilegiar a análise dos referenciais normativos que as informam” (*id.*, p. 64).

As normas, nessa perspectiva, não são entendidas como ditames estatais, pois advêm da relação entre as demandas da sociedade – levadas adiante ou não pelos seus representantes – e o Estado, ente político constituído por ela para servi-la. Não se trata, porém, de uma coletividade homogênea. Compõe-se de indivíduos inseridos em classes ou grupos sociais que demandam respostas para necessidades específicas e distintas, nos diversos espaços e momentos da vida social.

Sobre essa proposta analítica, Azevedo (1997) expõe que,

tanto Muller quanto Jobert preocupam-se com a íntima e dialética relação entre a intervenção estatal e a estrutura da organização social. Enfatizam, assim, a amplitude do espaço ‘político’ das políticas públicas, prefigurando-o na dialética da relação entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para o qual se concebe e implementa determinada política. (AZEVEDO, 1997, p. 59)

Nesse sentido, esta análise documental proposta não considera os documentos como fonte única e acabada, mas como resultado e resultante de ciclos, em intersecção com outros movimentos discursivos e de ação, na dinâmica da política cotidiana.

Bowe e Ball (*apud* MAINARDES, 2006) constituíram a teoria dos “ciclos de políticas” para abarcar a ampla trajetória de uma política pública, desde as discussões prévias aos resultados práticos, passando pela concepção, implantação e avaliação. Por essa abordagem teórica, uma política educacional, como a BNCC e a Reforma (2017), percorre alguns contextos inter-relacionados em cinco dimensões não lineares, mas articuladas: 1) “influência”; 2) “produção”, 3) “prática”; 4) “resultados ou efeitos”; 5) “estratégia política”.

No “contexto de influência”, destinam-se espaços e tempos para as disputas discursivas de interesses. Dada a natureza das relações sociais e econômicas, sobretudo no sistema capitalista, com divisão de classes antagônicas, essas forças apresentam-se desiguais, contradição que se expressa nas demais situações espaço-temporais contextualizadas nessa teoria. Demarco historicamente, para esta pesquisa, as influências na elaboração da BNCC desde a promulgação da Constituição de 1988, quando se inseriu, no art. 210, a referência à fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Considero este um marco fundamental para que se intensificassem as discussões sobre o currículo nacional no Brasil. Ressalvo que empreendi um estudo diacrônico do ensino médio nas constituições brasileiras para fundamentar a análise da dualidade curricular estrutural do ensino médio no conjunto das reformas educacionais no País.

A formalização material da política pública de corte educacional ocorre no contexto da produção do texto. Proponho uma delimitação temporal da elaboração da BNCC, entre 2015 – com a organização da comissão de especialistas pelo MEC (Portaria MEC nº 592/2015), e 2018, a homologação

da versão final do documento (Resolução CNE/CP nº 4/2018). Formalizada textualmente, passa-se à etapa da implantação – “contexto da prática” – na qual se podem envolver mais diretamente os agentes sociais que atuam no cotidiano da escola: profissionais da educação e comunidade escolar. A implantação da BNCC não está inserida no corpo desta pesquisa, embora eu faça análise de ações e discursos posteriores à sua homologação, mantendo coerência com as projeções analíticas do ciclo de políticas.

O quarto e o quinto contextos – “dos resultados ou efeitos” e “de estratégia política” – relacionam-se diretamente à avaliação e às intervenções dos envolvidos, a partir dos resultados. Não se excluem, contudo, processos avaliativos e interventivos intermediários, visto que, sob a lente dessa teoria, as políticas públicas não se desenvolvem de forma linear, mas cíclica. Esses ciclos não estão circunscritos à esfera nacional das ações e interferências políticas, mas intrinsecamente articulados aos outros ciclos circunstanciais ou duradouros, em uma totalidade dinâmica e complexa.

As políticas públicas percorrem ciclos que estão inseridos em redes transnacionais de políticas. Analisá-las pressupõe considerar muitos aspectos, dentre os quais, econômicos, políticos e sociais imbricados em uma rede de influências, na tomada de decisões em diferentes esferas, locais, regionais, nacionais e globais (MAINARDES, 2009).

Ball (2014, p. 30) explicita duas perspectivas de uso da expressão “rede na análise de redes sociais e redes de políticas”, alertando para o “pouco consenso sobre se as redes de políticas devem ser consideradas como uma metáfora, um método ou uma teoria adequada com poder explicativo” (*id.*, *ibid.*). De forma abrangente, o autor conceitua que

Redes de políticas são um tipo “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidade de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. (BALL, 2014, p. 29)

As “comunidades de políticas”, entendidas como espaço de compartilhamento de ideias para solução de problemas sociais, parecem-me descritas numa acepção positiva. Ball explicita outro sentido, que considero pertinente à análise das políticas públicas na atualidade: “utilizada para representar um conjunto de mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” (*id.*, p. 30).

A trajetória da BNCC-EM percorre ciclos nos âmbitos local, regional e nacional de uma política pública destinada às escolas de todo o país, inscrita a uma rede internacional de políticas. Como se trata de um documento recém-aprovado, os contextos descritos na teoria estão inconclusos, alguns incipientes, outros adensados, no que concerne a este objeto, a exemplo “dos resultados e efeitos”, que serão analisados, em especial, no último tópico do quarto capítulo desta tese.

Esse construto teórico-metodológico subsidiará a análise da BNCC-EM. Dedicarei o próximo capítulo às relações entre Estado e educação, com foco no ensino médio, no ordenamento jurídico brasileiro, fundado nas constituições federais. Entre as leis infraconstitucionais, ponho em relevo as duas leis de diretrizes e bases da educação nacional (4.024/1961 e 9.394/1996). Verificarei, ainda, as menções feitas ao ensino médio em outras normas derivadas, de que são exemplos os dois planos nacionais de educação (2001-2011 e 2014-2024). Antes, porém, apresento o objeto no tópico a seguir.

## 1.1 O OBJETO DE ESTUDO: TEXTO E CONTEXTO

Designo este tópico à apresentação estrutural da BNCC-EM e contextualização imediata das versões do documento, entre 2015 e 2018. O capítulo IV da tese destina-se a uma análise mais detalhada do objeto em estudo no contexto mais amplo.

Tomando setembro/2015 (versão preliminar) como marco temporal imediato da BNCC, o ritmo das discussões e da escrita do documento foi bastante intensificado no período de condução do processo de *impeachment*

da presidente Dilma Rousseff (agosto/2016). Numa narrativa sintética, em maio/2016, a publicação da segunda versão mobilizou setores públicos aos seminários, que foram realizados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), nos 26 estados e no Distrito Federal. A terceira versão, que, segundo o MEC, resultou desse movimento, começou a ser redigida já em agosto daquele ano, sendo entregue ao CNE, sem o Ensino Médio, em abril de 2017, para análise e emissão do parecer. Foi homologada pela Portaria MEC nº 1.570 de dezembro/2017 com base no CNE/CP nº 15/2017.

Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da educação do governo Dilma Rousseff (2015-2016), introduziu a apresentação da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), publicada em setembro de 2015, com uma frase de aparência objetiva: “a base é a base”. Prosseguiu a apresentação explicando que “a Base Nacional Comum, prevista na Constituição Federal para o ensino fundamental e ampliada no Plano Nacional de Educação, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015d, apresentação). Mas a que extensão e abrangência de uma “base” ele se referia? Há muitos sentidos possíveis para o termo, alguns contraditórios.

O dicionário Aurélio traz doze acepções para essa palavra, dos quais destaco:

1. Revelam o “caráter daquilo que é básico”, a exemplo de “2. O que serve de apoio, de princípio ou fundamento. 4 Parte de uma construção que se firma imediatamente no solo. 5 Nota fundamental, tônica. 8 Princípio, origem. 9 Fundamento”. (AURÉLIO, 2019)

Restam muitas dúvidas, em vários âmbitos, mas algumas delas parecem saltar aos olhos: “básico para quem?”, “básico para quê?”, “básico em relação a quê?”, “básico definido como e por quem?”.

O pano de fundo desta análise da BNCC é a percepção de que ela é, ou aponta para, um currículo. Sendo assim, a despeito dos questionamentos

quanto à extensão, abrangência e concepção da base, a condição curricular a transformou em assunto relevante e controverso para a comunidade educacional. O currículo é o documento central das ações didático-pedagógicas da escola. Ele prevê o quê, como, quando, onde e até o porquê do que será ensinado. E a *ensinagem* é a razão primeira da instituição escolar.

Em uma análise mais detalhada dos sistemas educacionais, percebem-se “currículos” plurais, em graus variados de semelhanças e diferenças entre si. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação se propôs a realizar uma verificação prévia dos currículos estaduais e municipais para subsidiar a elaboração da BNCC. O resultado do estudo está publicado na página eletrônica do Ministério<sup>14</sup>, em espaço denominado “Preparação”, subtítulo “Propostas curriculares pelo Brasil (BRASIL, 2019o)”.

Logo na introdução dessa publicação, destaca-se a “grande influência das propostas curriculares dos estados naquelas elaboradas pelos municípios [...] com convergência entre propostas de diferentes estados e regiões” (BRASIL, 2015d) e parabeniza-se o trabalho das Secretarias de Educação de estados que, ainda segundo o texto oficial, “em muitos lugares do país, contaram com a participação ativa dos principais atores interessados e envolvidos no processo educacional, os gestores, os professores, e os estudantes” (*id.*, *ibid.*). Mas não há referência a quando e como essas contribuições curriculares estaduais e municipais seriam analisadas e, de algum modo, recepcionadas na BNCC, legitimando a participação desses sujeitos.

Narrado de forma linear, o processo de elaboração da BNCC assume caráter de progressividade, constância e continuidade, que não corresponde à realidade. Uma política pública no campo educacional, sensível ao contexto

---

<sup>14</sup> Observei diferenças na postagem dos arquivos disponibilizados. Há listas mais completas e organizadas, como São Paulo, Minas Gerais e o Distrito Federal, e outras apenas com partes fragmentadas – às vezes somente E. F. ou E. M. ou apenas algumas diretrizes dispersas. Somente o Rio Grande do Norte não possui arquivos disponibilizados. Até a data de defesa desta tese, não havia currículos dos municípios pensados a este site, embora houvesse esse compromisso do MEC no texto introdutório (BRASIL, 2019I).

social, notabiliza-se pela mobilização de sujeitos e grupos sociais para pressão à sociedade política, instância decisória no Estado moderno. A trajetória da BNCC vem sendo marcada por polêmicas, muitos conflitos e tensões. Nesse movimento, misturam-se os tempos e lugares da teoria dos ciclos de políticas retratada no Brasil por Mainardes (2007).

O açodamento cronológico das ações no MEC, iniciado no governo Dilma Rousseff e intensificado na gestão de Michel Temer, acentuou os descaminhos trilhados na elaboração do documento. A ausência da base referente ao Ensino Médio na terceira versão do documento intrigou os pesquisadores do campo educacional. Isso não me pareceu casual ou motivado apenas por limitação temporal.

Essa etapa da educação básica é estratégica pela articulação com o ensino superior e o trabalho. Por isso, tornou-se objetivo de redimensionamento pelo ímpeto reformista da gestão presidencial de Michel Temer, sob intervenção constante dos ditames do mercado, que já havia pautado a agenda educacional brasileira na década de 1990. Contextualmente, essas “reformas neoliberais são “realizadas” e espalhadas globalmente por meio de atividades das Redes Transnacionais de Influências” (TANs) (BALL, 2014, p. 39).

A capacidade de influência de pessoas, grupos, e até entre países, é desigual nos fluxos da política educacional global. Freitas (2012) relaciona as reformas da década de 1990 aos interesses dos “reformadores empresariais”, movimento iniciado nos EUA, que ganhou expressividade no Brasil no projeto “Todos pela Educação”. Para o autor, o “neotecnicismo” que fundamental esse projeto apresenta-se atualmente

sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383)

A ruptura política (agosto/2016) promoveu um retorno ao projeto educacional iniciado em 1990, com ênfase tecnicista, no ensino médio, de instrumentalização para o trabalho. A proposta da Reforma (2017), que tem a BNCC como pilar principal, torna o currículo um instrumento para desenvolvimento das competências consideradas imprescindíveis para acesso ao “mundo do trabalho” e exigidas pelas avaliações padronizadas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>15</sup> e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>16</sup>.

Essa perspectiva inverte a lógica didática com foco na *ensinagem*, e impõe outra, a do apogeu da avaliação sobre os processos didático-pedagógicos. É a partir da avaliação que se propõe o ensino, ou ainda, ensina-se para avaliar. A técnica de resposta das questões, estruturadas de forma estratégica, ganha relevância equivalente, e até superior, ao conhecimento exigido para respondê-la. É o que se observa na Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>17</sup> utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nessa perspectiva neotecnicista, o MEC protagonizou medida polêmica, em setembro de 2016, de supressão da obrigatoriedade das disciplinas Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física do currículo do ensino médio, afrontando o texto da LDB/1996. Pressionados por parte da opinião pública, gestores do Ministério reputaram o ocorrido a um “equivoco” da área operacional do órgão, como foi amplamente veiculado pela imprensa.

---

<sup>15</sup> “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2019v).

<sup>16</sup> “O PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede “o nível educacional” de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE” (BRASIL, 2015b).

<sup>17</sup> Engenharia sofisticada de elaboração e avaliação de itens utilizada em avaliações standardizadas. Essa teoria, segundo a definição na página eletrônica do MEC, além de evitar o “chute” pelo candidato, “não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens)” (BRASIL, 2011).

Diante da repercussão negativa, o MEC emitiu comunicado no mesmo dia desfazendo o que denominou “um mal entendido”, abalando ainda mais a credibilidade e a legitimidade dos propositores reformistas. Mas a ação “equivocada” materializou-se no texto final da Reforma (2017) e da BNCC (2018). A retificação não devolveu a condição das disciplinas mencionadas, referindo-as nos novos documentos de “*estudos e práticas*”.

Instituições representativas da sociedade civil organizada também apresentaram críticas e proposições ao processo de elaboração e ao texto da BNCC (2015). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) indagou que,

no que se refere à formulação de uma base nacional comum, a principal preocupação dos trabalhadores em educação reside na predisposição desse referencial a se transformar em um verdadeiro currículo único mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir o melhor padrão de qualidade, enseja em ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação. (CNTE, 2015, p. 412)

Em abril de 2016, a ANPEd reuniu representantes de movimentos civis e entidades científicas no colóquio nacional “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, realizado no Rio de Janeiro (RJ). Texto de exposição do evento publicado na página eletrônica da instituição informa que:

[...] representantes de 13 associações estiveram presentes ao colóquio, ligadas a áreas diversas como Educação, Biologia, História, Educação Física, Sociologia e Psicologia, dentre outras. Cada uma delas contou com pouco mais de 10 minutos para expor posicionamentos e histórico de ações em torno do tema. Apesar da diversidade de opiniões, algumas críticas com relação à BNCC foram praticamente unânimes, como a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base. (ANPEd, 2016)

A Carta (RJ, 15/1/2016), que foi endereçada à Secretária da Educação Básica/MEC, expressou a posição das associações signatárias: ANPEd/Grupo de Trabalho Currículo; Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); e Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), evidenciando, mais uma vez, as relações contraditórias entre as proposições da BNCC e a formação de professores e alunos no contexto sociopolítico.

Houve críticas, inclusive, ao formato eletrônico de coleta de sugestões utilizado pelo MEC, como expressaram Carlos Ferraço e Paulo Carrano em evento sobre o tema realizado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): “enquanto a BNCC estabelece processos frios de escuta, nós queremos que os professores nos contem como eles já constroem e praticam o currículo em suas salas de aula” (ANPEd, 2016).

Na busca por legitimação, o MEC empreendeu ações e organizou eventos, com destaque para os seminários, as audiências públicas e disponibilização de página eletrônica para consulta pública sobre a elaboração da BNCC. Foram anunciadas mais de 12 milhões de sugestões eletrônicas. Entretanto, de forma controversa,

uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastros evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes, mas é preciso qualificar o que se quer chamar de “contribuição”. Afinal, por que um discurso oficial tão importante se assentaria em uma ambiguidade dessas? Dois cliques, uma contribuição. (CÁSSIO, 2017, p. 5)

A falta de efetiva participação popular nesse importante processo decisório, nas instâncias disponibilizadas, é questionada, de várias formas,

por pesquisadores. Muitas perguntas foram feitas no decorrer processo de seleção dos conteúdos ou “das aprendizagens”, entre as quais exemplifico: quem os escolheria? Qual (ou quais) vertente(s) teórica(s) adotada(s) para a elaboração deste currículo? É possível unificar a pluralidade sociocultural brasileira e pedagógica (teórica, metodológica) em um documento nacional único? Não são decisões apenas técnicas ou científicas, mas eminentemente políticas, na acepção mais abrangente da palavra.

A BNCC – entendida como currículo ou “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018d, p. 8) – prescreve um conjunto de “conteúdos educacionais e os critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (*id.*, p. 8) a serem ensinados pelos professores em todo o País. Mas não só. São explicitados os “objetivos gerais de aprendizagem”, sob a roupagem de “direitos de aprendizagem”, assim como se apresentam no texto de todas as versões do documento.

Nesse compêndio, por um lado, estão implícitos valores, concepções, teorias curriculares e interesses dos diversos grupos sociais que conseguiram se articular para, de alguma forma, inserir a voz no texto. Por outro lado, há omissões. Sempre haverá, visto que todo currículo tem limitações de espaço e tempo.

A relação conteúdos/espaco/tempo é um desafio inicial na elaboração de um currículo amplo que se quer nacional e obrigatório, “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2016b, p. 9). Saliento que esse “conjunto orgânico de aprendizagens essenciais” (*id.*, *ibid.*) será submetido à realidade plural em todo o território nacional.

Aliás, a educação também se apresenta pluralizada na exposição de Brandão, quando argumenta que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, p. 3)

Se “ninguém escapa à educação”, ninguém escapa ao currículo ou aos “currículos”. Por isso, de alguma (ou de várias) maneira(s), as discussões sobre a trajetória de elaboração da BNCC e dos documentos precedentes ou dela decorrentes trazem algumas convergências e muitas divergências. É nesse campo educacional, nesses espaços de contradições, avanços, retrocessos e (des)continuidades que a BNCC se inscreve.

As definições curriculares, todavia, não se originam ou se encerram no documento escrito. Identidades individuais e coletivas são explicitadas ou ocultadas, de várias formas, nesse “universo curricular”. “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ o de ‘subjetividade’” (SILVA, 2003, p. 15). O currículo se destina às pessoas, com seus anseios, sonhos, frustrações, direitos e deveres, na arena da vida cotidiana.

Arroyo cita o poeta português Fernando Pessoa para identificar um desses sujeitos, o professor: “sim, somos nós, somos nós mesmos, tal qual resultamos de tudo” (ARROYO, 2011, p. 11); e assevera, em seguida: “é pouco ver-nos como resultado das tensões intraescola e intracurriculares” (*id.*, *ibid.*). O autor convida o leitor a olhar “para a rica dinâmica social que toca de frente na conformação da cultura e das identidades profissionais” (*id.*, *ibid.*). Ressalta a pluralidade cultural brasileira, alertando que alguns “fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença de movimentos sociais [...] movimento feminista e LGBT [...] movimento negro, [...] e indígena” (*id.*, *ibid.*). Conclui, então, que esses sujeitos e movimentos sociais “trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” (*id.*, *ibid.*).

Identidades, formações e currículos dão sustentação a um entendimento de que as escolhas e os recortes feitos para a instituição da

BNCC, bem como as relações de aproximação e distanciamento entre as bases formativas direcionadas a alunos e professores, resultam de interesses diversos e, muitas vezes, contraditórios, constituindo “um território em disputa” (ARROYO, 2011).

Sujeitos e grupos sociais, apoiados direta ou indiretamente em teorias curriculares, disputam espaços, compreendem e constroem as realidades escolares. De acordo com as escolhas teóricas, lança-se luz em parte da realidade “objetiva”, obscurecendo outros aspectos dela. São estabelecidas prioridades em detrimento de assuntos secundarizados ou até excluídos. De forma abrangente:

pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. (SAVIANI, 2016, p. 55)

Escola é, por essa acepção de Saviani, currículo em movimento. O registro escrito, normatizado, expressa um momento histórico em espaço delimitado, mas é na prática social diária que ele produz significados e imprime sentido às relações interpessoais. Apresento, a seguir, a estrutura da BNCC, indicação curricular doravante obrigatória à educação básica no Brasil.

### **1.1.1 A estrutura textual da BNCC-EM**

A versão final da BNCC-EM foi apresentada à sociedade em dezembro de 2018 pela Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Um texto bem escrito, coeso, com uma boa apresentação gráfica, que facilita a compreensão da mensagem. O documento homologado está estruturado em quatro grandes partes: 1) Introdução, na qual se apresentam os fundamentos legais, conceituais e o formato geral; 2) Etapa da Educação Infantil; 3) Etapa do Ensino Fundamental; 4) Etapa do Ensino Médio.

Na introdução, estão destacados, em negrito, alguns conceitos teóricos básicos que fundamentam a BNCC: “aprendizagens essenciais”; “competências”, “educação integral”, “pacto federativo” e “regime de colaboração”; na busca pela “igualdade” e “equidade”, que serão abordados analiticamente no capítulo IV da tese.

Dois conceitos-chave do que se entende por “aprendizagem essencial” no documento são “competências” e “habilidades”. Há uma definição teórica explícita do primeiro.

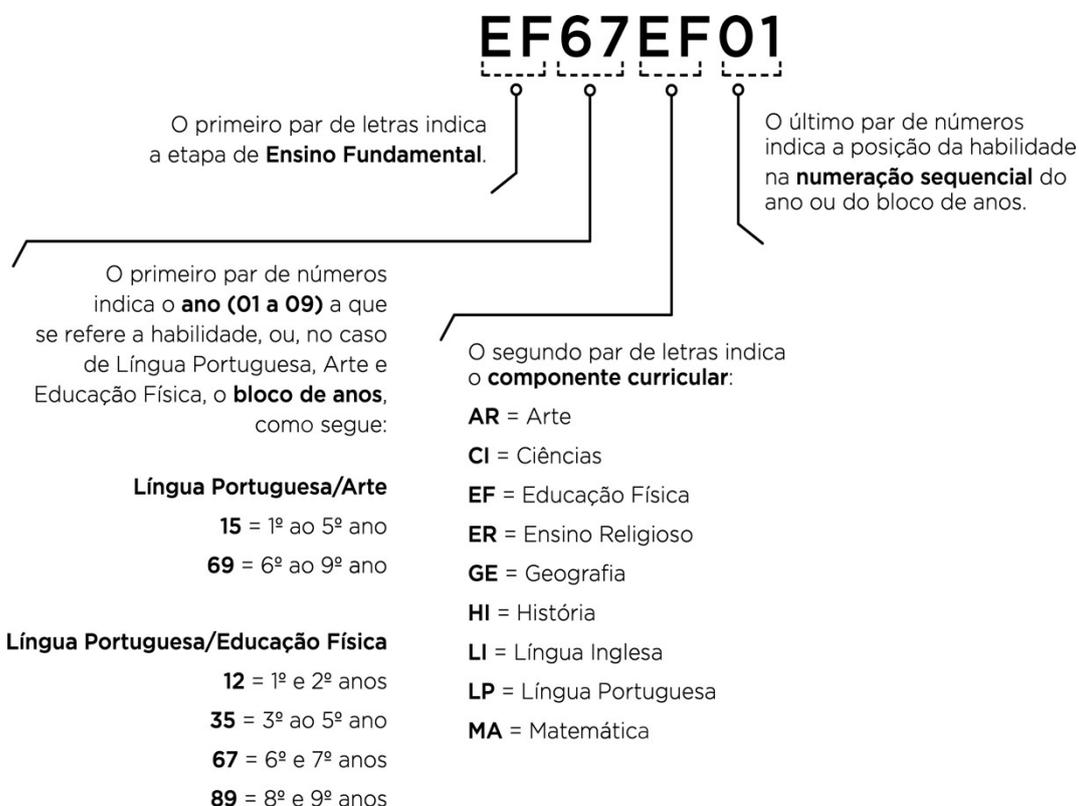
Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018d, p. 8)

E uma indicação prática do segundo na seção do ensino médio.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas **habilidades** a serem desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, art. 35-A, § 3º). Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, art. 35-A, § 5º). (*id.*, *ibid.*, grifo meu)

Graficamente, cada “habilidade” é identificada por um código alfanumérico:

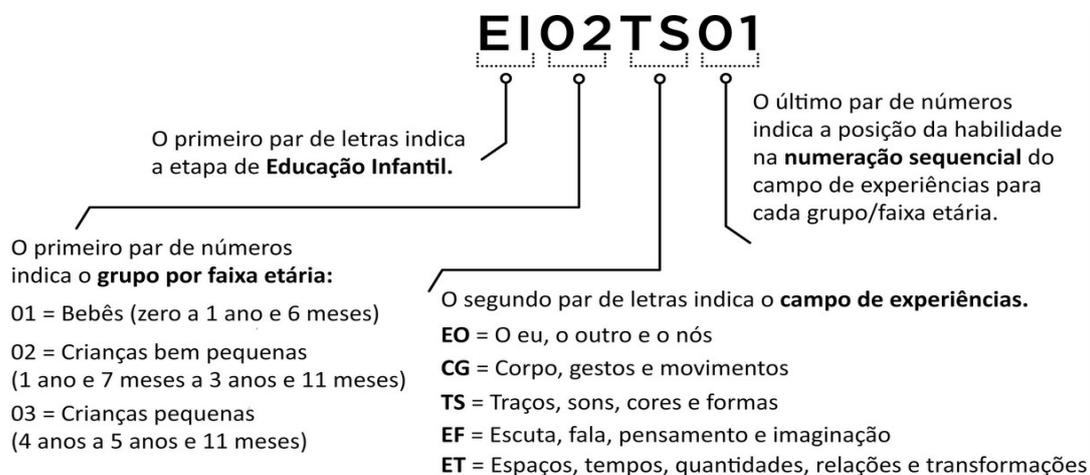
Figura 1 – Código alfanumérico: habilidade



Fonte: BRASIL, 2018d, p. 30.

Os objetivos de aprendizagem também são representados graficamente:

Figura 2 – Código alfanumérico: objetivos de aprendizagem

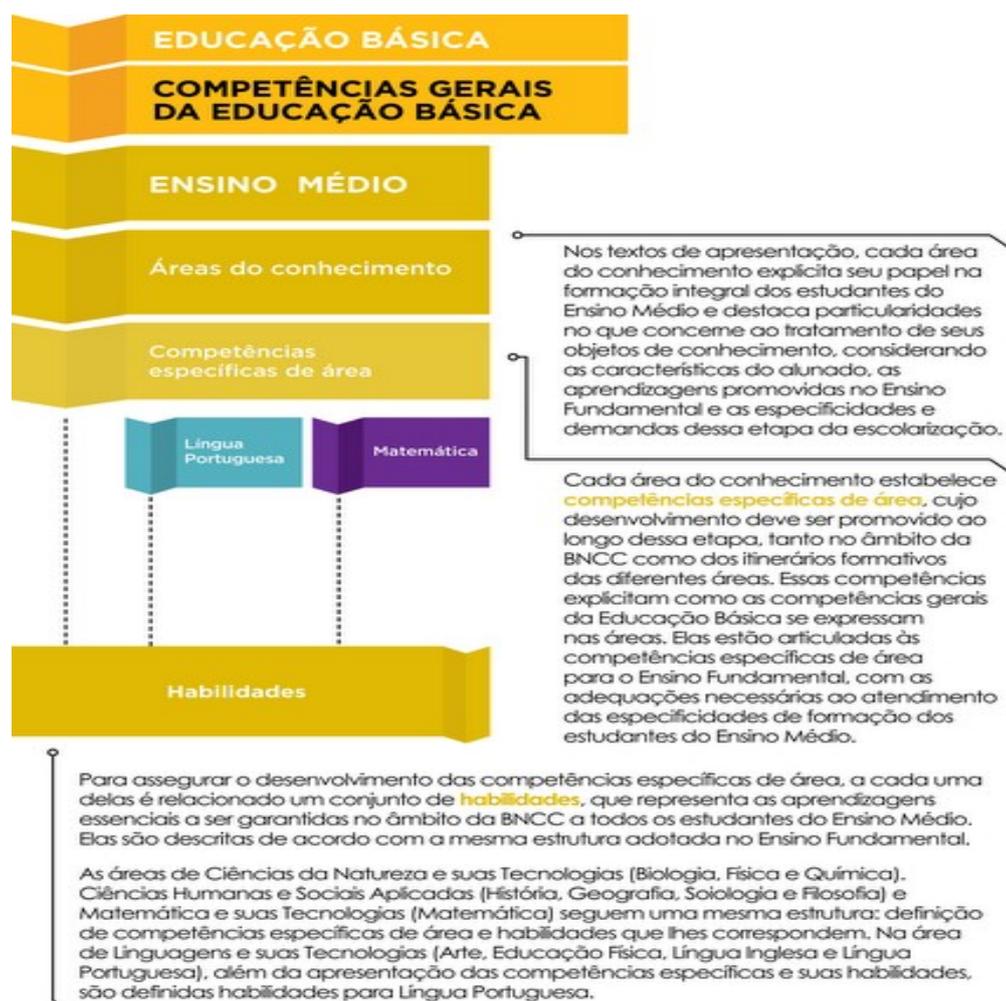


Fonte: BRASIL, 2018d, p. 26.

Observando as relações entre as partes, cada componente curricular apresenta “um conjunto de **habilidades** [...] relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**” (BRASIL, 2018d, p. 28, grifos do autor).

Uma imagem completa exemplifica bem como foram pensadas as relações entre: “Competências gerais” da educação básica; “Áreas do conhecimento”; “Competências específicas da área”, “Disciplinas obrigatórias”; e “Habilidades” no ensino médio, como consta na figura a seguir.

Figura 3 – Competências Gerais - Ensino Médio



Fonte: BRASIL, 2018d, p. 32

Definem-se as “aprendizagens essenciais” como aquelas “que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Para isso, são apresentadas “dez competências gerais que o aluno precisa desenvolver”, a partir dos “objetos de aprendizagem”, para terem garantidos os “direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018d, p. 7-8).

As “competências gerais da educação básica”<sup>18</sup> são introduzidas com verbos no modo infinitivo, denotando ações dos sujeitos.

1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...]; 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências [...]; 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; 4) Utilizar diferentes linguagens; 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e Comunicação; 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências; 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. (BRASIL, 2018d, p. 11)

A seção reservada ao Ensino Médio está estruturada em três partes: “Áreas do Conhecimento”; “Competências Específicas da Área”, enfatizando as disciplinas obrigatórias (Matemática e Língua Portuguesa); e “Habilidades”.

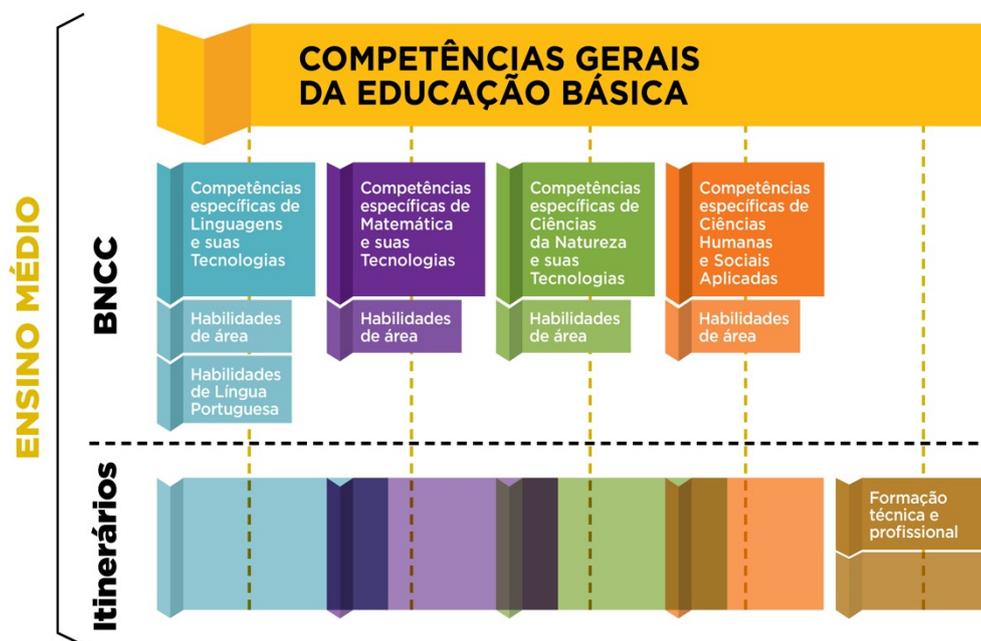
As áreas do conhecimento são aquelas mencionadas na Lei nº 13.415/2017, transposta ao art. 36 da LDB/1996: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 1996).

As competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio são agrupadas de acordo com os itinerários formativos, conforme proposição estrutural na figura a seguir:

---

<sup>18</sup> Optei por não descrever as competências gerais pela extensão textual e por não ser objeto específico de estudo nesta pesquisa.

Figura 4 – Competências Gerais agrupadas por itinerário formativo



Fonte: BRASIL, 2018d, p. 469.

Exemplifico com a área de Linguagens e suas Tecnologias<sup>19</sup>, que comporta sete competências específicas, das quais transcrevo apenas a 1ª:

Figura 5 – Competências específicas - exemplo

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO**

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Fonte: BRASIL, 2018d, p. 490.

<sup>19</sup> Escolhi a área de Português, que compõe com Matemática as duas obrigatórias na BNCC-EM, para exemplificar o objeto da pesquisa por ser uma das minhas áreas de formação acadêmica e profissional, com a qual tenho maior familiaridade conceitual.

Cada competência específica compreende um conjunto de habilidades, a exemplo da competência 1 dessa área:

Figura 6 – Habilidades específicas – exemplo 1

### 5.1.1. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

HABILIDADES
<b>(EM13LGG101)</b> Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
<b>(EM13LGG102)</b> Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
<b>(EM13LGG103)</b> Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
<b>(EM13LGG104)</b> Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
<b>(EM13LGG105)</b> Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: BRASIL, 2018d, p. 491.

Em seguida, nessa área de conhecimento, apresenta-se a disciplina Língua Portuguesa.

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018d, p. 71)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) exemplificam os “documentos da área” mencionados acima. Os “eixos de integração” de Língua Portuguesa são as “práticas de linguagem” apresentados na seção do ensino fundamental e mantidos no ensino médio. Cada eixo é apresentado textualmente, seguido das “competências específicas” da disciplina. As “práticas de linguagem”, por sua vez, organizam-se em cinco “campos de atuação”, conforme imagem a seguir:

Figura 7 – Práticas de linguagem: campos de atuação

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2018d, p. 501.

Cada campo é explicado textualmente em detalhes. De forma semelhante, apresenta-se a estruturação da disciplina de Matemática, resguardadas as suas peculiaridades. As demais disciplinas previstas como obrigatórias nos documentos curriculares anteriores figuram na BNCC (2018) na condição de *Estudos e práticas*, que contemplam também Língua Portuguesa e Matemática:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da

realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; VIII - sociologia e filosofia; IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, art. 11, § 4º). (BRASIL, 2018d, p. 477)

### O texto reforça ainda uma determinação para que

A flexibilidade para a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que **a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório**. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) (BRASIL, 2018d, p. 479, grifo meu)

Analiso os aspectos dessa estruturação do documento, contextualmente, nos capítulos II, III e IV. A fundamentação legal está bem delineada na apresentação da BNCC (2018d), que passo a analisar a seguir, com foco no ensino médio.

## CAPÍTULO II – ESTADO E EDUCAÇÃO

*A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos... (Hannah Arendt)*

Abordarei, nesse capítulo, as relações entre o Estado e a Educação no Brasil, com ênfase na trajetória do ensino médio, em suas denominações<sup>20</sup> na história, tais como instrução secundária e ensino de segundo grau. O ponto de partida para esse estudo será o ordenamento jurídico brasileiro fundado na Constituição Federal de cada época, da qual derivam outros diplomas normativos. Apresento as propostas governamentais para essa etapa da educação básica, bem como as suas relações com o contexto histórico e político no qual foram implantadas.

Reitero, assim, a minha opção nesta pesquisa pela análise documental, de maneira que as análises serão feitas a partir do estudo dos documentos, notadamente os advindos do Poder Público. No Brasil, o Estado detém o monopólio da legislação educacional, seguindo uma regra do mundo moderno, por ser uma área social estratégica às polícias nacional e internacional.

A educação brasileira, em seus níveis, etapas e modalidades decorre dos processos decisórios nas instâncias dos poderes instituídos, considerando as demandas e reivindicações dos sujeitos e grupos sociais. É o Estado que formula, implanta e avalia as políticas públicas educacionais, “daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública” (SAVIANI, 2008, p. 215). Os atos e documentos que instituem essas

---

<sup>20</sup> Adotei no texto a designação atual da etapa “ensino médio”, mantendo a nomenclatura diversa quando se tratar de período histórico específico. Preservo a nomenclatura atual que denomina a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio como etapas da educação básica (BRASIL, LDB/1996).

políticas são datados em contexto sincrônico pontual, mas marcados pela diacronia e a historicidade.

Assumo um parâmetro textual expositivo-argumentativo para analisar o contexto histórico, político e jurídico no qual está inserido o objeto desta pesquisa: a BNCC-EM (2018), no contexto da Reforma (2017), e seu lastro nos diplomas legais, em especial nas Constituições Federais, com desdobramento, nos demais capítulos, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e nos Planos Nacionais de Educação.

Não me ateno, no entanto, à ordem cronológica dos fatos e documentos, por vezes, relacionando tópicos que se assemelham ou se contradizem em textos de momentos históricos distintos. Tampouco empreendo uma análise comparativa sistemática entre as propostas políticas de cada governo para educação. Comparo-as de forma estratégica, analisando pontos que fundamentam a tese.

## 2.1 ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO-JURÍDICO E POLÍTICO-IDEOLÓGICO

O fundamento jurídico do Brasil é a Constituição Federal. A análise do texto dessa Lei máxima fornece elementos para a compreensão da política e da história do País, nas diversas áreas sociais, inclusive a educação. Sob a lógica da análise documental,

as constituições brasileiras são compreendidas como documentos-chave para compreender o contexto e os temas relevantes dos diferentes momentos históricos. Do mesmo modo, sinalizam (ou não) a agenda de reformas que vão sendo propostas ao longo do tempo. (VIEIRA, 2007b, p. 292)

O marco constitucional para este estudo histórico-documental panorâmico remonta à Carta de 1934 no contexto de proposição da Escola Nova pelos Pioneiros da Educação, cujo Manifesto está datado em 1932. Explicito aspectos mais gerais, relativos à educação básica, nas sete

constituições nacionais, por interferirem – direta ou indiretamente – no ensino médio: 1824 (Brasil Império); 1891 (Brasil República); 1934 (Segunda República); 1937 (Estado Novo); 1946 (Estados Unidos do Brasil); Emenda Constitucional 1969 (Regime Militar); 1988 (Constituição Cidadã).

Um dos aspectos relevantes é a instrução pública gratuita descrita textualmente na primeira Carta (1824). “A referência à ideia de gratuidade da instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana, de 1891” (VIEIRA, 2007b, p. 294). Abordo outros atos constitucionais, como a oferta da instrução secundária, que está descrita somente na Constituição de 1891, e a normativa expressa de oferta do ensino por instituições públicas e privadas, desde que submetidas aos ditames legais, em 1988.

Situado o amplo período constitucional, importa fazer uma teorização acerca do ente político, jurídico e administrativo soberano, figura central nesse contexto: o Estado Nacional. Campos atribui-lhe a condição de “ator principal da política internacional contemporânea [...], que se estruturou a partir da convergência de dois fenômenos do mundo moderno, o Estado e a Nação” (CAMPOS, 2009, p. 81).

A figura estatal centralizadora agregou a sensação de segurança e estabilidade à vida social. Entretanto, a estruturação e delimitação histórica dos países ocorreram em meio a conflitos de toda ordem. A formação do Estado Nacional “tem como referência a Paz de Vestphalia, ocorrida em 1648 e que marcou o fim da Guerra dos Trinta Anos<sup>21</sup>, com consolidação e difusão após a Revolução Francesa” (*id.*, p. 83).

Sabe-se, no entanto, que a estrutura estatal é tributária do mundo antigo (Grécia e Roma), em específico às chamadas cidades-estados da Grécia,

---

<sup>21</sup> “A Guerra dos 30 anos que devastou a Europa entre 1618 e 1648 foi um conflito complexo onde se misturaram dimensões religiosas, interesses das potências da época, rivalidades dinásticas e rebeliões dos príncipes contra o Imperador do Sacro Império Romano-Germânico. A Paz de Vestefália, que lhe pôs termo, é consensualmente entendida como um marco decisivo na história das relações internacionais e a generalidade dos autores situa aí a origem do moderno sistema de Estados-Nações, dotados de soberania, com jurisdição sobre um território, tendencialmente laicos e relacionados segundo o princípio do equilíbrio do poder” (MOITA, 2012, p. 17).

notadamente Atenas e Esparta. A composição, tal qual conhecemos hoje, remonta a Idade Moderna.

Atribuiu-se a “Nicolau Maquiavel o pioneirismo, tanto de perceber este fenômeno de centralidade, como de primeiro denominá-lo pelo nome *stato* (Estado)” (CAMPOS, 2009, p. 7). O *Leviatã*<sup>22</sup> é uma representação conceitual histórica do Estado, como mediador das relações sociais entre os homens, que, no estado natural, digladiavam-se como lobos (HOBBS, 1974). O Ente soberano, em posição de superioridade, foi avalista e mantenedor do contrato social<sup>23</sup> que fundamenta as sociedades modernas.

A imagem mitológica hobbesiana ilustra a primazia da força coletiva sobre os indivíduos. Historicamente,

o Estado como unidade de dominação é um fenômeno recente e produto de uma série de condições surgidas no final da Idade Média e início da Idade Moderna [...] um fenômeno político próprio do mundo moderno, que, com tais características, nem no mundo antigo, nem na Idade Média, ele teria existido. (CAMPOS, 2009, p. 75)

A “unidade de dominação” do Estado, à qual o autor se refere, concretiza-se pelo monopólio do uso da força sobre os sujeitos que lhe conferem o poder, em determinado território, situando-o entre o legítimo e o legalizado. Legalidade e legitimidade são dimensões sociopolíticas distintas. Considera-se legal o que “é exercido no âmbito ou de conformidade com leis estabelecidas ou pelo menos aceitas” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 674), portanto advém do poder de legislar do Estado; a legitimidade

---

<sup>22</sup> Nesse aspecto, “o problema fundamental do Estado e, por conseguinte, da Política é, para Hobbes, o problema das relações entre a *potestas* simbolizada no grande Leviatã, por um lado, e a *libertas* e a *religio*, por outro: a *libertas* designa o espaço das relações naturais, onde se desenvolve a atividade econômica dos indivíduos, estimulada pela incessante disputa pela posse dos bens materiais, o Estado de natureza (interpretado recentemente como prefiguração da sociedade de mercado)” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 960, grifos do autor).

<sup>23</sup> “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um, unindo-se a todos, não obedeça senão a si mesmo e permaneça tão livre como anteriormente. Tal é o problema fundamental cuja solução é dada pelo contrato social” (ROUSSEAU, 2006, p. 18).

guarda relação com a validação social. Sob a égide do Poderes instituídos, os homens públicos legislam, executam, fiscalizam e julgam, em cumprimento aos designios e ritos da política.

Recorro novamente a Lebrun (1981), que reitera o poder político como

a aplicação de uma capacidade generalizada, que consiste em obter que os membros da coletividade cumpram obrigações legitimadas em nome de fins coletivos, e que, eventualmente, permite forçar o recalcitrante através de sanções negativas. (LEBRUN, 1981, p. 5)

A legalidade é um dos princípios da vida social moderna. Secco (2007, p. 28) conceitua o Estado moderno pela “centralização dos poderes político, administrativo, legislativo, judiciário, econômico, orçamentário e militar de um povo com território próprio” (*id.*, *ibid.*). Nessa perspectiva, “os ordenamentos políticos, que se denominam Estado, têm três funções mínimas: poder coercitivo, poder jurisdicional e poder de impor tributos” (BOBBIO, 2007, p. 61).

Responsável direto pela instituição da legalidade, o Estado deve, para ser legítimo, comportar as representações da coletividade, não apenas de um ou de poucos grupos sociais hegemônicos. Pontuo, oportunamente, a relativização dessa representatividade ampla em muitas políticas públicas educacionais, nas intrincadas relações que podem ser estabelecidas entre legalidade e legitimidade. São legais, quando erigidas pelo poder constituído e inseridas no sistema normativo nacional, em consonância com tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Não questiono, em regra, a legalidade das políticas educacionais analisadas neste estudo; até porque, quando entendem necessário, os sujeitos da política institucionalizada “legalizam” as suas propostas, no ritmo dos seus interesses, no âmbito do Parlamento. Esse foi o caminho percorrido pelo reformismo acelerado impresso no País *pós-impeachment* (2016), que é o contexto imediato da BNCC-EM e da Reforma (2017).

Reconheço limites explicativos, nessa prospecção teórica da passagem do estado de natureza à condição social pelo Estado, já muito analisados por

cientistas sociais, historiadores e pesquisadores de outras áreas de conhecimento. Busco estabelecer um liame entre essa explicação teórica e o processo civilizatório, para o qual a educação, na acepção mais ampla da palavra, é a principal força-motriz.

No processo de emancipação pela via da experiência social, algumas coletividades perceberam que precisariam rever as reações de poder frente ao Estado, trilhando um caminho recente de retomada de direitos. Os sujeitos sociais exigiram de volta parte da liberdade individual cedida ao Ente Político Soberano, reconquistando os direitos de 1ª a 4ª gerações.

Em um primeiro momento, após a passagem do estado de natureza para o estado social, o homem reconquistou o direito à liberdade (individual, coletiva, política). Os direitos sociais, nos quais se enquadram o acesso à educação, à cultura e aos bens materiais e imateriais, situam-se na segunda geração de conquistas.

Sarmiento (2011, p. 2), ressaltando-se de que “os direitos humanos não são estanques ou incomunicáveis, mas complementares e conexos”, sintetiza-os da seguinte forma:

- a) 1ª Geração – liberdades públicas e direitos políticos; b) 2ª geração – direitos sociais, econômicos e culturais; c) 3ª geração – direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos; d) 4ª geração – direitos da bioética e direito da informática. (*id.*, p. 2-3)

A educação é classificada como direito de 2ª geração nessa abordagem teórica, que “tem como paradigma a evolução histórica dos direitos humanos na ordem jurídica supraestatal e nas Constituições dos Estados contemporâneos” (*id.*, p. 2).

Alguns direitos fundamentais são resguardados em uma dimensão supraestatal. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº 217 A III) em 10 de dezembro 1948, garante o direito à instrução no Artigo 26:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948)

Na disposição teórica, os direitos aparentam conquistas lineares e ascendentes, descaracterizando a própria condição de historicidade. Mas a realidade é maior que a teoria. Esta pode “iluminar” aquela, jamais substituí-la. A história da humanidade é marcada por contradições, avanços e retrocessos, balizados no tempo e no espaço, portanto não é linear.

Contraditoriamente, observa-se a privação de direitos fundamentais na realidade social de países signatários da Carta de 1948, inclusive em nações denominadas, segundo Habermas (1994, p. 47), de “capitalismo avançado”<sup>24</sup>. O Brasil, na condição de país de “capitalismo tardio” (id, p. 11), ainda não universalizou o acesso à educação formal, cuja obrigatoriedade e gratuidade são garantidas na CF/1988, em seu art. 208, inciso I: “dos 4 aos 17anos de idade” e II - e “progressiva universalização do ensino médio” (BRASIL, 1988).

