

Tensões no novo ensino médio: *projetos de currículos em disputa*

Tensions in the new high school:
curriculum projects in dispute

Tensiones en la nueva escuela secundaria:
proyectos de currículos en disputa

ALAIM SOUZA NETO*

Universidade Federal de Santa Catarina, Blumenau- SC, Brasil.

RESUMO: Nosso objetivo é problematizar algumas das tensões entre as políticas curriculares, a saber, a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizando algumas das disputas e interesses, bem como os seus impactos à escola, em uma perspectiva curricular. Metodologicamente, fazemos uma discussão teórica e sistematizada de caráter bibliográfico, acompanhada de análise documental, além de outros documentos oficiais. Dos resultados, questionamos a quem interessa a implantação dessa BNCC sem qualquer construção democrática.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Ensino médio. Política curricular.

ABSTRACT: Our objective is to problematize some of the tensions between curriculum policies, namely the high school reform and the National Common Curriculum Base (BNCC), characterizing some of the disputes and interests, as well as their impacts on the school, from a curriculum perspective. Methodologically, we make a theoretical and systematized discussion of bibliographic character, followed by documentary analysis, in addition to other official documents. From the results, we question who is interested in the implementation of this BNCC without any democratic construction.

* Possui graduação em Licenciatura em Letras, Pedagogia e Engenharia Química. É mestre em Educação e doutorado também em Educação. É Professor do quadro permanente da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Ciências Exatas e Educação do Campus Blumenau. *E-mail:* <alaimenergia@gmail.com>.

Keywords: BNCC. Curriculum. High school. Curriculum policy.

RESUMEN: Nuestro objetivo es problematizar algunas de las tensiones entre las políticas curriculares, a saber, la reforma de la escuela secundaria y la Base Nacional Curricular Común (BNCC), caracterizando algunas de las disputas e intereses, así como sus impactos en la escuela, desde una perspectiva curricular. Metodológicamente, realizamos una discusión teórica y sistematizada del carácter bibliográfico, acompañada de un análisis documental, además de otros documentos oficiales. A partir de los resultados, cuestionamos a quiénes interesa la implementación de la BNCC sin ninguna construcción democrática.

Palabras clave: BNCC. Currículo. Educación secundaria. Política curricular.

Introdução

A questão central que nos envolve está inscrita no conjunto dos objetos de pesquisa com os quais temos nos envolvido nos últimos anos em torno do campo do currículo. A argumentação se originou no grupo de pesquisa¹ que coordenamos no qual um dos objetos tem sido o impacto curricular da BNCC nas escolas de ensino médio, bem como um projeto de pesquisa² em andamento.

Na atualidade brasileira, enfrentamos uma disputa de natureza curricular sobre o projeto de educação e formação que deve ser ofertada nas escolas de ensino médio: se um projeto que valorize a relação ensino/aprendizagem e a formação humana integral, numa visão que integre a educação profissional, a formação básica e a formação geral, atendendo as especificidades da juventude brasileira ou, simplesmente, um projeto de alinhamento à “agenda propositiva global” (BALL, 2014, p. 11) ou uma “agenda estruturada” (DALE, 2004, p. 12) aos grandes modelos de políticas transnacionais com interesses econômicos.

Nesse contexto, a discussão curricular na construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após três versões, emerge como uma das estratégias-chave da racionalidade neoliberal para defender uma visão de educação e formação como “grande negócio global” (BALL, 2014), sobretudo, atrelado à política de avaliações em larga escala (Enem, Saeb, Prova Brasil, Pisa etc.). São avaliações que desencadeiam um fluxo político-econômico de aquisições, compras, parcerias público-privadas em busca do apostilamento de materiais, formações, consultorias e gestão, sob a alcunha de pedagógico, desvalorizando o professor e restringindo-o a um executor, um enciclopedista restrito ao saber-fazer (FREITAS, 2014; THIESEN, 2016).

Com base em estudos de Apple (2008), afirmamos que essa BNCC estaria associada àquelas políticas de reorientação curricular de países centrais, como os EUA, a Austrália, a Coreia do Norte, a Inglaterra, a Espanha e outros, além de países latino-americanos como Chile, México, Honduras, Colômbia, construídas a partir de alianças sociais, políticas e econômicas, mascarando os reais objetivos da racionalidade neoliberal na educação: melhoria da produtividade, dos custos, do controle e da eficiência (DARDOT; LAVAL, 2016).