Assevero ainda que essas contradições não se manifestam somente na aparente relação maniqueísta entre o todo estatal, de um lado, e as partes reunidas em discurso unificado de conquistas, de outro. O todo também é parte, não somente porque, não raro, figura em um dos polos das contendas sociais, e até jurídicas, das quais é responsável pela mediação; mas também por ser conduzido por sujeitos escolhidos – quando há democracia –, que

---

<sup>24</sup> “Refere-se a duas espécies de fenômenos, ambas as quais podem ser atribuídas ao avançado estágio do processo de acumulação. Refere-se, por um lado, aos processos de concentração econômica – o surgimento de empresas nacionais e em seguida multinacionais e a organização dos mercados de bens, capitais e trabalho. Por outro lado, refere-se ao fato de que o Estado intervém no mercado quando cresce um hiato funcional” (HABERMAS, 1994, p. 47-48).

representam grupos sociais. As partes são díspares entre si e se movimentam socialmente com desigualdade de forças.

Destaco também as várias configurações das relações entre o poder centralizado instituído e a coletividade instituinte. Verifico, em um mesmo momento histórico, Estados Nacionais, cuja lógica de organização administrativa e ideológica define distintas condições para a conquista e manutenção desses direitos. Há situações nas quais a população tem direito de acesso à educação (2ª geração) de razoável – e até boa – qualidade, porém alguns direitos individuais e políticos foram limitados ou suprimidos, a exemplo do que ocorreu em Cuba, de base econômica planificada (CARNOY, 2004). Julgo que tal situação demonstra a “hipótese que até no capitalismo regulado pelo Estado, mudanças sociais implicam em contradições ou crises” (HABERMAS, 1994, p. 11).

De outra forma, em países capitalistas centrais, a principal função do Estado mínimo não é o provimento da educação, porém a regulação e a fiscalização das políticas públicas. Ainda assim, elas “representam a materialidade da intervenção do Estado ou o Estado em ação” (AZEVEDO, 1997, p. 5). Nos dois cenários, reserva-se à educação um tratamento de “política pública de corte social” (*id.*, p. 3).

A legislação e as políticas educacionais são pensadas, elaboradas, implantadas e avaliadas nesses espaços sociais de conflito de classes. Definidas por alguns, às vezes por muitos, devem ser cumpridas por todos, com previsão de sanção aos detratores. Trago o exemplo das famílias brasileiras que optaram por educar seus filhos em ambientes não escolares, interpretando assim, favoravelmente aos seus argumentos, a tríade à qual se destina o dever de educar na CF/ 1988 e na LDB/1996: Estado, família e sociedade.

A última contenda em torno da polêmica educação domiciliar chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro em 2015 e foi julgada três anos depois em desfavor às famílias que pleiteavam esse direito, com a manutenção do monopólio da coletividade sobre os indivíduos, interpretando-

se o dever e o direito à educação expressos no artigo 205 da CF/1988. A decisão, com força normativa nacional, está registrada na Ata nº 26, de 12 de setembro de 2018, disponível no Diário da Justiça Eletrônico (DJE) nº 202, divulgado em 24 de setembro de 2018. A esse respeito, demarco posição favorável à precípua função social da escola, sobretudo a pública, como instituição de divulgação do conhecimento científico e espaço privilegiado de socialização e convívio plural de ideias.

Retomo a análise estrutural das relações entre Estado e educação no Brasil para abordar, sinteticamente, duas tendências político-ideológicas, dentre várias formas de organização e funções estatais: liberal (e neoliberal) e do bem-estar (*Welfare State*). As políticas públicas adotadas na educação brasileira foram formatadas, em momentos distintos de história recente, sob influências dessas duas maneiras de atuação do Estado.

Azevedo (1997) contextualiza a primeira dessas tendências na história,

as raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria vem sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Neste contexto, o Estado burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. (AZEVEDO, 1997, p. 6)

Na defesa do Estado mínimo, os neoliberais acreditam na regulação das relações sociais pelas leis do mercado ou livre comércio. Por essa perspectiva, cabe ao Estado as funções básicas de regulamentação e fiscalização dessas relações, intervindo minimamente ou, se possível, não intervindo na dinâmica da economia.

Os adeptos do neoliberalismo consideram que as políticas públicas sejam “responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no social” (AZEVEDO, 1997, p. 12). O Estado forte e interventor provoca, pela

lente liberal, o “inchamento da máquina governamental”, elevando o déficit público. Mas as crises cíclicas são inerentes ao sistema capitalista. Embora elas

apareçam em forma de problemas econômicos de direção não resolvidos [...] nas sociedades liberais capitalistas, por outro lado, as crises tornam-se endêmicas porque são problemas de condução temporariamente sem solução, que o processo de crescimento econômico produz em intervalos mais ou menos regulares enquanto faz ameaça a interação social. (HABERMAS, 1994, p. 39)

As teorias neoliberais propõem a “utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política” (*id.*, p. 24). Expressões representativas do discurso de “modernização da educação”, como “competências”, “metas” de “desempenho” e “competitividade” exemplificam a grande inserção das ciências econômicas na análise educacional contemporânea.

A condição contraditória de força econômica e fragilidade social, típica do capitalismo avançado, é questionada por Apple (2002), que analisa a realidade estadunidense, na qual os neoliberais são “defensores de um Estado fraco” (APPLE, 2002, p. 82). Para o autor, “uma sociedade que deixa a mão invisível do livre mercado guiar *todos* os aspectos de suas interações sociais é vista não só como suficiente, mas também como democrática” (*id.*, p. 82). Ele critica duramente essa proposição, pela qual se quer reduzir todas as dimensões da vida social e política à economia, restringindo a capacidade humana à ética da competição para potencializar o consumo.

Essa lógica tem fundamentado as críticas à propagada incapacidade de oferta de boa formação pelas escolas públicas em detrimento aos altos padrões de aprendizagem promovidos pelas instituições privadas. “O público agora tornou-se o centro do que é ruim; o privado, o centro de tudo que é bom” (*id.*, *ibid.*). Pensamento reproduzido pelos reformadores empresariais e reformistas brasileiros. É preciso questionar e contextualizar essas realidades, como farei mais adiante na análise de resultados da Rede Federal de ensino no Brasil. O ímpeto privatista dos recentes governos brasileiros de direita e

centro-direita, de que são exemplos Fernando Henrique Cardoso e Michel Temer, incluindo predileções da atual equipe de Jair Bolsonaro, de ultradireita conservadora, apoia-se nessa percepção.

A escola pública sobreviveu à ânsia privatista e segue cumprindo importante função social no Brasil. As ações de governantes de qualquer predileção político-ideológica estão adstritas às normas, ainda que eles possam alterá-las para concretização de suas propostas político-econômicas. O texto da Constituição Federal de 1988, que alargou os direitos sociais e por isso foi adjetivada “Cidadã”, prescreve no art. 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e **coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;**
  - IV - **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.**
- (BRASIL, 1988, grifos meus)

A conquista social da igualdade de condições para o acesso e permanência em uma escola gratuita não seria possível se o ensino estivesse a cargo somente do capital privado, sujeitado à lógica de mercado. Saviani (2008) atribui o desenvolvimento da sociedade moderna ao processo de transição da educação privada no espaço doméstico “por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escola” (SAVIANI, 2008, p. 214).

Vale lembrar que essa “gratuidade” do ensino foi mencionada na legislação brasileira desde a Constituição de 1824, mas silenciada na Carta seguinte (1891). Saviani (2008) argumenta que a educação “é uma questão de interesse público, devendo ser situada no âmbito da esfera estatal. Daí a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga que se difundiu de modo especial a partir da Revolução Francesa” (SAVIANI, 2008, p. 214).

Nos princípios da CF/1988 supracitados, há a tentativa, pelo menos teórica, de harmonizar as condições de igualdade de oportunidades de acesso às escolas públicas e privadas, com “garantia de qualidade”. Os parâmetros para a definição da qualidade são previstos de acordo com a concepção de educação dos propositores.

Brzezinski (2010a, p. 185) desnuda os “embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação” na história brasileira, ao pontuar que

o cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010a, p. 190)

Vieira (2008) explicita que “o público e o privado é um dos temas de reflexão em política educacional que remonta à própria origem da construção de um sistema escolar no País” (VIEIRA, 2008, p. 77). As relações entre essas duas dimensões da organização social republicana têm se mostrado bem complexas. Há vários fatores e sujeitos historicamente envolvidos, de forma que, em síntese, “trata-se de um tema de forte conotação político-ideológica, expressa nos embates históricos e correntes entre seus defensores” (*id.*, *ibid.*)

A educação é tema igualmente contagiado pelas concepções ideológicas nas relações contraditórias entre “público” e “privado”. Este binômio interfere no financiamento, no formato, nos espaços e tempos de execução dos projetos educacionais. Determina o teor e o ritmo das políticas públicas sociais, inclusive na educação. Nessa direção, Dourado (2007), ao analisar a abrangência da gestão escolar, observa que,

ao mesmo tempo, deve-se considerar o papel basilar das políticas de financiamento e regulação da educação, uma vez que os

processos de gestão educacional e escolar são fortemente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esferas pública e privada. (DOURADO, 2007, p. 925)

A decisão política de fomento da educação privada, em detrimento da escola pública, em última instância, interfere sobremaneira na estruturação dos sistemas educacionais e, como consequência, nos processos de *ensinagem*, a razão maior da existência da escola.

Vieira (2008) analisa essas relações, ressaltando que “hoje o próprio conceito de público é posto em xeque”:

Situando a reflexão em terreno mais concreto, pode-se dizer que na contemporaneidade, via de regra, a referência ao público e ao privado na educação diz respeito ao que se caracteriza como patrimônio da coletividade – o público – ou de particulares – o privado. A escola pública, neste caso, é aquela financiada com recursos públicos, provenientes da receita de impostos, mantidas e financiadas pelas diferentes instâncias do Poder Público – a União, os Estados e os Municípios. Ou seja, a escola pública é estatal. A escola privada, por sua vez, é aquela instituída por pessoas físicas e jurídicas de direito privado. Noutras palavras, uma é mantida com recursos do contribuinte e gerida pelo Estado, e outra com recursos particulares que podem ou não pagar pelos serviços prestados por tais instituições. (VIEIRA, 2008, p. 79)

Programas de financiamento de cursos a alunos de baixa renda, a exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>25</sup>), também problematizam essas duas dimensões. São situações nas quais o “Estado passa a repassar recursos a particulares, sob o argumento da ineficiência da gestão estatal” (*id.*, *ibid.*). Todavia a influência mercadológica nesses processos tem se tornado bem mais abrangente.

Esse tipo de atividade empresarial, no âmbito escolar (e faculdade e universidade), inclui a venda de formação continuada (*continuing professional development* – CDP), consultoria, treinamento, apoio,

---

<sup>25</sup> O PROUNI é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2019n).

“melhoria” e serviços de gestão, bem como uma grande variedade de serviços técnicos, de apoio *back-office* (retaguarda). Isto é, a venda de política como uma mercadoria de varejo. (BALL, 2014, p. 157)

A educação, área social essencial à vida moderna, tem se tornado “um grande negócio [...] formas do tão chamado *soft capital* (capital tangível), ou seja, patentes, licenças, participação no mercado, marca, equipes de pesquisa, métodos, base de clientes ou cultura” (BALL, 2014, p.189). Nesse sentido, um enorme mercado se abriu com a autorização estatal para o funcionamento da educação básica privada. Especialmente no ensino médio, os sistemas de ensino, como Kroton (Pitágoras), Positivo e Anglo, vendem um “pacote” completo, do uniforme ao material didático próprio, competindo com as editoras comerciais que fornecem livros inclusive à rede pública.

As ações de governos na elaboração e implantação de políticas públicas interferem nas relações sociais e na complexa rede de inter-relações entre Estado e mercado. Um exemplo disso é a implantação da BNCC-EM, com a definição de conteúdos curriculares mínimos padronizados em todo o País. Esse direcionamento potencializará um amplo espaço comercial, com possibilidade de inserção de sistemas de ensino privados nas redes públicas Brasil afora, confrontando interesses individuais e direitos coletivos. Mas o privatismo capitalista encontra limites na Constituição Federal brasileira de 1988.

A diferenciação entre os interesses individuais e coletivos, que muitas vezes se confundem na prática, está configurada nos princípios da segurança jurídica e da propriedade privada, bases do liberalismo econômico. Na Constituição Cidadã, a “propriedade privada” concorre com a “função social da propriedade”, sendo priorizada na sequência de incisos do capítulo que trata da ordem econômica:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

- I - soberania nacional;
  - II - propriedade privada;**
  - III - função social da propriedade;**
  - IV - livre concorrência;
  - V - defesa do consumidor;**
  - VI - defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)**
  - VII - redução das desigualdades regionais e sociais;
  - VIII - busca do pleno emprego;
  - IX - tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 6, de 1995)
- Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei. (BRASIL, 1988, grifos meus)

Seguindo essa lógica, os liberais defendem que os “poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição, o aquecimento do mercado e a qualidade na oferta dos serviços” (BIANCHETTI, 1996, p 15). Saliento ainda que a defesa do consumidor (indivíduo) antecede a defesa do meio ambiente (coletivo) entre os incisos V e VI, do art. 170 da CF/1980.

Na prática, Estado Moderno e capitalismo liberal estiveram quase sempre “de mãos dadas” na história. Campos, sobre essa relação, argumenta que

a separação entre Estado e mercado, postulada pelo liberalismo, não pode ser apresentada como determinante. O que se percebe historicamente é uma relação de complementaridade, às vezes, até certo ponto tensa; o comum, porém, é a interpenetração de interesses do Estado e do mercado. (CAMPOS, 2009, p. 75)

Essa força do liberalismo econômico está presente na Constituição de 1934, com grande influência na oferta da educação. “No campo econômico, em reação à crise de 1929, busca-se a substituição de importações como alternativa ao desenvolvimento industrial” (VIEIRA, 2007b, p. 296). A necessidade de formação de mão de obra para a indústria impulsionou os

incentivos governamentais às instituições privadas de ensino, explícitos no art. 154 da referida lei: “Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (BRASIL, 1934).

Nesse contexto de crise econômica e incentivo estatal à escola privada, nos primeiros anos da década de 1930, um grupo de notáveis intelectuais brasileiros<sup>26</sup>, inspirados nas ideias de John Dewey, lançou um documento que passou para a nossa história como a principal proposta de renovação da educação no País: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Eles realizaram uma ampla e profunda análise das condições históricas, socioculturais e políticas e propuseram um conjunto de mudanças estruturais em uma perspectiva sistêmica de totalidade:

A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçara aqui apenas suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamá-lo de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 38)

Está nesse documento a gênese da proposição de um Sistema de Nacional de Educação orgânico, tal qual defenderam Saviani (2008) e Ferreira (2011), Abicalil *et al.* (2015) Cury (2014) e Cury, Reis, Zanardi (2018), somando-se a vozes de tantos outros pesquisadores e manifestos assinados

---

<sup>26</sup> Dentre os quais destaco nomes representativos do movimento, tais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Lourenço Filho.

por diversas entidades científicas da sociedade civil, de que são exemplos a ANFOPE, a ANPEd, a ANPAE entre outras.

Os defensores da escola nova expressam a necessidade de se conceber um amplo e consistente sistema de educação no Brasil, calcado em princípios, finalidades e objetivos gerais, resguardando-se os diálogos entre as etapas específicas, na busca pela qualidade socialmente referenciada<sup>27</sup>:

Assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 38)

Apesar de não ter alterado significativamente a realidade da educação brasileira, como queriam os autores, o Manifesto dos Pioneiros mobilizou outros educadores e pressionou a sociedade política ao empreendimento de mudanças, com efeitos práticos, nas décadas seguintes, em vários aspectos da educação nacional. Eles fizeram referência textual no manifesto, pela primeira vez no Brasil, a um plano nacional de educação, incluído entre as “competências da União”, no art. 150 da Constituição de 1934, mas que se materializaria em nossa realidade jurídica sete décadas adiante, pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Outra conquista que pode ser atribuída ao pioneirismo das ideias escolanovistas é a extensão da responsabilidade pela educação à esfera pública nacional. A manutenção, nas Constituições de 1937 e 1946, da competência privativa à União de “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”, abriu caminho para que o Congresso Nacional aprovasse a proposta enviada pelo ministro da educação, “após longa e tumultuada

---

<sup>27</sup> Utilizo essa expressão na acepção dada por Brzezinski (2010, p. 6), em oposição às referências mercadológicas das escolas privadas. “O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade **socialmente referenciada** em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988” (*id.*, *ibid.*, grifo meu).

tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961” (SAVIANI, 2004, p. 6).

No entremeio de 1932 a 1946, as Cartas de 1934 e 1937, promulgadas poucos anos após a publicação desse documento pioneiro renovador da educação, a rigor, não absorveram de forma abrangente as ideias nele defendidas, mantendo a estrutura organizacional da educação brasileira, que seguia a lógica das reformas parciais sem uma visão de totalidade.

Ademais, Vieira (2007b) chama a atenção para efervescência política da década de 1930, que compreendeu um período

fértil preparado pelos movimentos sociais da década anterior, a exemplo da fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e das Revoltas Tenentistas (1922 e 1924), que traduziam insatisfações contra as oligarquias e o sistema republicano vigente [...] culminando na Revolução Constitucionalista de 1932. (VIEIRA, 2007b, p. 296)

No ímpeto do “espírito renovador”, destaco também o ousado movimento modernista de renovação artística, que teve como marco a Semana de Arte Moderna (1922), no Teatro Municipal de São Paulo, com participação de intelectuais da literatura, música, pintura entre outras artes, como Oswald Andrade, Sérgio Buarque de Holanda, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Cecília Meireles e Heitor Villa-Lobos. Este movimento inovador repercutiu em outras áreas da vida sociocultural brasileira.

No plano educacional mais específico, merece destaque a criação em 15 de outubro de 1924 da Associação Brasileira de Educação (ABE) por educadores e eminentes intelectuais de outras áreas, alçando voos políticos rumo às grandes Conferências Nacionais de Educação, importantes espaços de interlocução de sujeitos das mais variadas tendências político-ideológicas e reflexões acerca dos problemas conjunturais e estruturais da educação brasileira. “Foram realizadas 13 CNEs entre os anos de 1927 a 1967, sendo a primeira realizada em Curitiba e a última no Rio de Janeiro” (VIEIRA, 2017, p. 26).

Os encontros compõem uma vigorosa tradição democrática de debates públicos acadêmico-científicos, interrompida pelo regime militar e retomada com pujança no início do século XXI, com destaque para a Conferência Nacional da Educação Básica (2008), Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2010) e Conferência Nacional Popular da Educação realizada em Belo Horizonte (CONAPE – 2018).

Observo a influência, ao menos textual, dos debates de ideias entre as décadas de 1920 e 1930 na Carta de 1934. Os legisladores dedicaram um capítulo à educação e, no total, 17 artigos relacionados ao tema, ressaltando-se a inovação do financiamento, como salienta Vieira (2007b).

Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art. 156). Nos mesmos termos é estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação (art. 157). São ainda atribuídas responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (art. 139). (VIEIRA, 2007b, p. 297)

Vale ressaltar que um fundo de financiamento robusto para a educação básica foi constituído somente algumas décadas mais tarde pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>28</sup>. Subfinanciada, uma área estratégica para o País, como a educação, jamais conseguiria empreender os avanços rumo à constituição de Sistema Nacional de Educação.

Mas a dotação orçamentária, embora fundamental, não resolveu, por si só, os grandes problemas dessa área social. Assistimos atualmente, pós

---

<sup>28</sup> O FUNDEB substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que havia sido instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 (BRASIL, 2007b).

FUNDEB – com determinação constitucional (1988) de investimentos mínimos da arrecadação (18% da União e 25% dos estados, Distrito Federal e municípios) – a uma política educacional fragmentada, vivendo de solavancos reformistas, exemplificada pelo contexto político de elaboração da BNCC (década de 2010), objeto de estudo desta tese.

Conquistas substanciais na educação pública brasileira advieram da retomada de ideais *escolanovistas*, como laicidade, financiamento público, gestão democrática e gratuidade da educação básica. Essas propostas da Escola Nova ganharam expressividade histórica principalmente após a redemocratização do País, na Constituição de 1988, vencidos os “anos de chumbo” impostos ao povo brasileiro com Golpe Militar de 1964, período de ruptura institucional que guarda alguma relação com a segunda Carta da década de 1930.

A “Constituição dos Estados Unidos do Brasil” (1937), que fundamenta o Estado Novo, é marcada pela centralização administrativa, pelo autoritarismo político e intervencionismo federal nos estados, típico dos regimes fascistas que imperavam na Europa. O art. 178 ordenou “a dissolução da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e das Assembleias Legislativas e das Câmaras Municipais” (BRASIL, 1937) para, no art. 180, atribuir “ao Presidente da República o poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias da competência legislativa da União” (*id.*), sob o argumento varguista da realização de um plebiscito para a reunião de nova assembleia legislativa. Ação política semelhante ocorreu no âmbito dos estados, nos quais os governadores (interventores) assumiram atribuições das Câmaras locais.

No campo educacional, foram mantidas, no texto do art. 15, as atribuições privativas da União para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve **obedecer a formação física, intelectual e moral** da infância e da juventude” (*id.*, grifo meu). Ênfase o *status* atribuído à formação física e moral, nos ambientes escolares, bandeira histórica de governos ditatoriais. Ideia reforçada no art.

128 com a “obrigatoriedade da educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias”, sob pena explícita de não autorização de funcionamento das instituições que descumprissem essa norma.

No contexto interventor e fiscalizador do Estado Novo, destaco a criação do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 13 de janeiro de 1937, que tem prestado contribuições à pesquisa e à análise de dados a respeito da educação brasileira.

O Decreto-Lei nº 580 de 30 de julho de 1938 denominou-o Instituto Nacional de Pedagogia, com as atribuições de

organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos; participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. (BRASIL, 1938)

A atenção educacional do governo Vargas (1937) direcionava-se à formação de mão de obra técnica para um País em franco processo de industrialização. Com tais propósitos explicitados no texto constitucional,

o dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na oferta escolar destinada à "infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares" (art. 129). Nesse contexto, o "ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas" é compreendido como "o primeiro dever do Estado" em matéria de educação (art. 129). (VIEIRA, 2007b, p. 298)

Contraditando a grande expectativa em torno dos ideais escolanovistas, a década de publicação do manifesto mais significativo da nossa educação termina sem grandes avanços no sentido do ideário sistêmico e orgânico que fundamentaria uma nova escola no País. De outra forma, renova-se a velha cultura do reformismo na educação com Gustavo

Capanema<sup>29</sup>, mantendo a dualidade da escola para pobres (pública) e outra para os ricos (privada).

É nesse sentido que Vieira (2007b) sintetiza, no primeiro governo Vargas, “a clara concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado” (VIEIRA, 2007b, p. 298). E reitera que “o velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado no pensamento do legislador estado-novista” (*id.*, *ibid.*).

Brzezinski (2010b) desvela a condição política neste período de “criação da Seção de Pedagogia da USP”, tido como “um reflexo do projeto da universidade padrão do governo autoritário – a Universidade do Brasil”<sup>30</sup>:

Faço lembrar que, em 1937, um golpe de Estado instituiu no Brasil o regime político autoritário, unilateral, antiliberal e antidemocrático, que se autodenominou Estado Novo. A fim de extinguir as forças políticas que poderiam ameaçar sua existência, esse regime desencadeou um processo que favorecia a divulgação das práticas fascistas e nazistas. (BRZEZINSKI, 2010b, p. 40)

Os destroços materiais, físicos, políticos e morais dos regimes totalitários na Europa, com o fim da segunda guerra mundial (1938-1945), repercutiram no declínio do Estado Novo no Brasil. Vargas voltaria ao poder, em um País democratizado, em 1950, já sob a égide da Constituição de 1946, que retoma alguns dos princípios defendidos pelos pioneiros da Escola Nova, inclusive

---

<sup>29</sup> Gustavo Capanema, Ministro da Educação de 1937 a 1945, foi responsável por uma série de projetos importantes de reorganização do ensino no país, assim como pela organização do Ministério da Educação em moldes semelhantes ao que ainda é hoje (SCHWARTZMAN, 1985, p. 265).

<sup>30</sup> “Esta Universidade foi criada pela Lei nº 452/1937, que em seu art. 4º estabelece a constituição da Universidade do Brasil em faculdades e escolas, entre estas, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Esta não se instalou. O que ocorreu foi a organização da Faculdade de Filosofia que, pelo Decreto nº 1.190/1939 compreendia quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Foi esse Decreto, também, que estabeleceu obrigatoriamente o curso de licenciatura, a partir de 1943, para exercer a profissão de professor (art. 51). Tornou-se obrigatório o que Campos já havia exigido em sua ‘Exposição de Motivos’, desde 1931” (BRZEZINSKI, 2010b, p. 40).

com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro 1961.

Restaurada formalmente em 1946, a frágil democracia de cunho liberal implantada na gestão do general Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1961) não atingiu um nível de estabilidade política que impedisse os assaltos do governo aos direitos individuais e sociais, em continuidade a algumas rotinas da ditadura de Vargas. A tradição autoritária que perdurou, com maior ou menor intensidade, no cenário político e educacional brasileiro até 1985, proporcionou a invasão de sindicatos e perseguição ao pensamento livre, resultando na cassação dos direitos políticos do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

No campo educacional, a cultura reformista recebeu a roupagem de “Leis Orgânicas do Ensino”, em uma série de reformas levadas a cabo pelo ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema. Decorre delas a criação de instituições que compõem o atual “Sistema S”, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), para fazer frente às demandas econômicas advindas do desenvolvimento industrial brasileiro. Vieira (2007b), a respeito desse recurso, destaca que

sob sua vigência são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073/42), ao secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244/42) e ao comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-Lei nº 6.141/43). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai – Decreto-Lei nº 4.048/42) [...] Decreto-Lei nº 8.529/46), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613/46). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac – Decretos-Lei nº 8.621/46 e nº 8.622/46). (VIEIRA, 2007b, p. 299)

A edição reiterada de decretos era a concretização mais objetiva da competência privativa da União de legislar sobre a educação nacional, conforme art. 5º da Carta de 1946, com poder centralizador do executivo ante

a uma condição legislativa que havia sido golpeada, nos níveis nacional, estadual e municipal, no Estado Novo.

Mesmo em condições políticas ainda adversas, um amplo debate se deu em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/1961, opondo forças progressistas a conservadoras. O projeto de lei percorreu treze anos de tramitação, período no qual foram explicitados

interesses envolvendo, por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. (MARCHELLI, 2014, p. 1485)

Os momentos de diálogos entre os sujeitos dessas forças antagônicas, segundo Marchelli (2014), deram-se nos debates realizados nos conselhos de educação, de forma que o texto constitucional contemplou demandas dos campos políticos de disputa:

O poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no País em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado (art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos. O espírito conciliador da LDB fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira, ou seja, nos seus conselhos: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (art. 5º)”. (MARCHELLI, 2014, p. 1485)

Na esteira de um “espírito conciliador”, por um lado, algumas iniciativas de renovação da educação foram empreendidas. Temas como inclusão e qualidade da escola pública entraram na pauta sociopolítica dos diversos grupos e movimentos sociais, de que são exemplos o *Movimento em Defesa da Escola Pública* e o *Movimento de Educação Popular* (1959-1961), na

esperança de que a primeira grande lei da educação nacional pudesse proporcionar uma renovação sistêmica dessa área social fundamental à vida coletiva. Por outro lado, “a esta época no Brasil, estava em plena vigência o modelo econômico que os economistas convencionaram chamar de “substituição de importações”, que se configurou após a Revolução de 1930” (SAVIANI, 1988, p. 82).

O País convivia com a desestabilização econômica gerada pela crise do café, em paralelo a uma depressão econômica mundial. Essa conjuntura interna e externa comportava uma série de fatores favoráveis à união de forças políticas brasileiras com objetivos comuns, que giravam em torno da bandeira de industrialização (SAVIANI, 1988). Nesse quadro sociopolítico e econômico, os

empresários nacionais (burguesia nacional), com exceção das oligarquias rurais mais aferradas ao tradicionalismo mas que havia perdido hegemonia com a Revolução de 1930, evidentemente estavam interessados na industrialização, já que seriam os seus beneficiários diretos e imediatos, dado que lhes caberia a condução do processo. Os empresários internacionais (burguesia internacional) também tinham interesse nesse processo. (*id.*, p. 82)

Nesse cenário, Freitag (1978) denuncia a frustração perante LDB/1961, que “traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que, ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência” (FREITAG, 1978, p. 59). Essa estratégia burguesa pode ser verificada no incentivo à iniciativa privada na educação em detrimento da escola pública, com ações diretas e indiretas nesse sentido.

A Lei nº 4.024/61 resultou dos dois projetos de lei e estabeleceu que o ensino no Brasil de nível primário poderia ser ministrado pelo setor público e privado, extinguindo a obrigatoriedade do ensino gratuito nesses anos escolares. Permitiu também ao Estado subvencionar os estabelecimentos de ensino particulares, por meio de bolsas de estudo e empréstimos, e a construção, as reformas e a infraestrutura da escola. (PIANA, 2009, p. 65)

Ressalto positivamente, na década da instituição do regime militar, a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo Decreto nº 29.741, 11 de julho de 1951. Essa importante instituição de fomento da educação superior no País nasceu e permanece com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País (Decreto nº 29.741, 1951)" (SAVIANI, 2004, p. 6). Destaca-se, ainda, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, no Rio de Janeiro, Capital Federal à época, além dos centros regionais: São Paulo, Recife, Porto Alegre e Belo Horizonte.

No plano político-eleitoral nacional, a eleição da chapa Juscelino Kubistchek e João Goulart (1955-1960), Partido Social Democrático (PSD) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em conturbado cenário de disputa de forças políticas, instaurou uma era de desenvolvimentismo estrutural do País, calcada no "plano de metas". Foram contempladas cinco grandes áreas econômicas, com maiores investimentos na indústria de base (bens de consumo), transporte e energia, relegando educação e alimentação ao segundo plano.

Passou para a história a proposta do governo de avançar "50 anos em 5". Esse ideal desenvolvimentista consolidou-se em 31 objetivos a serem alcançados em diversos setores da economia, que se tornaram conhecidos como Programa ou Plano de Metas. Dentre elas, a meta-síntese (31ª): a construção de Brasília, e a transferência da Capital Federal ao Planalto Central do País, o grande desafio de JK (FGV, 2017).

Nesse contexto de renovação, a década de 1960 "foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências" (SAVIANI, 2004, p. 6). Por outro lado, o autor verifica, nessa mesma década, o declínio do ideário renovador. O

arrefecimento do momento “fértil à educação” anunciaria a maior ruptura institucional da vida pública nacional (SAVIANI, 2004, p. 6).

A segunda metade dos anos 60 foi indelevelmente marcada, em todas as dimensões, pela abrupta instauração do regime militar (1964-1985). O período mais repressivo da história brasileira afetou sobremaneira a educação nacional, na tentativa de aniquilar o pensamento crítico, visto ser esta uma área estratégica para a emancipação política, no sentido revolucionário da palavra. Cinco Atos Institucionais (AI)<sup>31</sup> fundamentaram juridicamente um Estado, que se concretizou autoritário e violento, reativo ao pensamento crítico e inventivo que sobrevivera às investidas do Estado Novo.

O pensamento crítico brasileiro sobreviveu às perseguições dos militares, ainda que o regime tenha silenciado muitas vozes e ceifado vidas, sob o álibi de um argumento pseudo-patriótico obtuso, resumido na frase panfletária: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Prestígio a resistência aos abusos pós-golpe de 1964, no nome do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, educador ímpar, cuja alta qualidade e relevância da obra e do trabalho pedagógico são reconhecidas mundialmente, simbolizando aqui todos os pensadores – conhecidos e anônimos – que fizeram da luta pela restauração da democracia brasileira a razão maior de suas vidas.

Mas não foi somente pelo uso das armas que o militarismo se manteve no Brasil por mais de duas décadas. Nas sombras da “legalidade” dos Atos Institucionais, “durante o longo período em que assumem o poder, os militares são apoiados por grupos políticos que dão a substância de ‘legitimidade’ ao regime instalado” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 123). O desvelamento posterior dos implícitos históricos demonstrou que esse apoio extrapolava os limites territoriais, políticos e econômicos brasileiros.

---

<sup>31</sup> “ATOS INSTITUCIONAIS: normas de natureza constitucional expedidas entre 1964 e 1969 pelos governos militares que se sucederam após a deposição de João Goulart em 31 de março de 1964. Ao todo foram promulgados 17 atos institucionais, que, regulamentados por 104 atos complementares, conferiram um alto grau de centralização à administração e à política do país” (FGV, 2009). O AI 5 foi o mais severo ato institucional, com a cassação de mandatos de parlamentares, perseguição aos professores e estudantes “subversivos” e a institucionalização da tortura no Brasil.

A classe burguesa, que anteriormente defendia o aumento do consumo e a autonomia nacional da indústria, incorporava-se à nova tendência de internacionalização do mercado interno, compartilhando com as multinacionais os lucros advindos do emprego da moderna tecnologia e do congelamento do salário das classes populares. (BRZEZINSKI, 2010b, p. 30)

O pseudo-revolucionário regime militar queria “mudar para não mudar” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 123), para atender interesses da elite brasileira e os ditames do mercado internacional de capitais. Atuava sob a chancela política de organizações supraestatais, como a ONU, e financeiras, cuja representação máxima é o Banco Mundial, mostrando-se reacionário – social e politicamente – logo no seu nascedouro, dada a estrutura hierárquica e composição ideológica típica dessa corporação.

Em diversos países é possível presenciar a ação desvolta dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia. Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. A redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. (LEHER, 1999, p. 19)

Em obediência a essa lógica de “mudança” e desenvolvimento econômico, o

Estado amplia o sistema de ensino, inclusive o superior. Criam-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação, ensino obrigatório de quatro para oito anos, [...] introduzem reformas importantes nos diferentes níveis de ensino. (PIANA, 2009, p. 66)

O custo do desenvolvimentismo, incluindo essa ampliação de viés quantitativo da oferta educacional, foi o endividamento externo do País e a queda na qualidade do ensino público, cuja prioridade eram os cursos profissionalizantes, com prevalência ao tecnicismo, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada, sobretudo na educação básica.

Saviani (2004) sintetiza a lógica de “ajustes” e “adequações” estratégicas empreendidas na educação, com o golpe de 1964.

A nova situação exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem sócio-econômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação. O ajuste foi feito pela Lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei nº 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. (SAVIANI, 2004, p. 6-7)

Profundas mudanças foram feitas na condução do ensino brasileiro e na conseqüente relação com os seus críticos. Apoiando-se no autoritarismo e na tecnocracia, os militares valeram-se de força física e energia política repressora, na supressão de direitos civis e de toda forma de ação intelectual que conduzisse o pensamento à reflexão e mudança. A educação, por motivos políticos, foi uma das áreas sociais mais afetadas com as ações autoritárias, “momento em que também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados [...], desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país” (*id.*, p. 9).

Não por acaso, o “civismo”, “moralismo” e elevado “culto ao condicionamento físico” tornaram-se regra de ouro nas constituições de 1937 e 1967, pelas quais governaram regimes de exceção no País. A constituição de 1967 seguiu nessa linha reacionária, auge da ditadura resultante do golpe militar de 1964. Essa Carta não trouxe inovações significativas, mantendo prescrições legais da primeira metade daquela década.

No caso da educação, os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores. Antes expressam a presença de interesses políticos já manifestos em outras Cartas, sobretudo àqueles ligados ao ensino particular. A “liberdade de ensino”, tema chave do conflito entre o público e o

privado desde meados dos anos cinquenta, é visível no texto produzido no regime militar. Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção. (VIEIRA, 2007b, p. 302)

A autora destaca, no entanto, uma alteração que representou um retrocesso no financiamento público à educação básica: a desobrigação constitucional, em 1967, da aplicação percentual de recurso na educação básica. Refere-se ao art. 169 da Carta de 1946, que obrigava “a União a aplicar nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Políticas públicas subfinanciadas, quando propostas, muitas vezes já estão fadadas ao fracasso.

Em síntese, o regime militar tratou de imobilizar e silenciar, pela força ameaçadora das armas, com intimidações de toda ordem, todo e qualquer movimento estudantil e intelectual movido por proposta renovadora para a educação no País, cuja tradição ainda hoje se apoia no pioneiro humanismo da proposta *escolanovista* de 1932.

Brzezinski (2010b, p. 64) retoma a condição histórico-política na qual se construiu o direcionamento das políticas públicas educacionais nos “anos de chumbo”, partindo da premissa de que “duas correntes, principalmente, serviram para dar ao governo militar uma aparente legitimidade: a ideologia da ordem e a tecnocracia” (*id.*, *ibid.*). A autora contextualiza esse período político para a educação brasileira, asseverando que

a ideologia tecnocrática passou a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional elaborados pelos técnicos do Ministério da Educação e do Planejamento. Os tecnocratas, contudo, passaram a ser influenciados pelos militares que assumiram, implicitamente os interesses econômicos do complexo empresarial. Dessa forma, essa ideologia foi tomando, posteriormente, características de uma ideologia tecnocrata-militar. Sob a influência tecnocrata-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da

teoria econômica e implantados na educação. (BRZEZINSKI, 2010b, p. 64)

A formação inicial de professores, dimensão fundamental aos interesses dos grupos políticos dominantes, assumiu também um caráter tecnicista neste quadro ideológico e político, nas décadas de 1960 e 1970, no qual a intelectualidade revolucionária brasileira foi condenada ao exílio. Esse período “foi marcado pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, objetivando atender ao apelo do mercado desenvolvimentista [...] muito eficiente aos propósitos do modelo econômico” (BRZEZINSKI, 2010b, p. 58).

Ressalto a estratégica visão militar, com base na tendência desenvolvimentista posterior, de alteração da formação docente para alinhá-la aos seus propósitos tecnicistas, apesar de discordar profundamente de seus meios e fins. De outra forma, em sentido oposto, advogo a importância de uma visão realmente renovadora na e da escola, humanista, laica, pública e de qualidade socialmente referenciada, com compreensão de totalidade, que abarque os níveis e as etapas da escolarização. Faço coro, nessa proposta, às muitas vozes de professores, pesquisadores e parte significativa da comunidade científica que ainda acreditam e lutam por uma mudança estrutural aos moldes do auspicioso projeto dos pioneiros da educação, em sua época, pela Escola Nova.

Somente com a redemocratização do Brasil, iniciada em 1985, culminando com a promulgação da Constituição de 1988, a educação oficial voltou ser ‘oxigenada’ com novas ideias libertárias, contraditando a influência “tecnocrático-militar” anterior. Na fundamentação legal do novo Estado brasileiro, há influências de princípios do Estado do Bem-estar Social (*Welfare State*), que tem origem no pós-1945, na Inglaterra. É a Constituição de 1988 que se “apresenta como uma marca na institucionalização do social no Brasil. Ela incorpora os direitos individuais e sociais definidos no Artigo 6º [...] abre novas perspectivas para a questão social no Brasil” (CAMPOS, 2009, p. 96). O *Welfare State* não se tornou realidade na prática sociopolítica brasileira,

cuja legislação cidadã configurou-se letra morta em muitos aspectos, inclusive educacionais, submersa ao modelo econômico do Estado mínimo.

A CF/1988 instituiu um Estado erigido sobre a ideologia financeira neoliberal, mas com importantes garantias sociais. O Título II da CF/1988 – Dos Direitos e Garantias Fundamentais; Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o art. 6º, versa que:

São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, grifo meu)

No art. 7º, a educação é novamente mencionada, desta vez entre os “direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social”, estabelecendo:

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, **educação**, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social (*id.*, grifo meu).

Nesse texto constitucional, a educação é mencionada no sentido amplo, não se restringindo a etapas específicas: fundamental, médio ou superior, como prevê o art. 205, Capítulo II: “a educação, direito de todos e dever do Estado [...]” (*id.*). Essa abrangência permite deduzir que todos os brasileiros, submetidos obrigatoriamente à CF/1988, possuem direito de acesso à educação formal, desde a educação infantil (de 0 a 5 anos) à educação superior – graduação e pós-graduação.

A garantida constitucional e a amplitude da oferta de serviços educacionais entre instituições públicas e privadas, reforçada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, deveriam, pela lógica matemática, garantir a universalização desse direito fundamental. Entretanto, o pleno acesso à

educação, sem referência sequer à permanência com êxito, está longe de ser alcançado no Brasil, sobretudo no tocante ao ensino médio e superior.

Essa transição da vida escolar/acadêmica do jovem representa o ponto mais agudo do funil social brasileiro, em uma espécie de darwinismo educacional, propiciando evolução apenas aos “mais adaptados” ao selvagem mercado. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017c, p. 8-22) foram oferecidas mais de 10,7 milhões de vagas em cursos superiores de graduação no País, entre novas e remanescentes, em 2017, com prevalência das IES privadas, 92,4%, contra 7,6% das públicas. Foram 3,2 milhões de ingressantes no mesmo ano, sendo 81,7% em IES privadas. Entretanto, pouco menos de 1,2 milhão de alunos concluíram a graduação no mesmo ano. O baixo índice proporcional de acesso ao ensino superior aliado ao alto índice de evasão, que se aponta pelo número menor de egressos, representa um alerta na análise dos dados.

Krawczyk (2009) realizou estudo sobre os desafios do ensino médio no Brasil e relacionou alguns desafios nesta etapa da educação básica: da inclusão social ao financiando, incluindo currículo escolar e formação inicial e continuada de professores. Trata-se de uma condição estrutural, constituída historicamente, envolvendo um todo complexo e (des)articulado fatores, nas dimensões sociais, políticas e econômicas. Resulta, em síntese, da falta de prioridade política à educação no País. Contudo não atinge a todas as pessoas da mesma maneira. Reproduz e aprofunda as desigualdades sociais brasileiras. Apoiada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2006, ela observa que

o acesso ao ensino médio é profundamente desigual. Consideradas as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres apenas 24,9% estava matriculada, enquanto entre os 20% mais ricos 76,3% frequentava esta etapa do ensino. Apesar do aumento constante do número de matrículas no Nordeste e da redução no Sudeste, para o mesmo grupo etário os índices eram, respectivamente, 33,1% e 76,3%. O recorte étnico-racial demonstra que apenas 37,4% da juventude negra acessava o ensino médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% frequentavam o ensino médio, contra 52% da área urbana. (KRAWCZYK, 2009, p. 5)

Mais de uma década depois, dados da PNAD (2018) divulgados na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que, apesar da melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018,

persistem as desigualdades regionais, de gênero e de cor e raça: mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país. (BRASIL, 2019i)

Os números da educação básica brasileira, em 2019, são mais expressivos em comparação aos do ensino superior, mas muito aquém do que se espera de uma nação com a inserção do Brasil no cenário político e econômico mundial, posicionado entre as dez nações mais ricas do planeta, mas com um histórico alarmante de desigualdade social<sup>32</sup>. Desenvolvimento econômico, por mais elevado que seja, não coaduna com tamanha discrepância entre muito ricos e muito pobres. Mesmo com a melhoria no acesso à escola,

permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola. No Nordeste, a adequação idade/etapa ocorria para apenas 61,3% das pessoas de 15 a 17 anos, no Norte para 61,9%, enquanto no Sudeste para 76,4%. A taxa de frequência líquida nessa faixa era menor para pretos ou pardos (64,9%) do que para brancos (76,5%). Esse indicador era menor para homens (64,5%) do que mulheres (74,4%). (BRASIL, 2019i)

---

<sup>32</sup> Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) demonstram que “o Brasil tem uma das mais altas desigualdades de renda do mundo”. Um trabalho publicado pelo Ipea “mostra que, além de a renda nacional ser concentrada nos estratos mais abastados, os 10% mais ricos respondem por 51,5% da desigualdade total” (BRASIL, 2018b, p. 1).

A educação poderia representar um caminho de esperança nesse cenário de extremas adversidades sociais e econômicas para a maior parcela da população brasileira. Todavia essa mudança não depende somente do importante investimento financeiro, como nos fez crer a criação do FUNDEB. É empreendimento social complexo, mas possível! E o primeiro passo, por certo, é a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) com ampla participação social, que articule os níveis, as etapas e as modalidades de ensino, inclusive a formação inicial e continuada de professores.

Abicalil *et al.* (2015) salientam o pacto estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) de estabelecimento do SNE em 2 anos, hoje já ultrapassados. E reiteram a amplitude dessa proposta:

Um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. Remete, sobretudo, à garantia da universalização da educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos, em regime de colaboração. (ABICALIL *et al.*, 2015, p. 451)

Ao retardar essa iniciativa por, pelo menos dois séculos, pensando na República, o Brasil acumulou um déficit significativo no campo educacional, “em contraste com os Países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino não apenas na Europa, mas também na América Latina, como o ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai” (SAVIANI, 2008, p. 215).

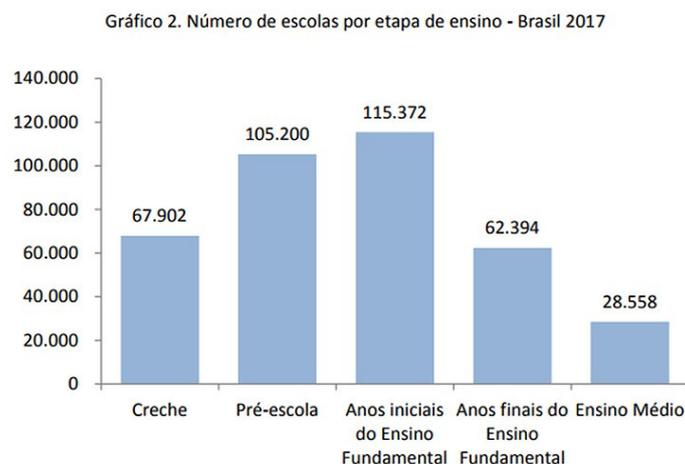
Carece, portanto, de vontade política e projeto de nação – de Estado, não de governo – que reconheça a educação com área social estratégica à promoção da igualdade de oportunidades, emancipação pessoal e política, conseqüentemente, desenvolvimento social e econômico. Formar mão de obra para desenvolver a economia do País (não as pessoas) tem sido a finalidade primeira, às vezes única, dos agentes políticos no Brasil. É preciso

interromper de vez uma tradição diretiva e intencional que reproduz a distinção, explícita em alguns momentos e escamoteada em outros, entre as escolas destinadas aos pobres daquelas selecionadas para os ricos.

Em 2018, “foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6%” (BRASIL, 2018c, p. 2). Na educação básica, diferentemente do ensino superior, há prevalência de matrículas nas redes públicas – municipal e estadual em comparação às escolas privadas, em cumprimento ao desígnio constitucional do Estado –, o que configura campo propício à implantação de um sistema nacional de educação em detrimento da organização em redes regionais, argumento de Saviani (2008).

A situação de acesso à educação formal é agravada quando se focaliza o ensino médio. São 7,7 milhões de matrículas, incluindo cursos integrados e não integrados à educação profissional (BRASIL, 2018c, p. 3), 2 milhões a menos que 2017. Esses números refletem a menor proporção da quantidade de escolas ofertantes de vagas no ensino médio, já em 2017, na comparação com as demais etapas, como expressa o gráfico abaixo.

Figura 8: Número de escolas por etapa de ensino no Brasil



Nota: a mesma escola pode ofertar mais de uma etapa de ensino.

Fonte: BRASIL, 2017b, p. 3.

Ainda assim, dados do INEP dão conta de um aumento de 3,9% no número de escolas que oferecem o ensino médio no período de 2013 a 2017. A maioria desses alunos está matriculada em escolas das redes públicas dos estados, responsáveis constitucionalmente pela oferta obrigatória de vagas nessa etapa: “68,2% delas pertencem a essa rede, seguidas da rede privada com 29,0% das escolas” (BRASIL, 2017b, p. 7).

O afunilamento das oportunidades e do acesso com permanência e êxito na educação pode ser explicitamente verificado quando se compara os números da educação básica, na análise da progressão entre a educação infantil (116,5 mil escolas e 8,5 milhões matrículas), o ensino fundamental (131,6 mil escolas e 27,3 milhões de matrículas) e o ensino médio (28,5 mil escolas e 7,9 milhões matrículas), conforme dados do Censo Escolar 2017. São números que refletem a condição histórica do ensino médio no quadro da educação nacional, abordada a seguir.

## 2.2 O LUGAR E O FORMATO DO ENSINO MÉDIO NO “SISTEMA DE ENSINO” BRASILEIRO

Utilizo a expressão “sistema de ensino” na ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil, que articule os níveis, as etapas e modalidades entre si, em uma perspectiva de totalidade, inclusive na relação orgânica da educação básica com a formação inicial e continuada de professores. Um todo articulado, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, em processos de retroalimentação.

Saviani (2008) atentou-se à proliferação do uso da expressão “sistema” para se referir, de forma genérica, a um “conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo” (SAVIANI, 2008, p. 215), mas problematiza essa denotação propondo uma perspectiva ampla e dialógica do termo no mundo real, ao considerar que

o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de

atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (SAVIANI, 2008, p. 215)

O ingresso nesse “sistema de ensino” formal configura no Brasil, da colonização aos dias atuais, marca distintiva de condição social, demonstrada por vários exemplos, em épocas distintas da história da nossa educação. Destaco, entre eles, a preocupação da família real portuguesa com a instrução formal da elite dirigente e suas famílias ao chegarem à Colônia, em 1808, fugindo das tropas napoleônicas na Europa.

Essa marca social distintiva torna-se mais visível à medida que o sujeito avança no processo de instrução formal, reforçando-se o argumento de importância dos certificados e diplomas, às vezes em detrimento do conhecimento adquirido, com validade relativa a essa lógica jurídico-administrativa. A decisão por cursar ou não o ensino superior, e até a escolha por determinados cursos e instituições, também carrega o sinal distintivo, com variações de acordo com a época e o lugar em que ocorre.

O ensino médio apresenta-se em um lugar intermediário e contraditório nesse amplo quadro – da educação infantil à pós-graduação. As contradições nessa etapa da educação básica na legislação atual se expressaram em torno de um dilema central: a dupla (e dúbia) responsabilidade histórica atribuída ao seu currículo: de um lado, a preparação para o acesso ao ensino superior, reduzida às vezes ao vestibular/ENEM, e, de outro, a inserção direta no mercado de trabalho, em geral, por meio dos cursos técnico-profissionalizantes.

Há também projetos que buscaram excepcionar essa dualidade, na tentativa de unificação desses dois currículos e respectivos objetivos. Trago à baila a criação da Rede Federal, em 2008, pelo governo popular liderado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008a)

A qualidade dos resultados obtidos com essa política pública federal, que não é objeto específico desta pesquisa, ainda está em análise pelo poder público e nos estudos acadêmico-científicos, com alguns dados intermediários, visto que a implantação ocorreu há pouco mais de uma década.

Saliento que essa condição histórica de *locus* ambivalente do ensino médio condicionou parte significativa das políticas públicas para essa etapa, com impactos financeiros (financiamento), didático-pedagógicos (currículo e formação de professores) e administrativos (estrutura física, material e funcional). Ressalto a histórica divisão entre a oferta de ensino formal com base propedêutica (científico) – demandada em regra pelos filhos da elite econômica e política, com vistas a uma vaga no ensino superior – e cursos técnicos, historicamente direcionados às classes populares.

Contraditando essa ambivalência, Ferreira (2011) advoga que

o ensino médio deve ser compreendido como parte integrante da totalidade desse Sistema, como uma etapa que, no seu lugar e atendendo os educandos com a idade própria ou defasada, cumpre o seu compromisso e a sua responsabilidade, assim como todos os profissionais que nele trabalham – uma educação baseada no princípio educativo que possibilita a formação *omnilateral*<sup>33</sup> do ser humano. (FERREIRA, 2011, p. 128)

---

<sup>33</sup> “O conceito de *omnilateralidade* é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas [...] O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” (SOUSA JUNIOR, 2009).

A realidade brasileira tem demonstrado uma opção por caminhos diferentes ao proposto pela autora. Saviani (2004, p. 3) expõe que a atenção à formação de docentes para o ensino secundário ocorreu no Brasil somente no período que ele denominou de “regulamentação nacional do ensino e ideário pedagógico renovador (1931-1960)” (SAVIANI, 2004, p. 3), após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação (CNE), em um conjunto de seis decretos, conhecidos como as reformas Francisco Campos.

Dois séculos antes, porém, o ensino formal elementar, em escolas para muito poucos, já figurava em nossa realidade colonial desde a chegada dos Jesuítas, na década de 1540. Mais adiante, foi ofertado nas primeiras escolas públicas e laicas, na década de 1770, como consequência da Reforma Pombalina, que havia decretado a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesa pelo Alvará Régio de 28 de junho de 1759. O marquês de Pombal inaugurou, desde o território português, uma longa tradição reformista na nossa educação que, transposta do período colonial à história do Brasil independente, chegou aos nossos dias.

Saviani (2004) posiciona-se com críticas contundentes a respeito dessa marca indelével na história da nossa educação.

Característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um desafio para a construção do sistema nacional de educação, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletera de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (*id.*, p. 9)

No “movimento pendular”, a ruptura pombalina, com a ordem de saída compulsória dos religiosos da Colônia, deixou uma grande lacuna na educação, visto que “a Igreja era quem desempenhava o papel hoje pertencente ao Estado, responsabilizava-se pela escola” (FREITAG, 1978, p.

41). Antes do estremecimento dessas relações entre o Estado português e a Companhia de Jesus, que contrariava a metrópole com a grande influência alcançada nas colônias portuguesas, a representação da Igreja Católica "auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da Coroa portuguesa) da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas" (FREITAG, 1978, p. 41).

Todavia, a minha opção pela análise documental nesta pesquisa tem nas constituições federais brasileiras os textos-macro de análise contextual da educação no Brasil para alcançar a BNCC do ensino médio, abordando também a legislação infraconstitucional. As cartas magnas expressam o direcionamento político-ideológico de uma época na democracia representativa.

A "instrução formal – primeira e secundária" – está descrita na tessitura constitucional desde a primeira Carta (1824), referindo-se à "Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos" (art. 179, XXXII) e aos "Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes" (art. 179, XXXIII).

Três anos após a primeira constituição, a Lei 15 de outubro de 1827 ordenou, no 1º Artigo, que "Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (BRASIL, 1827). Denominada no próprio texto, a "Primeira Lei Geral de Educação no Brasil" vigorou até 1946 como a única lei geral para o ensino elementar, demonstrando a desconsideração com os problemas educacionais nesse longo período. Atribui-se a data comemorativa do dia dos professores a este emblemático 15 de outubro.

O art. 6º da Lei de 1827 explicita o objetivo didático-político-religioso da criação das escolas:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos;

preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

O art. 3º da Lei prescreve que as províncias deveriam fixar salários de professores, “com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares”. Informa ainda que haveria escolas para meninos e meninas nas vilas e cidades populosas e estabelecia a paridade de proventos e gratificações entre professores e professoras.

Se o ensino na escola primária resumia-se a conhecimentos básicos, moral cristã e História do Brasil Imperial, “a instrução secundária limitou-se à ampliação das aulas avulsas e particulares de Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Comércio, mas, ainda sem a fiscalização do Estado” (PIANA, 2009, p. 61).

Somente com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio Janeiro em 1837, o ensino secundário pôde ter alguma referência de qualidade, inclusive para as demais escolas privadas, em expansão ante a inércia do poder imperial quanto à educação básica, com investimento maior no ensino superior. A instituição escolar bicentenária, com nome de imperador, mantém-se até hoje em funcionamento na capital fluminense, pública, laica, com prestígio regional e relevante história nacional.

Ainda no Brasil Imperial, a Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, apresentou diretrizes educacionais para todos os níveis de ensino. De reforma em reforma, os agentes políticos foram reposicionando o ensino secundário no cenário educacional brasileiro, nas primeiras quatro décadas do “longo” século XX. Saviani (2004) sintetiza esse período de intensa reformulação da educação brasileira, entre 1890 (Benjamin Constant) e 1946 (ciclos de Gustavo Capanema), “oscilando entre a centralização (oficialização) e descentralização (desoficialização)” (SAVIANI, 2004, p. 2).

Sequencia-se quase uma dezena de reformas<sup>34</sup> nesse período: Leôncio de Carvalho (1879); Benjamin Constant (1890); Epiácio Pessoa

---

<sup>34</sup> Um quadro sintético das reformas educacionais brasileiras, com ênfase nos impactos no ensino médio, está disponível no apêndice desta tese.

(1901); Rivadávia Correa (1911); Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves/Rocha Vaz (1925); Francisco Campos (1931) e o ciclo das reformas Capanema (1942-1946) (SAVIANI, 2004). Ressalto três alterações significativas para a “instrução secundária” nessas fontes históricas: a introdução dos estudos científicos por Benjamin Constant e a orientação positivista em Rivadávia Correa (1911); a equiparação das escolas privadas às oficiais, acentuando os currículos, em Epiácio Pessoa (1901); e a introdução do vestibular entre o curso “secundário” e o ensino superior na reforma Maximiliano (1915). É importante ressaltar ainda, que, “na primeira metade da década de 1930, os estados empreenderam diversas reformas em seus âmbitos geopolíticos” (SAVIANI, 2004, p. 3).

No tocante ao ensino secundário, a cientificidade dos conteúdos e o vestibular perduram até o século XXI. Aliás, o currículo do ensino médio, em muitas escolas e redes, apoia-se nos conteúdos previstos nos vestibulares mais concorridos, geralmente de universidades públicas, invertendo a lógica de sequencialidade das etapas e dos níveis. Os conteúdos estudados na etapa de acesso ao ensino superior, nessa situação, são determinados, ao menos influenciados, pelo edital do exame seletivo.

Exemplifico essa inversão com a dependência curricular de parte das escolas aos Processos Seletivos Seriadados (PSS) adotados por muitas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil, como o Programa de Avaliação Seriado (PAS) da Universidade de Brasília, Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão, Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora, entre outras. Escolas públicas e, em especial as privadas, “aguardam” o edital desses processos para definirem parte dos livros paradidáticos que serão adotados, podendo alterar sequência de estudos e conteúdos. Cursos preparatórios (“cursinhos”) e até escolas são ranqueadas publicamente pela capacidade de adequação dos seus currículos a esses editais, adotando como parâmetro a aprovação dos candidatos de seus egressos.

Dados do Censo Escolar (BRASIL, 2017b) atestam outra discrepância entre o ensino médio e superior. As escolas privadas respondem por 21,7% das matrículas na educação básica (BRASIL, 2017b, p. 3), mas 81,7% dos estudantes ingressantes no ensino superior (graduação), no mesmo ano, foram em faculdades, universidades e centros universitários privados (BRASIL, 2017c, p. 10). Em um País que não provê vagas em suas universidades públicas para todos os jovens que optarem por cursar o ensino superior, o exame de acesso “vale” muito, no sentido estritamente capitalista da palavra “valor”. Custa caro ao candidato acessar (e se manter em) uma universidade pública no Brasil, por mais ilógica que seja essa afirmação. Trata-se de um investimento do Estado em produção e comunicação de conhecimento, fundamental ao desenvolvimento social do País, incluindo a qualidade de vida de seu povo, que, diga-se, mantém toda a estrutura estatal com os impostos.

Esta lacuna sincrônica de vagas no ensino superior público somada à exclusão diacrônica imposta à grande parcela das populações originárias, que contribuíram – e permanecem contribuindo – para a nossa composição étnico-cultural, impulsionaram as comunidades acadêmicas à reflexão, discussão e defesa de políticas afirmativas nas universidades. Demarco um posicionamento favorável controverso, todavia necessário, em espaço/tempo histórico-social no qual se instaura também a defesa da educação básica em escola pública, universalizada, laica e de qualidade socialmente referenciada. Se é difícil reparar o erro passado, importa mudar os rumos da educação no presente, para que este tempo não se torne novamente um passado emaranhado em dívidas sociais.

O Brasil produziu e continua produzindo “excluídos no interior” do sistema educacional, expressão utilizada por Bourdieu e Champagne (2007) para analisar a condição da educação básica francesa em meados do século XX. Naquela situação, como no Brasil atual, e em vários momentos da nossa história, resguardadas as especificidades de cada época e lugar,

os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 221)

Parece-me ser esse o sentido da reflexão de Hannah Arendt na epígrafe deste capítulo: a educação, como área social, na qual decidiremos “se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo”.

Retomo e enfatizo, nesse contexto analítico, a posição estratégica da “instrução secundária”. A configuração dessa etapa de ensino, que perdurou em sua maior parte, do início do século XX até o fim da década de 1960, resultou de desdobramentos dos interesses dos grupos políticos que governavam o Brasil, no bojo do processo de industrialização, com forte adesão ao modelo fordista<sup>35</sup> de produção, que teve seu auge entre as décadas de 1930 e 1940.

Saviani (2004) sintetiza a composição da educação secundária, nesse período, da seguinte forma:

Gustavo Capanema deu sequência ao processo de reforma educacional, interferindo, nos anos de 1930, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das leis orgânicas de ensino, também conhecidas como reforma Capanema, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

---

<sup>35</sup> Taylorismo-fordismo é um sistema de produção industrial em larga escala, baseado na alta especialização do trabalho em uma linha de montagem, com propagação inicial na indústria automobilística estadunidense. Constituído nas duas primeiras décadas do século XX pelo industrial norte-americano Henry Ford (1863-1947), com base nas ideias do seu compatriota, o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1915) (ANTUNES, 1995).

(1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) 1946. Por essas reformas o ensino primário foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. **O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial com duração de 4 anos, e o colegial com duração de três anos, e horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se dividiu em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário.** (SAVIANI, 2004, p. 5, grifo meu)

Aponto novamente a dualidade curricular histórica do ensino médio<sup>36</sup>, com prevalência de uma predileção à formação de mão de obra para o trabalho imediato. Essa etapa de ensino tem servido aos interesses econômicos dos grupos de poder que se alternam no cenário político do País, afunilando o canal de acesso ao ensino superior, reservado a alguns, e alargando, em contrapartida, a base de formação braçal, direcionada às necessidades do mercado, para a grande massa de trabalhadores.

Reconheço que relações mercadológicas estejam presentes na vida humana desde as práticas de *escambo*. Questioná-las com consistência exigiria uma revisão profunda do sistema capitalista no mundo, o que não é objeto deste estudo, embora povoe minhas reflexões cotidianas.

Direciono, então, minha crítica à histórica falta de oportunidades aos filhos da classe popular, selecionados com obediência “natural” ao ensino “secundário” (2º ciclo) tecnicista e pragmático, sem possibilidade de ascensão acadêmica. Reservam-se os bancos universitários aos filhos dos que dominam e determinam os rumos da nação, nas altas instâncias políticas e/ou econômicas, por intermédio do ensino propedêutico com forte conotação científica, e a consequente manutenção cíclica dos cargos de comando.

Não houve reforma em nossa história que mudasse, de direito e fato, as raízes dessa lógica colonial, que fosse além de ajustes de nomenclatura e até alterações na estrutura, porém para seguir fazendo mais do mesmo, de forma mais eficiente aos interesses de seus formuladores. As reformas e

---

<sup>36</sup> O ensino secundário de 2º ciclo foi denominado ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, passando, antes, na Lei nº 5.692/71, pela designação de 2º grau (SAVIANI, 2004).

as contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado. (RAMOS; FRIGOTO, 2017, p. 29-30)

Novos ajustes foram feitos no texto da LDB/1961 pela Lei nº 5.692/1971 para adaptá-la ao contexto político, sem grandes alterações, “dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart [...]. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação” (SAVIANI, 2004, p. 6).

A Lei nº 5.692/1971 trouxe uma mudança na nomenclatura para 1º e 2º graus e o tempo de permanência na escola em anos:

um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante. (SAVIANI, 2004, p. 7)

Mas uma mudança significativa no ensino secundário, mantida da LDB/1961, em 1971, “auge dos anos de chumbo”, merece destaque: a possibilidade de acesso à universidade aos estudantes advindos dos cursos técnicos profissionalizantes. Essa “conquista” sobreviveu ao regime militar, foi reforçada na LDB/1996 e se mantém atualmente. Castro e Garrossino (2010) destacam a mudança e propõem uma explicação:

Tal mudança, de acesso ao ensino superior dos estudantes oriundos das classes populares dos cursos médio-profissionalizantes, pode ser vista como um avanço de uma sociedade em transição de um sistema político ditatorial para outro nos moldes de uma democracia liberal populista, os quais disputavam dois projetos de desenvolvimento do país: um liberal e um nacionalista. (CASTRO; GARROSSINO, 2010, p. 92)

Mais de uma década depois, a Lei nº 7.044/1982 alterou a da Lei nº 5.692/1971. Pelo art. 1º, “entende-se por ensino primário a educação

correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau”. Prescreve-se um “currículo em âmbito nacional com um núcleo comum”, fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), complementado por uma “parte diversificada”, escolhida entre opções também definidas pelo CFE para atender as especificidades locais e de cada instituição (artigos 4º e 5º). A carga horária mínima do ensino médio foi estabelecida, no art. 22 da lei, em 2.200 (duas mil e duzentas) horas, podendo ser ampliada pelo CFE, em caso de habilitação profissional.

Entre avanços e retrocessos, no movimento “pendular” ou “zigzagueante” das reformas, usando a metáfora de Saviani (2004, p. 9), reforço as minhas convicções na visão de totalidade (mas não totalitária) expressa no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), por um conjunto de intelectuais, com objetivo de renovar (nova), reformular (mudar a fórmula, e não apenas reformar, mudar a forma e manter a essência estrutural!) a educação brasileira, a partir da análise crítica estrutural dessa área fundamental ao desenvolvimento humano e com significativa repercussão social.

A consciência dos limites das ações fragmentadas, ainda que articuladas, já havia sido expressa no texto do manifesto,

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 38)

Passadas mais de sete décadas do Manifesto dos Pioneiros, a educação brasileira ainda prescinde dessa organização sistêmica, podendo-se manter atual, com o início da frase deles, em consonância à ideia expressa na citação: “Em cada uma das reformas **anteriores...**” (grifo meu). Abordarei a reforma mais recente do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), com as

repercussões no currículo e na implantação da BNCC, nos capítulos III e IV da tese.

Ainda assim, considero possível estabelecer um paralelo de continuidade entre o pensamento progressista expresso no manifesto de 1932 e algumas ideias materializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, inclusive no que se refere à etapa da educação básica em tela.

A Constituição de 1988, promulgada após aprovação do projeto, sob relatoria do senador Bernardo Cabral, consagrou direitos individuais, políticos e sociais que haviam sido suprimidos no regime de exceção que a antecedeu. Um capítulo do texto foi destinado à Educação, à Cultura ao Desporto, com dez artigos (do 205 ao 214), na primeira seção, abordando direito educacionais.

A promulgação da LDB/1996, sob a égide da Constituição Cidadã (1988), trouxe esperanças de reais mudanças na educação brasileira. Registro que as duas grandes Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961 e 1996) foram propostas, discutidas e promulgadas em momentos de reinserção da democracia em nossa vida sócio-política, suprimidas em 1937 e 1964, respectivamente.

Ferreira (2011), ao analisar a composição da nossa educação, no art. 21 da Lei máxima educacional vigente, interpreta:

explicitamente na educação básica, o ensino médio, compondo, com a educação infantil e o ensino fundamental, uma unidade a ser tratada na totalidade, a partir da concepção que a subsidia e norteia a formação dos educandos com acesso a este grau de ensino. (FERREIRA, 2011, p. 127)

Essa interpretação reforça a ideia de que as etapas da educação básica brasileira não devem ser analisadas de forma isolada, mas dialética, nas relações orgânicas das partes com o todo em movimento, sem desconsiderar o que é específico, sob pena de descaracterizar o contexto imediato e sua historicidade.

É esse o desafio a ser enfrentado pela sociedade civil e política, em especial os formuladores e estudiosos dessas políticas educacionais, aos quais Ferreira (2011) sugere:

mesmo que seja necessário examinar o ensino médio, em suas especificidades, há que considerá-lo, fundamentalmente, na totalidade da Organização da Educação Nacional (conforme reza o Título IV da LDB), ou seja, um sistema educacional em construção, visto que é urgente construir o Sistema Nacional de Educação com as características imprescindíveis à verdadeira formação humana. (FERREIRA, 2011, p. 127)

Além de figurar na LDB/1996, citada pela autora, o SNE está descrito como importante e urgente no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Há um caminho a ser percorrido ainda, do texto (“mundo do sistema”) para a prática social (“mundo vivido”), mas considero essencial essa sinalização textual nos documentos de fundamentação legal e planejamento da educação nacional, cumprindo uma dimensão do ciclo de políticas públicas.

A universalização do acesso ao ensino médio também é objetivada na LDB/1996 art. 44, II, “universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)”, no PNE (2014-2024), “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)”. Estamos em 2019 com esta meta ainda por ser cumprida.

Profissionais da educação, comunidade escolar e pesquisadores seguem cobrando a universalização do acesso ao ensino médio, com permanência e sucesso do aluno, em encontros locais, regionais e nacionais de educação (documentos-síntese) e textos acadêmico-científicos. Entre os vários documentos publicados, destaco um anterior e outro posterior à CF/1988, que demarca “o mais longo período de vigência de um texto constitucional democrático em nossa história” (PINO *et al.*, 2018, p. 811). Primeiramente, a Carta de Goiânia (1986), na proposição do princípio constitucional nº 9: “O ensino de 2º Grau, com três anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e **é direito de todos** (grifo meu)” (*id.*, *ibid.*).

Em editorial comemorativo dos 30 anos da CF/1988, representantes de editoras de oito universidades brasileiras, reconhecem que o capítulo da Educação (artigos 205 a 214) “deve muito aos persistentes movimentos que atuaram em defesa da escola pública no Brasil” (PINO *et al.*, 2018, p. 811). Destacam, nesse processo, de forma “emblemática”, a Carta de Goiânia, “resultante da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada sob a temática “Educação e Constituinte”, entre 2 e 5 de setembro de 1986, ou seja, poucos meses antes da abertura do processo da Constituinte” (PINO *et al.*, 2018, p. 811). Os autores relatam que, além da apresentação dos princípios de uma política nacional no campo educacional, representou um chamamento aos educadores e às educadoras para se responsabilizarem e se engajarem socialmente como protagonistas do movimento de âmbito nacional na “nova República”. De forma propositiva, formularam-se 21 princípios em documento aprovado pela Assembleia Final da Conferência, demarcando uma concepção de educação, sociedade e Estado para inserção no texto constitucional.

Duas décadas depois desse movimento, segue-se a Conferência Nacional de Educação – CONAE (BRASIL, 2010e), com a demarcação das

bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social, destacam-se: [...] e) A busca da ruptura do dualismo estrutural entre o **ensino médio e a educação pública profissional** – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção –, objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino para essa etapa da educação básica, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Nesse sentido, cabe compreender o **ensino médio** na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do **ensino médio integrado**, na sua perspectiva teórico-político-ideológica, conferindo materialidade à proposta de integração do **Decreto nº 5.154, de 2004**, como alternativa inicial, e a instituição plena da escola unitária, como meta. Além disso, faz-se necessário avançar para além dos progressivos graus de universalização do **ensino médio**, previsto na LDB, tendo em vista a **ampliação da etapa de escolarização obrigatória no Brasil**, entendida como uma demanda da sociedade brasileira em um contexto social de transformações significativas e, ao mesmo tempo, de construção de direitos sociais e humanos. (BRASIL, 2010e, p. 71-72, grifos dos autores)

Na contramão do “acesso e permanência com êxito”, uma face trágica da realidade contextual do ensino médio – mas também nas outras etapas – se expressa no grande contingente de alunos evadidos nesse período escolar. Dados divulgados pelo INEP (2017) revelam que

12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2017d)

A dificuldade de manutenção do estudante até a conclusão do ensino médio fez nascer e crescer no País programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A oferta é feita em instituições públicas e privadas, alguns cursos aligeirados, cumprindo a função de acolhimento e reparação social a um contingente de crianças que chegaram à fase adulta sem a conclusão da educação básica no Brasil.

Verificou-se a prevalência desse viés temático em pesquisas científicas de periódicos brasileiros indexados na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), entre 2010 e 2014, das quais 50,7% das publicações se referem a questões relacionadas à função reparadora da EJA, entre outras duas funções: “equalizadora” e “qualificadora” (BRAGA; FERNANDES, 2015).

O que se espera da educação formal é a promoção da aprendizagem dos alunos – sujeitos sociais, nos tempos e espaços escolares. Em uma perspectiva de exceção, a EJA destinaria vagas e oportunidades àqueles (as) que não conseguiram estudar na idade adequada, em cumprimento ao direito constitucional previsto no art. 206, I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Mas os altos e crescentes índices de evasão podem alçá-la de exceção à regra, visto que “a taxa de distorção idade-série do ensino médio é de 28,2%, permanecendo em patamar elevado – em 2016 o percentual era de 28,0%” (BRASIL, 2017b, p. 14). O aumento do acesso ao ensino médio pós-LDB/1996, em comparação à exclusão histórica, é algo a se comemorar, mas com criticidade. Proporcionar o acesso por uma porta para, logo em seguida, “expulsar” por várias, produzindo “excluídos no interior do sistema”, traz prejuízos maiores aos alunos e suas famílias, à sociedade e ao Estado.

Grande parte dos aspectos analisados neste capítulo a respeito do ensino médio mantém estreita relação com o currículo: quem; o que; para que; para quem; como ensinar? Definir ou influenciar a resposta para essas perguntas é sinal de poder de alguns sobre outros. Fazer frente às definições unilaterais, que inviabilizam ou limitam o debate democrático, é uma forma de resistência. Para subsidiar a análise da BNCC-EM, abordarei currículo, poder e resistência no capítulo III.

### CAPÍTULO III – CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIA

*Vamos fazer nosso dever de casa. E aí então, vocês vão ver. Suas crianças derrubando reis...* (Renato Russo)

Este capítulo destina-se ao estudo do currículo e, com tal, da escola, das relações de poder e resistência que se estabelecem nela. A educação formal, em níveis, etapas e modalidades, é a área social e de conhecimento envolta nas relações de poder, com conflitos explícitos e velados na arena de disputa.

A escola, *locus* histórico dos processos de *ensinagem* no Estado moderno, é instituição social permeada pelo poder, ou por “poderes”. Se há “educações”, como argumentou (BRANDÃO, 1981, p. 3), advogo igual pluralização do “poder”, sob vários aspectos – em relevo, o político e o econômico – nas sociedades modernas, sobretudo as de modos e meios de produção capitalista. Assim, “desenvolvimento social tem inúmeros significados e, conseqüentemente, a Educação também está voltada para a construção de diferentes projetos de sociedade” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 13).

A importância estratégica da educação, como campo de estudo ou direito social, é enfatizada por Apple (2006) na sua obra *Ideologia e Currículo*:

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Essas instituições, e os modos pelos quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder. (APPLE, 2006, p. 7)

Nas sociedades de classes, cindidas pelas desigualdades, hierarquias sociais são estabelecidas e reafirmadas, convenientemente. São também confrontadas, com ideias e ações, nos ambientes escolares; de dentro para fora e de fora para dentro deles. A hierarquização pode ser demarcada pelos

“poderes instituídos”, normatizados nas leis e/ou pelos costumes: entre sujeitos – alunos, professores, famílias e profissionais da educação; saberes – científicos em detrimento dos populares (e até entre disciplinas “exatas” e “humanidades”); como também os processos de avaliação e mensuração do conhecimento, destacando-se a prova (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Estão em disputa, nessa arena educacional, a direção e o fluxo de ideias e a conseqüente produção (e contraprodução) de conhecimento, construto mais valioso na história humana, com posição de centralidade no mundo contemporâneo. Sendo a educação formal majoritariamente pública no Brasil, e em grande parte do mundo, o Estado comanda este “jogo de interesses”, exercendo uma tripla função: de “promotor” (financiador), “árbitro” (fiscal) e “técnico” (formador), em analogia metafórica aos esportes coletivos, pois coletiva e social também é a educação. Contudo, enfatizo, o Estado é ente resultante das relações sociais e não preexistente. Sujeitos e grupos sociais disputam este “comando” formal, influenciando-o, ocupando espaços políticos, lançando mão das forças de pressão argumentativa e participação, maiores em regimes democráticos e menores nos períodos ditatoriais, mas não ausentes.

As políticas públicas de Estado são também discursivas, no texto e na ação política, conforme prenuncia a teoria dos ciclos de política Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994) (*apud* MAINARDES, 2006), que sustenta parte desta análise. São palavras sequestradas pela ideologia, seja qual for o posicionamento social e ideológico-partidário. Não vislumbro uma composição discursiva “apolítica”, no sentido de neutralidade, visto que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Elas significam no texto e no contexto de produção, enunciação e recepção, imersa na *polifonia*<sup>37</sup> dos discursos humanos.

---

<sup>37</sup> *Polifonia*, no sentido bakhtiniano, em que um discurso é composto pela somatória de outros discursos na produção social dos sentidos (BAKHTIN, 2004).

Os embates teórico-discursivos (ideias) e práticos (atos) no campo da educação, no “mundo oficial” e no “mundo real”, repercutem na prática escolar, que represento com indagações aparentemente simples: o quê?; por quê?; como?; quando?; quem (e para que e quem) ensinar/aprender?. As respostas estão (ou poderiam estar) no *currículo*, documento fundante dos processos de *ensinagem* na educação formal e, numa visão abrangente, também na instrução informal.

É no currículo, pois, que estão explícitas, ou estrategicamente implícitas<sup>38</sup>, as vozes e as respectivas ações concorrentes, de sujeitos sociais em condições desiguais, dadas as profundas desigualdades que marcam as sociedades capitalistas nas quais estão inseridos. O currículo é, por isso, o “território em disputa” (ARROYO, 2011) na educação, que passo a abordar, de forma mais específica.

Tomo como referência inicial o agrupamento majoritário entre os teóricos estudados para esta pesquisa, na síntese das teorias, com algumas categorias associadas, proposto por Silva:

Teorias Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; Teorias Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; Teorias Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. (SILVA, 2003, p. 17)

Em uma análise textual pragmática, observo que várias dessas expressões estão presentes na BNCC-EM, demonstrando, num primeiro momento, uma mescla de teorias do currículo. Mas toda proposta curricular

---

<sup>38</sup> “Embora não constitua propriamente uma teoria, a noção de ‘currículo oculto’ exerceu uma forte e estranha atração em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre o currículo [...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista”. (SILVA, 2003, p. 78-79)

traz consigo interesses explícitos e implícitos que extrapolam os propósitos formativos aparentes no texto.

Expressar os limites, as intersecções, similitudes e diferenças entre as três matrizes teóricas do currículo e, ainda, entre as posições específicas no interior delas, é empreendimento intelectual certamente muito válido, já realizado por estudiosos do campo educacional referenciados nesta tese. Busco subsídios teóricos para a análise contextual da BNCC-EM e da Reforma (2017), notadamente nas relações que se estabelecem entre essas políticas públicas e as expressões de poder – ativas e reativas –, em especial os movimentos de resistência às ações representativas dos interesses de grupos hegemônicos nacionais e internacionais.

### 3.1 CURRÍCULO, TEORIAS E CONCEPÇÕES

Analiso, nesta tese, a BNCC-EM, no contexto reformista da década de 2010, em especial da Reforma (2017) empreendida na administração federal de Michel Temer, e suas repercussões no campo educacional. O governo se estabeleceu no Brasil por uma ruptura política que resultou no *impeachment* da presidente da república, Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Objeto e contexto são igualmente relevantes para esta análise.

A primeira pergunta que me fiz ao escolher este objeto de pesquisa foi se a BNCC não seria (ou se transformaria em) um “currículo nacional”, tal como implantado em alguns países, inclusive os que influenciaram o Brasil nesse processo, como Austrália (2009), EUA (2010) e Canadá (2013). Experiências internacionais podem ser consideradas para a formulação das políticas públicas brasileiras, nos diversos setores, todavia cada país se constitui historicamente pelo trabalho do seu povo, a sua cultura, seus costumes, que envolvem também características políticas e geográficas; enfim, seus objetivos como nação. Há poucos estudos comparativos entre os “currículos nacionais” desenvolvidos nos países.

Moder (2014) analisou modelos curriculares de cinco países: Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e África do Sul. A seleção, segundo o autor,

considerou os resultados dos estudantes em avaliações internacionais, como o PISA, e uma “aproximação com a realidade brasileira” (MODER, 2014, p. 10). Ele destacou três pontos:

A existência de consensos fortes em torno das políticas educacionais; [...] a ideia do consenso amplo e da autonomia, com o objetivo de resguardar o currículo das mudanças de governo; [...] as reformas curriculares com estratégias de capacitação de seus docentes. (MODER, 2014, p. 69-70)

Mas os “consensos fortes e amplos” não se constituíram sem resistência. A amplitude também é relativizada, visto que, segundo o próprio autor, “a discussão curricular não chama a atenção da opinião pública dos países observados. Esse debate é restrito aos ambientes acadêmicos e agremiações que reúnem os profissionais de interesse” (*id.*, p. 70).

Destaco dois aspectos comuns aos projetos curriculares dos países mencionados no estudo: a ênfase nas competências e o apogeu da avaliação. “Não é por acaso que, praticamente nos cinco países analisados, as reformas curriculares foram realizadas paralelamente à instauração de modelos nacionais de avaliação da aprendizagem” (*id.*, p. 68).

Freitas (2015) analisou esses aspectos da pesquisa de Moder (2014) e nos alertou, no ano da publicação da primeira versão da BNCC brasileira, para o que “estava em jogo”:

1) a natureza da base nacional comum e sua elaboração, para que no momento seguinte 2) seja controlada por avaliação padronizada censitária, administrada “independentemente” ou por organizações não governamentais, ou ainda, em articulação com elas. O que está por trás de tudo isso é MERCADO, guiado pela ideia da privatização da educação. Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com as ADEs da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado. (FREITAS, 2015)

No caso do Brasil, considerando os interesses mercadológicos, o meu questionamento inicial não focalizou a pertinência ou não de se implantar um

currículo nacional no Brasil, mas na forma (ou falta) de participação dos diversos sujeitos e grupos sociais na elaboração de um documento tão abrangente e, conforme disposição legal, importante para a educação brasileira.

Saviani (2016) contextualiza que as primeiras discussões sobre uma base nacional comum no Brasil ocorreram há aproximadamente quatro décadas e refletiam preocupações de estudiosos do tema sobre a formação de professores.

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura” que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). (SAVIANI, 2016, p. 73-74)

Para Cury (2014), a partir da Constituição de 1988, com a centralidade da educação, o tema do currículo nacional tornou-se ainda mais relevante no Brasil.

E, dadas as possibilidades da educação escolar com jornada integral, torna-se mais importante ainda não ignorar que esse assunto é sempre polêmico, seja pelo seu caráter componente de uma política nacional e federativa, seja pela importância do currículo no exercício do ato pedagógico no interior da “estrutura e funcionamento” da educação escolar brasileira. (CURY, 2014. p. 51)

Apple (2002) analisou o tema nos EUA, país que influenciou a criação da BNCC no Brasil, e as suas reflexões reforçaram a minha arguição inicial nesta pesquisa: “faz sentido um currículo nacional?”. O autor denomina o currículo estadunidense como “política do conhecimento oficial” e concentra as críticas à condução e ao formato dos debates sobre o tema naquele país, argumentando que

por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosa investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm tudo a perder nesta sociedade. (APPLE, 2002, p. 74)

Um currículo nacional, nesse formato, reproduz os interesses de alguns decidindo por todos, decisões autoritárias que mantêm poder concentrado nas mãos daqueles grupos que, cientes disso, receiam a participação coletiva, com vistas a apaziguar as possíveis resistências.

Com a relação direta estabelecida entre “currículo”, “ideologia” e “efeitos sociais perniciosos”, Apple (2002) põe em relevo o contexto das intrínsecas relações de poder que circundam e transpassam o currículo. Esse documento é capaz de direcionar os rumos da escola, principal instituição formal da educação, que, por sua vez, ocupa um campo estratégico para qualquer sociedade, seja para promoção de desenvolvimento econômico ou para emancipação social, demarcando os polos das possibilidades de interesse.

Dadas as forças contraditórias e desiguais, proponho uma imagem interpretativa das ações que circundam a elaboração de um currículo como um cabo de guerra de várias pontas de cordas interligadas por diversos nós. Concernente a essa interpretação simbólica, observam-se no currículo “esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, tanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 7).

Paraskeva (2011) eleva a analogia e teoriza que

enquanto tentativa de concretização de um determinado quadro de representações semióticas, as políticas curriculares impõem-se como um documento que permite uma viagem, que pela sua própria natureza, traduz um exercício de resistência, de procura conquistando-se surpresas, inquietações, deslumbramentos, comparações, críticas e enriquecimento (Abreu, 1999), mas também decepções, frustrações, avanços e recuos. (PARASKEVA, 2011, p. 82)

A elaboração de um currículo nacional pressupõe, portanto, disponibilização de espaços e tempo para um amplo e participativo debate, antes, durante e depois de as definições serem oficializadas no ordenamento jurídico. Cabe ao Poder Público, na perspectiva de uma política de Estado, coordenar os debates, fomentar a participação de sujeitos dos diversos setores da sociedade, contudo não direcionar ou delimitar as reflexões e ações, tampouco o documento escrito.

Essa premissa democrática, nas relações entre governo e sociedade civil, estava presente nos discursos das entidades científicas desde o nascedouro, no final dos anos de 1970, como Saviani (2016) explicita:

Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2016, p. 74)

Nessa perspectiva, currículo não é documento acabado, mas movimento contraditório, discursivo e de ação sociopolítica. “Em síntese, pode-se considerar que currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento” (*id.*, p. 2). É na escola que os sujeitos produzem sentido para esse documento discursivo-normativo.

O currículo é o trabalho da escola, um trabalho pedagógico. E o trabalho é a adequação, por meios pertinentes, aos fins projetados e definidos, em nosso caso, pelo ordenamento jurídico. Logo, esse trabalho pedagógico só tem sentido se atender a tais fins estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito. (CURY, 2014, p. 51)

Cury demonstra a importância política e jurídica do currículo. Outra indicação da posição de centralidade desse tema no mundo contemporâneo está na constituição de um campo específico para estudos curriculares (ou subcampo, entendendo a educação como área maior) nas diversas interfaces com objetos próximos, como avaliação e livro didático, mas também áreas distintas do saber, como economia, política, sociologia, saúde, psicologia e administração.

Young (2014) analisou o lugar da teoria do currículo no campo de estudo “Educação” e situou as reflexões entre o geral e o específico, ao defender que não se pode

desconsiderar duas questões relacionadas e cruciais. A primeira é que a educação é uma atividade prática, como saúde, transporte ou comunicações. Não é como física, filosofia ou história – campos de investigação que buscam a verdade sobre nós e sobre o mundo e o universo que habitamos. A educação trata de fazer coisas com e para os outros [...] A segunda questão é que a educação é uma atividade especializada [...]. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. (YOUNG, 2014, p. 196-197)

Admitem-se outras interfaces aparentemente inusitadas, quando Educação e currículo são abordados de forma ampla: engenharia (estruturação dos espaços escolares), nutrição (programas de alimentação escolar) e *designer* (sinergia entre cores e artefatos usados pela comunidade escolar).

De forma genérica e abrangente, todos que se envolveram (e se envolvem) com a educação formal, estiveram e estão imersos, em alguma medida, em decisões curriculares, antes mesmo de a palavra se estabelecer nos léxicos dos países. Mas, educação, escola e currículo escolar possuem especificidades que serão abordadas mais adiante.

Quanto à abrangência do campo do currículo, subscrevo a delimitação feita por Santos e Oliveira de que:

envolve tanto atividades de caráter político-pedagógico, voltadas para a definição de propostas para os sistemas de ensino ou para as escolas, quanto estudos e análises, cujo objetivo é a construção de teorias e princípios sobre o desenvolvimento curricular e sobre diferentes dimensões e perspectivas dessa atividade [...]. (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 25-26).

Os primeiros estudos sobre currículo ocorreram “nos Estados Unidos da América (EUA) e remontam as primeiras décadas do século XX, quando a sociedade americana passa por grandes transformações” (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 9), mais especificamente na década de 1920. Era um período histórico de intensa industrialização e escolarização massificada, caracterizada pela racionalização do processo de construção, desenvolvimento e de testagem dos currículos, sob a tutela majoritária de profissionais de administração da educação (HORNBERG; SILVA, 2007).

Uma herança desse primórdio industrializante se expressa em palavras como “construção”, “produção” e “edificação” no campo educacional; também a estrutura em “matérias” e a organização em tempos fragmentados e definidos de aula. Mais adiante, foram incorporadas outras palavras de teor administrativo e econômico, a exemplo de “competências”, “habilidades” e “desempenho”, que se mantiveram nos documentos curriculares brasileiros, notadamente após as reformas educacionais na década de 1990, reproduzindo-se nos textos preliminares e na versão final da BNCC (2018).

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 8) demarcam a década de 2010 com avanços nos estudos curriculares no Brasil. Concorrem para isso, “a criação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em 2012, com ela houve também o incremento na produção e difusão acadêmica sobre currículo”. Os autores destacam algumas revistas especializadas: *Teias* (UERJ), *e-Curriculum* (PUC-SP), *Currículo sem fronteiras* (lusófona sediada no RS).

Young (2014, p. 192) afirmou estar convencido de não haver “questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo”. Para colocar o problema mais diretamente, continua o autor, “precisamos responder à pergunta: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola”? (*id.*, *ibid.*). A seleção de conhecimentos ou conteúdos para inserção/exclusão

no(do) currículo talvez seja o aspecto mais controverso de qualquer discussão sobre o tema.

As “matérias”, como unidades estruturais do currículo, ultrapassaram os momentos históricos em vários países e se mantêm até hoje, a despeito das diversas e contundentes críticas, resguardando-se poucas iniciativas isoladas em escolas com currículos “não disciplinares”. A existência dessa “matéria-prima” do currículo organizado em disciplinas delineou boa parte das discussões que se fez, desde o nascedouro da escolarização em grande escala, em torno da trilogia “pedagogia”, “currículo” e “avaliação” (GOODSON, 1995). O autor assevera, nessa linha, que a emergência do sistema de sala de aula e da matéria escolar ocorreu no momento em que a educação de massa tornou-se “sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia” (*id.*, p. 35).

Modelos educacionais e econômicos se misturavam no início do século XX, o que, em grande medida, pode ser verificado até os dias atuais. Silva (2003) identifica esse amálgama na síntese de duas propostas empreendidas nessas duas áreas sociais dos estudos curriculares:

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederic Taylor. (SILVA, 2003, p 23)

O currículo era menos pedagógico e mais administrativo, sendo parte intrínseca da burocracia escolar. As análises do currículo como objeto de estudo científico, realizadas nesse primeiro momento, compuseram o que se denominam “teorias tradicionais” e passaram para a história como subsídios teóricos às “escolas tradicionais”. Atribuem-se a essa nomenclatura um conjunto de teorias que supõem uma escolha objetiva de conhecimentos

considerados relevantes para serem transmitidos às próximas gerações, garantindo, assim, a continuidade progressiva da sociedade, por um acúmulo linear e ascendente de saberes cientificamente instituídos.

Santos e Oliveira explicitam que

as abordagens clássicas de Currículo têm como pressupostos, entre outras, as idéias de que: existe um conhecimento universalmente válido; o conhecimento científico contribui necessariamente para a melhoria da sociedade em geral; a Educação deve contribuir para a formação de valores universalmente desejáveis; além do conteúdo, as propostas curriculares devem incluir a definição de objetivos, de atividades para o alcance desses objetivos e de mecanismos de avaliação, assim como a busca de coerência mútua entre esses elementos; os objetivos devem ser exaustivos e o processo de avaliação, o mais objetivo possível. (SANTOS; OLIVEIRA, 1988. p. 9)

A verificação objetiva dessa progressividade – do indivíduo e da sociedade – deveria, por essa ótica, ser passível de avaliação matematizada, portanto, mensurável, para ser científica. A cientificidade mensurável sustenta a avaliação de desempenho do aluno, com atribuição de resultado numérico. A avaliação tradicional de desempenho é majoritária no campo educacional atual, excetuando-se a educação infantil no Brasil, cuja legislação impede essa mensuração de nota (art. 31; I; LDB/1996).

Na perspectiva tradicional, o currículo assume caráter prescritivo, desenvolvendo-se “com base na ideia de que podemos definir desapassionadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa visão sistemática” (GOODSON, 1995, p. 67).

Essa postura de confiança extrema na capacidade humana de escolha objetiva, imparcial e até neutra, pode ser avaliada como reducionista e simplista (apesar da intencionalidade explícita), sob o prisma das vertentes teóricas críticas. Apple (2006, p. 42) observa que essa defesa deveria “ter menos peso”, visto que “ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis” (*id.*, *ibid.*).

A aparente seleção objetiva de conhecimentos para o currículo, sob o viés tradicionalista, escamoteia um desígnio político de intenções conscientes e planejadas, igualmente conservadoras e reacionárias. “Apesar da óbvia simplicidade, para não dizer do realismo dessa visão, o ‘jogo de interesses’ ainda é, senão o único em vigor, certamente o principal” (GOODSON, 1995, p. 67, aspas do autor). Argumentos em nome da neutralidade nas escolhas, em geral, intencionam legitimar uma proposta com forte conotação ideológica, mantendo o monopólio do “processo de distribuição do conhecimento oficial” (SILVA, 2003, p. 48). Sem essa estratégia de retirada do foco no real propósito, por certo enfrentaria grande resistência daqueles que a percebessem desnudada.

Recentes e reiteradas tentativas, sem êxito, de aprovação da lei para regulamentação da denominada “Escola sem Partido” no Brasil exemplificam essa estratégia. Ao silenciar vozes contrárias à ideologia conservadora vigente, asseverada no governo Temer e com a ascensão ao poder do presidente Jair Bolsonaro (2019), um grupo político tenta levantar uma bandeira de “neutralidade política”. Na prática, trata-se de nítida tomada formal de partido, em sentido contrário aos princípios constitucionais consagrados no artigo 206 da CF/1988: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988).

Estamos diante de uma mudança de rumos que, sendo aprovada em lei, por certo, trará interferências ao currículo da educação básica. Tolhida a pluralidade de pensamento, alguém, ou um grupo restrito, prescreverá o que e como ensinar, buscando ocupar, com exclusividade, os espaços sociais do currículo e da escola. Seleção sem negociação social é imposição, que serve apenas ao controle de muitos por alguns.

A propósito, o binômio “currículo” e “controle” também se mostrou politicamente impositivo na história da educação brasileira e mundial. A tradição curricular foi construída sob a forma de seleção de conteúdos e

metodologias para impor e controlar alunos, escolas, professores, países. “Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social” (APPLE, 2006, p. 85).

Alguns sujeitos e grupos intencionam, ao disputarem espaço e influência na elaboração dos currículos, ao fim e ao cabo, manter a imposição de um controle social por apenas uma parcela da sociedade, sob argumento diverso, a depender do momento e do local, entre eles: cientificista (não necessariamente científico), religioso, econômico e militar. Assim, observou-se no princípio do século XX, mantendo-se atualmente, em grande medida, que

o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 9)

Porém, no invólucro da tradição, também persiste a contradição, por onde despontou um veio “progressivista”, ao menos para a época, liderado por John Dewey, que ocupa um lugar de destaque na história do tradicionalismo curricular estadunidense. “Para Dewey a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2003, p. 23). Apesar de que a influência de Dewey não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbit e de Tyler (*id.*, *ibid.*), por motivos verificáveis ao longo da história do mundo capitalista, a semente para uma parte das teorias críticas do currículo havia sido plantada, influenciando inclusive as propostas de renovação educacional dos Pioneiros da Escola Nova (1932) no Brasil:

As primeiras infraestruturas do campo do currículo correspondem, inicialmente, às reformas educacionais promovidas pelos pioneiros e, a seguir, a base institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE). A tradição

epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no INEP foi basicamente composta pelas ideias progressivistas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. (MOREIRA, 1997, p. 82)

Entretanto, na contramão do pioneirismo escolanovista, o tradicionalismo no Brasil esteve submetido mais a críticas teóricas que a alternativas no mundo real. Ele vem encontrando vozes e práticas escolares, defensores velados e explícitos, transfigurando-se, ecoando e se perpetuando no cenário educacional brasileiro e mundial, a despeito da resistência de algumas propostas isoladas que o excepcionam. A propósito, ressalto que se atribui ao termo originário da “tradição”, no campo educacional, carga semântica negativa, como adjetivo pejorativo, sobrenome de tudo que deve ser superado pelas propostas progressistas, como se fossem blocos unívocos de ideias e práticas concorrentes.