No Brasil, essas alianças se utilizam de *slogans* panfletários, oriundos da internacionalização dos modelos educacionais (THIESEN, 2018), nos mais diversos territórios empresariais, educacionais e opinião pública. Atrelada à ideia de legitimação popular, configura-se também a construção de um discurso que reverbera internacionalmente, afirmando que o Brasil tem a capacidade de ofertar um projeto de ensino médio, atendendo as demandas dos grandes modelos internacionais de formação por competências (THIESEN, 2018). Todavia, tais *slogans* não revelam à sociedade como essa reforma curricular vem ocorrendo de forma caótica e distanciado das realidades escolares e dos sujeitos envolvidos.

Nosso objetivo neste artigo é problematizar algumas das tensões entre as políticas curriculares para o ensino médio da atualidade, a saber, a reforma do ensino médio, com a Lei Nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017, e o lançamento da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC –), em abril do ano de 2018, caracterizando-se, assim, como tensões que se engendram por meio de disputas e interesses em jogo. São tensões que se intensificam com a virada educacional após o já assumido golpe midiático, jurídico e parlamentar, que culmina com a saída da presidenta Dilma Rousseff, em torno da formação humana, que fica sob a responsabilidade do ensino médio, com impactos não só na perspectiva curricular, mas, sobretudo, na formação docente.

Sobre o caminho teórico-metodológico, a partir de estudos e concepções do campo curricular, sobretudo as teorias do currículo, fazemos uma discussão teórica e sistematizada de caráter bibliográfico, em torno de alguns conceitos como disputa curricular, política curricular e currículo, em interface com concepções/visões de educação e formação humana que têm sido negligenciados, em meio à racionalidade ultraliberal, marcada pelo conservadorismo e autoritarismo social. A discussão é feita acompanhada de uma análise documental, tomando como fontes duas políticas curriculares brasileiras que impactam no ensino médio, no período de 2016-2018, que compreende o final do governo Dilma e início do governo golpista de Temer, que são: a Lei Nº 13.415/2017 – Reforma do ensino médio; e, a BNCC do ensino médio – 3ª versão (2018). Complementando a análise, valemo-nos da leitura de outros documentos oficiais em vigência como a LDB Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

De modo a facilitar a compreensão, organizamos o artigo em quatro partes: a primeira, identificando quem são os sujeitos, as ações, as forças e resistências nas tensões curriculares; a segunda, abordando as políticas curriculares para a escola de ensino médio

em destaque no cenário nacional contemporâneo, sobretudo a reforma do ensino médio com a Lei Nº 13.415/2017 e a implantação da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018); a terceira, refletindo sobre os impactos dessa última BNCC para o contexto escolar; e a quarta, identificando quais as reflexões possíveis a serem descortinadas em meio à disputa curricular do ensino médio na atualidade.

Forças e resistências nas disputas curriculares

Os anos 1970 são fundamentais para compreender as discussões teóricas que afirmam que não é nova a concepção de currículo como campo de disputa, conflito de interesses e poderes entre dominantes e dominados (APPLE, 2008; FERNANDES, 2015; SILVA, T. T. 2015). Uma disputa para aquilo que Young (2007) diferencia como sendo “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1293) e, portanto, uma disputa em torno de qual conhecimento (o quê) deve ser ensinado nas escolas, dicotomizado por classes sociais diferentes, que demandam interesses das mais diversas ordens: financeiros, políticos, mercadológicos, religiosos etc.

Os estudos de Apple (2001; 2002) já nos alertavam para a disputa que não é nova e tem sua origem a partir da emergência de alianças de classes, que se configuram em quatro grandes grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e classe média profissional. Sobre esses grupos, resumidamente, no campo educacional, para os neoliberais, as escolas públicas são instituições sem resultados adequados que devem atender aos padrões do mercado, transferindo as tomadas de decisões da esfera pública para a privada; para os neoconservadores, há uma defesa de que o Estado tenha um currículo único, defendendo os valores tradicionais (brancos, cristãos etc.), sem o reconhecimento das minorias, com conteúdo e métodos definidos; para o populismo autoritário, de origem direita cristã, tem-se que o gênero e a família são princípios divinos, desconsiderando por completo as minorias, os direitos das diferentes classes e as condições histórico-sociais. Por último, para a classe média profissional, tem-se como ideal o gerenciamento das escolas públicas pela rede privada, preocupadas com os resultados e defendendo as disciplinas tradicionais (APPLE, 2002).

Sobre as alianças de classes, ainda em nome da velha disputa sobre o currículo escolar, podemos dizer que na atualidade, entram no jogo, com mais força e resistência, aqueles que Arroyo (2011, p. 23) chama de sujeitos da ação educativa, os “docentes-educadores e os alunos-educandos”, exigindo não apenas serem ensinantes e aprendizes dos conteúdos curriculares, mas serem reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que podem reinterpretar e reinventar o que se apresenta como verdade nos currículos prescritos. Dos exemplos, tivemos o movimento de ocupação das escolas pelos alunos do ensino médio em 2016, as várias manifestações de associações e entidades³ que

representam os profissionais da educação básica e ensino superior durante os anos 2016, 2017 e 2018, os movimentos de resistência nas últimas audiências públicas sobre a BNCC do Ensino Médio em São Paulo e Fortaleza no ano de 2018 e, por último, o recuo⁴ de ex-presidente Temer e do Conselho Nacional de Educação (CNE) para mudar novamente a BNCC do Ensino Médio e “atenuar as resistências à proposta”⁵, de modo a detalhar a presença das ciências humanas e da natureza numa espécie de disciplinas *a la carte*, bem como dar mais rigor e clareza para as disciplinas de matemática e português, únicas áreas citadas no documento como obrigatórias.

A dinâmica produzida pelos movimentos sociais tem ameaçado fortemente o currículo oficial, prescrito, denominado de BNCC, uma vez que faz brotar uma inesperada ação que adentra os processos de escolarização por diferente via, a do acesso pelo direito, rechaçando o caráter excludente, antidemocrático, conteudista e cognitivista da escolarização, bem como de privilégio para somente algumas áreas do saber.

A contemporaneidade nos revela o cenário político em que nós, educadores críticos, somos moralmente obrigados a retomar perguntas cruciais sobre o nosso ofício, a nossa profissão, a nossa intelectualidade. Estamos inseridos numa luta decisiva sobre qual formação humana cabe ao ensino médio, resumido em *o quê ensinar nas escolas*, caracterizado pelo MEC, não como currículo, mas como *base*⁶ reduzida a uma listagem de competências, “conteúdos travestidos de ‘direitos e objetivos de aprendizagem’” (SILVA, M. R. da, 2015, p. 368), para fins mercadológicos e distanciados da formação integral do ser humano. Uma base que se configura como um currículo prescrito de saberes a serem dominados, com uma roupagem atualizada da ultrapassada racionalidade sistêmica, que traz em seu bojo a elaboração curricular tecnicista, recheada dos já conhecidos modelos de Benjamin Bloom e Robert Mager, detalhando as habilidades, codificadas com letras, códigos e alto grau de tecnicidade. (MACEDO, 2018).

A luta é maior ainda, já que se caracteriza pelas concepções que se têm sobre o que significa currículo, que se estabelece de forma diversa entre os seus críticos e teóricos e aqueles sujeitos mentores e decisores de políticas curriculares do MEC, os conhecidos *policy makers*, sem esquecer de seus interlocutores que não são somente os profissionais da educação, mas, em sua maioria, integrantes dos movimentos financiados pelos empresários e políticos, com o *slogan* de *institutos educacionais e do bem-estar social*, a exemplo do *Todos pela Educação*⁷ e *Movimento pela Base*⁸.

Mais ainda, é uma luta sobre o que significa uma educação ideal no ensino médio para a sociedade atual. Na racionalidade neoliberal, somos cientes de que aquilo que o Ministério da Educação tem denominado de BNCC, conceituada pelo ele próprio como uma base para construção dos currículos nas redes municipal e estadual, e que nós, os teóricos do currículo, definimos como sendo um currículo não real, prescrito, oficial, na verdade, trata-se de um projeto hegemônico, centrado na primazia do mercado com seus

valores econômicos, nos interesses dos grandes grupos sociais, financeiros e empresariais, além de organismos internacionais e multilaterais (FREITAS, 2014).