A escola tradicional utiliza métodos e procedimentos que simbolizam uma espécie de atraso social persistente em nosso meio: alunos uniformizados e silenciados – ou com participação delimitada, cadeiras enfileiradas em salas emparedadas, provas escritas, conteudismos exagerados e aulas centradas somente na figura dos professores. Liberais e neoliberais tentam emplacar também essa pecha de atraso e ineficiência à escola pública em comparação ao ensino privado, em explícito e deliberado privilégio ao capital financeiro.

Freitas (2012) demonstra que escolas públicas com gestão privada não surtiram os efeitos esperados pelos reformadores empresariais estadunidenses.

Os resultados, tanto de escolas administradas por contrato de gestão, como do programa de *vouchers* americano, têm sido considerados pela literatura especializada como contraditórios. [...] Há bons e maus resultados, exatamente como toda escola pública regular. Os dados sugerem que as escolas administradas por contrato e as que operam por *vouchers* têm os mesmos problemas que as escolas públicas regulares. A manutenção destas políticas evidencia apenas a disposição ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público. (FREITAS, 2012, p. 387)

As reformas educacionais brasileiras, na década de 1990 e retomadas pós-*impeachment* (2016), seguem essa lógica privatista. Os resultados no Brasil também são contraditórios. Experiências de escolas públicas, com gestão pública, como a da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), demonstram que a qualidade do ensino não é exclusivamente dependente do capital privado, tampouco restrita à gestão privatista, ainda que se use como parâmetros analíticos os resultados das avaliações em grande escala, a exemplo do PISA.

As expectativas de resultados formativos dos alunos estão diretamente relacionadas às propostas curriculares. As relações entre gestão, currículo (escrito) e práticas de *ensinagem* têm sido um desafio aos profissionais da educação: transpor o mundo oficial do currículo escrito – nível “*pré-ativo*” –, e adentrar, com ele, no mundo real dos ambientes e das práticas escolares e não escolares – “*nível ativo*” –, nas denominações de Goodson (1995, p. 21). São as práticas fundamentadas, e não somente as ideias – escritas ou tácitas –, que expressam um projeto educacional de uma escola, um sistema de ensino, um país.

Daí que as políticas curriculares se revelam algo problemáticas na sua transmutação para as práticas curriculares quotidianas, sendo mediadas, sobretudo, de acordo e através de um aparelho institucional formado por grupos e indivíduos que se construíram socialmente, não só numa determinada gramática cultural prevalecente, como também na própria política cultural instrumentalizada pela escola, na qual se assume como personagens ativos. Ou seja, as políticas curriculares não estão livres nos seus processos de interpretação e de reinterpretação dos mecanismos de poder instituídos. (PARASKEVA, 2011, p. 82-83)

Mais uma vez, “política” e “políticas” se entrecruzam nas múltiplas relações possíveis entre a proposta curricular formalizada e ação pedagógica na escola. A esse respeito, compartilho do posicionamento crítico de Goodson (1995, p. 21) de que o “currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se acolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. É preciso, pois, agregá-lo à dinâmica

da realidade prática da escola, num processo de retroalimentação configurada na *práxis* docente.

Ponho em relevo, nesse contexto, o caráter “público” do currículo oficial produzido no âmbito dos estados, municípios e, no caso da BNCC, federal. Coerentemente, sua elaboração, bem como validação social, deve ser coletiva. Importa, portanto, chamar à participação, envolver os sujeitos da educação: professores, alunos, familiares, especialistas, gestores sob a coordenação do Estado. Igualmente importante é publicizá-lo aos colaboradores diretos e à comunidade escolar. O currículo escapa à neutralidade objetiva, como esforço do trabalho coletivo de tomada de decisão, que envolve subjetividades, para análise, seleção de conteúdos e metodologias, e também para a execução.

Críticas contundentes a essa aparência de naturalização e objetividade no processo de construção do currículo vieram à tona na segunda metade do século XX, num contexto de reconstrução do pós-guerra, que, como tal, aglutinou um conjunto de demandas sociais sufocadas pelo conflito bélico mundial (1938-1945). Eclodiram movimentos de luta por direitos individuais e coletivos, tais como demandas por direitos civis nos EUA, a independência das antigas colônias europeias, protestos estudantis em vários países, movimentos feministas e de contracultura e a resistência aos regimes ditatoriais no Brasil e outros países da América do Sul (SILVA, 2003).

A efervescência política em vários países do mundo na década de 1960, com início da polarização político-econômica da Guerra Fria entre (EUA) e União Soviética (URSS), sedimentou espaço fértil às reflexões educacionais, potencializando as críticas aos modelos tradicionais de currículo. Silva (2003) apresenta uma breve cronologia de autores e obras significativas para esta ruptura, de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido* – 1970) a Michel Apple (*Ideologia e Currículo* – 1979), passando por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*A reprodução* – 1970) e Michael Young (*Knowledge and control: new directions for the sociology of education* - 1971).

Segundo Santos e Oliveira (1998, p. 24-25), começam a circular “diversos trabalhos inseridos nessa nova abordagem da teoria curricular crítica, cujo marco é a Nova Sociologia da Educação, desenvolvida na Inglaterra, a partir dos anos 60”. Desenvolvem-se nas duas décadas seguintes, devendo-se “mais aos fatores societários e processuais que aos internacionais. De particular importância, para essa definição, foi a contribuição de nossas tradições educacionais e culturais” (MOREIRA, 1997, p. 153). Refere-se o autor às reflexões em torno dos altos índices de repetência e evasão nas escolas que recebiam alunos das classes populares, agravados pela situação econômica brasileira na conturbada transição política do regime militar ao democrático (MOREIRA, 1997). Vale lembrar que os anos oitenta do século XX foram adjetivados pelos analistas econômicos e políticos como “a década perdida” na América Latina, visto que os resultados de vários indicadores foram medíocres, dentre os quais: taxas de crescimento do PIB, inflação, produção industrial, poder de compra dos salários, nível de emprego, balanço de pagamentos (MARANGONI, 2012).

O agravamento das condições econômicas brasileiras naquele período, que conduziu o País ao Fundo Monetário Internacional (FMI), aprofundando o endividamento externo, fez reorganizar os movimentos de massa e fomentar a composição política de oposição aos últimos governos militares “de transição” (Geisel, 1974-1979; Figueiredo, 1979-1985), culminando com o Movimento Diretas Já. A redemocratização conduziu à gestão do vice-presidente José Sarney (1985), que havia assumido a vaga após o falecimento de Tancredo Neves, cuja eleição renovara a esperança popular.

Os planos econômicos implantados por Sarney (Cruzado I e Cruzado II – 1986; Bresser – 1987; Verão – 1989) não surtiram os efeitos desejados, insuflando as críticas e reflexões a respeito das áreas primordiais à vida social, com destaque para a educação, tema de seminários e debates promovidos naquele contexto. Assim, contraditando a situação econômica,

sob o ponto de vista político, aquela foi literalmente uma década ganha. Não apenas se formaram e se firmaram inúmeras entidades

e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira -, como se abriu uma nova fase histórica para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1988. (MAGANGONI, 2012)

Os educadores exilados pelos militares retornaram. “Uma leitura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia [...]” (MOREIRA, 1997, p. 158).

Esse movimento intelectual, científico e político vincula-se a uma tradição de encontros nacionais de pesquisadores e estudantes do campo educacional, ocorridos ao longo do século XX.

No total foram realizadas treze CNEs entre os anos de 1927 a 1967, sendo a primeira realizada em Curitiba e a última no Rio de Janeiro. Nesse sentido, a I CNE representou o início de uma sequência de encontros nacionais que delinearam um projeto de intervenção social e cultural de grande magnitude. (VIEIRA, 2017, p. 26)

A leitura crítica mencionada por Moreira (1997), na tradição das conferências de educação, trouxe à tona, dentre outros temas, reflexões sobre o currículo – inserções e omissões, os processos e as práticas de *ensinagem* expressos nele, mas também o questionamento ao relevo dado aos códigos e valores das classes dominantes em detrimento à ocultação dos saberes populares nas relações socioculturais que se materializam nos ambientes escolares.

Silva (2003, p. 33-34) estabelece aproximações e distanciamentos entre duas vertentes dessas proposições analíticas do currículo: Althusser, no ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, “iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram [...], a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subsequentes teorizações críticas da educação e do currículo” (*id., ibid.*). Baseavam-se nas desigualdades materiais entre as classes sociais. De outro modo, o autor exemplifica com Bourdieu e Passeron (1970), para os quais “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução

cultural [...], nessa análise, a cultura não depende da economia” (*id.*, p. 34). Garante-se a reafirmação dos seus valores na sociedade pela reprodução da cultura de prestígio.

Santos e Oliveira (1998) observaram algumas proposições convergentes em estudos realizados no contexto das teorias críticas, dentre as quais destacam:

O conhecimento escolar se constitui em uma seleção arbitrária realizada no interior da cultura; a educação escolar, quase sempre, tem valorizado apenas o conhecimento científico, dando pouca importância à produção no campo da estética, assim como à cultura popular; não apenas o currículo explícito, mas também o currículo nulo e o currículo oculto atuam sobre os estudantes, fornecendo conhecimentos e, também, definindo comportamentos e atitudes; o conhecimento escolar reforça diferenças de classe e gênero; as regras produzidas pelo Estado em relação à organização do tempo e do espaço escolares estabelecem possibilidades e limites para a prática pedagógica. (SANTOS; OLIVEIRA, 1998, p. 25-26)

Os autores “mesclam”, nessa passagem textual, categorias significativas às teorias críticas, tais como “conhecimento científico” e “classes” (desigualdades e não somente diferenças), mas também às pós-críticas, tais como “cultura popular” e “gênero”.

Coube às teorias pós-críticas do currículo a ênfase aos processos – explícitos e implícitos – de dominação cultural, entendendo o termo “cultura” de forma múltipla e muito abrangente, sem hierarquias qualitativas entre as componentes da multiplicidade cultural humana. Essa visão incorpora igualmente outros aspectos às reflexões acerca da dominação de classes, tais como gênero e étnico-racial. Expandem-se, assim,

análises que se fazem sobre o sujeito, deixando de ser perspectivado pelo critério do universal e passando a ser olhado pela identidade e diferença, melhor dito, pelas identidades e diferenças, mais múltiplas e plurais. (PACHECO, 2013, p. 7)

Uma fonte da crítica que se faz ao pensamento pós-moderno é a “frouxidão” do que se entende por *cultura*, apontada criticamente por Duarte a seguir:

Eu diria que a imprecisão em relação ao que delimite uma cultura é necessária ao relativismo na educação, pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo cultura. Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando, no limite, sua total fragmentação e até mesmo sua insolvência. (DUARTE, 2008, p. 2)

O autor direciona o questionamento mais geral feito acima para o currículo e a escola:

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura comum a todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos, ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das nas quais estão inseridos os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. (DUARTE, 2008, p. 2-3)

Duarte (2008) reconhece a grande influência que as teorias pós-críticas vêm exercendo sobre o currículo e, conseqüentemente, na formação de alunos na educação básica e no ensino superior, inclusive de professores, no Brasil. O autor avança na formulação de uma proposta de superação do que denomina, no título do artigo, um “esfacelamento do currículo realizado pelas teorias pedagógicas relativistas” (DUARTE, 2008, p. 8). Para isso, ele propõe o enfrentamento de três desafios.

O primeiro deles é o da análise da dialética entre a natureza contextual da produção do conhecimento e a validade universal (em maior ou menor grau) do conhecimento como produto. [...] Outro desafio a ser enfrentado num processo de superação das pedagogias relativistas é o da questão da objetividade do conhecimento científico. [...] Um terceiro desafio é o da compreensão da dialética entre o abstrato e concreto, ou melhor, no papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento. (*id.*, p. 8-9)

Destaco, dessa argumentação, a análise da universalidade e objetividade do conhecimento científico, levando-se em conta a historicidade da sua produção. Ter validade universal “não implica que este passe a ter valor eterno. O conhecimento é universal enquanto tem validade para toda a humanidade, todavia deixa de sê-lo tão logo venha a ser superado” (*id.*, p. 8). Essa percepção desloca a ciência da condição dogmática e excludente, a que tanto criticam os pós-modernos, mantendo o prestígio e a validade desse conhecimento para o desenvolvimento humano. O acesso da classe trabalhadora a esses saberes pode conduzi-la ao enfrentamento qualificado e à resistência às desigualdades sociais a que é submetida, como defende Saviani (2016).

Não se justifica, portanto, o esvaziamento curricular empreendido na BNCC-EM, no contexto da Reforma (2017), com o propalado objetivo de possibilitar a escolha dos estudantes entre itinerários formativos fragmentados, de acordo com o seu projeto de vida (KUENZER, 2017). A flexibilização do currículo nesses moldes atende, na verdade, às exigências da produção capitalista, baseada no regime de acumulação flexível, que requer mão de obra técnica e especializada adequada a demandas específicas e momentâneas das empresas, em detrimento da formação integral (KUENZER, 2017); (FERRETTI, 2018).

Apesar de não ser este o principal propósito das minhas análises neste capítulo da tese, destaco, no posicionamento pós-crítico, uma ênfase nas diferenças culturais e não necessariamente nas desigualdades de classes impostas historicamente pela elite econômica. Enfatizo a importância da resistência da classe social trabalhadora às determinações econômicas e culturais em contraposição ao poder majoritário e avassalador do Capital, nas suas diversas formas.

Destaco, outrossim, um aspecto fundamental às reflexões a respeito da categorização de cultura: a intervenção humana na natureza e na elaboração do humano pelo trabalho. Cultura é constituição histórica a partir da

ação produtiva do ser humano sobre a natureza, [...] que não é imediatamente natural, tem atividade humana objetivada e desempenha alguma função nas atividades humanas [...] indissociável do processo de produção. (MALANCHEN, 2016, p. 107)

A propósito das reflexões de Duarte e Malanchen, considero importante e oportuno demarcar um posicionamento mais radical (no sentido de ir à raiz, às bases marxianas) entre os expoentes das teorias críticas, expresso na pedagogia histórico-crítica no Brasil, da qual Saviani tem sido o principal representante. Malanchen (2016), na obra *Cultura, Conhecimento e Currículo*, defende esse posicionamento de forma contundente e fundamentada, numa crítica severa às influências do “multiculturalismo e suas interfaces com o pós-modernismo” (MALANCHEN, 2016, p. 71) e com o “pragmatismo neoliberal”, nas políticas públicas para a educação básica no Brasil, em especial as curriculares, na década de 1990.

Para além da crítica que a autora faz à fragmentação da realidade e uma supervalorização do saber cotidiano de cada grupo social em detrimento ao “ideal de formação do sujeito racional e consciente” (*id., ibid.*), estão algumas consequências à educação e sociedade, no cerne do debate acerca da necessária superação do capitalismo para uma profunda transformação social.

Ressalvando não ter a intenção “de modo algum, de criticar ou desvalorizar a luta de movimentos contra as diversas maneiras de preconceito, discriminação e exclusão social e cultural” (*id., ibid.*), ela assevera que essa defesa da “aceitação” e “tolerância” à diversidade cultural no consórcio entre o multiculturalismo e o pós-modernismo “está pautada em um outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural” (*id., ibid.*), mantendo a imposição neoliberal em uma situação de comodidade política de seus defensores.

Essa adaptação social ao capitalismo ocorre em duas vias, segundo Habermas (1994).

O processo de socialização forma os membros do sistema em indivíduos capazes de falar e agir [...]. Os sistemas sociais adaptam **a natureza externa** à sociedade com a ajuda das forças de produção: organizam e treinam forma de trabalho; desenvolvem tecnologia e estratégias. A fim de agirem assim, requerem conhecimento tecnicamente utilizado [...]. Os sistemas sociais adaptam **a natureza interna** à sociedade com a ajuda de estruturas normativas nas quais as necessidades são interpretadas e as ações são liberadas ou tornadas obrigatórias. (HABERMAS, 1994, p. 21, grifos meus)

A descrição desses processos adaptativos internos e externos dos indivíduos aos sistemas, no contexto “de crises cíclicas do capitalismo tardio” (HABERMAS, 1994, p. 39), interessa à análise dos itinerários formativos inseridos na Reforma (2017) e na BNCC-EM. Eles estabelecem caminhos “à escolha” dos estudantes para a efetivação do projeto de vida.

Os itinerários formativos – estratégicos para a **flexibilização da organização curricular** do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados **com foco em uma área do conhecimento**, na **formação técnica e profissional** ou, também, na **mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas**, compondo itinerários integrados. (BRASIL, 2018d, p. 477, grifos meus)

Por um lado, a formação integral ofertada a todos é substituída por caminhos preestabelecidos e conjunturais, de maneira a atender a adaptação da “natureza externa à sociedade”, com estratégias – inclusive tecnológicas – para organizar e treinar forças de trabalho para a produção capitalista. Por outro, essa “escolha” dentro do sistema preestabelecido – uma adaptação interna à sociedade – depende muito mais das condições de oferta dos itinerários pelos estados e municípios do que da decisão individual do jovem, como veremos mais adiante. Ademais, dadas as condições materiais de vida, o objetivo primeiro de grande parte desses jovens estudantes é se colocar no tão sonhado mercado de trabalho, para o que, necessariamente, eles deverão passar pelo funil seletivo das empresas, “com a ajuda de estruturas normativas nas quais as necessidades são interpretadas e as ações são liberadas ou tornadas obrigatórias” (HABERMAS, 1994).

Assim, os críticos do capitalismo expressam uma “crença na impossibilidade de resolução dos problemas sociais sem a necessidade de superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica do capital” (MALANCHEM, 2016, p. 81-82). Destaco pelo menos duas consequências do discurso crítico da autora, frente a não superação do sistema capitalista:

uma negação do trabalho educativo em sua forma clássica, ou seja, da negação do ensino do saber sistematizado” [...] “a impossibilidade de elaboração de projetos e estratégias de ação coletiva no enfrentamento da lógica do capital. Não há uma totalidade social capitalista a ser conhecida de maneira objetiva e transformada racionalmente. (*id., ibid.*)

A defesa destacada por ela logo na introdução assenta-se no argumento de que a contribuição da obra supracitada para a pedagogia histórico-crítica, “integrante de uma teoria marxista, é reafirmar que essa pedagogia coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a organização de um currículo escolar” (MALANCHEM, 2016, p. 8). Retomarei essa relevante fundamentação teórica na análise das propostas curriculares para o ensino médio pós-LDB (1996).

Recorro à categoria da “hegemonia”, tal qual é concebida por Apple (2006), a partir das ideias gramscianas, para desnudar uma ampla e ardilosa lógica de dominação social de classe que abarca dimensões econômicas e culturais. Transcrevo, antes, o introito feito pelo autor à proposição:

Acho que estamos começando a enxergar mais claramente coisas que antes eram obscuras. À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no sentido econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica-capital cultural, que as escolas preservam e distribuem. Assim podemos começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a

mecanismos abertos de dominação [...] umas das chaves para a compreensão disso é o conceito de hegemonia. (APPLE, 2006, p. 37)

Apple articula e aglutina nessa categoria as “duas tradições no uso de conceitos como determinação” (*id.*, p. 38): uma material e outra simbólica. De maneira abrangente e sofisticada, a hegemonia

atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39)

As imposições hegemônicas são principalmente econômicas, dada a configuração do mundo capitalista, mas não só. Os grupos hegemônicos, para manterem-se historicamente em tal posição, lançam mão de uma complexa combinação de ações e omissões articuladas, mais visíveis pela imposição material, mas adensadas pelas sutilezas simbólicas.

O conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder. (*id.*, p. 129)

A estratégia da classe hegemônica é controlar para dominar, valendo-se do Estado para alcançar os seus objetivos. Daí que faz todo sentido e vale lembrar aqui as vias adaptativas dos sistemas sociais ao sistema capitalista a que Habermas (1994) faz referência.

Assim, “hegemonia” e “dominação” (rearticular) devem ser entendidas como categorias dialéticas, visto que

o Estado adquire os contornos, a estrutura e os movimentos que se lhe produzem nas relações com as classes constituídas ou em constituição. Ocorre que o poder estatal é o núcleo de convergência das relações de interdependência, alienação e antagonismo que caracterizam a produção capitalista. (IANNI, 1988, p. 75)

Essas disputas sociopolíticas aprimoram as estratégias de manutenção das desigualdades, mas também as de resistência ao *status quo* e às suas raízes, que são reproduzidas no âmbito escolar. Destaco três questões fundamentais às teorias críticas do currículo para a análise da BNCC–EM, dentre as várias arroladas pelos autores desse campo já mencionados: a) o currículo é seletivo porque é “sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 2003, p. 15); b) os conhecimentos, cujos conteúdos escolares tentam representar, possuem especificidades, “eles provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 3), exemplificados pelos autores: a universidade, o mundo do trabalho e a produção artística; c) a despolitização dos debates educacionais, especialmente sobre o currículo, gerada pela defesa da naturalização das escolhas e objetivação das decisões, com implicações em outras áreas, como a

*justiça* da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais, como reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores. (APPLE, 2006, p. 42)

A escola é instituição social e política, com sujeitos e ações essencialmente políticos. Participação, negociação legal e legítima (no sentido não economicista), validação social e resistência são algumas das chaves analíticas nas discussões curriculares. Na constituição de uma base nacional comum curricular, esses processos ganham ainda mais relevância, dada a abrangência e a intervenção dessa política na educação brasileira, conseqüentemente na vida das pessoas.

Os conhecimentos sociais permeiam a escola, como uma instituição na e da sociedade, mas a dinâmica dessa realidade *extramuros* escolar passa por transposição didática para adentrar no currículo. Para se tornarem conhecimentos escolares,

os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias do campo de referência. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 3)

Nesse movimento constante coexistem teses, antíteses e sínteses, que expressam contradições e ressignificações, inviabilizando o argumento tradicional do currículo estático e resultante de seleção objetiva.

Decorre dessa dinâmica, a defesa teórica e prática do currículo como processo dinâmico e não somente documento formalizado, cuja movimentação não cabe em delimitações fechadas com configurações e sujeitos configuradores fixos. É movimento dialético e coletivo, imerso em conflitos e contradições típicas de uma sociedade de classes, distanciando-se inclusive da definição etimológica “do latim *Scurrere*, correr, refere-se a curso (um carro de corrida), [...] definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31). O documento escrito é um recurso de registro e formalização de propostas em cada espaço-tempo da realidade social em transformação.

Os processos de produção material e imaterial levados a cabo pelos sujeitos sociais na história humana trouxeram relevância a um amplo conjunto de conhecimentos balizados, no mundo moderno, pela ciência, com método e critérios objetivos. Aceitas as premissas, parece igualmente lógico que todos esses conhecimentos científicos devam fazer parte do currículo das escolas sem filtros ou questionamentos, como pontos pacíficos. Mas Apple (2006) observa que na produção científica também há controvérsias e conflitos:

Uma ciência não é “apenas” um domínio de conhecimento ou técnicas de descoberta e de formulação de justificações; é um grupo ou grupos de indivíduos, uma comunidade de estudiosos que

buscam realizar projetos no mundo. Com frequência, o conflito é gerado pela introdução de um paradigma novo e em geral bastante revolucionário que desafia as estruturas de significados previamente aceitos, dividindo em geral a comunidade. Os conflitos dizem respeito aos modos de se chegar ao conhecimento que era considerado propriamente científico, aos fundamentos que servirão de base para a ciência. Também dizem respeito a situações como as de interpretações conflitantes de dados, como quem primeiro descobriu tal coisa e com muitas situações. (APPLE, 2006, p. 131)

A passagem do senso comum à ciência não se dá por processos totalmente objetivos, tampouco neutros. Há intencionalidades em disputa. Tratar o conhecimento científico de forma não excludente, portanto, não equivale a negar a sua relevância. Pelo contrário, o acesso a essa forma de saber prestigiado contribui para a diminuição das desigualdades e pode humanizar as relações sociais.

Ressalto a importância do acesso, na escola, ao conhecimento erudito, constituído e validado pelo trabalho humano na história, visto que o papel da instituição escolar é principalmente “o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, segundo o qual, para se libertar da dominação econômica e cultural, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2016, p. 58). Mas o autor também observa o caráter dialético da relação entre conhecimento erudito e popular:

Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. (*id.*, *ibid.*)

Nesse ponto confluyente de contradições e conflitos que o currículo é estabelecido, percorrendo ciclos de políticas: ação, disputa, seleção, validação, resistência, ação..., em espaço/tempo eminentemente político, como tal, coletivo. Emerge, ou deveria emergir, da participação e negociação social, no movimento entre o instituído historicamente pelo trabalho humano e

o vir a ser. Para além da transmissão e assimilação dos conhecimentos objetivados, importam também as reflexões acerca dos processos de produção, validação e distribuição dos saberes oficiais instituídos, em especial no ensino superior, mas, em alguma medida, também na educação básica. Premissas que considero para analisar o currículo do ensino médio após a aprovação da LDB/1996.

### 3.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO PÓS-LDB/1996: ENTRE A MANUTENÇÃO E A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE

A BNCC-EM, objeto de estudo em tela, é o capítulo mais recente da história curricular nacional. Dentre os objetivos desta pesquisa está o de analisar se esta Base Nacional Comum Curricular, no contexto da reforma do ensino médio aprovada no governo Temer, propõe alguma mudança na dualidade curricular que caracterizou essa etapa da educação básica na história da educação brasileira.

A educação brasileira tem nos mostrado uma dinâmica curricular no ensino médio (em suas denominações: instrução secundária, 2º grau) bifurcada entre a preparação científica (humanista) e a instrução técnica (profissionalizante). Esse duplo percurso paralelo instituiu um caminho para as classes dominantes (com sólida preparação científica) rumo ao ensino superior e à perpetuação dos cargos de comando e relevância social. E outro, direcionado às classes populares, com obtusa formação tecnicista em direção ao mercado de trabalho braçal, enfatizado em alguns momentos, inclusive no regime militar (1964-1985) (SAVIANI, 2004).

A redemocratização do país trouxe esperança de superação dessa dupla função “apartada” em caminhos distintos. Era de se esperar que a Constituição “cidadã” de 1988 aglutinasse as demandas sociais represadas nos anos de chumbo. Saviani sintetizou esse contexto de esperanças e frustrações de promulgação da Carta Magna e da LDB/1996:

A nova Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto de uma nova LDB que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a educação da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que a tem marcado em nossa história. Entretanto, a interferência do governo impediu que esse projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta do senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei nº 9.394) promulgada em 20 de dezembro de 1996. (SAVIANI, 2004, p. 8)

Os constituintes destinaram dez artigos da CF/1988 (205 a 216) à educação, além de outros dispositivos dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT. É mais incisiva, entre as constituições brasileiras, no tocante aos direitos educacionais e às obrigações do Estado, da família e da sociedade. O texto aborda, desde os princípios que norteiam a educação (art. 2016) ao pacto federativo, com regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal (art. 211), mantendo a competência privativa da União para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (BRASIL, 1988, art. 22, XXIV). Garante a educação básica obrigatória e prevê "a progressiva universalização do ensino médio gratuito" (*id.*, art. 208, II), reforçada pela Ementa Constitucional nº 59/2009.

Com a reabertura política, intelectuais empreenderam amplo debate em torno da necessidade e das possibilidades de constituição da escola unitária no Brasil, defendida por Saviani, com base nas ideias de Gramsci, que superasse a cisão na educação básica, especialmente no ensino médio, entre escolas para pobres e escolas para a elite. Frigotto e Ciavatta sintetizam essa tentativa, explicitando que

ao longo da década de 1980, no processo constituinte e, em seguida, no debate da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais de trinta organizações científicas e sindicais ligadas aos interesses mais amplos da sociedade e da classe trabalhadora constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica, universal e unitária. Foi também neste período que, no debate do ensino médio, em suas diferentes modalidades, a concepção da educação politécnica se contrapôs as

visões do tecnicismo, do adestramento e da polivalência. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624)

Mas, na contramão do movimento das entidades científicas e sindicais, a década seguinte enfrentou o avanço do capital sobre o trabalho em âmbito nacional e mundial, da avassaladora ânsia privatista sobre os bens e serviços públicos no Brasil, na “era das privatizações” empreendidas, sobretudo, nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, “a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624)

Não há, no texto constitucional de 1988, por ser lei geral, menções específicas à forma e ao teor do currículo do ensino médio. Essa designação curricular foi alçada à normatização infraconstitucional, notoriamente a LDB/1996 e, em específico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>39</sup>.

A LDB/1996 aprovada, a despeito de incorporar algumas demandas sociais refletidas desde a década anterior, distanciou-se da proposta feita por Saviani, concernente ao ensino médio, conforme explicita Ferreira (2011).

A proposta feita por Saviani à LDB, em 1988, no que concerne ao ensino médio, lê-se, no art. 35 : “A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação necessária à compreensão técnica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.” (p. 12). A ênfase nos fundamentos científicos garantiria as compreensões necessárias, tanto de cunho geral como específico. (FERREIRA, 2011, p. 131)

---

<sup>39</sup> Não farei análise comparativa entre as DCNs do ensino médio (2010; 2012; 2018), tampouco abordarei os PCNs de maneira detalhada, por não serem os objetos de estudo da tese. Para tal análise, ver MOEHLECKE, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2012. Esse cenário de DCNs e PCNs será tomado por mim como ponto de referência histórica para análise do contexto reformista da elaboração da BNCC-EM (2018).

O que se observa no texto do art. 36 da LDB/1996, que versa sobre o currículo do ensino médio, são menções generalistas e fragmentadas ao ensino técnico e à formação para cidadania. Foi inserida textualmente uma menção genérica à dupla função dessa etapa: formação para o trabalho e prosseguimento nos estudos:

Art. 36; Inciso I – destacará a educação tecnológica básica, **a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura**; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – **domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna**; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania**. § 2º **O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas**. § 3º **Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos**. § 4º **A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional**. (BRASIL, 1996, grifos meus)

A politecnia defendida, “que se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13), é apenas apontada no artigo da LDB/1996 supracitado, com o verbo “poder”, em sentido dúbio (facultativo), no futuro do presente. No parágrafo 2º: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá** prepará-lo para o exercício das profissões técnicas” [...]; e no 4º, que menciona a preparação geral para o trabalho e “**facultativamente**, a habilitação profissional, **poderão** ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (*id.*, *ibid.*).

Essa política intencionava, então, manter a dualidade curricular histórica no ensino médio, deixando a excepcionalidade a cargo dos gestores educacionais, como uma possibilidade de empreenderem “junções de partes”, afastando-se da ideia de totalidade que embasa a formação politécnica com proposição omnilateral<sup>40</sup>.

O Decreto nº 2.208/1997 manteve a formação profissional técnica separada do ensino médio regular, com currículos distintos. Somente com a aprovação da Lei nº 11.741/2008 – em substituição ao Decreto nº 5.114/2004, que alterou dispositivos da LDB/1996 “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a) – é que se previu alguma possibilidade real integração curricular no ensino médio, já no âmbito de uma nova política de educação<sup>41</sup>, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011).

Pela Lei nº 11.741/2008, foram acrescentados ao artigo 36 da LDB: “b”, “c” e “d”, dos quais destaco:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; [...] Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-

---

<sup>40</sup> “Guardadas as diferenças históricas, sua origem remota está na educação socialista, politécnica ou tecnológica (MARX, 1980), que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnicidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626-627).

<sup>41</sup> Enjeou a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (2009), que, “em síntese, expressa a preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira” (MOEHLECKE, 2012, p. 45-46).

se matrícula única para cada aluno; [...] Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada, concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

São mudanças e ênfases relevantes na estrutura e no fluxo do ensino médio técnico profissionalizante: a possibilidade de integração em um único currículo (propedêutico-científico e técnico) na mesma instituição de ensino; a habilitação no ensino médio técnico ao prosseguimento de estudos de ensino superior<sup>42</sup>; e a terminalidade para qualificações ao trabalho em cada etapa. Saliento a importância Lei nº 11.741/08 para a criação da Rede Federal de Ensino pela Lei nº 11.892/08, que abordarei mais adiante.

A CF/1988 previu também a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 214), cujo texto foi alterado pela Emenda Constitucional 59 de 2009. Saviani (2004, p. 8) destaca a importância do PNE no que se refere

ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional. (*id.*, *ibid.*)

Mas, ainda do ponto de vista do financiamento, Saviani contradita que até os avanços tímidos, “como a progressiva ampliação dos recursos destinados à educação de modo a chegar, após dez anos, a 7% do PIB, foram vetados pelo Presidente da República” (*id.*, *ibid.*).

O PNE (2001-2010, Lei nº 10.172), estabeleceu metas importantes para a educação brasileira. Ainda assim, apresentou uma menção textual vaga à relevância, “tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam

---

<sup>42</sup> A interdição para o acesso ao ensino superior pelo egresso de cursos técnicos havia perdurado no Brasil Colônia, Império e parte da República (até 1961).

para superar o subdesenvolvimento, da expansão do ensino médio, que pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional” (BRASIL, 2001, p. 18). Destacou o reduzido número de jovens que alcança essa etapa da educação, “muito menor que nos demais países latino-americanos em desenvolvimento” (*id.*, *ibid.*). O foco de intervenção do PNE, nesta etapa da educação, relaciona-se à universalização do acesso, redução dos números de reprovação e evasão, formação dos professores em nível superior e melhoria da infraestrutura das escolas, melhoria do desempenho dos estudantes em testes nacionais<sup>43</sup>.

Moehlecke (2012), ao avaliar a realidade do ensino médio no Brasil, passados os 10 anos do PNE (2001-2010), argumenta que

É possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos do ensino médio analisados, que há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. No entanto, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE (2001-2010). MOEHLECKE (2012, p. 42)

Para chegar a essa conclusão, Moehlecke (2012) tece uma ampla análise dos dados de Censos Escolares (INEP) na década de 2000, observando, dentre outros fatores: processo de expansão de vagas e matrículas, infraestrutura das escolas nas regiões do Brasil; perfil etário, turno de estudo e retenção/evasão dos alunos; e desempenho discente em teste nacional – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir das mudanças feitas nesse teste pela Portaria nº 109/2009<sup>44</sup>. Como ponto positivo, a autora

---

<sup>43</sup> A esse respeito, reitero a análise que Freitas (2012) faz das reformas educacionais brasileiras na década de 1990, ao nos alertar de que, “no centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383).

<sup>44</sup> “O ENEM assume, desse modo, as funções de: a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino

destaca a aprovação e a implantação do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da emenda constitucional nº 53/2006, seguida da Lei nº 11.494/2007, incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (*id.*, p. 44), já mencionado.

Ressalto, no âmbito do FUNDEB, a implantação, pela Resolução nº 42/2012 do seu Conselho Deliberativo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica, na interseção que faço dele com a BNCC-EM no capítulo IV.

O PNLD dispõe, logo no art. 1º, o objetivo de “Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (BRASIL, 2019g). O livro didático distribuído em todas as escolas públicas brasileiras foi alçado à condição de suporte curricular no ensino médio, muitas vezes na posição de centralidade, até em substituição ao currículo. Esse plano movimentou o mercado editorial no Brasil, inclusive os sistemas privados de ensino, com a produção de apostilas próprias.

Observo, ainda, em referência aos planos nacionais de educação, que as metas para o ensino médio apresentadas no PNE (2014–2024), Lei nº 13.005/2014, seguem na mesma direção do anterior, com números mais ambiciosos, a exemplo da meta 3: “triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, garantindo não só a qualidade da oferta, mas também a expansão em pelo menos 50% dessa modalidade no segmento público” (BRASIL, 2014). Menciona ainda a expansão desse ensino médio “integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com seus interesses e necessidades” (*id.*).

As principais intervenções curriculares nessa etapa da educação básica, pós-LDB/1996, foram previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

---

superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU)” (MOEHLECKE, 2012, p. 46).

(DCNs - 2010) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 2000). Mas esses documentos dizem respeito ao “ensino regular”, mantida a justaposição histórica na relação com o ensino técnico. Essa separação, reforçada na década anterior pelo Decreto nº 2.208/1997, foi efetivada em duas edições das DCNs, ambas criticadas por parte da comunidade científica.

Do ponto de vista do ensino técnico, Frigotto e Ciavatta (2011) expõem e criticam o posicionamento explicitado no

Parecer nº 16/99, de 5 de outubro de 1999, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico e a Resolução nº 04/99, de 5 de outubro de 1999, institui as mesmas Diretrizes para orientar a implantação do Decreto nº 2.208/97. Seus termos gerais são o preâmbulo de uma polêmica sobre a introdução da noção de competências gerais como adaptação as exigências do mercado que se arrastaria por anos, acrescida da separação entre o ensino médio e a educação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626-627)

Os autores reproduzem trecho do parecer supracitado no qual os conselheiros referem-se à eliminação de “uma pseudointegração que nem preparava para a continuidade dos estudos, nem para o mercado de trabalho” (*id.*, *ibid.*) e ao retorno a uma propalada “vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas” que haviam assumido uma “dupla missão” (BRASIL, 2001, p. 114-115 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, p. 627).

A afirmação dos conselheiros caminhava na contramão do que se defende no Brasil, desde a década de 1980, com base na politecnicidade (SAVIANI, 1989). A superação da dicotomia de “dupla missão” no currículo do ensino médio poderia ser potencializada na instituição de uma escola unitária, pública – portanto gratuita, laica e com formação integral de qualidade socialmente referenciada, a partir dos princípios da *omnilateralidade* (BRZEZINSKI, 2010b).

A experiência de ensino médio integrado à formação técnica foi implantada majoritariamente na Rede Federal de Ensino (Lei nº 11.892/2008), tanto no ensino médio regular quanto na modalidade prevista no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA, Decreto nº 5.840/2006). Apesar das controvérsias em torno do PROEJA, compartilho a análise de Frigotto e Ciavatta (2011, p. 627) de que se trata de

uma conquista, em processo, dos trabalhadores fruto de intensa mobilização de educadores ligados à educação popular e educação de jovens e adultos, em favor de políticas que rompessem com o formato tradicional dos cursos supletivos. (Frigotto e Ciavatta, 2011, p. 627)

Os cursos integrados nessa modalidade do ensino médio estão em implantação nos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do País e carecerão de estudos posteriores para avaliação e aprimoramento.

A composição da Rede Federal de Ensino<sup>45</sup> está prevista, desde a sua criação, no art. 1º da lei: “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Colégio Pedro II” (BRASIL, 2008a). O art. 2º prevê a “conjugação de conhecimentos técnicos, tecnológicos e científicos com suas práticas pedagógicas” em “instituições federais de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (BRASIL, 2008a). A “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (*id.*, *ibid.*) dos institutos federais propicia investimentos em formação inicial e continuada de discentes e docentes, também o fomento à tríade ensino, pesquisa e extensão.

Com apenas dez anos de história, apesar da incorporação de estruturas de escolas técnicas anteriores, os estudos relevantes sobre a

---

<sup>45</sup> Segundo informações disponíveis no portal do MEC: “Em 2018, a Rede Federal estava composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 659 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2019p).

qualidade da educação praticada na Rede IF, os avanços e os desafios dessa rede federal de ensino ainda são incipientes. Uma parte desses estudos resulta da produção acadêmica de docentes dos institutos federais, em grande parte mestres e doutores. Destaco, como exemplo, publicação recente (2017) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) intitulada *Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios*, composta por 35 artigos científicos reunidos em seminário realizado em parceria com o Instituto Federal Catarinense (IFC).

Na introdução da obra, Ramos (2014) (*apud* SILVA; ARAÚJO, 2017), argumenta favoravelmente a:

uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; o sentido da integração, que considera a dissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, “a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade”. (SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 9, grifos dos autores)

Os textos também revelam frustrações dos profissionais da educação e da comunidade acadêmica nessa década de funcionamento dos Institutos Federais e desafios do Ensino Médio integrado (EMI) para os próximos anos. A esse respeito, um fato inusitado foi a supressão dos resultados dos alunos dos Institutos no ENEM, em 2015, que ensejou uma nota oficial do INEP, alegando “equivoco na interpretação da legislação<sup>46</sup>”, reverberada amplamente pela imprensa. Esse “equivoco interpretativo” oficial, silenciando dados do ensino médio integrado, pode ser analisado como uma ação de reforço à separação histórica entre as modalidades de ensino médio.

---

<sup>46</sup> “A definição das escolas cujos resultados no Enem 2015 seriam calculados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi realizada de acordo com a Portaria nº 501, de 27 de setembro de 2016. Houve, contudo, um equivoco na interpretação da legislação por parte da equipe técnica que fez os cálculos para a divulgação dos resultados do Enem 2015 por Escola e por isso os Institutos Federais não foram incluídos. Sendo assim, a administração atual do Inep decidiu processar os resultados dos Institutos Federais no Enem 2015 e divulgar tão logo seja possível. Assessoria de Comunicação Social do INEP”. (CORREIO BRAZILIENSE, 2016)

Mas o ensino médio integrado ofertado na Rede Federal excepciona a regra fragmentária do currículo nessa etapa da educação básica. Mantida a dualidade curricular pelo Decreto nº 2.208/1997, o ensino médio “regular” seguiu o caminho independente com PCNs (2000), Orientações Curriculares (2006) e DCNs (2010) próprios. É imprescindível à análise desses documentos uma abordagem da totalidade, na qual eles estão inseridos, no contexto de reformas da educação brasileira, na década de 1990.

A julgar pela leitura e interpretação dos textos, especialmente da CF/1988 e LDB/1996, havia uma explícita vontade dos legisladores em virar uma página de repressão político-militar e reiniciar a história democrática do País. Isso envolvia um amplo processo de inclusão social, reinserção de parcelas da sociedade no cenário oficial, com conseqüente reconhecimento de manifestações culturais populares, muitas delas marginalizadas no regime militar recém-vencido no contexto do movimento Diretas Já (1985).

Nessa conjuntura, era necessário declarar e assegurar os direitos sociais na “Constituição Cidadã”, mas não só. Era imperativo constar esses direitos nos documentos regulatórios, reforçá-los no discurso e reafirmá-los cotidianamente nas práticas sociais. Reconhecia-se, ainda que no discurso, a necessidade de dar voz aos sujeitos historicamente excluídos, chamá-los à participação, criar e fomentar espaços de debate, pluralizar os discursos e ressignificar o território social asfixiado pela ditadura. Intelectuais de diversas áreas retornaram ao Brasil e somaram-se às reflexões a respeito dos rumos do país, com fortes influências nas áreas sociais, em relevo a educação e, por consequência, o currículo.

Aguiar (2018) expressa a efetiva participação da comunidade científico-acadêmica e dos trabalhadores da educação nesse período:

Essas discussões, presentes, sobretudo, nas edições da Conferência Brasileira de Educação (CBE), confluíram para os Congressos Nacionais de Educação – CONEDs, que contaram com destacada participação das entidades sindicais do campo da educação. Para as entidades acadêmicas, profissionais, estudantis e sindicais presentes no I CONED era imperativa a construção de um projeto democrático de Nação e uma educação pautada na

cidadania que contribuísse para superar o viés do autoritarismo até então vigente no país. Esse debate foi aprofundado na edição do II CONED, quando, reunidos em Belo Horizonte, Minas Gerais, centenas de educadores debateram as questões candentes da educação nacional e dele resultou o Plano Nacional de Educação – proposta da Sociedade Brasileira (CONED, 1977). A proposta saída do II Coned foi apresentada como Projeto de Lei ao Congresso Nacional. (AGUIAR, 2018, p. 73)

A liberdade de expressão era condição imprescindível às mudanças, mas o clima de euforia e liberdade, por si só, não garantiria as transformações estruturais na sociedade. Havia um caminho em construção coletiva a ser percorrido: uma ainda frágil democracia em um país adepto ao sistema capitalista em um “mundo” regido pelo capital. Os documentos instituíam uma proposta social ousada, em grande medida inovadora, mas que, por certo, encontraria resistências impostas pelas forças conservadoras da classe dominante, interessada na manutenção dos privilégios à custa do esforço da maioria trabalhadora.

Exemplifico a dificuldade de transposição dos escritos no “mundo oficial” ao “mundo real” com dois incisos do art. 205: “VII - garantia de padrão de qualidade”; “VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988). A qualidade da educação pública é alvo de muitas críticas, inclusive quanto aos parâmetros qualitativos de análise. Há um piso salarial docente, que foi implantando dez anos após a CF/1988, pela Lei nº 11.738/2008, e ainda é negligenciado por gestores públicos, sob o “austero” argumento de “responsabilidade fiscal”<sup>47</sup>.

Alguns preceitos constitucionais e infraconstitucionais são retomados no sentido da inclusão social e pluralidade de ideias, não obstante já tê-los abordado no capítulo anterior. A CF/1988 demarca essa proposta logo no preâmbulo:

---

<sup>47</sup> Imposição de controle de gastos da União, estados, Distrito Federal e municípios, limitando-os à capacidade de arrecadação de tributos dos respectivos entes políticos.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição. (BRASIL, 1988)

Seguem-se princípios republicanos (art. 1º, 2º e 3º), como “cidadania”, “dignidade da pessoa humana” – combatendo preconceitos de qualquer natureza – e “pluralismo político”. Direitos individuais, sociais e políticos são fortemente assegurados (em várias partes, com ênfase nos art. 5º, 7º e 14). No plano internacional (art. 4º), elevam-se o respeito à “autodeterminação dos povos”, a “prevalência dos direitos humanos” e o “repúdio ao terrorismo e ao racismo” (BRASIL, 1988). O texto assegura a educação (art. 206-2015) como direito de todos, vinculada à corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade. Respalda esse direito, além da “igualdade nas condições de acesso e permanência” e “gratuidade no ensino público”, com a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, e a “gestão democrática” (*id.*).

A LDB/1996 seguiu na mesma direção de inclusão e pluralidade, transcrevendo trechos do texto constitucional para reafirmá-lo. No tocante ao ensino médio, os dispositivos legais (CF/1988, LDB/1996, PNE 2001-2010 e 2014-2028) reconhecem a necessidade premente de “expandi-lo” para, progressivamente, “universalizá-lo”. Mais uma vez o “mundo oficial” – carta de intenções – e “mundo real” apresentam-se ainda em flagrante desencontro, desnudado na análise de vários pesquisadores, explícito no argumento de Krawczyk (2011).

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à

persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p. 754)

Ingenuidade, portanto, seria pensar que as forças do capital mundial recuariam um passo sequer frente às liberdades democráticas no Brasil. Os domínios do capital se reestruturam, cedem estrategicamente aqui para avançarem mais ali, desde que estejam em expansão. “Em um contexto de globalização e internacionalização, os projetos nacionais não podem ser compreendidos fora da dinâmica internacional de reformulação e atualização do capital” (MALANCHEN, 2016, p. 11).

Não intenciono negar os avanços, inclusive educacionais, nessas quase quatro décadas de convivência democrática no Brasil, mas dimensioná-los na amplitude da totalidade histórica. Negá-los equivaleria a desvalorizar um conjunto de ações de sujeitos e movimentos sociais: entidades científicas, sindicatos, estudantes, professores, pesquisadores, lideranças e representantes de grupos sociais organizados. São contradições, resistências, avanços e retrocessos em um campo disputado por forças de toda ordem, conservadoras ou progressistas, algumas em explícito antagonismo, outras transfiguradas na forma, mas mantidas na essência.