O vocabulário recorrente desse contexto de tensão no ensino médio e seu currículo em que os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua *verdade educacional* está travestido de termos, como competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, mercado, desregulamentação, qualificação, treinamento, técnica, que ocultam em muito a racionalidade da lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), e emergem em detrimento de outros, como: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público, democracia etc.

Tais arrancadas capitalistas são na maioria das vezes estratégias de reorganização da vida social, que vão e vêm com mais intensidade, a depender da racionalidade global contemporânea, atendendo sempre aos interesses de reprodução do capital, em que pese a multiplicação dos ganhos dos poderosos capitalistas e a exploração do trabalhador. Essa tem sido a crítica feita por educadores e teóricos que procuram compreender como a educação tem sido perspectivada na sociedade, bem como sob que condições têm sido praticadas contra o homem. Nesse tensionamento, o currículo escolar emerge não apenas objeto de disputa, pois ele se materializa como local de luta e de conflito (APPLE, 2008). Mais do que comparar as diferentes visões de formação humana que estão em jogo, é importante procurar reconhecer *de onde, para quê e em nome de quem* essas visões vêm e se conformam na sociedade. É fundamental problematizar *como e para quê* este ou aquele tipo de educação e currículo são pensados e postos a funcionar.

Na contemporaneidade, tem-se que o projeto de sociedade perpassa pela consolidação de um projeto neoliberal, em que a educação é um poderoso negócio (DARDOT; LAVAL, 2016). A respeito do neoliberalismo, ele “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema, normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 07). Como centro do projeto de educação, a racionalidade neoliberal toma o currículo como um dos espaços de profusão da sua dominante proposta. Pela tradição crítica, viu-se que é no currículo que se estabelecem as interfaces entre as práticas de significação, de identidade social, de poder e de saber, e por isso ele se encontra no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional em diversos países, reforçando a legitimidade e autoridade, em nome da eficiência e controle (RAVITCH, 2011; APPLE, 2008).

A fetichização da BNCC para o novo ensino médio

Neste item, problematizamos o campo de produção, elaboração e implantação, no Brasil, de modo contraditório, arbitrário e antidemocrático, de duas políticas curriculares para a escola de ensino médio no período de 2016-2018: a Lei N^o 13.415/2017 – Reforma

do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio – 3ª versão (BRASIL, 2018). O período compreende a transição do governo Dilma e início do governo Temer, abrindo um espaço no cenário nacional para um desmonte das políticas curriculares de ensino médio que estavam em curso (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Ensino Médio Integrador; etc.).

Como justificativa para escolha dessas políticas curriculares, elas fazem retroceder algumas construções epistemológicas engendradas nas últimas políticas educativas destinadas ao ensino médio, pelo menos, na última década. Alguns pesquisadores (DALE, 2004; BALL, 2014; COSSIO, 2015) consideram que essas políticas educacionais estão atreladas a uma agenda global e estruturada com propósitos transnacionais em torno da eficiência, inovação e qualidade, desdobrando-se numa verdadeira indústria cultural, “montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual” (SILVA, 2010, p. 11).

Thiesen (2016) revela uma pauta particular dessa agenda no contexto educacional, cruzando três diferentes campos: as avaliações em larga escala, as políticas internacionais curriculares e parcerias entre o Estado e o mercado. Uma agenda internacional em que pese a forte presença dos organismos internacionais e multilaterais com suas prescrições e estratégias de controle e monitoramento por meio, fundamentalmente, das políticas de reforma e reorientação curriculares, sobretudo, para o ensino secundário, no Brasil, denominado de ensino médio. No Brasil, a forte justificativa do Ministério de Educação para a proposição de criação de uma BNCC se aproveita, também, das Leis Nº 9.394/96 e Nº 13.005/2014 para estabelecer uma reforma no ensino médio. Todavia, somos cientes que a criação da BNCC e a reforma do ensino médio estão, na verdade, alinhadas às perspectivas de ajustamento dos sistemas educativos à regulação e controle por meio das avaliações padronizadas em larga escala, previstas na agenda global (FERNANDES, 2015).

Muitos são os discursos que constam nessas políticas, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018), afirmando a justificativa por parte do governo de que essas reformas e reorientações curriculares têm como objetivo principal reduzir as desigualdades sociais e aumentar a qualidade do ensino no País. Entretanto, já temos pesquisas revelando que em outros países não houve qualquer diminuição das desigualdades e aumento da qualidade da educação com políticas curriculares centralizadas e unilaterais dessa natureza, a exemplo do *Common Core*⁹ americano (RAVITCH, 2011).