É com um olhar crítico que Malanchen (2016) propõe uma análise dos documentos curriculares brasileiros nas décadas de 1990 e 2000 em um contexto de reformas educacionais efetivadas em grande parte do mundo. A autora demarca esse panorama de reformas com alguns documentos internacionais basilares: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, resultado da “Conferência Mundial em Jomtien”, em 1990; o “Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1993)” e o “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, em parceria do Ministério da Educação e a UNESCO, com título “Educação: um

tesouro a se descobrir”, organizado por Jacques Delors e publicado no Brasil em 1988.

Inscrita nos estudos da Pedagogia Histórico-crítica e adepta das teorias críticas do currículo, para ela, “as políticas públicas nacionais para o currículo escolar têm sido reformadas, nas últimas décadas, com base nas orientações de organismos internacionais que representam interesse do grande capital” (MALANCHEN, 2016, p. 11). DCNs (2010) e os PCNs (2000)<sup>48</sup>, com a defesa de que foram elaborados sob forte influência de uma composição teórica aparentemente inusitada, mas com fundamentos convincentes: “neoliberalismo, pós-modernismo e multiculturalismo”. É preciso, então, nessa exposição, dimensionar semanticamente esses três termos, ainda que de maneira sintética.

Como já abordei o neoliberalismo no capítulo II, reforço que nessa configuração econômica, a classe dominante reforma a dimensão de legitimidade na relação com o Estado, conformando-a aos seus interesses para impor uma falsa participação coletiva: “a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia” (AZEVEDO, 1997, p. 6). No caso da BNCC (2015-2018), no contexto da Reforma (2017), foram três os principais canais de participação estabelecidos pelo MEC: página eletrônica, audiências públicas e seminários. A análise do texto final da Reforma (2017) põe em xeque a efetividade da escuta oficial (sociedade política) às demandas da sociedade civil, visto que não se apresentam efetivamente representadas (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396).

Outra, das três categorias utilizadas por Malanchen (2016), é o multiculturalismo. Silva (2003) o contextualiza como “um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte”, estabelecendo-

---

<sup>48</sup> A autora refere-se aos PCNs para o Ensino Fundamental (2000). O documento do Ensino Médio foi denominado PCN+ (2010).

se, a exemplo da “cultura contemporânea”, como “fundamentalmente ambíguo”. O autor expõe essa ambiguidade:

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2003, p. 85)

Por fim, o terceiro termo, pós-modernismo, que, por sua vez, é defendido por intelectuais que advogam a transição da era moderna para a pós-moderna, com diferenças radicais entre elas. Entretanto, “não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos” (SILVA, 2003, p. 111).

Essa multiplicidade de campos, tendências e focos dificulta bastante uma delimitação do fundamento argumentativo dos pós-modernistas. Selecionei três aspectos mencionados por Silva (2003) relevantes à análise curricular em tela:

O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber e de pensamento moderno” [...] “inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas” [...] “prefere o subjetivismo das interpretações parciais e localizadas. (*id.*, p. 114)

Pelos motivos mencionados, esses documentos (PCNs e DCNs) balizadores do currículo da educação básica na década de 1990 foram elaborados sobre os pilares da inclusão e da pluralidade social. No abrangente escopo das DCNs (2010), além das diretrizes gerais para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, incluem-

se para o ensino técnico; educação para o campo; modalidade educação especial; jovens em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; educação de jovens e adultos (presencial e a distância, também em situação de itinerância); educação escolar indígena; educação quilombola; educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; educação em direitos humanos e educação ambiental.

Parece-me ser essa uma tarefa auspiciosa, mas necessária, para tentar atender aos muitos “brasis”, de plural composição étnico-racial, distribuídos no nosso vasto território nacional. A educação formal está garantida na Constituição Federal como direito de todos, sob a responsabilidade compartilhada pelo Estado, pela família e a sociedade. Os contornos desse projeto estão dispostos nos documentos oficiais, especialmente no Plano Nacional de Educação, nos textos curriculares, como Diretrizes, Parâmetros e, por fim, na BNCC e na BNCFP, destinadas aos discentes e docentes brasileiros.

O capítulo das DCNs (2013) que trata do ensino médio inicia apontando as expectativas no PNE (2001-2010) para expansão e universalização do acesso a essa etapa, em um País que vivia um “um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010” (BRASIL, 2013a, p. 147). O texto é denso e retoma a ampla participação das entidades civis, especialmente as de cunho científico na sua elaboração. Todavia, traz também um histórico do ensino médio no Brasil, reconhecendo e reforçando a dualidade curricular:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. (*id.*, p. 173)

E menciona o ensino médio integrado, previsto na Lei nº 11.741/2008, como uma possibilidade de superação desse caráter dual. Utiliza uma

linguagem que incorpora expressões e atende as três vertentes teóricas do currículo mencionadas neste capítulo da tese, com base na descrição feita por Silva (2003), das quais exemplifico: “eficiência”, “organização produtiva”, “planejamento”; “ideologia”, “poder”, “classe social”; “cultura”, “identidade”, “subjetividade”.

Nesse esforço para uma ampla abrangência social, no contexto nacional de redemocratização e, no mundo neoliberal, de internacionalização do capital, ainda sob a influência das teorias supracitadas, reitero a crítica de Malanchen de que as DCNs

resultam em um relativismo cultural e epistemológico, que acabam também por relativizar a função da escola e do professor. O resultado é o caos na formação de professores e na formação ofertada pelos novos currículos. As consequências, para os novos sujeitos, é a formação que não permite a compreensão da realidade objetiva para além das questões cotidianas imediatas e da superfície dos acontecimentos. (MALANCHEN, 2016, p. 12)

A crítica ao “relativismo cultural e epistemológico” não abrange, por evidência, reivindicações e ações legítimas de parcelas excluídas da sociedade na história brasileira. Reitero a defesa da inclusão social na escola, espaço de socialização, *ensinagem*, autonomia e cidadania. Essa preocupação com a escola inclusiva foi a tônica na educação nos governos populares (2003 – 2016). O impedimento político-jurídico da continuidade do governo da presidente Dilma Rousseff (31 agosto 2016) pôs fim a um ciclo, dando início a um novo reformismo no Estado brasileiro, sob o comando do então vice-presidente Michel Temer. A nova composição política apresentou uma carta de intenções assinada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com o título “Uma Ponte para o Futuro” (2015), com evidente proposta de retomada das políticas reformistas da década de 1990, de certa forma interrompidas nos governos populares (2003-2016).

As reformas do governo de transição (até as novas eleições) foram abrangentes e açodadas. Caracterizaram-se pela aceleração das ações, incluindo alterações constitucionais com base explícita nos pilares

econômicos neoliberais defendidos univocamente pelos agentes públicos governistas e reverberados em boa parte da imprensa. Senadores e deputados votaram alterações significativas na legislação do País em sessões diuturnas no Congresso Nacional. Atrrelaram o orçamento público ao índice de crescimento econômico, limitando-o por 20 anos, pela EC nº 95/2016. Empreenderam mudanças na CF/1988, LDB/1996 e nas Leis Trabalhistas, consolidadas desde o segundo governo Vargas, além de tentativas de alterações no direito previdenciário e até na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2018). Em contrapartida, parcelas da sociedade se organizaram para fazer frente ao reformismo com críticas pontuais ou ao “conjunto da obra”.

Na área educacional, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) foi aprovada em curto espaço de tempo, como prosseguimento à proposta governamental apresentada na Medida Provisória nº 746/2016, a despeito da contraposição fundamentada e aguerrida de várias entidades da sociedade civil e comunidade científica. A esse respeito, ressalto a seguir a resistência estudantil ao acelerado reformismo do governo Temer.

### 3.3 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL ANTE O REFORMISMO ACELERADO DO GOVERNO TEMER (2016 – 2018)

Os estudantes são agentes de mobilização política no Brasil e no mundo. Sujeitos privilegiados pela inserção no mundo das ideias, do conhecimento científico e dos avanços tecnológicos, aptos à efetiva participação nos processos decisórios da sociedade, cujo poder de pressão e influência é potencializado ou limitado pela forma de organização política e jurídica do País.

No Brasil, as organizações estudantis representativas, de que são exemplos os Diretórios Centrais Estudantis (DCEs), as Uniões Estaduais dos Estudantes (UEEs) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), articularam-se e mobilizam um expressivo contingente de jovens em momentos importantes da nossa história. Algumas manifestações de protesto influenciaram

significativamente o cenário político, a exemplo do amplo movimento popular das “Diretas Já!”, com consequente trajetória de redemocratização do Brasil, em 1985, e promulgação da chamada Constituição Cidadã, em 1988.

Diferencia o atual momento, daquele vivenciado na década de 1960, o enorme potencial de disseminação da informação e mobilização social com o advento da internet e de um conjunto de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) que arrebatam os jovens da chamada "Geração Y"<sup>49</sup>. Os encontros atuais podem ser virtuais e, ainda que ocorram nas ruas, a exemplo das grandes manifestações que se sucederam no Brasil desde 2013, são agendados com antecedência e rapidez nas redes sociais, alcançando número surpreendente de pessoas. No mundo virtual, o manifestante pode optar pela identificação ou pelo anonimato, embora o último seja proibido por lei. O artigo 5º, IV, CF/1988, assegura que é "livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato" (BRASIL, 1988).

Reinstaurado o regime democrático no Brasil em 1985, o movimento estudantil havia entrado em um período de aparente ostracismo e inércia política, típicos das fases posteriores às grandes conquistas sociais. A interrupção das arbitrariedades militares, com consequente retomada da liberdade de expressão no País, alargou as trincheiras ideológicas e diluíram as demandas estudantis, exceção feita às pontualidades esporádicas, como a demanda por passe livre estudantil no transporte público em 2013.

Considero plausível, a propósito, estabelecer um paralelo entre essa condição de “guarda baixa” dos estudantes brasileiros por quase três décadas (1985 – 2013) e a ação reticente de uma parte da sociedade civil organizada, incluindo os movimentos sociais, com a aparente situação de normalidade política, frente à eleição de governos progressistas por quatro mandatos consecutivos (2003–2016). Isso explica certa surpresa dos formadores de opinião ante a erupção do *impeachment* (2016), com contornos golpistas,

---

<sup>49</sup> “A nomenclatura da geração Y surgiu da União Soviética, a qual definia a primeira letra do nome dos bebês, durante um determinado período de tempo, para identificar aqueles que nasciam no regime comunista. Assim, nos anos de 1980 a 1990 foi a vez do Y. Desta forma, o termo foi adotado pelos estudiosos para designar a geração desta época. (OLIVEIRA, 2010, p. 41)

como defendem pessoas e organizações, a exemplo da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) em carta aberta à sociedade.

A ANFOPE, em 2006, ressaltava a importância da eleição e da reeleição de um líder sindical, com a consequente ampliação do espaço de atuação dos movimentos sociais. Deixava claro também o quanto essa eleição reacendeu a esperança de todos com dias melhores para a educação. [...] O cenário político alterou-se de forma drástica e acelerada neste ano com o golpe jurídico-parlamentar-midiático que urdiu o afastamento e, posteriormente, o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, ocorrido em agosto do corrente ano. (ANFOPE, 2016, p. 9-19)

O protagonismo estudantil, por outro lado, excepcionou a reticência popular. Estudantes de todos os estados brasileiros, com destaque para os paranaenses, estado-sede da Operação Lava-Jato<sup>50</sup>, ocuparam escolas e se manifestaram de maneira firme, organizada, politizada e majoritariamente pacífica. Surpreso com a força de mobilização e ação dos estudantes, o governo federal demonstrou inabilidade para o diálogo com as lideranças estudantis, respondendo com aparato policial e judicial de forma hostil e, em alguns casos, truculenta.

De outra forma, os estudantes exerciam um direito

reconhecido aos cidadãos, em certas condições, de recusa à obediência e de oposição às normas injustas, à opressão e à revolução [...]. **O direito de resistência não é um ataque à autoridade, mas sim uma proteção à ordem jurídica que se fundamenta na ideia de um bem a realizar.** Se o poder desprezar a ideia do direito, será legítima a resistência, porém é preciso que a opressão seja manifesta, intolerável e irremediável. (DINIZ, 2005, p. 181, grifo meu)

O foco das novas manifestações dos estudantes estava na atitude reformista do governo Temer que, ainda na condição de interino, anunciou

---

<sup>50</sup> A operação Lava Jato é a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro no Brasil. Estima-se que o volume de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior estatal do País, esteja na casa de bilhões de reais. Soma-se a isso a expressão econômica e política dos suspeitos de participar do esquema de corrupção que envolve a companhia (BRASIL, 2018j).

uma série de reformas estruturais no Estado brasileiro, inicialmente sem debates e com pouco diálogo com a sociedade.

Três dessas propostas de reforma influenciam diretamente a vida dos estudantes: a Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (ou 55/2016 Senado Federal) já aprovada nas duas casas legislativas e sancionada pelo presidente (EC nº 95/2016); a Medida Provisória 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) e Projeto de Lei nº 867/2015, não aprovado, que propunha o Programa Escola sem Partido.

É notório que a condição de interinidade impõe certos limites ao ímpeto realizador do governante. Em uma situação excepcional de mandato interrompido, cumpria ao substituto, eleito na mesma chapa na campanha presidencial, a função institucional de conduzir as ações de governo de acordo com a proposta validada nas eleições, até que as urnas indicassem o novo comando para o País. Esperava-se, aliás, em um sistema presidencialista, que o vice-presidente estivesse alinhado ideologicamente aos propósitos defendidos pela coligação partidária; do contrário trata-se de estelionato eleitoral. Não defendo, com esses argumentos, que se aniquilem as diferenças político-partidárias, típicas das relações democráticas, mas a manutenção das definições dos rumos do governo pela coligação eleita.

Alterar completamente o direcionamento estratégico, rompendo acordos prévios em várias áreas estruturais do Estado, como educação, saúde, mobilidade social, habitação, entre outras, não me parece coerente àqueles que se articularam em torno de uma plataforma de governo proposta e aceita pela maioria da população. Essa ruptura vem repercutindo sobremaneira na vida cotidiana dos brasileiros, entre as ações:

A Ementa Constitucional [EC 95] que congela os gastos públicos, a reforma trabalhista com a perda de direitos para os empregados/as, a redução drástica do financiamento para aquisição de casas populares (Minha, Minha Vida), a redução do Bolsa Família, o estancamento da Reforma Agrária, a Intervenção Militar no Rio de Janeiro, a proposta de Reforma Previdenciária, a insegurança energética, aumento da mortalidade infantil, dentre outros aspectos, fazem parte de um pacote de políticas comprometidas com a

concentração de renda e aumento da pobreza com a retirada de direitos dos trabalhadores. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 77)

A reeleição da presidente Dilma Rousseff, na coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), resultou de um processo eleitoral bastante acirrado, sobretudo porque demarcava um conjunto de ideias e proposições – conteúdo e forma – diametralmente distinto do apresentado pela coligação de oposição, sob o comando do PSDB, do candidato derrotado Aécio Neves.

A proposta vitoriosa nas urnas enfrentou muitas tentativas de impugnação, desde o pedido de recontagem de votos ao processo político-jurídico, cujo julgamento pelo Congresso Nacional culminou com a saída da presidente antes de completar dois anos do segundo mandato. Ressalvo, em meio aos diversos questionamentos de juristas quanto à improcedência dos argumentos de sustentação da acusação, a validade jurídica do rito avaliado e conduzido pelo então presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandowski, como estava previsto na convergência entre a Lei 1.079/1950, a CF/ 1988 e o Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

Ao assumir o mandato interinamente, o vice-presidente Michel Temer, cujo partido (PMDB) era o principal aliado na coligação vencedora das eleições de 2014, direcionou-se a uma “visão reformista”, na pior acepção da palavra, cuja carga semântica é controversa na teoria política. Tal afirmação impõe uma breve contextualização do termo “reformismo”, categoria analítica que sustentará parte desta análise.

Em uma busca rápida à internet, depositório de uma quantidade incalculável de informações nem sempre confiáveis, encontra-se uma definição replicada em vários *sites e blogs*, dificultando, inclusive, o crédito da autoria.

O **reformismo** é um movimento social que tem em vista a transformação da sociedade mediante a introdução de reformas graduais e sucessivas na legislação e nas instituições já existentes a fim de torná-las mais igualitárias. Essa reforma distingue-se dos movimentos sociais mais radicais, como movimentos revolucionários. (MANIFESTO, 2015, p. 2)

Ressalto a distinção semelhante feita por Thallheimer (1928) e Bobbio (1986), entre a progressividade gradual das reformas e o radicalismo das revoluções. Nesse sentido inicial, todos os governos que não se utilizam das armas para tomada abrupta ou manutenção ilegal do poder são reformistas, em oposição às ações sociais revolucionárias.

O caráter inicial de interinidade e a rapidez com que a nova equipe se apressou em reformar o Estado, sem consulta aos principais envolvidos nos processos de mudança, também sugerem a adjetivação de “oportunismo”. Reformas político-econômico-administrativas no Estado devem mesmo ser “introduzidas de forma gradual e sucessiva na legislação e nas instituições” (BRASIL, 1988) por alterarem a vida de tantas pessoas, reais mandatários do poder, como se define no parágrafo único do art. 1º da CF/1988.

Thallheimer August, teórico marxista alemão, em resposta a um leitor da revista *A Unidade (Die Einheit*, Berlim, 2 de dezembro de 1928), diferenciou “reformismo” de “oportunismo”. No primeiro momento, o autor descreve a diferença entre “reforma” (progressiva e sucessiva, sem uso da força) e “revolução” (abrupta e subversiva) (THALLHEIMER, 1928). A observância dos ritos constitucionais e a manutenção da estrutura institucional do País excluem desta análise a possibilidade de ter ocorrido uma ação revolucionária na transição Dilma–Temer. Ademais, pressa e “aligeiramento” das ações não podem ser confundidos com atos revolucionários.

Segundo Thallheimer (1928),

Reformismo é, literalmente, a luta por reformas. Reformas são, em relação ao Estado burguês e ao modo de produção capitalista, mudanças em favor das classes dominadas e exploradas que não alteram de modo fundamental as relações de troca entre as classes. Permanece, assim, o fato de que a sociedade se divide em duas classes principais — capitalistas e trabalhadores assalariados — e que os capitalistas exploram os trabalhadores assalariados. Permanece também o fato de que a classe economicamente dominante, simultaneamente, domina o Estado e, além disso, emprega os meios de poder do Estado para conservar e regular as relações de exploração e para oprimir as classes não capitalistas. (*id.*, p. 1)

Por certo, não é nessa acepção “positiva” de luta de classes em prol dos desfavorecidos que atribuo a alcunha de “reformista” a Temer. Trata-se de ação política oportunista ou, em outras palavras, em sentido deteriorado do termo. Reformar o Estado às pressas, afastando-se das ideias que o levaram ao governo, é antes oportunismo, que para Thallheimer

significa a renúncia ao objetivo final socialista como diretriz para a luta cotidiana, para a luta por reformas para a classe operária. Em seu lugar, entra o interesse de classe burguês como a última e decisiva instância para a luta cotidiana. (THALLHEIMER, 1928, p. 1)

Em artigo publicado na revista *Leviatán*, 1986, Norberto Bobbio, após uma pergunta retórica se a sua geração era ou não reformista, adianta-se ante a complexidade do termo, que

nasce antes de tudo da observação de que também o "reformismo", como todos os "ismos" políticos (e filosóficos), é um termo de múltiplos significados; e nasce, em segundo lugar, e sobretudo, da constatação de que no âmbito de uma mesma tradição, que é a do pensamento e da práxis socialista, o reformismo de que falamos hoje provavelmente não é o mesmo a que se referiam nossos pais. (BOBBIO, 1986, p. 2)

Bobbio também diferencia a "reforma" da "revolução", tomando como base a intensidade e a forma, a partir do exemplo da Revolução Francesa (1789). Em meio às dificuldades apresentadas para a conceituação do termo, identifica o “reformismo político, como ação ou conjunto de ações que se prolonga no tempo, voltado para a mudança com base em projetos de longo ou médio prazo (ou seja, com base num programa máximo ou num programa mínimo)” (*id.*, p. 6). Essa concepção reforça o caráter oportunista do reformismo de Temer. As mudanças propostas pelo seu governo ocorreram “a toque de caixa”, com muitas votações feitas nas madrugadas no Congresso Nacional para fugir das manifestações populares.

Apesar de a EC nº 95/2016 ter congelado os investimentos públicos por 20 anos, tratava-se de medida com aparência de longo prazo, mas interesses pontuais: responder aos anseios dos mercados, usurpando da sociedade e do

Parlamento a prerrogativa de moldar o orçamento destinado a áreas como educação, saúde e assistência social, que só poderão crescer conforme a variação da inflação do ano anterior. Esse foi um dos argumentos utilizados na nota técnica PGR/SRI nº 82/2016 emitida pela Procuradoria Geral da República (PGR) considerando as ações previstas na Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241 (transformada na EC/95/2016) “flagrantemente inconstitucionais” (BRASIL, 2016g).

Com o encolhimento do Estado, causado pela diminuição abrupta de investimentos públicos, empresas privadas avançarão, com a lógica do mercado, em áreas essenciais à vida das pessoas, tais como saúde e educação. Políticas públicas de transferência de renda e assistência social, marcas do plano de governo elaborado pela Coligação Com a Força do Povo (Partido dos Trabalhadores – PT; Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB; Partido Social Democrático – PSD; Partido Progressista – PP; Partido da República – PR; Partido Republicano da Ordem Social – PROS; Partido Democrático Trabalhista – PDT; Partido Comunista do Brasil – PCdoB; Partido Republicano Brasileiro – PRB), da qual participou ativamente o partido de Temer (PMDB), também sofrerão cortes impostos pela EC nº 95/2016. É importante salientar que essa proposição neoliberal representada pela Coligação Muda Brasil (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB; Partido da Mobilização Nacional – PMN; Solidariedade – SD; Democratas – DEM; Partido Ecológico Nacional – PEN; Partido Trabalhista Nacional – PTN; Partido Trabalhista Brasileiro – PTB; Partido Trabalhista Cristão – PTC; Partido Trabalhista do Brasil – PTdoB), do candidato de oposição Aécio Neves, havia sido vencida nas urnas em 2014. Não por acaso, PMDB e PSDB, que defendiam propostas aparentemente diferentes, uniram-se logo após o *impeachment*/golpe para levar adiante a plataforma política rejeitada pelo voto popular.

Outra política reformista/oportunista do governo pós-*impeachment* (2016) vincula-se à Medida Provisória 746/2016: “Reforma do Ensino Médio”, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

9.394/1996, origem da Lei nº 13.415/2017. O caráter aligeirado se expressou logo pelo uso da medida provisória, que tem força de lei na data de sua publicação e prazo de até 120 dias para aprovação no Congresso. Professores, alunos, famílias e demais interessados diretamente na educação pública gratuita e de qualidade social sequer foram ouvidos nesse processo. Os poucos debates ficaram restritos às comissões especiais da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, a exemplo da comissão mista criada para analisar o teor da MP.

A referida lei normatiza, entre outras medidas, a possibilidade de profissionais que não cursaram licenciatura atuarem como docentes em cursos profissionalizantes, com base em um “notório saber”, contrariando uma demanda histórica das entidades científicas e dos movimentos sociais organizados de implantação e melhoria das licenciaturas, como via de acesso à profissionalização docente.

O art. 61, inciso IV, da LDB/1996 passou à seguinte redação, no que se refere aos professores para atuação em cursos técnicos profissionalizantes:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 1996).

Além disso, a primeira versão do texto da MP nº 746/2016 suprimia do currículo da educação básica disciplinas que incentivam o pensamento crítico e o desenvolvimento psíquico-social, como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Versões posteriores corrigiram parte dessas discrepâncias após pressão popular, sobretudo dos estudantes que ocuparam praças e instituições de ensino brasileiras.

Juntam-se à voz dos movimentos estudantis, entidades de profissionais da educação, a exemplo da nota emitida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), na qual aponta alguns retrocessos

empreendidos pela MP 746, que se efetivaram na Reforma (2017), sobretudo porque

traz de volta a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional – lançada pelo Governo FHC com o Decreto 2.208/97 –, mas vai além ao propor também a separação entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional. Neste sentido, a MP rompe com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional, que defendem a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos de modo a privilegiar a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. (CNTE, 2016)

A fragmentação curricular criticada pelo CNTE está na contramão dos esforços de pesquisadores do campo educacional, notadamente após a LDB/1996, pela aproximação de áreas e saberes para uma visão de totalidade. O consórcio entre a estrutura curricular fragmentada e flexível e a condição secundarizada de “estudos e práticas” das Ciências Sociais contribui para a precarização da formação no ensino médio, com ataque frontal à criticidade imprescindível ao fortalecimento do protagonismo dos alunos (FERRETTI, 2018).

Nessa mesma linha, outra proposta reformista/oportunista que trago à baila para se analisar o protagonismo reativo dos estudantes brasileiros em 2016 é a que se denominou de “Lei da Mordaça” nos meios acadêmicos. Refiro-me ao Projeto de Lei 867/2015, cuja ementa "Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola sem Partido", da qual se destaca o seguinte fragmento de texto

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:  
**I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;**  
 II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;  
 III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;  
 IV - liberdade de crença;  
**V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;**  
 VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;  
 VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015e, grifos meus)

Tachar o aluno como parte "vulnerável e mais fraca na relação de aprendizado" ignora o protagonismo juvenil na condução conjunta dos processos educacionais. Foram os estudantes "fragilizados e alienados", na perspectiva deste PL, que se levantaram contra as propostas reformistas/oportunistas do governo de Michel Temer. Uniram-se e organizaram-se nas redes sociais, foram às ruas, ocuparam instituições escolares e protagonizaram a maior manifestação estudantil brasileira desde o "Movimento dos Caras Pintados de 1992", que só havia encontrado precedente nas Diretas Já! (1985).

A escola da "neutralidade política" defende um posicionamento político-partidário implícito: o silenciamento da pluralidade de ideias. Só há pluralismo de pensamento quando toda a comunidade escolar – incluindo, evidentemente, os professores – dispõe do direito de falar e ouvir. É nesse sentido que Saviani (2005) elaborou, há duas décadas, o Método da Prática Social, com vistas a estimular

[...] a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2005, p. 69)

É no diálogo, e não no silêncio de um dos interlocutores, que se constrói a autonomia crítica necessária ao protagonismo, que tanto se professa como um dos objetivos da escola. O direito à livre expressão é pressuposto básico da democracia. Responsabilizar posteriormente os possíveis excessos, cometidos por professores e/ou alunos, não pode ser confundido com censura prévia. O direito de livre expressão está consagrado na CF/1988 e potencializado nas novas formas tecnológicas de compartilhamento instantâneo de informações.

A nova realidade põe em xeque até mesmo conceitos antigos e “estáveis” como a democracia representativa. Com o *slogan* “você não me representa”, muitos jovens passaram a exigir uma participação direta nas decisões políticas que definem os rumos do País, contrariando a condição “alienada e de fragilidade” à qual os estudantes foram alçados no PL 867/2015. O desencanto com a política institucionalizada, nesse caso, não distanciou, como de costume, os jovens da ação política, mas os colocou em rota de colisão com o reformismo oportunista empreendido pelo governo de Michel Temer. Várias manifestações, com efetiva participação de estudantes, foram registradas em 2016, incluindo a ocupação de escolas, institutos e universidades públicas (FERRETTI, 2018).

Ocupar é o termo. Os alunos ocupavam, a polícia invadia, reintegrava posse ao Estado, de um espaço concebido para os estudantes. Com poucas exceções, em que se registraram focos isolados de violência e desorganização, o que se viu foi uma aula de cidadania. Jovens, com ou sem o apoio das famílias e de professores, revezando-se em funções na estrutura interna organizada por eles para dar conta das atividades diárias nas escolas ocupadas, tais como limpeza dos espaços, assembleias e alimentação coletiva. Não havia um comando unificado. Enfrentaram o boicote de parte da mídia que tentava, a todo o momento, desqualificar o movimento legítimo de expressão democrática, garantido na legislação brasileira, como demonstram alguns dispositivos legais transcritos a seguir.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) destaca importância da liberdade de expressão de forma ampla e irrestrita:

Artigo XIX - Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (ONU, 1948)

O livre pensar e agir, nos contornos da lei, foi recepcionado no ordenamento jurídico brasileiro e está assegurado na CF/1988:

Art. 5º IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. [...]

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. [...]

§ 2º - É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística. (BRASIL, 1988)

O tema encontra respaldo também nas legislações específicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) assegura o direito de manifestação dos estudantes nessa faixa etária.

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. **A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais** garantidos na Constituição e nas leis.

**Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:**

**I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;**

**II - opinião e expressão;**

III - crença e culto religioso;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - **participar da vida política, na forma da lei.** (BRASIL, 1990a, grifos meus)

Lei específica, nº 7.398/1985, assegura o direito de manifestação dos adolescentes e jovens na condição de estudantes.

Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral. (BRASIL, 1985)

Legalidade e legitimidade caracterizaram as ocupações. Os ocupantes das escolas públicas são seres humanos, pessoas civis, adolescentes,

estudantes. Há, portanto, uma sobreposição redundante de garantias e direitos que asseguram as ações dos manifestantes.

O movimento iniciou-se ainda em 2015, em São Paulo, onde os estudantes reivindicaram a revogação do decreto 61.672, de 30 de novembro de 2015, da reorganização escolar que seria implantada em 2016 e que levou ao fechamento de 93 escolas no estado. E conseguiram. O governador Geraldo Alckmin (PSDB) recuou frente às manifestações estudantis no estado, revogou o decreto e aceitou o pedido de exoneração do idealizador da proposta, secretário de educação Herman Voorwald. Atendida a demanda os estudantes, as escolas paulistas foram desocupadas de forma pacífica. Não por acaso, o PSDB de Alckmin transformou-se no principal aliado político, pré e pós *impeachment*, do PMDB, partido que encabeçou a coligação que sustentou o governo reformista/oportunista de Temer.

Estudantes do Paraná também protagonizaram ocupações em muitas escolas do estado. Das quase 1000 instituições educacionais – escolas, institutos e universidades – ocupadas no Brasil, no auge do movimento, mais de 800 eram paranaenses, segundo dados do movimento “Ocupa Paraná”, contestados pela Secretaria Estadual de Educação – PR (SEED), que contabilizava pouco menos de seiscentas, o que ainda representaria uma quantidade expressiva.

Entre os paranaenses, surgiu também um dos símbolos das ocupações. Em discurso proferido na Assembleia Legislativa do Paraná, a aluna A. J., de 16 anos, causou comoção pela convicção e capacidade de articulação demonstradas pela jovem. Em sua fala, interrompida algumas vezes pela intransigência do deputado estadual e presidente da Câmara, Ademar Traiano (PSDB), que ameaçou encerrar a sessão, a estudante se dirigiu aos políticos e afirmou que “vocês estão aqui representando o Estado, e eu convido vocês a olharem a mão de vocês. A mão de vocês está suja com o sangue do Lucas. Não só do Lucas, mas de todos os adolescentes e estudantes que são vítimas disso” (JORNAL DO BRASIL, 2016). Acusada pelo presidente da Câmara de ofender os deputados, A. J. então

prosseguiu: "Peço desculpas, mas o Eca [Estatuto da Criança e do Adolescente] nos diz que a responsabilidade pelos nossos adolescentes, nossos estudantes, é da sociedade, da família e do Estado" (JB, 2016).

No discurso, a estudante que protagonizou uma das cenas mais desafiadoras do movimento estudantil brasileiro criticou a forma como essas ações foram depreciadas pelos que acusam de "doutrinados":

É um insulto a nós que estamos lá, nos dedicando, procurando motivação todos os dias, a sermos chamados de doutrinados. É um insulto aos estudantes, é um insulto aos professores. A nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior do que a de vocês. Nós temos que ver tudo o que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção, para daí conseguir ver do que a gente vai ser a favor e do que a gente vai ser contra. (JB, 2016, p. 1)

O reformismo/oportunista de Temer, que ignorou a participação popular nas principais decisões políticas, em áreas tão importantes como educação, saúde e assistência social, delegando à juventude brasileira o papel de plateia alienada, é também um insulto à inteligência das pessoas e, sobretudo, à democracia conquistada no Brasil a duras penas por outras gerações, incluindo jovens estudantes. A truculência de alguns representantes dos poderes instituídos é a expressão máxima do receio de que os jovens "fizessem o dever de casa" e se tornassem "crianças que derrubam reis", como previu a epígrafe deste capítulo.

Os estudantes brasileiros não fugiram à luta em momentos nos quais os direitos individuais, sociais ou políticos foram ameaçados. Neste tempo de incertezas políticas e golpismos transvertidos de processos legais, a juventude retomou as rédeas do movimento social e impôs ao oportunismo reformista do governo Temer as suas principais, embora poucas, derrotas.

Avassalador e truculento, o projeto político, inicialmente interino, seguiu seu ritmo acelerado de reformas estruturais, à revelia das várias manifestações que tomaram as ruas. Mas a história dos movimentos estudantis tem demonstrado que a resistência aos desmandos dos governantes surte, mais dia, menos dia, os efeitos esperados. São provas

disso, a derrubada do Regime Militar (1985) e o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo (1992).

São mostras de que a análise crítica da história política brasileira não pode se confundir com a desesperança no País, na perspectiva de que

ao mesmo tempo, somos interpelados a buscar no passado as “centelhas de esperança” que emanam dos processos de resistência ativa que conduziram à retomada do Estado de direito e à reconstituição da ordem democrática, mesmo que, entre nós, sempre tenha sido frágil. Vale dizer, a luta de classe, mesmo que aparentemente hibernada ou contida pela violência do arbítrio de leis contra a justiça ou das armas, nunca cessa. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 28)

A autonomia e o protagonismo demonstrados pelos estudantes nos movimentos e nas ocupações desses espaços de convivência, produção, socialização de conhecimentos e formação cidadã, frente ao "abuso de desgovernar" do reformismo oportunista, demonstram que a mordaza não se impôs. O movimento estudantil reagiu e reafirmou o seu lugar social e político vanguardista. Assim, as escolas permanecem com as portas abertas à comunidade e ocupadas por aqueles que a constroem diariamente, a comunidade escolar.

Resgatada a conjuntura social e político desse período (2015 – 2018), passo a analisar a BNCC-EM, no contexto da Reforma (2017), e as repercussões dessa política pública no campo educacional. Estabeleço também relações entre essa política educacional, os discursos e as ações posteriores às eleições de 2018, que demarcam o fim do governo Temer e a posse do presidente eleito Jair Bolsonaro (PL), com consequente alteração nos quadros político-administrativos do Estado.

## CAPÍTULO IV – A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

*Dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.*  
(Dermeval Saviani)

Este capítulo destina-se à análise específica da BNCC-EM, do contexto histórico e político-ideológico de elaboração desse documento, e de suas repercussões. Ressaltarei, nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) empreendida pelo governo de Michel Temer (agosto de 2016 a janeiro de 2019) no período pós-*impeachment* da presidente Dilma Rousseff (31 de agosto de 2016). Descrevo o percurso de ações e publicações empreendidas sob a tutela do MEC, entre 2015 – versão preliminar – e 2018, com a edição da versão final completa do documento, incluindo o ensino médio.

Retomo, para esta análise, algumas premissas basilares percorridas nos capítulos anteriores: as políticas públicas no Brasil vêm ao mundo oficial pela ação formal do Estado, mas a legitimidade é atribuída ou não pela sociedade; uma política pública inicia antes e se coloca para além do texto jurídico que a constitui, cumprindo fases que se inter-relacionam em contextos permeados pelo poder; sendo discursiva, também é *polifônica*, são muitas vozes impressas no texto. A BNCC-EM, como currículo, ocupa posição de centralidade nas políticas públicas educacionais para escolas públicas e privadas brasileiras; todo currículo é parte de um conjunto de saberes – por evidência, maior que ele –, por isso resulta de uma seleção feita por alguém (ou alguns) em um determinado momento histórico, com influências e repercussões políticas, visto ser a educação eminentemente social. É esse o *locus* de fala no qual me movimento neste texto analítico.

Evidencio, inicialmente, alguns argumentos explicitados nos textos das versões da BNCC, bem como nos discursos oficiais que reverberam na opinião pública, nos meios de comunicação e em debates acadêmicos:

“A base é a base (BRASIL, 2015d, p. 2)”; “educação é a base”; “a Base Nacional Comum **garantirá equidade no sistema educacional e a materialização do direito à educação**” (BRASIL, 2015, p. 4, grifo meu)<sup>51</sup>; “o documento é democrático e respeita as diferenças” [...] “com a base, todos os estudantes do país terão os mesmos direitos de aprendizagem” [...] “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão” (BRASIL, 2018g)<sup>52</sup>; “a base coloca a educação brasileira em compasso com as demandas do século XXI” [...] “é um instrumento para a promoção da equidade, na medida em que define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todo o País”; “o documento resultou de ampla participação popular de educadores e da sociedade, “a discussão não é nova, vem sendo debatida no Brasil há muitas décadas<sup>53</sup>”. (BRASIL, 2018h)

São afirmações que despertam interesse no público em geral, apontam para a “óbvia” necessidade de melhoria da educação básica no Brasil e oportunizam a apresentação desta BNCC, cujos resultados pragmáticos de promoção da “igualdade na educação brasileira” deverão ser padronizados em todas as escolas do País. Mas é preciso relacionar o discurso e a prática, confrontando-os de forma crítica.

A legislação educacional brasileira prevê a elaboração de um currículo básico comum, mas não especifica o formato e o teor do documento. Por certo, essa legislação resultou do esforço da sociedade civil e da sociedade política, em longos embates legislativos, na dimensão político-jurídica da história democrática recente do Brasil, cujo marco cronológico é a década de 1980. Esse lastro jurídico da BNCC remonta à CF/1988 e está reafirmado nos principais documentos legais infraconstitucionais. Mas a previsão legal, e até uma convergência política em torno de uma BNCC nas últimas décadas, não determina a legitimidade do processo de elaboração e implantação deste documento final apresentado em 2018. “Não podemos, portanto, satisfazer-

---

<sup>51</sup> Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum. Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (2015). (MBNCC, 2018).

<sup>52</sup> Publicidade em vídeo produzida pelo MEC reproduzida no Youtube (BRASIL, 2018g).

<sup>53</sup> Publicidade em vídeo produzida pelo MEC reproduzida no Youtube em abril de 2018. (BRASIL, 2018h).

nos com a formalidade de sua previsão (e pronto!)” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 56).

Reafirmo que legalidade e legitimidade são dimensões sociopolíticas distintas. Atos considerados ilegais em determinados momentos mudam de *status* quando previstos em lei pelos poderes constituídos, expressivamente o Parlamento. É nesse sentido que se atesta a legalidade da BNCC. Ela constitui documento normativo de carácter prescritivo e abrangência nacional, sobrepondo-se aos documentos curriculares de estados e municípios.

Mas há resistência à forma de condução do processo de elaboração e proposição e ao teor **desta BNCC**, no âmbito da Reforma (2017), que é defendida em seu texto como instrumento de promoção da “equidade educacional” no Brasil. Analiso, neste capítulo, a fundamentação legal, as repercussões da propositura desta BNCC-EM (2018), e a resistência legítima de alguns setores da sociedade a esse processo.

A análise lança luz sobre o contexto histórico e político em que se alterou a LDB/1996 e outras leis para recepcionar a reforma curricular do ensino médio, em meio ao reformismo do Estado instaurado no Brasil pós-*impeachment* (2016). A ruptura legal com o resultado legítimo das urnas provocou reações na sociedade e impactou as políticas públicas, que repercutem na vida social contemporânea, inclusive após o acirrado pleito presidencial de 2018.

#### 4.1 A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA BNCC-EM

O período que considerei para análise da fundamentação legal da BNCC-EM compreende de 1988 (CF) a 2018, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Histórico cronológico de elaboração da BNCC-EM

Ano	Documento/evento
2018	- RESOLUÇÃO CNE/CP 4 de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução

	<p>CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituição do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC;</li> <li>- MEC entrega a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que inicia o processo de audiências públicas para debatê-la.</li> </ul>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Reforma do Ensino Médio;</li> <li>- CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;</li> <li>- MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC;</li> <li>- 2ª versão da BNCC é disponibilizada.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1ª versão da BNCC é disponibilizada;</li> <li>- I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024).</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino;</li> <li>- Conferência Nacional de Educação (CONAE).</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançamento do Programa Currículo em Movimento, que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio (2008-2010).</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicação das Orientações Curriculares para o ensino médio pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).</li> </ul>
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010).</li> </ul>
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs+EM).</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</li> </ul>
1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituição da República Federativa do Brasil.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados contidos na BNCC (2018d).

A elaboração de um currículo mínimo para a educação básica está prevista nos principais documentos legais que fundamentam a educação brasileira nas três últimas décadas. É notório o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que prescreve a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Os objetivos da aprendizagem também estão prescritos nesse artigo de forma abrangente, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (*id.*, *ibid.*).

O cumprimento do dever objetivo do Estado pressupõe a oferta de uma educação, cuja qualidade socialmente referenciada<sup>54</sup> se verifique no território nacional, com condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes na escola, como um direito subjetivo garantido. É também uma proposta em permanente constituição – política e filosófica, por ser o “pleno desenvolvimento da pessoa”, uma expressão que designa um ideal, visto que a “plenitude” na condição humana é uma dimensão utópica necessária. É na prática social que a garantia constitucional deve se materializar.

Ferretti (2018) situa essa concepção na realidade brasileira, relativizando também a delimitação do destinatário deste direito:

Formulada de maneira genérica, a concepção de potencial dos jovens brasileiros não passa de uma abstração usualmente apoiada em outra abstração, qual seja, a de juventude, pois, na verdade, como ressaltam Sposito e outros pesquisadores, dada a imensa diversidade e desigualdade do país, o mais correto é referir-se **aos jovens que frequentam a escola pública brasileira, assim como aos que frequentam escolas privadas, ou estão fora das escolas, como pertencentes a diferentes juventudes.** (FERRETTI, 2018, p. 31, grifo do autor)

---

<sup>54</sup> O sentido da “qualidade socialmente referenciada” é legitimado na defesa da educação laica, pública, gratuita, unitária e de formação integral pelas entidades científicas mencionadas no capítulo I. É aquela que atende aos interesses da maioria da população (BRZEZINSKI, 2010b).

A qualidade do ensino ofertado, na busca pelo desenvolvimento “das *juventudes* brasileiras”, guarda relação com “o quê”, “como” e “onde” será ensinado, cujas respostas compõem o currículo. Assim, a elaboração de um currículo mínimo pressupõe uma ampla análise compartilhada do que já se tem escrito e em uso nas esferas federal, estadual e municipal, bem como de experiências escolares nas múltiplas inter-relações culturais concretas.

Recorro a Cury (2014) para defender que

[...] uma discussão sobre conteúdos mínimos não pode ignorar o quanto ela exige uma radiografia e uma auscultação da realidade multifacetada da escola pública brasileira, nem desconhecer o tanto de dever cabível ao Executivo Federal em efetivar o mandamento constitucional do art. 210. (CURY, 2014, p. 80)

Essa “radiografia da realidade multifacetada” pressupõe a consideração dos currículos em vigor nos estados e municípios, levando-se em conta que “as escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, por turnos, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 47). Pressupõe, igualmente, a observância aos documentos curriculares oficiais postos, de forma crítica e propositiva, para manter as conquistas históricas e avançar nas pautas sociais.

Alguns documentos curriculares dos estados estão disponíveis na página eletrônica do MEC<sup>55</sup>, mas não há menção atualizada se (e como) essas propostas foram incorporadas no texto na BNCC. Dada a atualidade do tema, carecemos ainda de pesquisas que analisem o real acolhimento, no texto final desta Base, de experiências curriculares dos entes federativos,

---

<sup>55</sup> Os documentos curriculares dos estados estão disponíveis na página eletrônica oficial da BNCC, em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 7 jun. 2019. No texto introdutório, o MEC anuncia que disponibilizará também, “em breve”, os documentos curriculares dos municípios, o que não foi feito até a data de finalização desta pesquisa (BRASIL, 2019).

bem como das sugestões feitas nas consultas públicas realizadas durante a elaboração do documento.

O texto final reflete, para o bem ou para mal, o seu processo de elaboração. Cássio (2018) publicou resultados de uma investigação recente acerca das contribuições escritas à consulta pública da primeira versão da BNCC (2015), demonstrando que:

Um grande número de críticas ao texto da Base se fundamenta em sumários de livros didáticos e em referenciais curriculares estaduais, sugerindo que grande parte da recepção negativa à Base observada na consulta repousa nas tensões entre o novo referencial curricular e as políticas de currículo já existentes, sejam os referenciais curriculares regionais seja o próprio PNLD<sup>56</sup>. (CÁSSIO, 2018, p. 241)

Observo, portanto, que as primeiras tensões não se remetem à falta ou ao questionamento da previsão legal, mas à forma de condução desse alinhamento necessário entre o que está posto, em uso, com sua história local e regional de reflexões e conquistas, e o novo instituído pela lei em âmbito nacional.

A CF/1988 prevê, em seu artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Infere-se desse trecho do texto constitucional o binômio “unidade e diversidade”. Isso porque os valores culturais mencionados não compõem um todo uniforme, sobretudo em um país multiétnico como o Brasil. Há semelhanças e diferenças locais e regionais. Tal condição apresenta-se como uma oportunidade social, dada a multiplicidade de saberes e expressões culturais, mas impõe o desafio da seleção, visto que o currículo, por mais flexível e abrangente que seja, tem limitações espaço-temporais.

---

<sup>56</sup> Os Programas do Livro compreendem as ações de dois programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das escolas de educação básica pública, incluindo estudantes de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2019g).

Ressalvo também o cuidado necessário para que a flexibilidade não se confunda com o esvaziamento curricular e a relativização do conhecimento científico, que abordarei nos tópicos seguintes.

Normas infraconstitucionais também vislumbram um currículo comum. A LDB/1996, no seu artigo 9º, inciso IV, orienta que cabe “à União [...] estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). O artigo aponta para a centralidade do(s) currículo(s) na educação escolar, que será(ão) organizado(s) a partir de competências e diretrizes. Expressa ainda um dos princípios fundamentais à República, o pacto federativo, para que as ações do governo central sejam efetivadas “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (*id.*). Daí também a importância, no regime de colaboração, da real consideração dos currículos de estados e municípios para a elaboração de uma base curricular nacional.

As competências e diretrizes indicadas no artigo 9º da LDB/1996 foram elaboradas sob a coordenação do MEC: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>57</sup>, entre 1997 e 2000, e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), entre 2010 e 2013. Houve, portanto, inversão na ordem de elaboração desses documentos, observando-se os critérios de abrangência e especificidade, visto que:

[...] a análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372)

As Orientações Curriculares para o ensino médio precederam, em 2006, a publicação das DCNs e foram apresentadas em três volumes:

---

<sup>57</sup> Os PCNs do ensino fundamental foram aprovados pelo Parecer CEB/CNE 15/1998 (BRASIL, 1998). Os PCNs+ (ensino médio) estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> (BRASIL, 2010f).

*Linguagem, Código e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias* (BRASIL, 2006b). Essa estruturação em grandes áreas de conhecimento é utilizada na versão da BNCC-EM, incorporada no art. 35-A da LDB/1996 pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), como itinerários, acrescidos da vertente técnica e profissional, que abordarei mais adiante. As “diretrizes” e “orientações” oficiais, também de abrangência nacional, não denotavam, no entanto, a obrigatoriedade legal e, principalmente, a centralidade objetiva que se quer com a BNCC para as demais políticas públicas de educação básica, e até do ensino superior, na formação de professores.

Uma base nacional comum para a educação básica, como já mencionado, está prevista no art. 26 da LDB/1996, com a ressalva da necessidade de se manter uma parte diversificada, em observância também à diversidade étnico-cultural e às condições socioeconômicas locais e regionais:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A composição desse conjunto (parte geral nacional + diversidade local/regional complementar) é o maior desafio à proposta de uma formação básica comum nacional em um País de grande dimensão geográfica e multiplicidade sociocultural como o Brasil. Considerando essa realidade, a BNCC não deve apenas substituir, de forma objetiva e mecânica, os currículos municipais e estaduais. Gestores, profissionais da educação e comunidade escolar devem fazer valer a autonomia ainda prevista na CF/1988 e na LDB/1996 para que seus currículos não se limitem aos ditames da BNCC, posicionando-se criticamente entre as experiências locais, regionais e o documento normativo nacional.

Políticas universalistas de atendimento à população, como a proposta da BNCC, encontram precedentes na história brasileira, a exemplo do

Sistema Único de Saúde (SUS)<sup>58</sup> e, na educação, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>59</sup> e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que contemplam as modalidades do ensino médio. Observo, nessa linha crítica, que o direito discente de acesso ao livro didático não se confunde com o dever docente de adotar obras prescritas pelo poder público central. Há autonomia para que os livros sejam selecionados pela equipe pedagógica de cada escola, com participação direta dos professores e possibilidade de consulta à comunidade escolar.

O PNLD certamente será impactado pela implantação da BNCC, uma vez que o livro tem ocupado o lugar de currículo em escolas e sistemas de ensino Brasil afora, conforme argumenta Cássio (2018):

não se pode subestimar o papel do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política de currículo, haja vista a infinidade de trabalhos que mostram que os livros didáticos distribuídos pelo governo federal influenciam não apenas a organização do trabalho pedagógico nas escolas, mas o modo como muitos professores e professoras concebem a estrutura das disciplinas. (CÁSSIO, 2018, p. 241)

Reforça essa argumentação, que se verifica na realidade escolar, a menção direta ao livro didático e à formação docente feita logo no texto introdutório da primeira versão da BNCC (2015), ao apontar que

dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão. (BRASIL, 2015d, p. 2)

---

<sup>58</sup> O Sistema Único de Saúde (SUS) foi instituído pela Lei nº 8.080/1990. A gestão das ações e dos serviços de saúde deve ser solidária e participativa entre os três entes da Federação: a União, os Estados e os municípios (BRASIL, 1990b).

<sup>59</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi instituído pela Lei nº 11.947/2009 e prevê, no inciso III das suas diretrizes, “a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2019h).

Mas quais serão esses novos “rumos abertos” pela BNCC para a elaboração de materiais e a formação de profissionais da educação<sup>60</sup>? A mudança material parece previsível e aponta para a adesão, nos livros didáticos, aos conteúdos normatizados na BNCC, com ênfase ainda maior em Português e Matemática. Mas na formação humana, sobretudo no campo da educação, essa transposição não é simples e direta.

A formação docente inicial e continuada está regulada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Nela, estão asseguradas algumas conquistas importantes aos educadores, como a previsão do art. 2º: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica” nos diversos níveis e nas modalidades (BRASIL, 2015a, p. 2); e do art. 19.

Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares [...] (*id.*, *ibid.*)

Destaco, entre os incisos desse artigo, o “Piso Salarial Profissional Nacional” e a

manutenção da comissão paritária de gestão” escolar compartilhada e a exigência de “oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação. (BRASIL, 2015a)

---

<sup>60</sup> Art. 3º, § 4º da Resolução CNE/CP 2/2015 define que “os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2015a).

Na contramão dessas conquistas, gestores políticos têm recorrido à legislação de contenção de investimentos públicos, em relevo a Lei Complementar nº 101/2000 e a EC nº 95/2016, para postergar o pagamento do piso nacional. Levantamento feito pelo MEC em novembro/2016 e publicado na página eletrônica da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) (TOKARNIA, 2017) demonstrou que menos da metade dos municípios brasileiros declararam ter cumprido o piso dos professores em 2016.

No dia 13 de dezembro de 2018, no “apagar das luzes” do “governo ilegítimo” (FREITAS, 2018), o MEC apresentou ao CNE uma versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Profissionais da Educação Básica (BNCFP)<sup>61</sup>. Uma política pública às avessas. Definiu-se primeiramente o currículo do ensino médio para “guiar” a formação dos sujeitos da condução dos processos de *ensinagem*.

A crítica inicial a este documento preliminar está, mais uma vez, no teor e na forma de elaboração da proposta. Uma crítica representativa é feita por Freitas (2018), que reputou a BNCFP como mais uma “imposição contínua de políticas sem debate” do governo Temer, ao indagar que:

o MEC mais uma vez coloca unilateralmente em destaque um novo documento sem qualquer escuta à comunidade escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades. Novas diretrizes de formação de professores? Novas para quem? O MEC sabe que as DCN para formação de professores de 2015 foi amplamente discutida e aprovada pelo CNE com amplo debate com todos os setores da sociedade? (FREITAS, 2018)

O legítimo questionamento de Freitas faz frente a mais um episódio do reformismo oportunista instalado no Brasil pós-*impeachment* (2016), contra o qual resiste uma parcela significativa da população. Não encontrei registro público de continuidade no processo de análise e condução da BNCFP no

---

<sup>61</sup> Utilizo a sigla BNCFP para me referir a esse documento na ausência de sigla oficial até este momento.

governo de Jair Bolsonaro, que mantém o MEC mais envolto em polêmicas do que em ações propositivas neste primeiro semestre de mandato (2019).

Unindo-me às vozes de resistência, considero fundamental, a qualquer política educacional, a efetiva participação e a valorização dos profissionais da educação, aqueles que trabalham na (e para a) escola. Não há educação de qualidade sem a valorização desses profissionais, como se pode observar nas bases históricas defendidas pelas entidades científicas, que estão sinalizadas, em parte, no art. 18 da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015a, p. 15)

Esta BNCC (2018) é o epicentro da BNCFP (2018) e também será das demais políticas educacionais, a depender dos objetivos de seus formuladores. A versão preliminar da BNCFP está dividida em quatro capítulos: faz um apanhado histórico da formação inicial e continuada de professores no Brasil; inter-relaciona algumas dimensões formativas; esboça uma proposta de matriz de competências para a formação docente; e expõe limites e algumas indicações para futuros desdobramentos.

O documento aponta, na introdução, para uma concepção de formação baseada em análises da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>62</sup>, que minimiza os fatores externos e estruturais, especialmente sociais e econômicos, para a aprendizagem e o

---

<sup>62</sup> “A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 35 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948” (BRASIL, 2019k).

desenvolvimento dos alunos. Atribui o fracasso escolar à má formação docente, ao defender que:

(a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, **pode ser compensada pela ação da escola**; (b) os fatores que podem ser compensados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais **o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno**; e (c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no **desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos**. (BRASIL, 2018f, p. 5, grifo meu)

Uma análise que desconsidera o ponto de partida socioeconômico dos alunos para estabelecer um mesmo ponto de chegada a ser alcançado por todos, de forma homogênea e objetiva, mascara a indecente má distribuição de renda brasileira. Ignora a abismal distância entre as classes sociais no País, que impõe condições de trabalho absolutamente distintas, em estruturas escolares que ladeiam realidades objetivas distanciadas no tempo em séculos. Deposita na escola e no professor a responsabilidade pela resolução de problemas sociais históricos, de base claramente econômica, firmados e intensificados no cerne do sistema capitalista mundial há séculos. “Não devemos aderir acriticamente ao discurso da crise educacional sem trazer a percepção de que há uma crise econômica permanente” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76).

Não se pode negar que a qualidade da formação docente interfira nas relações de ensino e aprendizagem, mas há muitos outros fatores relacionados ao desempenho dos alunos. Há uma distorção social na exposição da BNCFP porque objetiva atribuir à escola e aos professores a responsabilidade exclusiva pelo fracasso da educação escolar. Por óbvio, não é a crise educacional que determina as profundas desigualdades que caracterizam uma sociedade de classes como a nossa, mas

uma crise que se desenvolve no interior de um sistema seletivo meritocrático que não consegue contemplar todas as pessoas em

uma sociedade capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado. Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar igualdade. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76)

A busca por soluções reducionistas para realidades complexas, como a educacional, inseridas em contextos de extrema desigualdade, atende aos interesses de pessoas e organizações<sup>63</sup> que se beneficiam desse estado de coisas. Com argumentos amparados na OCDE, os formuladores do documento preliminar da BNCFP alinham-se ao discurso de que a pobreza e o fracasso econômico de alguns países, inclusive o Brasil, resultam da incompetência e inadequação de seus povos ao mundo competitivo globalizado, secundarizando o peso da histórica exploração de umas nações sobre outras.

A rigor, a sociedade mundial pode ser vista como um sistema social complexo, no âmbito do qual encontram-se outros sistemas mais ou menos simples e complexos, tanto autônomos e relativamente autônomos, como subordinados, ou subsistemas. No âmbito da sociedade mundial, logo se destacam o sistema econômico e o político, mas também outros podem tornar-se relevantes, em termos da organização e dinâmica da mundialização. Tomado como um sistema de alta complexidade, a sociedade mundial pode ser vista como um produto da diferenciação crescente decorrente da evolução dos sistemas que a antecedem e compõem. (IANNI, 2001, p. 76)

Observo, portanto, que a BNCC e a BNCFP não mantêm somente relações didático-pedagógicas entre si, numa coerência interna que se espera entre instrumentos de uma política de educação nacional, mas pertencem a uma grande rede de interesses muito bem articulada e alicerçada no poder econômico, político e cultural.

---

<sup>63</sup> Pessoas como os multibilionários elencados anualmente pela revista Forbes (periódico estadunidense de negócios e economia prestigiado pelo mercado financeiro), que estão sempre à busca de mercados promissores para investimentos voláteis com recebimento altas taxas de juros. Organizações como o Banco Mundial, que vêm ditando as regras político-econômicas, sobretudo em países de capitalismo dependente (FORBES, 2018).

Impõe-se uma visão de mundo que se estrutura do centro para a periferia, na mesma lógica de um currículo nacional que desconsidera as experiências locais e regionais. Ouvir e ler não equivalem necessariamente a dialogar e considerar a contribuição. O diálogo pressupõe respeito ao contraditório, consideração do outro como voz legítima para a efetiva participação no debate.

A centralidade atribuída a esta BNCC provoca reflexões educacionais em vários âmbitos. Formação inicial e continuada, profissionalização docente, financiamento, estrutura física, currículo e materiais didáticos, entre outros aspectos, são partes do que deveria ser um conjunto articulado de proposições e ações, numa visão de totalidade. Falta ainda ao Brasil uma política educacional orgânica, que envolva a formação de maneira ampla, nas diversas etapas, modalidades e nos espaços escolares/acadêmicos destinados à educação formal no País. Essa condição fragmentária da educação brasileira é assumida no texto introdutório da BNCC (2018), ao objetivar que o documento normativo “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018d, p. 8). Mas é a partir do currículo da educação básica que se deve articular toda a política educacional do País? Defendo que não.

Essa articulação é possível com a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), já amparado na legislação, no artigo 8, §1º da LDB/1996, que atribui à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996). Trata-se da ação intencional e refletida de “dar unidade à multiplicidade” teorizada por Saviani (2009, p. 37). Um projeto de País e sociedade comporta sistemas nacionais (saúde, segurança, educação e outros) articulados, que, por sua vez, orientam as ações coordenadas nas diversas áreas sociais. O processo de criação desta BNCC, como foi conduzido, impôs o caminho inverso.

Uma base nacional comum também foi prevista nos dois planos nacionais de educação PNE: 2001-2010 e 2014-2024. O PNE (2001), embora não mencione textualmente a BNCC, enfatiza a sua importância no contexto da unidade-diversidade. A lei traça diretrizes com vistas à “atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha” (BRASIL, 2001, p. 18).

A menção feita ao “novo mundo”, em um texto escrito no início do século XXI, vincula-se à possibilidade de uma análise também estrutural do currículo, de forma a superar a fragmentação das disciplinas. Elas devem ser fortalecidas nos objetos de estudo, mas inter-relacionadas nos propósitos e projetos didáticos. Para a compreensão dessas novas realidades, acrescentam-se à proposta curricular disciplinar, no texto do PNE (2001), algumas dimensões:

além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (BRASIL, 2001, p. 18)

Reforça-se, mais uma vez, o regime de colaboração entre as esferas político-administrativas para a elaboração e implantação das políticas públicas educacionais. Relacionam-se os entes federados – Distrito Federal, estados e municípios – e a União, representada nesse ato pelo CNE.

O Plano Nacional de Educação do decênio atual, Lei nº 13.005/2014, aprovado com quatro anos de atraso parlamentar (2014–2024), reforça, na estratégia 7.1, a necessidade de:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino

Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 60)

Alinhada à hierarquia normativa que rege a educação brasileira, a BNCC foi inserida à realidade social do País entre 2015 e 2018. Em tese, foram três anos de discussões oficializadas nas audiências públicas, sessões no Congresso Nacional, reuniões no CNE; mas também no âmbito da sociedade civil, nas escolas, universidades, na comunidade científica e nas redes sociais.

Os espaços oficializados para as discussões e contribuições ao texto da Reforma (2017) e da BNCC (2015-2018) mais evidenciados pelo governo foram as audiências públicas e a plataforma virtual disponibilizada para sugestões. Na teoria, a audiência pública é uma forma de participação direta da sociedade nas decisões do Estado, que nela escuta as demandas de representantes de diversos setores sociais. É uma estratégia que respalda a decisão estatal, revestindo-a de legitimidade. Torna-se, portanto, legal, porque advém dos poderes constituídos, e legítima, porque “ouviu” a sociedade. A análise fática dos eventos muitas vezes contraria a eficácia teórica.

No conjunto – Reforma 2017 e BNCC 2018 –, ocorreram encontros públicos oficiais nas cinco regiões do Brasil. Ferretti e Silva (2017) analisaram as audiências ocorridas no Congresso Nacional para o debate sobre a MP nº 746/2016, que originou a Lei nº 13.415/2017. Eles identificaram os interlocutores, categorizaram os argumentos oficiais e dos principais convidados. Por fim, compararam os documentos legais para identificação das sugestões incorporadas e concluíram que:

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, **suas argumentações não foram ouvidas**, conforme atestam o PL de

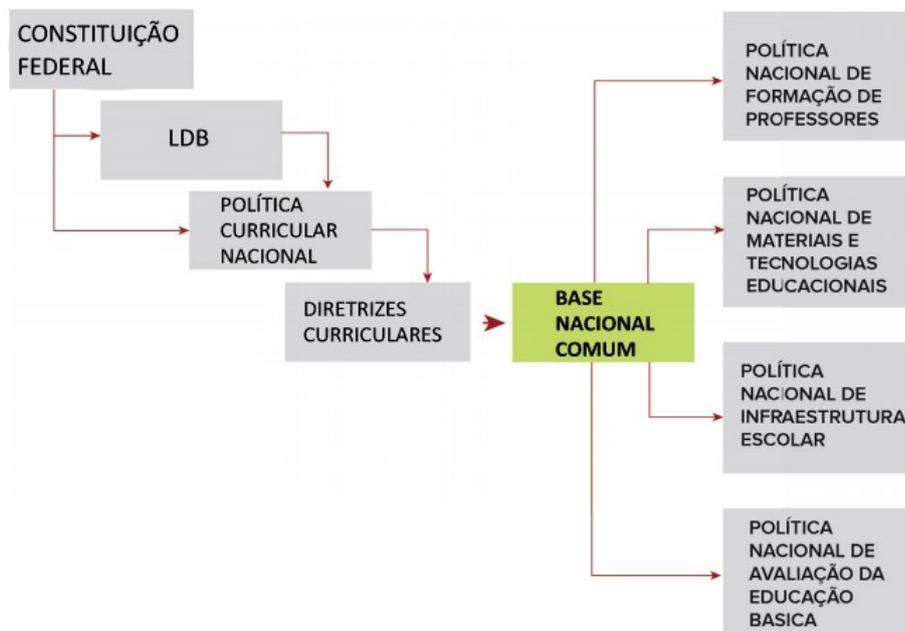
Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396, grifo meu)

Nas audiências públicas, houve protestos e tentativas de cerceamento do direito de participação, sendo algumas inclusive canceladas no dia do evento, como São Paulo, em junho, e Belém, em agosto, de 2018. A ANPEd divulgou nota pública sobre o ocorrido na capital paraense:

Estudantes, professores, dirigentes de sindicatos de professores e pesquisadores ocuparam a mesa e o auditório no qual se realizaria a Audiência Pública sobre a BNCC, proposta pelo Conselho Nacional de Educação. A manifestação teve início com a movimentação de um grande número de educadores e estudantes que reivindicaram entrar no auditório e foram impedidos pela coordenação do evento, com auxílio de seguranças e policiais militares. (ANPEd, 2018)

A BNCC resultou desse movimento sociopolítico contraditório e está situada, do ponto de vista legal, em espaço privilegiado de interconexão entre normas constitucionais/infraconstitucionais e as políticas públicas educacionais. Na figura abaixo, confere-se o organograma da legislação/BNCC:

Figura 9 – Organograma da legislação da BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2015d, p. 26).

A BNCC articula-se, estrategicamente, entre o arcabouço jurídico – CF/1988, LDB/1996, PCNs e DCNs – e as políticas que devem efetivar, na prática, o direito constitucional à educação por meio do fomento à preparação de recursos materiais e humanos. Esse currículo está situado, portanto, em área fronteira entre o “real pensado” (cultural, político, científico) e o “concreto normatizado” pela burocracia estatal; ou, recorrendo a Brzezinski (2008; 2014), entre o “mundo real” e “mundo oficial”, “mundo vivido” e “mundo do sistema”.

Como demonstrado, a legislação educacional brasileira segue uma coerência na proposição de uma base nacional para o currículo da educação básica, da CF/1988 às Diretrizes Curriculares. A resistência da sociedade civil, de parte da sociedade política e da comunidade acadêmica, à qual me somo, não enfrenta essa coerência jurídica, mas esta BNCC (2018) e seu processo de elaboração (2015-2018), sem um amplo debate real e

propositivo, que envolvesse as entidades científicas de estudiosos da educação.

As versões da BNCC foram elaboradas e apresentadas à sociedade em uma conjuntura de grandes turbulências sociais, políticas e econômicas no mundo e no Brasil, que abordarei no próximo tópico.

#### 4.2 O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DA BNCC-EM: REFORMISMO E RESISTÊNCIA

Tem se tornado lugar comum a afirmação de que “vivemos um período de grandes transformações no mundo”. Mudanças políticas, sociais e econômicas sempre ocorreram, com impactos dimensionados em suas épocas. Um componente novo neste século é o alcance exponencialmente maior desses impactos, dada a interligação midiática proporcionada pela internet, com a incorporação da realidade virtual ao cotidiano social. Com isso, as relações interpessoais, nas diversas dimensões da vida, passaram a extrapolar muito as redes geográficas locais, tecendo as estruturas “cada vez mais acoplada[s] em redes multimídia universais, constituem a realidade e a ilusão da aldeia global” (IANNI, 2001, p. 76).

Nesse contexto, a análise de uma política pública nacional, com influências regionais e locais, como a BNCC, precisa ampliar o espaço de percepção do mundo. As influências de corporações e grupos de pressão nas decisões políticas em determinado país extrapolam os contatos locais, sobretudo porque os fluxos do Capital financeiro determinam, em grande medida, a tomada de decisão nas esferas pública e privada.

O contexto imediato de elaboração e implantação da BNCC (2015 – 2018), ainda em curso (2019), é caracterizado por grandes turbulências político-econômicas. São dois os exemplos mundiais: 1) a eleição em 2016 do controverso presidente de ultradireita Donald Trump nos Estados Unidos da América (EUA); 2) e a ruptura do Reino Unido com a União Europeia (UE)<sup>64</sup>,

---

<sup>64</sup> A União Europeia (UE) foi instituída em 1993 e é composta atualmente por 28 países membros (BRASIL, 2019k).

ato denominado *Brexit*, ainda inconcluso em 2019, referendado por consulta popular mediante plebiscito (2016). A política externa de enfrentamento reafirmou a rota de colisão da maior potência econômica do mundo com países árabes e também com a China, concorrente comercial direto pelo domínio dos mercados globais.

A reconfiguração geopolítica mundial, contudo, parece não ter promovido interferências significativas na hegemonia dos EUA, sobretudo nos aspectos econômicos e bélicos. O País segue impondo sua agenda política nas relações internacionais, a despeito das ameaças da UE e China na economia e o risco constante do belicismo russo. O certo é que o país da “América para os americanos<sup>65</sup>” apresenta-se no cenário das relações internacionais, pós-*Trump*, objetivando cada vez mais o mundo aos americanos (estadunidenses).

Em seu discurso de posse, o presidente multibilionário destacou, no tom ameaçador que sustenta o imperialismo dos EUA: “Juntos, iremos determinar o curso da América e do mundo, por muitos, muitos anos. Enfrentaremos desafios, confrontaremos dificuldades. Mas faremos o serviço”<sup>66</sup>. A política de enfrentamento e intimidação segue sendo feita no discurso e na prática. Trump inaugurou a era da comunicação institucional pelas redes sociais, apropriada pela presidência brasileira (2019), em suas contas privadas, mas mantém a influência estadunidense nas políticas públicas de outros países por meio das organizações supranacionais, como OCDE e ONU, e das grandes companhias de mídia – tradicionais e digitais, de tecnologia e finanças, de que são exemplos respectivos *Facebook/WhatsApp/Twitter, Google*<sup>67</sup> e Banco Mundial.

---

<sup>65</sup> O slogan da Doutrina Monroe, que teve os “*princípios enunciados pelo presidente norte-americano, James Monroe, em mensagem ao Congresso dos EUA, em 2 de dezembro de 1823. Surge como manifestação contra eventual intervenção das potências europeias nos destinos dos países do Novo Mundo, transformando-se rapidamente em princípio fundamental da política pan-americana da época. O Brasil aderiu integralmente aos seus enunciados*” (BVDH, 2019).

<sup>66</sup> Tradução não oficial divulgada na página eletrônica do G1 (TRUMP, 2019).

<sup>67</sup> Ranking de revista Forbes (2018), de enorme prestígio no mercado financeiro, elege marcas de tecnologia (*Apple, Google, Microsoft, Amazon e Facebook*) como as mais valiosas do mundo (FORBES, 2018).

O consórcio entre o Estado e o Capital é uma estratégia neoliberal renovada no século XXI para gerir áreas importantes à vida social, como educação, saúde, segurança e infraestrutura, mas também dominar setores imprescindíveis à expansão do sistema capitalista, como matrizes energéticas, transportes (nos diversos modais), tecnologias e finanças. Shiroma e Evangelista (2014) observaram que essa flexibilização está na base da chamada “nova governança em redes”, com atuação do terceiro setor e as parcerias público-privadas na proposição, execução e gestão dos serviços públicos.

As relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24)

Essa estratégia político-administrativa de governança reaproxima o Capital privado do Estado, intermediado pela sociedade civil, para além das privatizações empreendidas no Brasil na década de 1990. De forma mais sofisticada e engenhosa, empresários e companhias – nacionais e estrangeiras – passam a influenciar decisivamente, e até produzir, as políticas públicas, no contexto das redes de políticas (BALL, 2014).

Mais uma vez, o domínio no campo da educação é a principal estratégia na manutenção da hegemonia político-econômica e cultural, posto que

há um empenho de agências econômicas – como a OCDE, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – e grupos empresariais organizados em redes para interferir nos rumos da Educação, cujo projeto geral é reformar a educação. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 32)

Países capitalistas centrais seguem mantendo forte e decisiva influência nas políticas públicas de outras nações, em especial aquelas em

desenvolvimento, com influência em suas regiões geográficas, como o Brasil, na América do Sul. Nesse contexto, os países organizam-se em blocos em torno de acordos político-econômicos. Além do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), o Brasil compõe o BRICS, grupo formado ainda por Rússia, Índia, China e África do Sul. Em 2018, esse *pool* de países instituiu o Novo Banco de Desenvolvimento (NBD).

No âmbito nacional, o conturbado cenário brasileiro na década de 2010, em que se situa cronologicamente a BNCC e a Reforma (2017), é marcado por denúncias de corrupção, principalmente na Operação Lava-Jato, que resultou em processos judiciais com a prisão de dirigentes, proprietários de grandes empresas – nacionais e multinacionais –, agentes públicos e políticos de expressão nacional. Essa condição política e financeira foi agravada pelo *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff em agosto de 2016.

O vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo máximo do Poder Executivo de maneira interina<sup>68</sup>, depois confirmado como Presidente a permanecer até as próximas eleições diretas. Temer iniciou um levante reformista no Estado brasileiro, com tratativas que se mostraram anteriores ao *impeachment*. Os rumos da política nacional mudaram significativamente com a substituição do programa de governo, aprovado por maioria popular nas urnas para o mandato 2015–2018, pela carta de intenções “Uma Ponte para o Futuro” (2015) assinada pelo PMDB.

O campo educacional é representado nesse documento com forte conotação econômica, especialmente fiscal, por três menções à palavra “educação”, todas na acepção de “gasto” ou “investimento” responsável por parte da crise instaurada no País. O texto traz expressões como “novos encargos atribuídos ao Estado pela CF/1998”, com ressalva de terem sido “positivos e virtuosos”, “gastos com saúde e educação”, “problemas de

---

<sup>68</sup> A condição de interinidade do governo de Michel Temer durou 180 dias, entre a decisão da Câmara dos Deputados e o julgamento final do processo de *impeachment* pelos senadores em sessão presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), conforme determina a lei. Temer assumiu definitivamente o posto de Presidente da República no dia 31 de agosto de 2016.

assistência de saúde, de educação e de segurança” (MDB, 2015, p. 6-12). Os *slogans* dos governos progressistas (2013-2016) – “Brasil, um país de todos”, “País rico é país sem pobreza” e “Brasil, Pátria Educadora” – deram lugar ao “Ordem e Progresso” da Bandeira Nacional, numa nítida mudança de rumos.

O Governo Federal, apoiado pelo Congresso Nacional, anunciou céleres reformas no Estado brasileiro, das quais pelo menos três foram conduzidas em tempo recorde pelos congressistas que haviam deposto a presidente Dilma Rousseff: Trabalhista (aprovada: Lei nº 13.467 de 2017); Previdenciária (interrompida: PEC 287/2016 e retomada: PEC 09/2018) e do Ensino Médio (aprovada Lei nº 13.415/2017), que alterou artigos da LDB/1996; além do rigoroso ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional 95/2016. Cumpre enfatizar o açodamento das discussões e a rapidez da aprovação de reformas em áreas fundamentais para a vida dos brasileiros, denotando o reformismo oportunista.

Kuenzer (2017) avalia o percurso de aprovação da Lei 13.415/2017 e assevera que

a restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor. (KUENZER, 2017, p. 333-334)

O caráter autoritário da instituição da Reforma (2017), mencionado por Kuenzer (2017), já havia sido afirmado em parecer do Ministério Público Federal (MPF), em 2016. O MPF respondeu a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5599, proposta pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) contra a Medida Provisória (MP) 746/2016, que originou a Lei 13.415/2017:

Não parece aceitável nem compatível com os princípios constitucionais da finalidade, da eficiência e até da razoabilidade que tal matéria, **de forma abrupta**, passe a ser objeto de normas contidas **em medida provisória, que atropelam do dia para a noite esse esforço técnico e gerencial do próprio MEC, em diálogo com numerosos especialistas e com a comunidade, ao longo de anos.** (BRASIL, 2016e, grifos meus)

O parecer foi enviado ao STF no dia 19 de dezembro de 2016 e a ADI 5599, extinta pelo ministro Edson Fachin em maio de 2017, quando a lei já havia sido aprovada no Congresso Nacional. Dois argumentos merecem destaque no texto do procurador Rodrigo Janot: a “forma abrupta”, que eu reputo também caracterizar o reformismo oportunista pós-*impeachment* (2016), e o “atropelo ao esforço e diálogo do MEC com numerosos especialistas e com a comunidade, ao longo de anos” (*id.*, *ibid.*), o que se verifica em produções acadêmico-científicas, eventos e grupos de pesquisa, relatos e manifestos em defesa da escola pública de qualidade, socialmente referenciada há décadas.

Incluo, no pacote reformista e autoritário de Temer, o Projeto Escola sem Partido (autodenominado “Movimento ESP”), apresentado inicialmente como PL 7180/2014, defendido com argumentos conservadores, que propunham alterações na LDB/1996, e provocou grandes embates parlamentares e na sociedade civil. Os partidários desse projeto ganharam força no governo ilegítimo (2016-2018) e intensificaram as tentativas de aprovação no Congresso Nacional, até o arquivamento, em 2018, dada a enorme resistência social, notadamente de alunos, professores e pesquisadores do campo da educação.

A base argumentativa dos defensores da proposta partidária de uma “escola sem partido” assenta-se em duas premissas que podem ser verificadas no texto do PL 7180/2014 (PL 867/2015 e projetos semelhantes em âmbitos estadual e municipal)<sup>69</sup>: 1) uma alegada fragilidade intelectual dos

---

<sup>69</sup> “Desde 2014, 62 projetos de lei (PL) relacionados ao movimento Escola sem Partido tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional e nas casas legislativas de pelo menos 12 estados e 23 cidades do Brasil. No nível federal, os projetos em tramitação são: PL 7180, PL 7181, PL 867, PL 1859 e PL 1411. Esses PLs tratam de temas como a proibição da

estudantes frente ao poderio argumentativo de educadores que os corrompem aos seus interesses; 2) o ideal de uma escola neutra que ensine conteúdos científicos com imparcialidade e objetividade cristalinas. Nesse afã de aparência cientificista, acusam professores de cometerem “abuso de ensinar”, extrapolando o direito assegurado no inciso II do artigo 205 da CF/1988: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Rebato frontalmente esses argumentos na defesa de uma escola plural, com multiplicidade de ideias e vozes. O ensino de conteúdos científicos, típicos da educação formal, não pode inviabilizar a criticidade nas análises, por exemplo, na forma de utilização dos saberes que mobilizam esses conteúdos na vida cotidiana. Para além da discussão nada consensual sobre a neutralidade da ciência, à qual fiz referência no capítulo III, estão as múltiplas abordagens metodológicas, a seleção, os recortes, as perspectivas teóricas e analíticas do que se propõe e se faz com os conhecimentos científicos, cuja divulgação é função primordial da escola.

A pluralidade de ideias e visões de mundo também deve compor a base da formação de professores e, por conseguinte, a de alunos da educação básica, como está proposto na Resolução CNE-CP nº 2/2015:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015a, p. 3)

É no mínimo incoerente que docentes formados para a criticidade e o “diálogo constante entre diferentes visões de mundo” sejam amordaçados durante os processos de mediação didática, inerentes ao cotidiano escolar, e

---

discussão da questão de gênero nas escolas, materiais didáticos e em textos legais, como os planos de educação, e o combate à “doutrinação político-partidária” dos professores dentro da sala de aula”. (ABE, 2019)

eminentemente “éticos”, “linguísticos”, “estéticos” e “políticos” na letra da lei. A legislação precisa encontrar lugar na *práxis* docente com os discentes para alcançar a legitimidade, do contrário torna-se “letra morta”, legalidade ilegítima. Reprimir o fazer pedagógico plural em nome de uma cientificidade estéril ou na pretensa defesa do direito de aprender dos estudantes, frente ao suposto “abuso de ensinar”, impõe à “escola sem partido” um nítido viés político-partidário já conhecido e amplamente rejeitado na história do Brasil, haja vista o pós-golpe militar de 1964.

As disputas na elaboração de um currículo, como a BNCC, atestam a existência de múltiplas visões de mundo. Fossem os conteúdos e as abordagens neutros e objetivos, não haveria grande controvérsia na seleção, composição e organização. Reafirmo que escola e currículo são instâncias de poder e resistência, espaços de discurso e ação nos quais os sujeitos precisam expressar princípios, concepções, ideias e interesses. Amordaçar sujeitos nos espaços escolares, com argumento de desigualdade intelectual entre eles, não contribui em nada para aprimorar as instituições sociais e as relações democráticas, tampouco ajuda a “igualar essas capacidades”, se é esse o suposto objetivo. Ao contrário, é no embate democrático de ideias que as intelectualidades se desenvolvem e conduzem o País a um futuro melhor para a coletividade, em consonância com o que preconiza o art. 35, inciso III da LDB/1996, como objetivo a ser alcançado na educação básica: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Outro pilar da ESP que eu rebato é o de fragilidade intelectual dos estudantes. A história está repleta de situações de protagonismo estudantil, no Brasil e no mundo, que contradizem e desafiam o invólucro de vitimização ao qual querem submetê-los. Mencionei no capítulo anterior e reforço aqui três dessas referências nacionais de resistência: “Diretas-Já” (1985), “Os Caras-pintadas” (1992) e “Ocupa Paraná” (2016). De forma contraditória, os estudantes são taxados de “massa de manobra” quando os ideais que

defendem não são coincidentes com os daqueles que assim os designam, a exemplo de outro episódio recente (maio/2019), no qual os estudantes foram nomeados de “idiotas úteis” pelo presidente Jair Bolsonaro, amplamente divulgado pela mídia (DIAS, 2019). Já está em curso, nesse mandato presidencial, o “novo” texto – PL 246/2019 – com tentativa ainda mais extremada de implantar a “escola da neutralidade” em expressa continuidade do reformismo oportunista que caracterizou o governo Temer.

Longe de serem propostas “neutras” e isoladas, os projetos que defendem a implantação da ESP, em municípios, estados, em todo o País, constituem uma lógica articulada de ações que buscam impor uma visão única de mundo, elitista e conservadora. Sujeitos políticos articulam-se para redimensionar a legislação e reformar o Estado, em momento oportuno de extrema deterioração política e econômica, com objetivo de manter e intensificar a estrutura desigual da sociedade de classes. É esse o sentido da Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio para acolher a BNCC-EM.

Abordo ainda as vertentes previdenciária (PEC 287/2016 e PEC 06/2019) e trabalhista (Lei nº 13.467/2017) do reformismo. Esta última foi nomeada pelo governo Temer de “modernização das relações de trabalho”<sup>70</sup> e impôs mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (1942). Cientes e receosos da resistência dos trabalhadores, os reformadores do Estado trataram de fragilizar a representação sindical com a aprovação da Lei 13.467/2017, que impôs limites às contribuições sindicais, cancelada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), frente às contestações de inconstitucionalidade.

Sob o mantra da “flexibilização”, integrantes do governo Temer e seus correligionários no Parlamento alinharam o discurso na defesa da pretensa “modernização trabalhista”, evitando inclusive usar o termo “reforma”, desgastado no contexto político. A análise detida do cenário reformista

---

<sup>70</sup> Um exemplo é a entrevista com o ministro do trabalho, Helon Yomura, publicada na página eletrônica oficial do Governo Federal. (GOVERNO DO BRASIL, 2019)

desmonta a arquitetura conotativa dos termos: modernizar e flexibilizar equivalem a delapidar direitos. Como venho defendendo, as políticas públicas são também discursivas, de maneira que as disputas de primeira ordem pelo convencimento da opinião pública, no ciclo das políticas, se dão no nível linguístico, para o qual as palavras, expressões e frases de efeito exercem papel preponderante.

Na prática, o reordenamento das leis em diversas áreas do Estado articula-se em torno de um projeto reformista unificado. Ferretti (2018) estabelece relações previsíveis entre as duas leis (trabalho e educação):

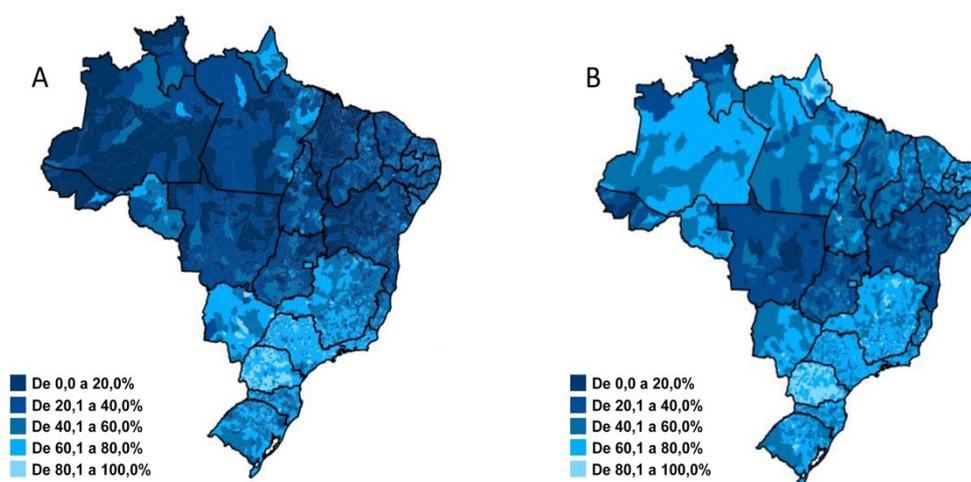
No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores. (FERRETTI, 2018, p. 36)

Ferretti (2018) ressalva o cuidado necessário para não se fazer uma transposição direta e específica da Reforma Trabalhista às condições objetivas de atuação docente. A lei afeta o conjunto dos trabalhadores brasileiros. O autor faz uma análise do potencial impacto no exercício profissional dos professores, apontando quatro pontos: 1º) exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, conforme o §2º do artigo 35-A da Lei 13.415; 2º) diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da instituição dos itinerários formativos; 3º) possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados, por “profissionais detentores de *notório saber*”; e 4º) possibilidade de o “direito” de atuação em dois turnos na mesma escola transformar-se apenas em mais sobrecarga de trabalho (FERRETTI, 2018, p. 36-37).

A Lei 13.415/2017 formalizou a atuação de professores com “notório saber”, restringindo às disciplinas técnico-profissionais, para ministrar “conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades

educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas”, conforme art. 61 da LDB (BRASIL, 1996). Entretanto, o risco de alargamento futuro dessa autorização, observado por Ferretti (2008), justifica-se pelo déficit de professores com formação em nível superior (licenciatura) atuando na educação básica, como atesta no Censo Escolar (2017): 78,4% dos professores possuem nível superior completo; dos 94,7% têm curso de licenciatura e 6,5% estão com o nível superior em andamento. Os censos de 2017 e 2018 não especificam o ensino médio nesse quesito, mas há um dado específico relevante, disposto no gráfico a seguir.

Figura 10 – Professores com formação superior (licenciatura) na área de atuação



**Mapa 1** Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador de adequação da formação docente):  
A) nos anos finais do ensino fundamental e B) no ensino médio por município - Brasil - 2018

Fonte: BRASIL, 2018c, p. 5.

O mapa retrata o “Indicador de Adequação da Formação Docente (IAFD)”<sup>71</sup> e demonstra que, em vários locais do país (tons de azul mais escuros nas imagens), a formação inicial em área específica (licenciatura) é

<sup>71</sup> Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep. (BRASIL, 2018c, p. 5)

secundarizada na distribuição de disciplinas, ministradas por um professor que, por evidência, tem algum “notório saber” naqueles conteúdos, apesar de não ser licenciado para tal. Comparativamente, o IAFD é maior nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. O desinteresse pela profissão docente é reconhecido no senso comum e nas pesquisas acadêmico-científicas.

Saliento, para retomar a análise do tripé reformista, alguns motivos da falta de interesse dos jovens egressos do ensino médio pela profissão docente, sintetizados por Krawczyk (2009, p. 32), em relatório no qual ela analisa “7 desafios para o ensino médio no Brasil”:

As condições de trabalho, porém, são cada vez mais difíceis. O aumento da complexidade da gestão escolar [...], o risco de perda de estabilidade do trabalho (consequência de práticas governamentais em vários lugares do País), a desqualificação da profissão e o fracasso das supostas estratégias para melhorar as condições dos professores geram um cenário bastante desfavorável para a realização do perfil docente desejado. (*id.*, p. 32)

Nessa lógica reformista, as estruturas do Estado são apartadas dos propósitos do bem-estar social e disponibilizadas a serviço do Capital financeiro. Precarização do trabalho, da previdência e fragilização do sindicalismo; corte no financiamento da educação e esvaziamento curricular do ensino médio (também na formação docente em nível superior); e amordaçamento de vozes contrárias ao *status quo* compõem o tripé de reformas continuístas dos rumos históricos de desigualdades sociais no Brasil.

Assim, o reformismo imposto ao País, pós-*impeachment* (2016), apresenta-se como um todo articulado, amalgamado pelo conservadorismo político de base neoliberal, que mantém e intensifica as desigualdades socioeconômicas da nossa sociedade de classes.

Paradoxalmente, tal condição desigual e de permanente instabilidade, que nutre o sistema capitalista, é promotora de resistência de parcelas cada vez maiores das sociedades no mundo. Há ações nas ruas, nas instituições políticas e acadêmicas, potencializadas nas redes sociais, posto que “a

relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação” (FERRETTI, 2018, p. 39).

No campo da educação, travam-se as disputas mais significativas no Brasil, incluindo a ocupação de escolas e a produção intelectual nas entidades científicas contra a Reforma (2017), configurando-se a ação de governo mais contundente para implantação desta proposta reformista-oportunista. Ela determina os caminhos já na base (em com a Base!), de uma “escolha” que se atribui ao jovem, anunciada com fortes tintas midiáticas, como o “novo direito” conquistado.

Mas, em condições socioeconômicas tão díspares entre regiões, estados, municípios e até entre escolas de uma mesma cidade, o Estado impõe, na prática, uma via de caminho único à classe trabalhadora: fragmentação e esvaziamento curricular com itinerário tecnicista. A Reforma (2017) e a BNCC (2018) compõem essa política educacional, que passo a analisar de forma mais detalhada.

#### 4.3 A BNCC-EM E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: PROPOSIÇÕES E CONTRADIÇÕES

No cenário reformista de implantação da BNCC, certamente a Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei nº 13.415/2017, que nominarei doravante apenas Reforma (2017), ocupa lugar de destaque. Ela alterou a LDB/1996, com repercussões em importantes instâncias<sup>72</sup> da educação brasileira, algumas ainda desconhecidas no porvir. Saliento, inicialmente, que

---

<sup>72</sup> Conforme disposto na ementa da Lei nº 13.415/2017: “Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017h).

se trata de uma política às avessas, visto que tem como princípio fundante a BNCC, ao redor da qual todos os demais projetos e programas da política educacional do País deverão orbitar. Não é, por conseguinte, um projeto de nação que impulsiona uma política de educação e, por sua vez, orienta um currículo, mas oposto disso.

Essa política pública às avessas traz consigo outras contradições: 1) uma proposta de implantação de ensino médio integral, com exigência de novos investimentos, em um País que não investe 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação (meta 20 do PNE 2014-2024)<sup>73</sup>, em paralelo a um espartano rigor fiscal, dado pela EC nº 95/2016, que impõe cortes no já debilitado orçamento da educação; 2) uma promessa de formação integral e pleno desenvolvimento do aluno, em atendimento à CF/1998 e à LDB/1996, mas mantém apenas Matemática, Português e Inglês como componentes obrigatórios, relegadas as Ciências Sociais a *estudos e práticas*.

Analisando as proposições e contradições da Reforma (2017) e a BNCC (2018) tendo como pano de fundo uma dupla articulação diacrônico-sincrônica que se complementa: de um lado, a dualidade curricular estrutural que caracteriza, historicamente, o ensino médio brasileiro, demonstrado nos capítulos II e III deste trabalho; de outro, o viés oportunista do reformismo acelerado instalado no Brasil pós-*impeachment* (2016) com objetivo imediato de promover a ruptura com as iniciativas progressistas<sup>74</sup>, ainda incipientes, que, de alguma forma, impunham resistência a essa condição dual histórica da educação escolar brasileira, sobretudo na última etapa da educação básica, objeto deste estudo.

---

<sup>73</sup> Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

<sup>74</sup> Refiro-me aos governos progressistas das coligações lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2003 a agosto de 2016. Apesar de não ter alcançado todos os objetivos esperados pela população em mais de 30 anos de disputa presidencial, são inegáveis as conquistas e efetivação de direitos em importantes áreas sociais, com destaque para habitação, com programas como Minha Casa Minha Vida; e educação, de que se destacam o FIES e o PROUNI, além da expansão das universidades públicas federais e a criação da Rede Federal de Ensino, com iniciativa real de integração do ensino técnico e tecnológico ao ensino médio.

Uma imagem sintética divulgada pelo Senado Federal, com as principais mudanças objetivas prescritas pela Lei nº 13.415/2017, ilustra os aspectos da Reforma em análise:

Figura 11 – Síntese da Reforma (2017)

**APROVADA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**CARGA HORÁRIA**  
A MP determina a adoção progressiva do ensino em tempo integral, da seguinte forma:

Hoje	Em até 5 anos	Depois, progressivamente
800 horas/aula	1.000 horas aula	1.400 horas/aula por ano

**CURRÍCULO OBRIGATÓRIO**  
Português, Matemática, estudo e práticas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS**  
Além de cursar as disciplinas obrigatórias, estudantes escolherão (dentre as opções oferecidas pela escola) um dos itinerários formativos:

Linguagens	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Matemática	Formação Técnica e Profissional
Ciências da Natureza	

**PROFESSORES**  
Autorizada a contratação profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação **exclusivamente para atuar na educação técnica e profissional.**

SenadoFederal

Fonte: Senado (BRASIL, 2017i).

A figura proporciona uma percepção clara de que o currículo está no âmago da Reforma (2017), sobre a qual orbitam outros aspectos, de tal modo que poderia ser intitulada Reforma Curricular do Ensino Médio. Não por acaso, essa política tem a BNCC como epicentro.

De forma objetiva, as alterações podem ser organizadas em três eixos<sup>75</sup>: carga-horária, organização curricular e financiamento. 1) previsão de aumento significativo da carga-horária, das atuais 800 para 1400h anuais, devendo chegar a, pelo menos, 1000h anuais em até cinco anos; 2) flexibilização curricular, com drástica redução do núcleo obrigatório de disciplinas, complementadas por *estudos e práticas* e itinerários formativos; e, ausente no quadro acima, 3) a proposta de aporte financeiro, por dez anos, às escolas que ofertarem ensino integral (7h/diárias nos 200 dias letivos), atendendo à referida lei e aos critérios estabelecidos pelo MEC (KUENZER, 2017, p. 333). Interpreto a invisibilidade do aporte “extra” de recursos da educação, condicional e seletivo, no diagrama exposto pelo Senado Federal, como afirmação tácita da impossibilidade imposta pela EC nº 95/2016, ao que retrato, de forma literária, no ditado popular: “o que os olhos não veem o coração não sente”.

No desdobrar analítico do quadro, não se pode perder de vista que, em uma reforma curricular, o que está em disputa é a formação de gerações de pessoas na sociedade. É, objetivamente, a formação da própria sociedade. As reflexões e decisões sobre o tema “trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a formação desejada” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 57). Essa premissa revela a importância estratégica da educação para os países, sobretudo no sistema capitalista, que primam pela busca constante da hegemonia nas dimensões da vida humana: social, cultural, política e, notadamente, econômica.

Antes de seguir, importa enfatizar duas convicções: a) reconhecer essa condição política estratégica da educação não equivale a afirmar que a escola seja a responsável por solucionar todos os problemas sociais criados fora dela; b) constituir coletivamente um projeto de nação que atenda aos anseios atuais e mantenham vivos os sonhos do seu povo, respeitando sua

---

<sup>75</sup> Apoio-me em Kuenzer (2017) para formular esta síntese. A autora agrupou as alterações promovidas pela Reforma (2017) em dois eixos (carga-horária e organização curricular) e incluiu o financiamento na explicação do segundo.

pluralidade cultural, e instituir um sistema de educação que fortaleça esse projeto é o exato oposto de definir, ainda que com alguma participação social, um currículo e, a partir de dele, redefinir as demais políticas públicas de educação do País. O teor e a condução da Reforma (2017) certamente indicam a identidade que se pretende para esta etapa da educação básica no Brasil.

Como já demonstrei no capítulo III, o currículo do ensino médio tem sido objeto de disputa no Brasil há séculos, com variações entre os polos da dualidade curricular estrutural: sólida formação humanística ou tecnicismo raso, não alcançando uma formação que primasse pela *omnilateralidade*. Dito de outra maneira, essa disputa curricular vem oscilando entre a necessidade de apreensão crítica dos saberes elaborados social e historicamente; e a preparação imediatista para o trabalho remunerado (emprego). Vários estudos têm demonstrado essa permanente dualidade identitária do ensino médio, dentre os quais Kuenzer (2017), Frigotto e Ciavatta (2011); Silva (2003); Saviani (1989; 2008; 2009; 2016; 2018); Moehlecke (2012); Malanchen (2016); Ferretti (2018).

Situo, portanto, a Reforma (2017) na tradição de reformas educacionais brasileiras, que expressam uma disputa histórica pelo direcionamento formativo de jovens (e adultos – EJA) e, por consequência, dos rumos do País. O ensino médio assumiu maior relevância no Brasil com a redação do inciso VII do art. 208 da CF/1988, dada pela Emenda Constitucional 59/2009: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). A previsão legal foi, por coerência, retomada na meta 3 do PNE (2014-2024): “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014).

O Censo Escolar (BRASIL, 2018c, p. 3) identifica que “nos últimos cinco anos, o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1%”.

Esses números têm servido de base argumentativa aos defensores desta BNCC. Entre os argumentos por esta Base, dois assumem destaque: a flexibilização curricular para tornar o ensino médio “mais atraente” e “moderno/contemporâneo”, e a possibilidade de “escolha” dos estudantes, já na educação básica. Essa defesa pode ser depreendida – implícita ou explicitamente – em várias passagens do texto da BNCC-2018. Na apresentação, defende-se “[...] o 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” (BRASIL, 2018d, p. 5). A tese do currículo flexível é retomada na seção que trata especificamente do ensino médio:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (*id.*, p. 468).

Vários autores – dentre os quais, Antunes (1995), Krawczyk (2009), Frigotto (2015), Kuenzer (2017), Ramos e Frigotto (2017), Ferretti (2018) – desvelam a origem desse processo de flexibilização do trabalho e da educação na convergência estratégica da Teoria do Capital Humano com a da Acumulação Flexível, típicas da passagem do modelo de produção taylorista/fordista para o Toyotismo. Esse modelo conduziu a Toyota à posição de mais valiosa produtora de veículos do mundo (FORBES, 2018), e ganhou força no Brasil a partir da década de 1980.

Para Antunes (1995, p. 16), essa transição dos modelos de produção emerge “*onde o cronômetro e a produção em série de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’*”. Os grifos do autor nos indicam que a nova lógica não produz a *priori* para massas anônimas de consumidores a serem conquistados. A produção é cada vez mais especializada e direcionada a um público que já espera (até anseia) o produto. Ferretti desdobra a flexibilização do trabalho em dois tipos: “a

quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, as quais se aplicam tanto ao setor produtivo quanto ao setor serviços” (FERRETTI, 2018, p. 33).

Em síntese, enquanto a primeira se aplica à quantidade de mão de obra (trabalhadores) empregada, a segunda diz respeito à qualificação e diversificação da força produtiva, com incremento de recursos tecnológicos e estratégias organizacionais para adequação às renovadas demandas do mercado (FERRETTI, 2018). Consumir essa produção sofisticada é, antes, um diferencial de *status* e poder, para além da necessidade material, emparelhando-se às oportunidades seletivas e desiguais de acesso aos tipos de formação específicos necessários à inserção em nichos de trabalho/emprego.

É preciso, pois, diferenciar também os caminhos da preparação da mão de obra. Em outras palavras, nega-se uma formação unificada na educação básica, com sólidas bases humanistas e técnico-científicas, em nome de uma falsa possibilidade de escolha “autônoma” dos jovens no ensino médio, entre itinerários fragmentados que complementam uma base comum esvaziada KUENZER (2017).

Observa-se, portanto, que é

sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços. (FERRETTI, 2018, p. 34)

No texto da BNCC (2018) está evidente que o objetivo maior de toda essa lógica é “o desenvolvimento de competências e habilidades” para uma preparação estreita e direcionada aos testes uniformizados aplicados em larga escala. Um exemplo é o PISA, em momento “em que a avaliação passou e passa a fazer parte de políticas nacionais bafejadas por orientações internacionais, o currículo passa a ganhar mais importância” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 50).

Outra dimensão que tem tomado a centralidade da avaliação, como único, ou mais importante, objetivo a ser alcançado pela educação é a classificação e hierarquização dos sistemas de ensino e até das escolas, na medida em que

assistimos a um *revival* positivista com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), *rankings* (de países, de universidades, de centros de excelência). As informações funcionam como insumos para as políticas baseadas em evidência [*evidence-based policies*]. (SHYROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 32)

O baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações do PISA é frequentemente utilizado para justificar a Reforma (2017). Uma síntese desse discurso de catástrofe da educação nacional, com base na avaliação internacional, foi divulgada na página eletrônica do MEC em 2015, ano de publicação da primeira versão da BNCC:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com base nos resultados da avaliação de 2015, divulgados nesta terça-feira, 6, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constatou que o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho. O PISA mediu o conhecimento dos estudantes de 72 países em leitura, ciências e matemática. Nas três áreas, a média dos estudantes brasileiros ficou abaixo da obtida pelos demais países. (BRASIL, 2016d)

Ao analisar o resultado médio dos estudantes brasileiros no PISA, o então ministro da educação do governo Temer, Mendonça Filho, preocupou-se com estratégias para somar mais pontos: “Como boa parte da pesquisa do PISA é feita no ensino médio, é um número considerável de jovens que foram avaliados e que mostram um desempenho baixo. Precisamos redirecionar esse caminho e focar nesses pontos” (BRASIL, 2016d).

Ainda que se considere o PISA como medição da qualidade educacional, o que eu não legítimo nesses termos, os argumentos dos reformadores caíam por terra. Isso se verifica ao se analisar os resultados obtidos por egressos da escola proposta nos governos populares (2003-

2016), que se materializou no Ensino Médio Integrado ofertado na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com base no Decreto nº 5.154/2004, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Ensino Médio (Resolução 2012 Resolução CNE/CEB nº 6/2012).

Análise dos dados oficiais do PISA (2015)<sup>76</sup> publicada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) demonstram que

Em ciências, a Rede Federal alcançou 517 pontos, bem acima da média de 401 atingida pelo Brasil – que soma as notas obtidas pelos estudantes das redes Federal, Estadual e Particular –, o que a colocaria na 11ª posição no cenário mundial, à frente de países como Coreia do Sul, Estados Unidos e Alemanha. Já em Leitura, a pontuação (528) seria suficiente para atingir a segunda colocação entre os 71 países e territórios analisados, ficando atrás apenas de Singapura. Em matemática, a nota da Rede foi de 488, superior à média geral do Brasil, que foi de 377 pontos. (BRASIL, 2016c)

É prudente ressaltar que essa é uma amostra pequena, pouco representativa, de estudantes do ensino médio: apenas 209.358 de um universo de 7.709.929 matrículas nessa etapa de ensino, sendo 6.777.892 em instituições públicas, 6.527.074 delas nas redes estaduais e, ainda, 41.460 nas municipais (BRASIL, 2018c, p. 7). Ressalvo também a disparidade nas condições estruturais das escolas, entre os entes federativos, cujos números serão apresentados mais adiante.

O que busco observar, com essa comparação de resultados do ensino médio integrado com os demais egressos, valendo-me inclusive do parâmetro avaliativo (PISA) prestigiado pelos atuais reformadores, é que o *impeachment* (2016), que impulsionou e aprovou a Reforma (2017), interrompeu a integração curricular que poderia trazer uma qualidade social da educação.

---

<sup>76</sup> Os dados de 2015 do PISA são os mais recentes. Os resultados da avaliação aplicada em maio de 2018 ainda não foram disponibilizados.

Essa proposta resultou de um processo de reflexão e ação política da sociedade civil e entidades científicas, há pelo menos 30 anos, acolhido em boa medida nas políticas públicas de educação dos governos populares (2003-2016). O movimento propositivo entre a sociedade política e sociedade civil em torno do currículo e da escola está “no caminho próprio defendido pelos grandes nomes da educação: o diálogo que a Constituição denomina *regime de colaboração* sob a égide da *gestão democrática*” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 50).

Na contramão dessas demandas, esta proposta reformista de currículo mínimo desintegrado inseriu no § 3º, do art. 36 da LDB/1996, em caráter de exceção, que: “a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, 1996). A regra é, portanto, a desagregação curricular.

Ramos e Frigotto (2017) sintetizam a proposta de currículo integrado, na defesa de uma concepção de escola pública, gratuita, laica e de oportunidades, que propicie formação profissional e continuidade nos estudos em nível superior.

A proposta de integração que defendemos tem como objetivo a plena formação humana. Isto implicaria formar as pessoas para compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica; isto é, tanto o mundo físico quanto as relações sociais de produção que envolvem o trabalhador. Sob essa perspectiva, nem os conhecimentos gerais se limitariam a possibilitar o prosseguimento de estudos, nem os conhecimentos específicos voltar-se-iam exclusivamente para a possibilidade de se “fazer o trabalho bem feito”. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42)

Importa ressaltar que essa proposta de escola não está restrita à formação profissional e ao ensino técnico, embora tenha se materializado no Ensino Médio Integrado da Rede Federal, como asseveraram Ramos e Frigotto (2017):

O que discutimos como integração seria pertinente para o ensino médio profissionalizante ou não. Isto é, nosso objetivo não era a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade ao tempo em que possam atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio seria compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual o trabalho, em seu sentido tanto ontológico quanto histórico, encontraria espaço na formação [...]. (*id.*, p. 43)

Essa escola progressista e transformadora da realidade poderia ter sido aprimorada e expandida, não houvesse a ruptura institucional (2016), que colocou a educação brasileira na direção oposta. De maneira intencional, estratégica e ardilosa, o consórcio entre “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012) e políticos, no contexto da “governança em rede” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014) e a serviço do Capital financeiro, ceifaram o processo histórico, que estava em curso, de conquista da redemocratização educacional do Brasil, cuja reabertura política havia sido formalizada na CF/1988.

Asseguro, nessa linha de raciocínio, que a política pública educacional, empreendida no governo reformista/golpista de Temer (2016-2018), em explícita oposição ao projeto aprovado nas urnas com os governos populares (2003-2016), está inserida numa rede de governança nacional, com determinações internacionais.

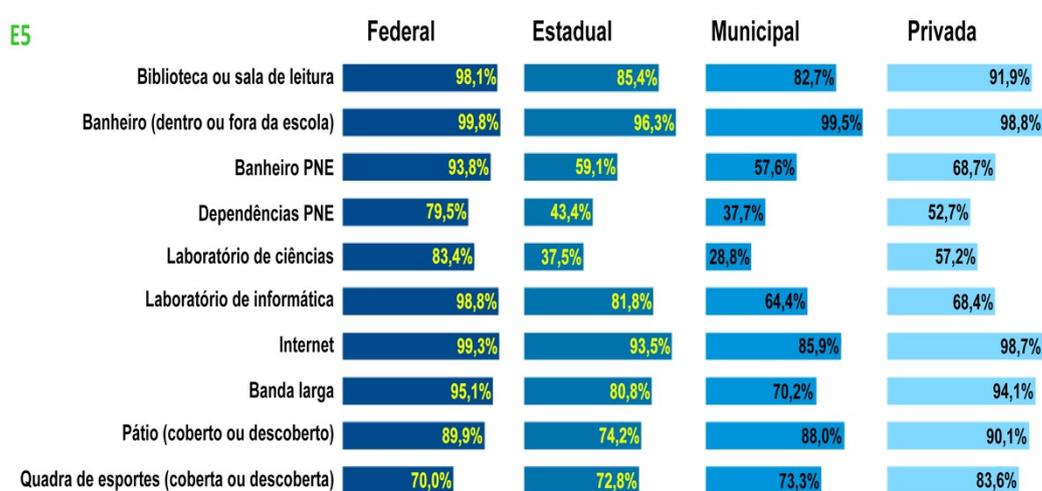
É nesse sentido que Ramos e Frigoto (2017) denominam a Reforma (2017) de “Contrarreforma”. Apoiando-me nesses autores e, ainda, em Kuenzer (2017) e Ferretti (2018), reafirmo que a Reforma (2017) se situa na tradição histórica de reformas educacionais continuístas porque, ao mesmo tempo em que rompe com as conquistas educacionais recém-alcançadas nos governos populares (Decreto nº 5.154/2004 e DCN-EM, Resolução CNE/CEB nº 2/2012), retoma, continua e intensifica uma lógica fragmentária de educação, reestabelecendo a dualidade curricular formalizada no Decreto nº 2.208/97. Desta feita, apresenta-se sob uma Base Nacional de oferta geral esvaziada, complementada por itinerários formativos “disponíveis” a cada

sistema de ensino, nas suas limitações financeiras e estruturais, para a “escolha” precoce dos alunos no ensino médio.

As condições estruturais deficitárias das escolas públicas nos estados e a limitação dos recursos da educação imposta pela EC nº 95/2016 desmontam outro argumento falacioso dos reformadores expresso no texto da BNCC-EM: de que “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 471). Os dados referentes às condições dessas escolas de ensino médio no Brasil explicitam uma situação já preocupante até para o modelo de oferta atual. Sem novos e vultosos investimentos, certamente a situação será agravada com a obrigatoriedade de combinação dos “itinerários formativos”.

A análise dos dados de infraestrutura demonstra uma condição inferior da rede estadual, em comparação com a federal e com as escolas privadas, em praticamente todos os quesitos pesquisados, aproximando-se em alguns com a rede municipal.

Figura 12 – Recursos e infraestrutura: escolas de ensino médio no Brasil



Fonte: BRASIL, 2018c, p. 6.

Dados do Censo Escolar (2018) demonstram uma diferença significativa na quantidade de instituições que ofertam o ensino fundamental e do médio. Das 181.939 escolas – públicas e privadas – de educação básica no País, apenas 28.673 (15,8%) ofertam o ensino médio, com matrículas decrescentes nos últimos cinco anos (queda de 7,1%). Comparativamente, “as etapas mais ofertadas são os anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente” (BRASIL, 2018c, p. 6). O ensino médio é, portanto, o ápice da pirâmide da educação básica no quesito oferta/acesso. Vale ressaltar que as redes estaduais são responsáveis por quase 85% das matrículas no ensino médio no País (BRASIL, 2018c, p. 6) e serão elas, de acordo com a Reforma (2017), que deverão implantar os “diferentes arranjos curriculares”, com os itinerários formativos, “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O quadro comparativo geral não mostra as diferenças regionais que, como se sabe, são enormes em muitos aspectos no Brasil, inclusive educacionais. Apenas para exemplificar, “a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos encontrado nas regiões norte e nordeste do país” (BRASIL, 2018c, p. 6).

Da capacidade estadual de oferta dependem as possibilidades de “escolha” dos alunos em cada estado e município, alardeadas como a maior conquista da Reforma nas campanhas midiáticas contratadas pelo MEC nos diversos meios de comunicação. As contradições ficam ainda mais explícitas quando se confronta a situação estrutural das escolas de ensino médio, retratada no Censo 2018, com as frases de efeito nas mídias sociais que reproduzi no início deste capítulo: “com a base, todos os estudantes do país terão os mesmos direitos de aprendizagem” [...], “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão” (BRASIL, 2018g).

O perfil socioeconômico do público alvo da Reforma (2017) é outro agravante imediato, apontado por Kuenzer (2017), para a efetivação da

proposta. A organização dos arranjos curriculares pressupõe um aumento progressivo de carga-horária até que se tornem “Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, conforme política de fomento instituída na mesma lei. Entretanto, um grande contingente dos alunos do ensino médio trabalha em paralelo aos estudos, o que os levam a optar pela matrícula no período noturno, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 3,5 milhões de matrículas em 2018, pelos dados do Censo Escolar (2018).

Além disso, Krawczyk alerta para o fato de que “muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade, porque necessitam de certa independência, ou de sentirem-se úteis, em relação à suas famílias” (KRAWCZYK, 2009, p. 30). Nesse contexto, combinando-se as condições dos alunos com as limitações estruturais das escolas públicas para oferta de um ou mais itinerários, o “direito de escolha” desses jovens trabalhadores torna-se, novamente, itinerário de via única.

Considero oportuna uma reflexão sobre as relações entre escola integral, não somente de tempo integral, como prevê a BNCC (2018). Limonta (2014) analisa a condição histórica da primeira metade da década de 2010 para defender que

a escola de tempo integral pode se constituir num verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico capaz de ressignificar a função social da educação e da instituição escolar. É preciso aproveitar este momento histórico e transformar a escola pública. No entanto, só fará sentido pensar a escola de tempo integral se a concepção de educação integral que a sustenta representar uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (LIMONTA, 2014, p. 133)

Nessa análise, evidencia-se novamente o currículo. Aumentar o tempo de permanência do aluno na escola pode potencializar a apreensão de conhecimentos. No entanto, o tempo efetivo somente contribuirá para a melhor formação desse jovem se o currículo for pensado para isso e as condições estruturais das instituições de ensino forem redimensionadas.

A dimensão espaço-temporal é bastante relevante para se pensar as relações didático-pedagógicas na escola. Uma pretensa “alternativa” apresentada na Reforma (2017) para a disponibilidade de tempo de alguns alunos trabalhadores do ensino médio é a Educação a Distância (EaD). Há uma pressão dos reformadores empresariais, que encontra eco nas vozes de agentes políticos e outros grupos de pressão, para que essa modalidade seja expandida à educação básica. Eles já efetivaram essa “alternativa” à falta de tempo dos alunos no ensino superior, com forte inserção no mercado educacional, mas também em instituições públicas, sobretudo na formação de professores. Censo do Ensino Superior (2017) confirma que “alunos matriculados em cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial. Na EaD, predominam os cursos de licenciatura” (BRASIL, 2017c, p. 7).

A alteração feita no art. 36 da LDB/1996 atende a essa pressão:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 1996, grifo meu)

Pelas DCNs-EM (2018), a EaD poderá complementar a carga horária total do Ensino Médio diurno em até 20% e o noturno em até 30%, equivalendo a 200h anuais para as turmas diurnas e 300h para as noturnas. Na Educação de Jovens e Adultos, é possível oferecer até 80% de sua carga horária total a distância (BRASIL, 2018n).

Ressalvo que a EaD pode ser uma aliada dos processos de *ensinagem*, em momentos da educação continuada, de maneira

complementar a uma sólida formação inicial, potencializando a atuação profissional. Formação de pessoas deve ser atividade transformadora, igualmente transformada e aprimorada nas suas relações espaço-temporais e metodológicas, sem se distanciar, contudo, da qualidade socialmente referenciada. Questiono o uso da EaD para efetivar um projeto de esvaziamento curricular, com escolas públicas de educação básica em condições estruturais precárias, somando-se à massificação da formação inicial docente, tudo isso numa roupagem discursivo-midiática de modernização da educação e da flexibilidade que potencializa “o poder de escolha” dos alunos.

Kuenzer critica a abordagem do uso da EaD no texto da Lei 13.415/2017. Considera uma estratégia de “aligeiramento” do currículo e da “pedagogia da acumulação flexível”, de cuja categoria central é o “desenvolvimento de competências” que lhe permitam “aprender ao longo da vida” (KUENZER, 2017, p. 339). Esse argumento relativiza a função da escola de divulgação do conhecimento científico sistematizado, descaracteriza o trabalho dos professores nas escolas, relegando a própria ciência à condição circunstancial e auxiliar no processo educativo.

Tal postura aplicada ao currículo do ensino médio concorre para a produção do que Frigotto (2015) denunciou como uma dupla negação do Estado aos jovens brasileiros.

Trata-se, ao mesmo tempo, da negação da cidadania política e econômica. A primeira, negando-lhe as bases de conhecimento e de leitura da realidade política, econômica e cultural e, com isto, a possibilidade de uma participação social, autônoma e ativa. A segunda, negando-lhe a formação científica e técnica, exigida nos padrões atuais dos sistemas produtivos. (FRIGOTTO, 2015, p. 231-232)

Assim, esta BNCC, no contexto imediato da Reforma (2017), e nos contextos mediados pelo conjunto do reformismo pós-*impeachment* (2016), está permitindo a efetivação de retrocessos na política pública educacional para a educação básica, em especial para o ensino médio. Não obstante a

isso, ela é símbolo de um reformismo que, se não inaugura no País, ao menos potencializa um movimento anti-intelectualista, em sua versão mais radical e fascista, que vem ganhando espaço social e político, sob a égide do Estado, nas vozes e ações de alguns de seus agentes.

#### 4.4 A BNCC E A REFORMA (2017) PÓS-ELEIÇÕES (2018): PRESENTE E FUTURO

A teoria dos ciclos de políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994, apud MAINARDES, 2006) permite a compreensão de que uma política pública não se inicia no texto legal, tampouco se encerra com a sua implantação e avaliação. Ela principia muito antes, nos discursos e embates de defensores e críticos, e produz efeitos cuja abrangência geralmente é maior que seu objetivo inicial. Partindo dessa premissa teórica, busco neste tópico estabelecer algumas relações relevantes ao campo da educação, entre o teor e os propósitos da Reforma do Ensino Médio (2017) e da BNCC (2018), anteriormente desvelados, e algumas medidas empreendidas pelo MEC no primeiro semestre de 2019. Subsidiariamente, analiso alguns discursos e práticas políticas, relacionadas ao campo da educação nesse período. Enfrento, dessa forma, o desafio da análise de discursos<sup>77</sup> e fatos da história contemporânea, mais precisamente neste primeiro semestre/2019 da gestão do presidente Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL).

Cumprir-me, antes, contextualizar, em uma narrativa sintética, as sucessões presidenciais dos últimos vinte anos, que compreendem a ascensão e substituição do projeto político dos governos populares do PT (2003-2016). As últimas duas eleições presidenciais no Brasil foram extremamente acirradas. Os números dos resultados<sup>78</sup>, considerando os

---

<sup>77</sup> Analiso somente discursos públicos, cuja autoria não foi contestada publicamente por seus enunciadores, por isso algumas fontes serão originárias de páginas eletrônicas oficiais de órgãos dos Poderes do Estado, mas também de mídias escritas e audiovisuais variadas, tais como jornais, revistas e blogs. Reitero a utilização dessas fontes apenas para a transcrição dos discursos, não utilizando críticas ou análises midiáticas como fundamentação teórica.

<sup>78</sup> Dados disponíveis na página eletrônica do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). (BRASIL, 2019u).

votos válidos, e a ocupação democrática das ruas, às vezes virulenta, durante os pleitos eleitorais, são mostras desse acirramento.

Em 2014, a presidente Dilma Rousseff (PT) foi eleita, em segundo turno, com 51,64% dos votos ante os 48,36% de Aécio Neves (PSDB), que solicitou recontagem dos votos. O caráter plebiscitário dessa disputa deveu-se ao escrutínio público de projetos de país muito distintos, cujas balizas cronológicas foram: a eleição, em 2002, do presidente Lula da Silva (PT), com 61,3% dos votos frente ao candidato José Serra (PSDB), 38,7%, que representava o legado de oito anos de mandatos (1995 – 2002) de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)<sup>79</sup>; e a deposição da presidente Dilma Rousseff, 14 anos depois, em agosto de 2016. A posse de 2003 estabeleceu a ascensão de um governo com bases populares históricas, fruto da esperança da população no que

os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como *revolução nacional*, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados. (FRIGOTTO, 2011, p. 237)

O presidente Lula da Silva foi reeleito em 2006 com 60,83% contra os 39,17% de Geraldo Alckmin (PSDB) e elegeu a sua sucessora, Dilma Rousseff (56,05%), em 2010, em nova disputa com o PSDB, do candidato José Serra (43,95%).

A população reviveu contundente acirramento político no pleito de 2018, dada a conjuntura sociopolítica de questionamento aos dois projetos (PT e PSDB), apesar de opostos entre si, pelos demais candidatos, sobretudo por aqueles que se autodenominam representantes da “nova política”, dentre os quais o presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL), 53,13% dos votos, na disputa com Fernando Haddad (PT), com 44,87%. A coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, composta na parceria do PSL com o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), elegeu-se numa plataforma retórica

---

<sup>79</sup> Para a comparação entre os projetos de país do PT e PSDB, ler: FRIGOTTO (2011).

que tinha três pilares: combate à corrupção, patriotismo e defesa dos princípios da família tradicional, de base religiosa.

No discurso de posse<sup>80</sup> feito no Congresso Nacional no dia 1º de janeiro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro lembrou que voltava àquela Casa após 28 anos de mandato parlamentar e sinalizou que iniciaria uma cruzada contra intelectuais de pensamento progressista, para “libertar o país das amarras ideológicas”. Prometeu “valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores” (BRASIL, 2019e). Na economia, defendeu a “marca da confiança, do interesse nacional, do livre mercado e da eficiência”, em sinalização direta ao Capital financeiro. Garantiu ainda a continuidade das “reformas estruturantes” (*id.*), assemelhando-se, nesse ponto, ao discurso do governo Temer, que o antecedeu.

A análise comparativa entre decisões oficiais, discursos e ações do atual governo federal – que reverberam, em parte, os seu antecessor – com as gestões dos governos populares (2003-2016), demonstra a disputa por projetos opostos de educação e de País. É natural que estudos e trabalhos publicados com análise de ações no campo educacional, no primeiro semestre de mandato de Jair Bolsonaro, em curso, estejam ainda incipientes. Pesquisadores do Centro de Estudos sobre Justiça de Transição (CJT)<sup>81</sup> da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desenvolvem estudos sobre temas contemporâneos no Brasil e na América Latina. Em artigo publicado na página eletrônica do projeto, Megali Neto, Teófilo e Bastos (2019) abordam o anti-intelectualismo como estratégia no Governo Bolsonaro, com base em Stanley (2018).

---

<sup>80</sup> Discurso na íntegra disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional>>. Acesso em: 10 jun. 2019

<sup>81</sup> “O CJT/UFMG é membro permanente da Rede Latino-Americana de Justiça de Transição. É um projeto de pesquisa e extensão que visa possibilitar, por meio do lugar privilegiado da universidade, o envolvimento de pesquisadores, professores e estudantes, com as pautas da justiça de transição (memória e verdade, responsabilização, reparação e reformas institucionais) no Brasil e na América Latina, principalmente” (CJT/UFMG, 2019).

Stanley (2018) analisa a situação estadunidense pós-eleições de Donald Trump (2016). Para isso, elenca dez estratégias fascistas para as quais escreve capítulos específicos: “1) o passado mítico; 2) propaganda (*fake news*); 3) anti-intelectualismo; 4) irrealidade; 5) hierarquia; 6) vitimização; 7) lei e ordem; 8) ansiedade sexual; 9) apelos à noção de pátria; e 10) desarticulação da união e do bem-estar” (STANLEY, 2018). Importa delimitar a carga semântica da categoria “fascismo”, definida por Stanley como “qualquer tipo de ultranacionalismo (étnico, religioso, cultural) no qual a noção é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome” (*id.*, p. 7-8). Ele identifica esse perfil político atual em países como Rússia, Hungria e Estados Unidos, e exemplifica com a afirmação de Donald Trump, “em seu discurso na Convenção Nacional Republicana e, julho de 2016, ‘eu sou sua voz’” (STANLEY, 2018, p. 8).

O presidente Jair Bolsonaro tem demonstrado, por diversas vezes, alinhamento ideológico com os EUA, de Donald Trump, destino prioritário do governante brasileiro logo após a posse. Várias das estratégias apresentadas por Stanley (2018) para analisar a política nos EUA, se não todas, poderiam ser abordadas com pertinência e exemplificação discursiva e atitudinal no momento atual da política brasileira. Utilizarei algumas para a análise do que considero um movimento de continuidade e radicalização do reformismo pós-*impeachment* (2016), que teve a BNCC e a Reforma (2017) como instrumentos para promover alterações fundamentais na legislação educacional, em flagrante ruptura com as conquistas sociais dos governos populares (2003-2016).

Coerentemente com os objetivos da tese, o parâmetro comparativo está assentado nas proposições constantes na BNCC-EM e na Lei 13.415/2017, no âmbito do reformismo e dos temas correlatos à educação básica, já analisados neste trabalho, embasando-me na concepção de política pública como “o Estado em ação” (AZEVEDO, 1997), nas dimensões “discursiva”, “legal” e “prática”, teorizadas no ciclo de políticas Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994) (*apud* MAINARDES, 2006).

Destaco inicialmente quatro dessas proposições: 1) o esvaziamento curricular que manteve apenas Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias no ensino médio; 2) a flexibilização, como princípio basilar da BNCC, a serviço da lógica de produção capitalista; 3) a secundarização de disciplinas que valorizam o pensamento crítico, como Sociologia e Filosofia, ao *status* de *estudos e práticas*; e, 4) a possibilidade de profissionais com “notório” saber atuarem como docentes no ensino médio, ainda que, neste primeiro momento, essa chancela se restrinja às disciplinas técnico-profissionais.

Na crítica feita ao anti-intelectualismo expresso na gestão do presidente Jair Bolsonaro, os pesquisadores do CJT/UFMG destacam algumas falas e ações, em desfavor da educação pública, coordenadas pelo MEC, sob o comando dos dois ministros respectivos: o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez e o sucessor na pasta da educação, o brasileiro Abraham Weintraub.

Após assumir o cargo de comando da educação, Ricardo Vélez indicou um direcionamento que as políticas educacionais do MEC poderiam seguir, ao afirmar que “a universidade não é para todos, somente para algumas pessoas” e que as instituições de ensino superior “devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica” (*apud* PASSARELLI, 2019). O exclusivismo expresso na frase encontra lugar na história do ensino médio, etapa da educação básica que pode conduzir o aluno à continuidade nos estudos ou interditar o seu caminho à universidade, impondo o caráter de terminalidade à etapa final da educação básica.

Somente com a LDB/1961, egressos do ensino médio técnico puderam acessar a universidade. O esvaziamento do currículo, sob a lógica da “aprendizagem flexível” na BNCC-EM, no contexto da Reforma (2017), reinseriu limitações à ascensão social da classe trabalhadora, da educação básica ao ensino superior, sob a propaganda das “possibilidades de escolha” entre os itinerários formativos. Em algumas situações, de forma indireta, “o papel da propaganda política é ocultar os objetivos claramente problemáticos

de políticos ou movimentos políticos, mascarando com ideais amplamente aceitos” (STANLEY, 2018, p. 34).

Em outras situações, isso se dá de forma direta. Tentando flexibilizar a interpretação da história brasileira, Ricardo Vélez cogitou que os livros didáticos passariam por “mudanças progressivas, na medida em que seja resgatada uma visão da história mais ampla” (*apud* MURAKAWA; ARAÚJO, 2019). O ministro se referia à negação pública do golpe militar de 1964, que ele compreende como “um regime democrático de força, porque era necessário nesse momento” (*id.*). A mistura entre democracia e ditadura foi reafirmada na mesma entrevista de Vélez, para o qual: “a história brasileira mostra que o 21 de março de 1964 foi uma decisão soberana da sociedade brasileira. Quem colocou o presidente Castelo Branco no poder, não foram os quartéis” e invoca o argumento de que “a Constituição da época foi seguida à risca” (*id.*).

O apelo à “irrealidade” (STANLEY, 2018) dos fatos é a negação da história também como a História, ciência que se ocupa do “estudo do homem no tempo” (BLOCH *apud* BARROS, 2006, p. 461). É, portanto, a negação de um conhecimento científico, um saber de uma disciplina não obrigatória na BNCC-EM. O revisionismo histórico, a exemplo da tentativa de negação do Holocausto, é uma das estratégias dos governos autoritários, que se “delineia na década de 1950 a partir da extrema-direita” (LOUREIRO; FONTE, 2010, p. 87). Esses autores analisam versões da história brasileira em materiais paradidáticos distribuídos pela empresa Aracruz Celulose em escolas da rede pública do município de Aracruz (ES), que negam a expulsão dos índios Tupiniquis e Guaranis de suas terras, sob a alegação de que eles nunca terem habitado aquele local. “Talvez não seja exagero concluir que a lógica inerente do revisionismo histórico e do negacionismo assume novas versões no contexto brasileiro, com poderosos aliados” (*id.*, p. 91).

A proposta revisionista e negacionista do MEC interferiria indiretamente no PNLD, uma política de Estado que possibilita a escolha democrática das obras didáticas pelos professores e gestores escolares em cada instituição de

ensino. O programa atende às escolas públicas de todo o território nacional, em muitos municípios que sequer possuem biblioteca, nos quais o livro didático torna-se uma oportunidade, às vezes a única, de leitura para os alunos, situação semelhante à alimentação escolar fornecida pelo PNAE. A intervenção autoritária e centralizadora nos conteúdos desses livros representaria uma ingerência direta no conhecimento científico ensinado, portanto, no currículo de muitas escolas. A ideia foi rechaçada pela sociedade e perdeu força no discurso oficial.

Ainda sob o comando de Vélez, o MEC enviou carta às escolas de todo o País “com um pedido de cumprimento voluntário para que fosse lida no primeiro dia letivo deste ano” (2019).

Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. Brasil acima de tudo. Deus acima de todos! (BRASIL, 2019m)

Na mensagem de envio da carta, pede-se ainda que, após a sua leitura, “professores, alunos e demais funcionários da escola fiquem perfilados diante da bandeira do Brasil, se houver na unidade de ensino, e que seja executado o Hino Nacional” (BRASIL, 2019m). Dois endereços eletrônicos oficiais foram informados para o envio de vídeos filmados por um “representante da escola (com aparelho celular)” com “trechos curtos da leitura da carta e da execução do hino” (BRASIL, 2019m). Na página do MEC em que a mensagem e a carta foram publicadas, ressalva-se que “antes de qualquer divulgação, será solicitada autorização legal da pessoa filmada ou de seu responsável” (BRASIL, 2019m), o que se justifica na exigência imposta pelo art. 17 do ECA: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo **a preservação da imagem, da identidade [...]**” (BRASIL, 1990a, grifo meu).”.

O Ministério da Educação justificou o pedido como parte de uma “política de incentivo à valorização dos símbolos nacionais” (BRASIL, 2019m).

O nacionalismo imposto pelo Estado foi uma marca indelével do regime militar (1964-1985), gravado no *slogan* “Brasil, ame-o ou deixe-o” e formalizado nos Atos Institucionais, em evidência o de nº 5, pelo qual se impôs perseguição, prisão e exílio político a muitos brasileiros, dentre eles, Paulo Freire, patrono da educação brasileira (Lei nº 12.612/2012), cuja obra, reconhecida mundialmente, tem sido alvo de ataques em alguns discursos oficiais.

No conjunto, essas tentativas de intervenção política sobre a escola e sua comunidade guardam relação, ao menos como proposta, com o Programa Escola sem Partido (ESP). O projeto busca alterar “a lei e a ordem” na educação básica, com argumento de que professores “abusam” da liberdade constitucional “de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Argumento semelhante foi utilizado para justificar a ação policial em universidades públicas brasileiras, com autorização judicial, em outubro de 2018, período eleitoral.

As decisões dos juízes de primeira instância foram revertidas pelo plenário do STF, que referendou “liminar concedida pela ministra Cármen Lúcia na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 548 para assegurar a livre manifestação do pensamento e das ideias em universidades” (BRASIL, 2018m). Stanley (2018) analisa, no contexto de exclusão e preconceito da sociedade estadunidense, como o princípio “da lei e da ordem” pode ser utilizado para suprimir ou negar direitos. Na história brasileira, muitos direitos foram conquistados e reafirmados pela lei, sobretudo após a CF/1988. O que assistimos, na segunda metade da década de 2010, é um movimento contrário: o uso da lei para impor uma ordem, em muito, antidemocrática.

A lei tem sido usada, por exemplo, para fragilizar ainda mais o orçamento das instituições de ensino. A substituição de Ricardo Vélez por Abraham Weintraub, em abril de 2019, trouxe consigo o anúncio de corte seletivo de recursos das universidades públicas, denominado oficialmente de “contingenciamento”. Não contesto o significado técnico do termo, mas enfatizo a trama semântica na qual está envolta uma política pública. O

bloqueio de “35 bilhões” do orçamento federal foi imposto no Decreto nº 9741/2019, que também “alterou o Decreto nº 9.711/19 para retirar da base contingenciável as despesas das instituições federais de ensino custeadas com receitas próprias, de convênios e de doações, no montante de R\$ 1,037 bilhão”. Mais uma vez, a educação foi a principal atingida. O MEC teve bloqueio “em valor absoluto de R\$ 5,840 bilhões”. Essas informações estão divulgadas na página oficial da Câmara Federal (BRASIL, 2019b).

Em sua primeira manifestação pública, o ministro da educação anunciou um bloqueio seletivo de recursos, que atingiria inicialmente a Universidade de Brasília (UB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). O argumento de Abraham Weintraub foi no mínimo inusitado: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” (O GLOBO, 2019).

Utilizo novamente uma avaliação internacional, como o PISA na educação básica, com credibilidade entre os reformadores da educação brasileira, para apontar as contradições no discurso oficial, visto que essas três universidades demonstraram avanços na avaliação e estão entre as 50 mais bem avaliadas da América Latina: UnB é a 16<sup>a</sup>; UFF, 45<sup>a</sup>; e a UFBA, 30<sup>a</sup>. Não é demais ressaltar que qualquer ranking em educação deve ser relativizado como parâmetro de qualidade educacional, mas, sem dúvida, encontra respaldo entre os reformadores do Estado – empresariais ou políticos.

A resistência pública de vários setores da sociedade levou o comando do MEC a alterar o discurso, voltando-se para uma suposta priorização da educação básica em detrimento do ensino superior. Contraditoriamente, em seguida, anunciou o bloqueio linear de recursos para o conjunto das instituições federais de ensino – educação básica e superior, incluindo quase 5 mil bolsas de pesquisa científica, que poderiam ser revisadas para 3,5 mil, como foi publicado na página eletrônica oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2019d).

Outra ação direta do governo na gestão das instituições federais de educação básica e ensino superior foi definida pelo Decreto 9.794/2019, que “dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República” (BRASIL, 2019s). A nomeação de gestores de universidades e institutos federais, que são designados pelos reitores, a partir da escolha da comunidade acadêmica de cada campus, deverá ser submetida ao Sistema Integrado de Nomeações e Consultas (SINC), no âmbito da administração pública federal para aprovação presidencial, conforme artigo 8º-A do referido Decreto: “A Imprensa Nacional não publicará atos de nomeação e designação que dependam de autorização prévia da Casa Civil da Presidência da República caso a autorização não conste de sistema eletrônico” (BRASIL, 2019s). Nesse contexto, é preciso salientar que, constitucionalmente, “as universidades gozam de **autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]**” (BRASIL, 1988, grifo meu).

O conjunto de discursos e ações de governo, que repercutem em políticas de Estado, sobretudo no campo educacional, vem enfrentando resistência da vários setores da sociedade. Foi nesse contexto de enfrentamento e resistência que o presidente Jair Bolsonaro atribuiu a pecha de “idiotas úteis” aos alunos, que seriam “manipulados” pelos professores (apud, DIAS, 2019). Para conter essa “manipulação”, o governo anunciou cortes seletivos em cursos superiores de Sociologia e Filosofia. Entidades científicas da sociedade civil manifestaram-se contrários à decisão governamental em nota pública da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), destacando a importância dos cursos de humanidades para “reflexão e para a pluralidade de perspectivas, indispensáveis ao desenvolvimento cultural e social e à construção de sociedades mais justas e criativas” (ANPOF, 2019).

Não por coincidência, Sociologia e Filosofia haviam sido suprimidas do currículo do ensino médio na MP 746/2016, origem da Lei nº 13.415/2017, retornando à BNCC na condição flexível de *estudos e práticas*. O

esvaziamento curricular no ensino médio responde bem a um propósito expresso na fala do presidente Jair Bolsonaro: “queremos uma garotada que comece a não se interessar por política” (*apud* BASÍLIO, 2019). O objetivo do anti-intelectualismo “é desvalorizar a educação crítica e independente para **afastar qualquer contestação que ameace a implementação das pautas ultranacionalistas**” (MEGALI NETO; TEÓFILO; BASTOS, 2019, grifos dos autores).

O anti-intelectualismo verificado no discurso e na prática política vem percorrendo um duplo caminho no Brasil contemporâneo: de um lado o ataque aos sujeitos, notadamente, professores, pesquisadores e alunos de instituições de ensino públicas; de outro, o contingenciamento financeiro, de base legal, seletivo ou generalizado, nessas instituições. Considerado na totalidade, o reformismo anunciado no governo pós- *impeachment* (2016) e intensificado radicalmente após as eleições de 2018, atenta contra o acesso ao conhecimento sistematizado.

Está em curso no País um projeto articulado, com dimensões política, econômica, legal e administrativa, que impõe barreiras institucionalizadas à ascensão social, posto que “para se libertar da dominação econômica e cultural, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2016, p. 58). Por isso, o currículo, os professores e os alunos são os principais alvos do reformismo educacional.

O conhecimento científico está na base da educação formal praticada nas escolas e universidades e no centro da disputa pelo currículo que, por sua vez, revela os propósitos da formação de jovens e adultos. Embasa também a formação – inicial e continuada – e a profissionalização dos professores, como sujeitos sociais fundamentais à efetivação das políticas públicas no campo educacional. A autorização para que pessoas com “notório saber” atuem na educação básica, ainda que restrita na lei às disciplinas técnico-profissionais, atenta contra a atuação docente do profissional habilitado em curso de nível superior (licenciatura). Essa chancela legal pode abrir precedentes para outras situações em contexto atual de desvalorização

do conhecimento científico, sobretudo no ensino médio, dadas as condições materiais objetivas dessa etapa da educação básica.

O anti-intelectualismo, que se expressa na sua forma explícita no campo da educação, encontra espaço também em outras áreas neste momento político nacional. Parte da pesquisa e da produção científica de dados e informações que subsidiam políticas públicas em áreas essenciais do Estado e da vida social tem sido objeto de disputas políticas e questionamentos jurídicos.

Exemplifica essas disputas, o “3º Levantamento Nacional sobre o Uso de Drogas pela População Brasileira”, pesquisa realizada pela FIOCRUZ, em consonância com edital público nº 1, de 11 de fevereiro de 2014, publicado pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), órgão ligado, à época, ao Ministério da Justiça (MJ). O atual Ministério da Justiça e da Segurança Pública (MJSP) vetou a publicação dos resultados. A divulgação somente foi autorizada após parecer da Controladoria-Geral da União (CGU), em resposta ao recurso do órgão de pesquisa, com base na Lei de Acesso à Informação. Ainda assim, a CGU ressaltou, citando a referida lei, que deveriam ser

restringidos do material disponibilizado as referências à SENAD, ao Ministério da Justiça e Segurança Pública e ao título do estudo, em virtude da impossibilidade atual de se estabelecer a titularidade da pesquisa quanto à instituição financiadora do projeto, resguardando-se a autenticidade do objeto do pedido de acesso conforme o disposto no artigo 6º, III da Lei nº 12.527/2012. (BRASIL, 2019c)

Em nota, a FIOCRUZ defendeu que a pesquisa, que contou com investimento público de “R\$ 7 milhões do total de R\$ 8 milhões disponibilizados [...]”, cumpriu o proposto em edital, “respeitando todo o **rigor metodológico, científico e ético** pertinentes a este tipo de estudo, produzindo informações de extrema importância para o país e a sociedade brasileira” (BRASIL, 2019f, grifo meu).

Situação semelhante ocorreu com a divulgação de dados referentes ao aumento comparativo do desmatamento na Amazônia, entre 2018 e 2019, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologias, Inovações e Comunicações. Integrantes do Governo Federal, incluindo o presidente da República, desferiram críticas públicas<sup>82</sup> ao método de divulgação das informações.

A divulgação dos dados segue orientação do Plano de Dados Abertos (2018-2019) do INPE, com o objetivo institucional de

Estruturar o planejamento e a coordenação das ações para abertura de dados, observando os princípios da publicidade, transparência e eficiência, em prol da disponibilização e disseminação de informações para a sociedade, em formatos reutilizáveis, de modo a incentivar a participação social, gerar melhoria da qualidade dos dados disponibilizados e prover sustentação à tomada de decisões pela gestão pública. (BRASIL, 2019j, p. 14)

Os dados estatísticos produzidos pelos estudos científicos são importantes para a compressão da realidade e o planejamento das ações Estado. Há outras instituições nacionais, reconhecidas internacionalmente, responsáveis por esses estudos no Brasil, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que se constitui no principal provedor de dados e informações no País, imprescindíveis a diversos setores da sociedade – públicos e privados. O IBGE realiza, a cada dez anos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), recenseamento da população brasileira, e também os censos escolares anuais, de que pesquisas acadêmicas e políticas educacionais se valem.

Os cortes ou “contingenciamentos” de investimentos, que se repetem desde a EC nº 95/2016, acometeram também o IBGE, que reduziu o questionário da PNAD/2020 para 25 questões, nove a menos que o de 2010, a ser aplicado em 71 milhões de domicílios (BRASIL, 2019a).

---

<sup>82</sup> Dentre as várias publicações na mídia nacional e internacional sobre o tema, exemplifico com a matéria intitulada “Criticado por Bolsonaro, INPE é referência não só contra desmatamento”. (TAJRA, 2019)

O fortalecimento das instituições científicas no Estado e na sociedade civil é fundamental para a tomada de decisões políticas que repercutem na sociedade e nos rumos da nação. O acesso aos dados produzidos cientificamente é direito garantido na Lei de Acesso à Informação. Analisado no seu conjunto, o reformismo pós-*impeachment* (2016), de que é expressão a Reforma (2017) e a BNCC (2018), e a política fiscal introduzida pela EC nº 95/2016 estão conduzindo o Brasil a um cenário de limitações e interrupções na produção, no acesso e na divulgação do conhecimento científico.

O avanço do anti-intelectualismo no discurso e na prática política, muitas vezes se sobrepondo aos estudos de base científica, mantém o Brasil na contramão das grandes democracias mundiais. No mesmo sentido, consolida-se a flexibilização do currículo da educação básica, notadamente no ensino médio, etapa que pode conduzir os jovens aos estudos acadêmicos ou mantê-lo no itinerário da exclusão educacional.

De outra forma, a expansão do acesso à informação e ao conhecimento científico, incluindo o direito de ascensão às universidades públicas, por meio da formação integral e integrada na educação básica, pode contribuir para que os dados não sejam compreendidos como destino predeterminado ou realidade acabada, mas ponto de partida para se conhecer, resistir e superar as desigualdades da nossa sociedade de classes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há objeto de estudo estático nas Ciências Humanas. A dinâmica social e política, que envolve a produção humana, movimenta tudo e todos em algum sentido, ou em muitos sentidos contraditórios. Esse tem sido um desafio de grande parte das pesquisas no campo educacional, no qual está inserido o currículo, em posição central dos debates e embates acadêmico-científicos, na sociedade civil e política, em torno da escola, principal instituição formadora nas sociedades modernas.

A educação tem se caracterizado como “território em disputa” (ARROYO, 2011). É área fundamental à vida social contemporânea, com forte influência na formação de novas gerações de pessoas, trabalhadores e dirigentes de empresas, em instituições privadas e públicas, inclusive na condução política do País. É, por isso, reprodutora de desigualdades sociais, mas, contraditoriamente, lugar de resistência histórica ao *status quo* instituído.

Considero fundamental, nessa realidade dinâmica de teses, antíteses e sínteses, a ocupação dos espaços de debate, decisão e ação, disponibilizados ou omitidos no âmbito do Estado – detentor do monopólio da legislação e do uso legítimo da força (WEBER, 2003), tais como audiências públicas, conferências e seminários. Outros, ainda, constituídos pelos sujeitos sociais à revelia do poder estatal, nas instituições e mídias sociais, nos diversos espaços públicos, escolas e universidades, inclusive nas ruas, como resistência à narrativa oficial, nem sempre coerente com a vontade expressa pela maioria da sociedade, princípio da democracia.

Nesse contexto, a educação básica – obrigatória e majoritariamente pública no Brasil – ocupa lugar privilegiado, a que se destinam às alterações propostas na BNCC (2015 – 2018) e na Reforma do Ensino Médio (2017), no “mundo do sistema” e também já em curso no “mundo vivido”. As análises das ações de Estado no campo educacional, em específico sobre o tema “currículo”, nesse quinquênio (2015-2019), são ainda incipientes, tomando-se

como base diacrônica mais de um século de estudos curriculares no País, mas alguns parâmetros analisados nesta tese já podem ser verificados.

Um deles, talvez o mais evidente, é a manutenção e a intensificação da dualidade curricular no ensino médio, que opõe, desde o período imperial aos dias atuais, a formação propedêutica de base científica, destinada à classe dominante, à formação tecnicista ofertada aos filhos dos trabalhadores. O acesso à universidade e, por consequência, aos conhecimentos sistematizados que possibilitam uma profissionalização com o distintivo diploma de ensino superior, passou a fazer parte da realidade social da classe trabalhadora, oriundas de cursos médio-profissionalizantes, somente na década 1970, formalizada na LDB, Lei nº 5.692/1971. Essa mudança, mesmo que restrita à lógica das possibilidades, representou um avanço na transição de um sistema político ditatorial para outro com características de uma democracia liberal (CASTRO; GARROSSINO, 2010).

Nesse movimento reformista “pendular e ziguezagueante”, não se constituiu no Brasil um projeto educacional de Estado que ultrapassasse os limites de governo e sustentasse um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2004). Dito de outra forma, a elite dominante brasileira empenhou-se, em cada época da nossa história, por manter caminhos institucionais distintos para os pertencentes aos seus grupos políticos em detrimento dos demais, com grande impacto na produção e perpetuação das desigualdades sociais, inclusive entre as cidades e regiões do País.

Desta feita, com a BNCC (2018) e a Reforma (2017), empreendeu-se essa distinção curricular, de continuidade histórica e repercussão social, por meio da instituição de itinerários formativos. Esses “caminhos” institucionalizados, que deverão ser disponibilizados pelas escolas no ensino médio de todo o Brasil, no prazo máximo de cinco anos, foram anunciados oficialmente como “possibilidade inovadora” de escolha prematura do percurso acadêmico pelo jovem estudante para alcançar os seus sonhos e projetos pessoais.

Na realidade, a verificação das condições objetivas de oferta dessa importante etapa da educação básica pelas escolas públicas brasileiras, demonstradas nos censos escolares, atesta a fragilidade do argumento oficial propalado nos documentos analisados e nas mídias sociais pelo MEC. Os cortes no orçamento, a que alguns agentes políticos impõem a denominação técnica de “contingenciamento”, agravam essa situação material de forma dramática, como resultado continuado da EC nº 95 de dezembro de 2016, no bojo do reformismo intensificado após o *impeachment* presidencial em 31 de agosto do mesmo ano. Por essa lei, limitaram-se os investimentos públicos em diversas áreas do Estado, incluindo dimensões fundamentais à vida social, como educação, saúde, segurança e infraestrutura, sob o manto de “responsabilidade fiscal” e “modernização da gestão pública”.

Não se mostra possível, muito menos provável, que um amplo projeto de modernização das escolas e do ensino se efetive em condições políticas e econômicas tão adversas, como a que se afigura atualmente, cujo marco político remonta a ruptura de 2016, asseverada após as eleições de 2018. Discurso e realidade prática estão apartados da coerência que poderia promover a coesão social dos brasileiros. A cisão da sociedade segue a lógica retrógada da fragmentação imposta às políticas públicas educacionais apresentadas nesse contexto. Nada é mais tradicional na política brasileira de que o descompasso entre o discurso e a prática.

Aliás, a respeito do uso de expressões “modernizantes” para nomear o reformismo estatal, de viés privatista, verifiquei que esse “jogo semântico” com as palavras tem se mostrado parte significativa das estratégias oficiais para encaminhar as mudanças aceleradas nas leis que garantem direitos sociais. Destaco alterações na legislação educacional, incluindo a LDB/1996, empreendidas, em regra, com pouca ou nenhuma participação efetiva da sociedade, sobretudo dos estudantes e profissionais da educação, diretamente impactados pelas políticas públicas pesquisadas nesta tese.

As propostas reformistas do Estado, intensificadas sobremaneira após o *impeachment*-2016, receberam roupagem expositiva de “assertividade” e

“modernização”: da educação – incluindo a formação discente e docente; das leis trabalhistas – com deterioração da representatividade sindical; da previdência e assistência social. Esse movimento político denota o apogeu da gestão privada sobre a pública e do Capital financeiro sobre o trabalho.

Os reformadores valeram-se das leis para a imposição retórica da “nova era” política, como se o selo da modernização fosse sinônimo inquestionável de melhoria na qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade e das relações entre o Estado e o seu povo, real mandatário do poder político, como prevê o parágrafo único do artigo 1º da CF/1988.

Ressalto, no âmbito legal, a importância da Magna Carta de 1988 para garantia de diversos direitos individuais, sociais, civis e políticos, muitos deles ceifados pelo regime de exceção impetrado no Brasil pós-golpe de 1964. No campo educacional, é inegável certa coerência normativa nas propostas, no que tange a algumas conquistas previstas nas leis, desde a CF/1988, seguida da LDB/1996, dos Parâmetros e das Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais (décadas de 1990 e 2000), dos Planos Nacionais de Educação (2001–2010 e 2014–2024), para se chegar à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica.

Exemplifico esses avanços no texto normativo, e em alguma medida constatados também na realidade social: a criação do FUNDEB; a universalização do acesso à educação básica, pública, gratuita e laica; o aumento progressivo da oferta do ensino médio; e a exigência de curso superior em licenciatura para a atuação e profissionalização docente (BRZEZINSKI, 2005; 2010). Muitas dessas conquistas no campo educacional remontam ao movimento dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1930.

Mas os implícitos textuais desvelam interesses destoantes do que o consenso democrático, construído nos movimentos de luta e resistência de parcelas da sociedade, fez prever na tessitura normativa nacional, cujo marco na nova fase política do Brasil é a CF/1988. Com efeito, muitos são os retrocessos impostos, inclusive por lei, e comprovados no mundo vivido, sobretudo na segunda metade da década de 2010, numa explícita retomada

do ímpeto político-econômico privatizante de agentes políticos e empresariais das reformas de 1990.

Se as leis foram outrora mecanismos para o alcance de direitos, na atual conjuntura é, contraditoriamente, pela mesma via legislativa – portanto legal – que se revertem as conquistas sociais históricas. Esse momento político ocorre à luz de uma legitimidade conferida nas urnas, depois negada em manifestações de rua, no bojo da grave crise de representação da atual política partidária brasileira.

Numa análise das políticas educacionais no contexto imediato da Reforma e BNCC (2015-2018), mas na perspectiva de totalidade, observo uma inversão de valores, que reputo inusitada. Não há um projeto explicitado de nação, cujos princípios balizam as ações de Estado no campo educacional, na confluência de um Sistema Nacional de Educação, incluindo o currículo de formação discente e docente, com elaboração e execução de programas de governo que garantam unicidade e coerência às políticas públicas. Ocorre o oposto disso: a definição aligeirada de um currículo da educação básica, em menos de quatro anos, com debates oficialmente direcionados e pouco participativos, que está definindo todas as demais políticas no campo da educação no País, de forma fragmentada e assistemática. Tudo gira em torno da BNCC!

O percurso fragmentado das políticas públicas, todavia, não significa ausência de articulação estratégica de interesses da classe dominante sobre estudantes e trabalhadores. No conjunto, as reformas aceleradas, sobretudo a partir de 2016, atendem aos interesses do capital privado, seja pela fragilização das relações de trabalho, em especial da representação sindical; pelo esvaziamento do currículo do ensino médio, com objetivo explícito de formar mão de obra com competências tecnicistas, habilidades específicas e adequadas às demandas momentâneas e fluídas do mercado (KUENZER, 2017).

Esse movimento tem sido feito também pelo deslocamento do conhecimento científico, de que se valem a escola e a universidade, à

condição periférica, impondo uma realidade forjada na centralidade do saber cotidiano, da informação aligeirada e pragmática, que servem bem à produção material e à alienação do estudante e do trabalhador. Para esses sujeitos sociais, a sobrevivência é tema permanentemente de primeira ordem e a política parece não lhes dizer nenhum respeito. De maneira articulada e estratégica, não se permite aos “dominados o acesso ao que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2016).

Dessa forma, a BNCC-EM (2018) e as alterações na legislação educacional decorrentes dela, no contexto político-econômico brasileiro explicitado, contrariam as proposições teóricas do currículo abordadas no capítulo III desta tese. Isso se verifica na medida em que o novo padrão curricular nacional não promove inclusão educacional, em observância à pluralidade representativa da amplitude cultural brasileira, que caracteriza alguns argumentos pós-críticos; tampouco assegura o amplo acesso ao conhecimento universalizado de que poderia se valer a classe trabalhadora para resistir à opressão dos seus dominadores, como defendem os partidários das teorias críticas. De resto, persiste a tradicional ênfase no resultado numérico exigido como “prova de qualidade” nas avaliações massificadas, mas, de forma contraditória, esvazia-se o currículo do ensino médio dos conteúdos disciplinares que a tradição instituiu nas ciências.

A Reforma (2017) reafirmou a fragmentação curricular na última etapa da educação básica, notadamente na relação com o ensino técnico, normatizada, duas décadas atrás, no Decreto nº 2.208/1997. Representou um retrocesso à integração do currículo científico-profissionalizante previsto nas DCNs-EM (CNE/CEB nº 2/2012) e, antes, no Decreto nº 5.154/2004, referendada na prática pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pela Lei nº 11.892/2008. O “esvaziamento do currículo” (KUENZER, 2017), promovido pelo consórcio da Reforma (2017) com a BNCC (2018), que mantém apenas Português, Matemática e Inglês como componentes obrigatórios, foi noticiado como “inovação” pelo MEC, com forte apoio dos reformadores empresariais.

Estrategicamente, disciplinas pelas quais se podem promover a reflexão foram alçadas à condição de *estudos e práticas* na Reforma (2017) e BNCC-EM (2018), cuja condução didático-pedagógica na prática escolar ainda é uma incógnita. Não obstante, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física haviam sido suprimidas do ensino médio pela MP nº 746/2016, por um alegado “equivoco técnico” do MEC. Igual convergência de propósitos, em flagrante continuidade do reformismo, demonstrou o anúncio do governo federal, pós-eleições de 2018, de corte nos recursos previstos às IES públicas, de forma seletiva e direcionada, penalizando os cursos de Ciências Sociais e Humanidades. Tais conhecimentos secundarizados nesta gestão presidencial são imprescindíveis às reflexões e ações sociais e políticas, sobretudo frente a uma realidade socioeconômica complexa tão desigual como a brasileira.

Numa “coincidência” estratégica, as disciplinas obrigatórias no currículo do ensino, médio pela nova redação da legislação educacional, já em vigor no Brasil, compõem o núcleo duro de competências e habilidades direcionadas ao bom desempenho estatístico dos alunos nas avaliações standardizadas, cujo parâmetro atual no mundo é o PISA. Mas esse é outro ponto desta análise marcado pela contradição. Ainda que se use o parâmetro de prestígio entre os reformadores empresariais e alguns sujeitos da política oficial, a experiência do ensino médio integrado ofertado na Rede Federal desde 2008 assume posição privilegiada. Essa experiência contradita os argumentos de que somente a gestão privada é eficiente, e mais, de que a fragmentação e o esvaziamento do currículo são princípios fundamentais ao êxito educacional, mesmo de base quantitativa. Os resultados dos egressos da Rede Federal no PISA (2015) atestam, por outro lado, a validade do investimento em formação docente continuada, melhores condições de trabalho e estudo – incluindo estrutura física, projeção da carreira docente e gestão com foco na qualidade socialmente referenciada.

O aumento aritmético da carga-horária do ensino médio, como proposto na Reforma (2017), sem uma visão de totalidade, com investimentos

escassos e seletivos, restritos às escolas que aderirem à educação em tempo integral, por si só, não promoverá ganhos de qualidade nos processos de *ensinagem* na educação básica. A qualidade do ensino e os resultados médios, mesmo nos exames massivos, devem ser pensados e planejados para todos, num amplo e democrático projeto de nação, construído com a real participação popular, que inclui professores, alunos, pesquisadores e entidades científicas, lideranças políticas, movimentos sociais e a comunidade escolar.

Esse amplo movimento não condiz, sequer pode coexistir, com ações autoritárias de silenciamento de vozes como as propostas no projeto Escola sem Partido, amplamente apoiadas pelos reformadores do Estado – empresariais e políticos – e até por alguns profissionais da educação. A participação e o debate propositivo, realmente considerado pelos agentes políticos e gestores das políticas públicas nas instâncias decisórias, poderiam repercutir, de forma representativa, a pluralidade sociocultural e ideológica da população brasileira. A esse respeito, o ritmo e o formato da elaboração e implantação da BNCC, como política educacional, são igualmente passíveis de críticas.

A participação popular, de forma direta ou representativa, na elaboração dos documentos que normatizam as ações, nas diversas áreas de atuação do Estado, configura-se um enorme desafio em uma democracia de grande escala como a brasileira. A crise de representação política vivenciada no País na última década agravou muito o enfrentamento dos problemas nessa realidade sociocultural complexa. Vários grupos sociais não estão representados nas instâncias de poder, incluindo o Parlamento, por contradição, a casa da representação popular nos regimes democráticos. Por isso, muitas pessoas foram às ruas em demonstração de resistência aos retrocessos que lhe foram impostos por parte da classe política dominante.

O uso das novas tecnologias da informação e comunicação poderia, potencialmente, ter viabilizado essa participação, como exemplificam as consultas públicas realizadas pelo MEC às duas primeiras versões da BNCC

(2015 – 2016), totalizando mais de doze milhões de cliques, número que não representou participações proporcionais efetivas. Para além das dificuldades logísticas de tabulação, análise, validação e real consideração do conteúdo dessas mensagens no debate, não há indícios de que a expressão da vontade popular foi incorporada ao texto final da Reforma (2017) e da BNCC-EM (2018).

O que se constata, pelo contrário, em pesquisas como as realizadas por Cássio (2017) e Ferretti e Silva (2017) é a demonstração cabal de que os espaços de debate disponibilizados pelo Estado, durante a formulação dessas políticas educacionais, serviram mais à legitimação dos documentos legais que ao debate propositivo de ideias que pudessem interferir na lei. Participaram, “foram ouvidos”, mas não decidiram.

Essa exclusão social perpetuada de dentro para fora, tal qual a que ocorre em muitas escolas no País, em especial, no ensino médio, configura a perversa versão brasileira dos “excluídos do interior”, aqueles que, mesmo formalmente “dentro do sistema”, são aliçados dos processos decisórios que lhes poderiam promover a ascensão social, com consciência e autonomia, como Bourdieu e Champagne (2007) analisaram na realidade francesa em meados do século XX. Para além da exclusão material, afronta-se assim a própria democracia, dada a essencialidade do “saber pensar” para a cidadania (DEMO, 2005).

No tocante à BNCC-EM, compreendo que nenhum currículo comporta todas as proposições dos grupos sociais. É parte seletiva de uma totalidade dinâmica, constituída no universo simbólico do conhecimento produzido historicamente pelo trabalho humano. Assim, sendo a seleção inevitável, os parâmetros e forma da escolha assumem importância substantiva. Quanto mais representativa fosse a comissão de elaboração (Portaria nº 592/2015) do documento-base da BNCC (2015) e mais amplos e realmente acessíveis fossem os debates acerca do tema, maior seria a credibilidade no processo e, por conseguinte, no documento final. Não foi o que esta pesquisa evidenciou, inclusive pelas críticas das diversas entidades científicas, como ANPEd,

ANFOPE, entre outras, e de trabalhadores da educação, como a CNTE, à condução das ações no período de elaboração e às versões da BNCC (2015, 2016, 2017 e 2018).

Na mesma linha, a formação de professores, regulada atualmente pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, vem sendo reconfigurada pela proposta de uma Base Nacional Comum de Formação de Professores, documento ainda preliminar elaborado no invólucro das políticas educacionais que têm a BNCC como epicentro. Nele, seus formuladores empreendem um compêndio histórico da formação docente no Brasil, inter-relacionam algumas dimensões formativas, esboçam uma proposta de matriz de competências e expõem limites e algumas indicações para futuros desdobramentos. Apoiados em relatório da OCDE, os argumentos minimizam os fatores externos e estruturais, especialmente sociais e econômicos, para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, atribuindo, assim, o fracasso escolar quase que exclusivamente à escola e à má formação docente.

Por essa perspectiva, a concepção teórica apresentada na BNCFP secundariza o ponto de partida socioeconômico dos estudantes e propõe uma avaliação com um ponto de chegada unificado, cujo padrão de fracasso ou sucesso certamente será o resultado nas avaliações massivas, como a Prova Brasil – SAEB –, no âmbito nacional, e o PISA, de projeção internacional. De forma contraditória, as condições de oferta do ensino médio no Brasil mostram-se profundamente desiguais. As limitações orçamentárias impostas aos gestores públicos pela EC nº 95/2016 não me possibilitam vislumbrar avanços educacionais qualitativos, pela Reforma (2017) e a BNCC-EM (2018), considerando-se a estrutura debilitada de muitas escolas públicas brasileiras, em especial as estaduais, que ofertam a maior parte das vagas de ensino médio, com situação agravada em determinados estados e regiões da federação.

Soma-se às más condições materiais das redes públicas de ensino no Brasil, mais adversas em umas regiões e menos em outras, a ofensiva política contra professores e alunos, que se expressa em propostas de

cerceamento da liberdade de expressão e tentativa de ressignificar, na opinião pública, o sentido dessa liberdade constitucional, transfigurando-o em “abuso de ensinar”, notadamente, mas não só, pelos defensores da ESP.

Essa retórica tem se materializado perniciosamente em práticas de ataques sistemáticos ao conhecimento advindo da ciência e às instituições produtoras de informações e dados científicos, de que são exemplos as investidas políticas analisadas no capítulo IV desta tese, sobre instituições de credibilidade nacional e internacional, como a centenária Fiocruz, o IBGE e o INPE. Reputo essas ações como uma continuidade intensificada da visão de mundo que sustentou a Reforma (2017) e a BNCC (2018), com o esvaziamento curricular e a manutenção da formação fragmentada no ensino médio, na contramão das demandas de movimentos sociais e entidades científicas, cujos profissionais pesquisam e atuam no campo educacional.

Nesse clima estéril de perseguição política e ideológica aos que pensam diferente daqueles que estão no poder, por certo de forma momentânea, dada a alternância que se espera no regime democrático, nenhuma proposta verdadeiramente coletiva de educação pode prosperar. Mais preocupante ainda quando se elege como adversário, não somente pesquisadores, professores e alunos, mas o próprio conhecimento científico, que fundamenta a atuação desses sujeitos nas escolas e universidades – públicas e privadas.

Considero esse anti-intelectualismo mais um componente da engenhosa articulação de interesses políticos e econômicos, a que algumas ações locais, regionais e nacionais atendem, com forte influência das corporações privadas internacionais, ainda que materializadas de forma fragmentada nas políticas públicas educacionais brasileiras. Tal posicionamento reforça, portanto, as relações profundamente desiguais de poder entre os povos e a posição de hegemonia política, econômica e cultural de outros países, a exemplo dos EUA, sobre o Brasil.

A BNCC-EM (2018), recepcionada após mudanças significativas na legislação educacional brasileira, manteve e acentuou o dualismo curricular

estrutural do ensino médio. Sua implantação, nos próximos anos, nos parâmetros previstos na Reforma (2017), não está abarcada neste trabalho acadêmico. Por certo, ainda haverá um longo caminho coletivo de atuação na pesquisa e na docência para a identificação dos resultados e a compreensão dos impactos sociais dessas políticas públicas no conjunto da sociedade brasileira.

Para isso, considero essencial resguardar e fortalecer as instituições sociais, científicas e políticas do Estado democrático de direito. Igualmente importante será garantir a prerrogativa constitucional do acesso às informações públicas, regulamentada pela Lei nº 12.527/2011. As informações e os dados científicos são imprescindíveis à formulação das políticas públicas, mas também ao necessário e legítimo movimento de resistência social para a conquista e a garantia de direitos.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto *et al.* O Sistema Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação** - RBP AE - v. 31, n. 2, p. 451-456, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61739/36499>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

AGUIAR, Marcia. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB 1996. Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 71-94.

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 10(1), p. 1-13., 2010. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/21>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015.

ANDREOTTI, Azilde L. **Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946**. Navegando na História da Educação Brasileira. Unicamp, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_leis\\_organicas\\_de\\_ensino\\_de\\_1942\\_e\\_1946.htm#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm#_ftn1)>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. **ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração apoia NOTA da ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia**. ANPAD, 2019. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/~anpad/diversos/2019/2019\\_apoio\\_ANPAD.pdf](http://www.anpad.org.br/~anpad/diversos/2019/2019_apoio_ANPAD.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd. **Nota sobre a audiência pública da BNCC em Belém**. ANPEd. Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/news/nota-sobre-audiencia-publica-da-bncc-em-belem>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi tema de debate entre associações científicas em colóquio promovido pela ANPEd; novo documento será entregue ao CNE esta semana pelo MEC.** ANPEd. Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associacoes-cientificas-em>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. **Documento Gerador Preliminar do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE: Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Conjuntura Nacional, Avanços e Retrocessos.** Goiânia, 2016. Disponível em: <[http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206\\_3\\_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Nota de repúdio a declarações do Ministro da Educação e do Presidente da República sobre as faculdades de humanidades, nomeadamente filosofia e sociologia.** ANPOF, 2019. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Nota-rep%C3%BAdio-declara%C3%A7%C3%B5es-ANPOF-26abril.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-106.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei Nascimento da Silva (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** – Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 122 p., Coleção Educadores, 2010. (1ª edição

1932). Disponível em:  
<http://nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.**: novas políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Jonnefer Francisco. A crítica da violência de Walter Benjamin: implicações histórico-temporais do conceito de *reine Gewalt*. **Rev. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 151-169, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/655/580>. Acesso em: 13 maio 2019.

BASÍLIO, Ana Luiza. Queremos uma garotada que não se interesse por política, diz Bolsonaro. **Carta Capital**, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/queremos-uma-garotada-que-nao-se-interesse-por-politica-diz-bolsonaro/> >. Acesso em: 12 abr. 2019.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo. Interações necessárias. **Varia Historia**, Belo Horizonte, vol. 22, n. 36: p. 460-476, jul./dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752006000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752006000200012)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de avaliação em polícias públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo, Cortez, 2000.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS (BVDH). **Doutrina Monroe**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-da-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/doutrina-monroe-1823.html>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. Reformismo, socialismo e igualdade. **Revista Leviatán**, n. 23/24, p. 1-14, 1986. Disponível em: <[http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/53/20080623\\_reformismo\\_e\\_socialismo.pdf](http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/53/20080623_reformismo_e_socialismo.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad. Carmen C, Varriale *et al.*; coord. e trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro PintoCacais. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BONAMINO, A; MARTINEZ, S.A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-384, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 217-228.

BRAGA, Fabiana Marini; FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, mai./ago., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00173.pdf>> Acesso em: 2 fev. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Agência IBGE Notícias. Coletiva de Imprensa - parte 1 - Censo 2020**. 2019a. 1 vídeo (46min22s). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2101&id=2934>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Associação de Arquivistas Brasileiros (AAB)**. Disponível em: <<http://www.aab.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2017a.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Governo decide bloquear quase R\$ 35 bi em despesas do Orçamento de 2019**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. 2019b. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/574286-GOVERNO-DECIDE-BLOQUEAR-QUASE-R\\$-36-BI-EM-DESPESAS-DO-ORCAMENTO-DE-2019.html](https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ADMINISTRACAO-PUBLICA/574286-GOVERNO-DECIDE-BLOQUEAR-QUASE-R$-36-BI-EM-DESPESAS-DO-ORCAMENTO-DE-2019.html)> (29/3/2019). Acesso em: 15 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 22 de junho de 2004a, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7, 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009a. Disponível em: <

secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 11 de março de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26, 2012c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22, 2012d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48, 2012e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 de maio

de 2010c, Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 16 de junho de 2010d, Seção 1, p. 66. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 17 de maio de 2012, Seção 1, p. 14, 2012f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 2009b, Seção 1, p. 17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de maio de 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323->

secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12700-ces-2005>.  
Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.ht)> Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.ht)> Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.ht)> Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.ht)> Acesso em: 2 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Controladoria Geral da União (CGU). **Lei de Acesso à Informação - Recurso Submetido à CGU PARECER**. Brasília, DF: Controladoria Geral da União. 2019c. Disponível em: <[http://buscaprecedentes.cgu.gov.br/busca/dados/Precedente/25820001589201959\\_CGU.pdf](http://buscaprecedentes.cgu.gov.br/busca/dados/Precedente/25820001589201959_CGU.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **CAPES mantém o pagamento de todas as bolsas em vigor**. Brasília, DF: CAPES. 2019d. Disponível em: <<https://capes.gov.br/pt/36-noticias/9477-capes-mantem-o-pagamento-de-todas-as-bolsas-em-vigor>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 580, de 30 de julho de 1938.** Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 30 de julho de 1938. Seção 1, p. 15169.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755/2009.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 de jan. 2009. 2009c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)>. Acesso em: 2 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Discurso de Posse do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional, 2019e.** Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e

ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** 1990a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Fundação Oswaldo Cruz. **Fiocruz assegura qualidade de pesquisa nacional sobre drogas.** FIOCRUZ, 2019f. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-assegura-qualidade-de-pesquisa-nacional-sobre-drogas-0>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Os Programas do Livro compreendem as ações de dois programas:** o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das escolas de educação básica pública, incluindo estudantes de educação de jovens e adultos, 2019g. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Pnae.** O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi instituído pela Lei nº 11.947/2009 e prevê, no inciso III das suas diretrizes, “a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica”, 2019h. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/acessibilidade/item/95-apresenta%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 jan. 2019

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2018.** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. 2018a. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita\\_2018.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2018.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BGE). **PNAD Contínua 2018:** educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua – (2016-2018). 2019i. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **10% mais ricos contribuem para mais da metade do índice de desigualdade no País.** Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018b. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34236:10-mais-ricos-contribuem-para-mais-da-metade-do-indice-de-desigualdade-no-pais&catid=10:disoc&directory=1](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34236:10-mais-ricos-contribuem-para-mais-da-metade-do-indice-de-desigualdade-no-pais&catid=10:disoc&directory=1)>. Acesso em 7 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: Notas Estatísticas.** 2017b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: Notas Estatísticas.** 2018c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas.** 2017c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica.** 2017d. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)>. Acesso em 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/PISA>>. Acesso em: 10 de maio 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES – 2015**. 2015c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. 2019v. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 11 ago. 2019>.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). **Plano de Dados Abertos (2018-2019)**, 2019j. Disponível em: <[http://www.inpe.br/dados\\_abertos/arquivos/PDA-INPE-2018-2019.pdf](http://www.inpe.br/dados_abertos/arquivos/PDA-INPE-2018-2019.pdf)>. Acesso em 25 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira, 2012g. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho, 2017e. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.** A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com sede em “Paris, França, é uma organização internacional composta por 35 países membros, que reúne as economias mais avançadas do mundo, bem como alguns países emergentes como a Coreia do Sul, o Chile, o México e a Turquia. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948”. 2019k. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/assuntos/atuacao-internacional/cooperacao-internacional/ocde>>. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015d. 1ª versão. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2016b. 2ª versão. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017f. 3ª versão. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_ofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_ofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação é a base. Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&aliases=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliases=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** 2017g. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&aliases=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliases=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – Texto Final.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, 2010e. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae\\_documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CONIF). **Rede Federal é destaque na principal avaliação da educação básica do mundo.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/en/component/content/article/100-comunicacao/123-rede-federal-e-destaque-na-principal-avaliacao-da-educacao-basica-do-mundo?Itemid=620>>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos.** 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

---

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 374-415, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documentos curriculares dos estados.** Disponíveis em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> (2015-2019). Acesso em: 7 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ministro da Educação envia carta a escolas do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2019m. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51161>>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) aprovados pelo Parecer CEB/CNE 15/98**. Diário Oficial, 31 nov. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb018\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb018_98.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+)**. 2010f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 592 de 17 de julho de 2015**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: <[http://www.lex.com.br/legis\\_25110626\\_PORTARIA\\_N\\_1140\\_DE\\_22\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 2 de dezembro de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013d. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2459>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. 2019n. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33115-bolsas-de-estudo>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas curriculares pelo Brasil**. 2019o. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/propostas>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Versão Preliminar)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018f. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Publicidade em vídeo produzida e publicada pelo MEC**. 2018g. 1 vídeo (32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Publicidade em vídeo produzida e publicada pelo MEC**. 2018h. 1 vídeo (3min30s). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=dRTN\\_4qWGcs](https://www.youtube.com/watch?v=dRTN_4qWGcs)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: Saiba o que é e quais são as instituições que formam a Rede Federal de educação profissional e tecnológica do país. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em: 19 jan. 2019p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 4 de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018i. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012h. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resultado do PISA de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**. Brasília, DF: Ministério da

Educação, 2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018n. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **Lava-Jato**. Disponível em: <http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>. Acesso em: 12 abr. 2018j.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **PARECER**. 2016e. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mp-da-educacao-e-inconstitucional-diz-pgr>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **PEC 06/2019**. Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências. 2019q. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>. Acesso em: 7 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **PEC 287/2016**. 2016f. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>. Acesso em: 7 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. 2019r. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9711.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 9.794, de 14 de maio de 2019**. Dispõe sobre os atos de nomeação e de designação para cargos em comissão e funções de confiança de competência originária do Presidente da República e institui o Sistema Integrado de Nomeações e Consultas - Sinc no âmbito da administração pública federal. 2019s. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9794.htm). Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2018k. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)> Acesso em: 2 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. 1982. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências (1985). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** 1990b. O Sistema Único de Saúde (SUS) foi instituído pela Lei nº 8080/1990. A gestão das ações e dos serviços de saúde deve ser solidária e participativa entre os três entes da Federação: a União, os Estados e os municípios. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1. Brasília, DF, 17 fev. 2017h.

\_\_\_\_\_. Procuradoria Geral da República (PGR). **Nota Técnica PGR/SRI Nº 82/2016**. 2016g. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/nota-tecnica-pgr-sri-no-082-2016-pgr-00290609-2016.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". 2016h. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso: 27 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 867 de 2015** (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015e. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 246 de 2019** (da Câmara dos Deputados). Institui o "Programa Escola sem Partido". 2019t. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>>. Acesso em 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Aprovada a MP da Reforma do Ensino Médio**. 8 fev. 2017i. Twitter: @SenadoFederal. Disponível em: <<https://twitter.com/senadofederal/status/829471084873412608>>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal Federal. **ATA nº 26, de 12 de setembro de 2018**. Disponível no Diário da Justiça Eletrônico (DJE) nº 202, divulgado em 24 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5383849>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal Federal. **Ministro reconsidera decisão e ADI contra reforma do ensino médio será analisada pelo STF**. Brasília: DF, 9 de agosto de 2017k. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=351954>> Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Superior Tribunal Federal. **Referenda liminar que garantiu livre manifestação de ideias em universidades**. 2018m. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=394447>> Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Tribunal Superior Eleitoral. **Votos válidos**. Dados disponíveis na página eletrônica do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). 2019u. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais-1/repositorio-de-dados-eleitorais>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. (org.) **LDB contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. (org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Profissionalização da docência: identidade profissional do professor. Anais da XV Semana de Planejamento Integrado da PUC Goiás**, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010a.

BRZEZINSKI, Iria; MENEZES, Antônio. **Teoria crítica e categoria trabalho: método no estudo comparativo da formação de profissionais da saúde no Brasil e Portugal. Revista Fio Cruz. Educação, Saúde e Trabalho**: Rio de Janeiro, 2013.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados na política: ação e liberdade**. Brasília: Liber Livro, 2015.

CAMPOS, Itamir. **Ciência política**: introdução à teoria do Estado. Goiânia, Ed. Vieira, 2009.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. "Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo". *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4) p. 679-684. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CARNEIRO, Eduardo Araújo de; CARNEIRO, Egina Carli de Araújo Rodrigues. **Notas introdutórias de Análise do Discurso**, 2007. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2007s1/notas-introductorias-analise-do-discurso-fundamentos.html>>. Acesso em: 3 set. 2017.

CARNOY, Martin. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** Brasília: UNESCO, 2004.

CARTA DE GOIÂNIA. **IV Conferência Brasileira de Educação**. 2 a 5 de setembro. Goiânia: Cortez Editora – Cedes, 1986. Disponível em: <[http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id\\_secao=272&id\\_unidade=1](http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=272&id_unidade=1)>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 02 dez. 2017. Disponível em: <[https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm\\_source=socialbttns](https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns)>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **O mito do método**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1971. Impresso. (Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC/RJ). Disponível em: <[http://www.geocities.ws/marilis\\_almeida/Mito.doc](http://www.geocities.ws/marilis_almeida/Mito.doc)>. Acesso em: 9 jan. 2017.

CASTRO, Rosane Michelli; GARROSSINO, Silvia Regina Barboza. O ensino médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/469>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO (CJT/UFMG). **Quem somos**. Disponível em: <<https://cjt.ufmg.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. CNTE. **Análise da Medida Provisória n. 746**, que trata da Reforma do Ensino Médio. (2016). Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

CORREIO BRAZILIENSE. **Em nota, Inep admite erro na divulgação das notas por escolas do Enem** (2016). Seção: Eu Estudante. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/selecao/2016/10/06/Selecao\\_Interna,552164/em-nota-inep-admite-erro-na-divulgacao-das-notas-por-escolas-do-enem.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/selecao/2016/10/06/Selecao_Interna,552164/em-nota-inep-admite-erro-na-divulgacao-das-notas-por-escolas-do-enem.shtml)>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a base comum. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. Educação Científica. Boletim Técnico. Senac: **Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, p. 15-25, jan./abr. 2010, v. 36, n. 1. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/224/207>>. Acesso em: 3 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. Saber pensar. **Revista da Abeno**, São Paulo, v.5, n.1, p.75-79, 2005.

DIAS, Marina. Bolsonaro diz que manifestantes contra cortes na educação são idiotas úteis e massa de manobra. **Folha de S. Paulo**, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/bolsonaro-diz-que-manifestantes-contras-cortes-na-educacao-sao-idiotas-uteis-e-massa-de-manobra.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DINIZ, Maria Helena. **Dicionário jurídico**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. v. 2.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de Gestão da Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/237614588\\_Políticas\\_e\\_gestao\\_da\\_educacao\\_basica\\_no\\_Brasil\\_limites\\_e\\_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/237614588_Políticas_e_gestao_da_educacao_basica_no_Brasil_limites_e_perspectivas)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em 30 jan. 2019.

DUARTE, Newton. Pela Superação do Esfacelamento do Currículo Realizado pelas Pedagogias Relativistas. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Currículos, Teorias, Métodos**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, v. 1. p. 1-14, 2008. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fe\\_v\\_2010/pela\\_superacao\\_esfacelamento\\_curriculo.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fe_v_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. The Marxists Internet, 1880. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (1ª edição em 1882).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 127-141, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/52/49>>. Acesso em: 30 set. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [online] 2018, vol.32, n. 93, p.25-42. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FNPE. **CONAPE 2018**. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/conape2018/>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FORBES. Ranking de revista Forbes (2018), de enorme prestígio no mercado financeiro, elege marcas de tecnologia (*Apple, Google, Microsoft, Amazon e Facebook*) como as mais valiosas do mundo. **Forbes**, 2018. Disponível em: <<https://www.forbes.com/powerful-brands/list/#tab:rank>>. Acesso em: 12 maio 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Edart, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos. **Base nacional (mercadológica) comum**. Avaliação Educacional, Blog do Freitas, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/19/bnc-da-formacao-entidades-se-manifestam/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **BNCC da Formação: entidades se manifestam**. Avaliação Educacional, Blog do Freitas, 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/19/bnc-da-formacao-entidades-se-manifestam/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? **27ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2004, p. 1-33. Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, abr./jun. 2012, v. 33, n. 119, p. 379-404. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015, p. 228-248. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. FGV. Atos Institucionais. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. FGV. O Brasil de JK > 50 anos em 5: o Plano de Metas. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**, 2017. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>>. Acesso em: 30 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 mai./ago. 2011. p. 333-360. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GOMES, Fabrício Augusto. **Políticas emergenciais de formação continuada de professores da educação básica**: estudo da REDE (2009) e do PARFOR (2009) no governo popular brasileiro. 2014. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás – UEG, Goiás.

GOMES, Fabrício Augusto; ARAÚJO, Richard Medeiros de. Pesquisa Quanti-  
Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo. *In*: **Seminários em Administração**, 8, 2005, São Paulo. Anais. São Paulo: FEA/USP, 2005. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/152.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOVERNO DE SÃO PAULO (2015). **Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015**. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html>. Acesso em: 28 jan. 2017.

GOVERNO DO BRASIL. **Modernização traz de volta geração de empregos, avalia ministro do Trabalho**, 2019. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/emprego-e-previdencia/2018/06/modernizacao-traz-de-volta-geracao-de-empregos-avalia-ministro-do-trabalho>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2ª edição, 1994. (Biblioteca Tempo Brasileiro: séries Estudos alemães).

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus Humanidades, 1987.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Coleção Os pensadores, vol. XIV. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril cultural, 1974.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** [versão eletrônica]. Disponível em: <http://aurelioservidor.educacional.com.br/download>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, jan./jun. 2007, p. 61-66. Disponível em: <[https://docgo.net/detail-doc.html?utm\\_source=teorias-sobre-curriculo-pdf](https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=teorias-sobre-curriculo-pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

IANNI, Octávio. **Dialética e Capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Teorias da Globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JORNAL DO BRASIL. JB. **Discurso de aluna na Assembleia do Paraná repercute**: mão de vocês está suja de sangue, 2016. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2016/10/27/discurso-de-aluna-na-assembleia-do-parana-repercute-mao-de-voce-esta-suja-de-sangue>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. Observatório da Educação, 2009, p. 1-48. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos Pesquisas**. [online]. 2011, vol.41, n.144, p. 752-769. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LEBRUN, Gerard. **O que é poder?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, vol. 24, n. 46, p. 120-136, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/ana%20paula/Ana%20Paula%20C%C3%B3pia%202/Documentos/Downloads/document.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LOUREIRO, Robson; FONTE, Sandra Soares Della. Revisionismo Histórico e o Pós-Moderno: Índícios de um Encontro Inusitado. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 49, p. 85-95, 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/291/466>>. Acesso em: 10 abr. 2019

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAGALHÃES, Oliveira Martins Solange; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, mai./ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTOS**, v. 9, n. 1, p.4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO\\_An%C3%A1lisePolíticasEducaçãois.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducaçãois.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 12 maio 2018.

MALANCHEN, Julia. **Currículo, conhecimento e cultura**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. 2 ed. Campinas, Editora Alínea, 2007.

MANIFESTO. **Movimento Classista em defesa da saúde do povo**, 2015. Disponível em: <<https://saudedopovo.wordpress.com/2015/11/21/manifesto/>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MARANGONI, Gilberto. Anos 80, década perdida ou ganha? **Revista Desafios do Desenvolvimento, IPEA**, ano 9, edição 72, 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2759%3Acatid%3D28&Itemid](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759%3Acatid%3D28&Itemid)>. Acesso em 09 jun. 2019.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n. 3, p.1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21665/15915>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**: Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. As contribuições do materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 5-13, 2012. Disponível em: <<http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/praxiseducativa/article/download/312/320>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MEGALI NETO, Almir; TEÓFILO, João; BASTOS, Pires Sophia. Desmonte da educação: o anti-intelectualismo no governo Bolsonaro. **Centro de Estudos sobre Justiça de Transição (CJT/UFMG)**, 2019. Disponível em: <<https://cjt.ufmg.br/2019/05/09/desmonte-da-educacao-a-anti-intelectualismo-no-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MODER, Maximiliano. **Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro**. 5 estudos e pesquisas, 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER\\_Benchmark-internacional.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf)>. Acesso em: 6 ago. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, online, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MOITA, Luís. Uma releitura crítica do consenso em torno do sistema vestefaliano. **JANUS.NET** e-journal of International Relations, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <[observare.ual.pt/janus.net/pt\\_vol3\\_n2\\_art2](http://observare.ual.pt/janus.net/pt_vol3_n2_art2)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (MDB). Fundação Ulysses Guimarães/Partido Movimento Democrático Brasileiro/Pmdb. **Uma Ponte para o Futuro**, 2015. Disponível em: <[http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER\\_A4-28.10.15-Online.pdf](http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum. **Movimento pela Base Nacional Comum Curricular**, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MURAKAWA, Fabio; ARAÚJO, Carla. Velez quer alterar livros didáticos para "resgatar visão" sobre golpe. **Valor Econômico**, 2019. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/politica/6195975/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NETTO, Paulo José. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. **Partido Comunista Brasileiro**. Brasília: CFESS/Abepss, 2009, p. 1-33. Disponível em: <<https://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

O GLOBO. **MEC vai cortar verba de universidades que tiverem 'baixo desempenho' e fizerem 'balbúrdia'**. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-vai-cortar-verba-de-universidades-que-tiverem-baixo-desempenho-fizerem-balburdia-23631766>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: O nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo, Integrare Editora, 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

OXFAM. País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras, 2018. Disponível em: <[https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio\\_desigualdade\\_2018\\_pais\\_estagnado\\_digital.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11 n. 1, abr, p. 1-22, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/13870/11311>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PARASKEVA, João. **Nova Teoria Curricular**. Lisboa, Edições Pedagogo, 2011.

PASSARELLI, Hugo. 'Ideia de universidade para todos não existe', diz ministro da Educação. **Valor Econômico**, 2019. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em: <[https://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao\\_do\\_perfil\\_do\\_assistente\\_social.pdf](https://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao_do_perfil_do_assistente_social.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: rupturas do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-41.

\_\_\_\_\_. *et al.* Educação e Constituinte: Carta de Goiânia Revisitada. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 145, pp. 811-816, Campinas, out./dez. 2018. [Editorial]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-811.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Fevale, 2013. E-book. Disponível em: <<http://milagre.me/eqVxf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **O Contrato Social**. Tradução de Tiago Rodrigues da Gama. São Paulo: Russel, 2006.

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Currículo e didática. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998 (Prática Pedagógica).

SARMENTO, George. **As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade**, 2011. Disponível em: <<http://www.georgesarmento.com.br/wpcontent/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%A5es-dos-direitos-humanos-eos-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). **III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada**: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004, p. 1-11. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, online, vol. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento, Revista de Educação**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/329113714\\_EDUCACAO\\_ESCOLA\\_R\\_CURRICULO\\_E\\_SOCIEDADE\\_o\\_problema\\_da\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular](https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLA_R_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular)>. Acesso em: 5 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). *In*: QUEIROZ, Arlindo C. de; GOMES, Lêda (orgs.). **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010: Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2009, p. 33-74.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989. Disponível em: <<https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de A. Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66 (153), maio/agosto, p. 265-272, 1985. Disponível em: <<https://archive.org/details/GustavoCapanemaEAEducacaoBrasileira-UmaInterpretacao/page/n1>>. Acesso em: 5 maio 2019.

SECCO, Orlando de Almeida. **Introdução ao Estudo do Direito**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital, e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/4359/2246>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Tradução Bruno Alexander. L&PM Pocket: RS (eBook Kindle): 2018, 174 p.

TAJRA, Alex. “Crítico por Bolsonaro, Inpe é referência não só contra desmatamento” (2019). Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/07/24/critico-por-bolsonaro-inpe-e-referencia-nao-so-contra-desmatamento.htm>>. Acesso em 26 jul. 2019.

THALLHEIMER, August. O que é reformismo e oportunismo? **Revista A Unidade (Die Einheit)**, Berlim, fascículo 37, ano 3, 1928. Tradução de Hernandez Vivan e Sérgio Antão Paiva. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/1928/12/02.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

TRUMP, Donald. Tradução não oficial divulgada na página eletrônica G1. **G1 Globo**, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/veja-integra-do-discurso-de-posse-de-donald-trump.ghtml>>. Acesso em: 10 maio. 2019.

TOKARNIA, Mariana. Menos da metade dos municípios declararam cumprir o piso dos professores em 2016. Brasília: **Agência Brasil, EBC**, 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/menos-da-metade-dos-municipios-declararam-cumprir-o-piso-dos-professores-em>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 77-87, abr. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602017000300019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602017000300019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 abr. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão na Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBEP**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em 30 abr. 2019

\_\_\_\_\_. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007b. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. O público e o privado: cenários pós- LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 77-98.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Editora Plano, 2003.

WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Max Weber**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

## APÊNDICE – A

Quadro 2 - Principais reformas educacionais brasileiras

Reformas / atos <sup>83</sup>	Legislação	Ano	Ementa <sup>84</sup>
Brasil – Império			
Lei Geral do Ensino	LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827	1827	“Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”.
Ato Adicional	Lei nº 16	1834	“Faz algumas alterações e addições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832”.
Colégio Pedro II	Decreto Imperial de 2 de dezembro/1837	1837	“Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições”.
Couto Ferraz	Decreto nº 1331-A	1854	“Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”.
Leôncio Ferraz	Decreto nº 7247	1879	“Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio”.
Brasil – República Velha			
Benjamin Constant	Decreto nº 981* Decreto nº 12.326**	1890 1891	“*Approva o Regulamento da

<sup>83</sup> Intitulei reformas e ações porque há também alguns atos importantes para a educação brasileira, além dos que receberam o título de reforma educacional. As reformas passaram à história com o nome dos agentes políticos, em geral ministros, que as instituíram.

<sup>84</sup> Mantive a grafia das ementas das normas pesquisadas.

			Instrução Primária e Secundária do Districto Federal”. “**1232g <sup>85</sup> - Cria o Conselho de Instrução Superior e o Regulamento das Instituições de Ensino Superior”.
Fernando Lobo	Decreto nº 1.159	1892	“Approva o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores”.
Epitácio Pessoa	Decreto nº 3.890	1901	“Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores”.
Rivadavia Correa	Decreto nº 8.659	1911	“Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica”.
Carlos Maximiliano	Decreto nº 11.530	1915	“Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica”.
João Alves/ Rocha Vaz	Decreto nº 16.782-A	1925	Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento

<sup>85</sup> Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 25) mencionam o Decreto 12.236, de 2/1/1891, mas encontrei em minhas pesquisas apenas o Decreto 1232g, que “Cria um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal”. A norma está disponível no site do Governo Federal, em <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1891-01-02;1232-g>>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

			Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências.
Brasil – República Nova <sup>86</sup>			
Francisco Campos	Decreto nº 19.890* Decreto nº 19.941** Decreto nº 19.850***	1931	“*Dispõe sobre a organização do ensino secundário”. “**Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal”. “***Crêa o Conselho Nacional de Educação”.
Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.	AZEVEDO, Fernando <i>et al.</i>	1932	“A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO”.
Ciclo de Capanema <sup>87</sup>	Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-Lei nº 8.529	1942- 1946	“Lei Orgânica do Ensino Primário”.
LDB	Lei nº 4.024	1961	“Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.
LDB	Lei nº 9.394	1996	“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

<sup>86</sup> “É importante ressaltar ainda, que, na primeira metade da década de 1930, os estados empreenderam diversas reformas em seus âmbitos geopolíticos”. (SAVIANI, 2004, p. 3)

<sup>87</sup> Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Foram esses os Decretos-lei: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola (ANDREOTTI, 2006).

<sup>88</sup> Reforma do Ensino Médio	Lei nº 13.415	2017	“Altera as Leis nºs 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”.
---------------------------------------	---------------	------	--

Fonte: Elaboração própria, com base nas informações de Cury, Reis e Zanardi (2018)

---

<sup>88</sup> O conjunto de atos reformistas empreendidos na década de 1990 não recebeu denominação específica e está descrito e analisado no texto da tese.