Esse discurso enganador já conhecemos desde os anos 1970, com os estudos de Young (1971), com a Nova Sociologia da Educação, em que se revela que, mesmo naquela época, quando ainda não tínhamos as atuais avaliações em larga escala e propostas de unificação curricular, as desigualdades não diminuíram. De lá para cá, a tradição crítica já compreendeu que o currículo está no centro da relação educativa, estabelecendo-se em diferentes correntes, que vão desde a ideia de “conhecimento verdadeiramente útil” com os primeiros socialistas britânicos, até a crítica ao cânone europeu, masculino e heterossexual, feita por diferentes movimentos sociais da contemporaneidade (VALLE, 2014).

É fato que existe entre os discursos dos curriculistas formalistas a ideia de fetichização do currículo, como algo que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. Nessa perspectiva, o currículo é uma grade, um guia, está num livro, é um livro, enfim, uma coisa, “o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos” (SILVA, 2010, p. 101). Com o fetiche do currículo, parecem emergir algumas subjetividades: a segurança, o conforto, a proteção contra a incerteza, a indeterminação, enfim, o progresso. Cabe aos teóricos do currículo, criticar esse fetiche e suas subjetividades, denunciando-os e revelando-os, de modo a acabar com as confortantes ilusões do fetichista (neoliberal) de que a qualidade de ensino na escola e sua gestão são resolvidos com apenas a mudança do currículo, de modo a padronizá-lo em todo o sistema educativo nacional.

Riscos perigosos da BNCC para o novo ensino médio

Problematizamos, aqui, a complexidade que se estabelece entre os espaços de produção de uma política curricular e os espaços em que de fato essas políticas se realizam: as escolas.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p. 110-111).

Nesse contexto, é preciso refletir sobre os impactos e os perigos que a tensão curricular representa para a escola e a sociedade. Uma tensão caracterizada pela disputa acirrada, que, em 2018, já representava um orçamento valiosíssimo, expresso em mais de 1,5 bilhão de reais para a implementação da BNCC, obtido por empréstimos (CNTE, 2018), além de um mercado em potencial, com população em idade escolar de aproximadamente 45 milhões de pessoas¹⁰.

Um valioso mercado que nas escolas se materializa com os livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, seminários e cursos com vistas à capacitação e atualização de professores aos interesses das empresas e conglomerados nacionais e internacionais, consultorias na formulação dos currículos em ação nos municípios e estados, movimentos¹¹ das diversas fundações¹² e institutos¹³ no sentido de produção de material e capacitação, tendo como fim o desenvolvimento de competências técnicas e sócio emocionais.

Frente ao encanto de promessa, emerge na escola a terceira versão da BNCC do ensino médio, indefinida e ancorada na proposta de reforma do Ensino Médio que a Lei Nº 13.417/2017 estabelece, replicando em muito a racionalidade curricular da década de 1970. Surge completamente mutilada em relação às versões anteriores nos campos da ciência, cultura e arte, além de alijada dos debates e discussão curricular teórica atualizada, restando, assim, reducionista e autoritária. Vemos, claramente, a perda da identidade da formação humana da juventude brasileira em uma concepção sócio-histórica e emancipadora e, mais grave, mascarando um quadro de privatização e empresariamento da oferta pública de ensino médio, bem como a desresponsabilização do Estado da sua obrigatoriedade constitucional de gestão do processo educativo. Essa é a catástrofe que o governo Temer deixa de herança, como um canto de sereia, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais, ameaçando por completo a democratização do ensino público e precarizando a última etapa da educação básica, que carece de investimentos.

Essa precarização da BNCC não se reduz somente à legitimidade da proposta curricular, à sua desvinculação da educação básica (contrária à LDB Nº 9.394/1996), aos investimentos e financiamentos que serão reduzidos, mas, entre outros reducionismos, ao retrocesso e ao desmonte do *currículo mínimo*, com impactos e perigos de toda ordem à formação humana e técnico-científica plena, integral, plural, crítica e de qualidade,

São tensões como a orientação curricular a partir de parâmetros mercadológicos, em forma de competências, técnicas e sócio emocionais, dissociadas dos conteúdos curriculares; ausência das discussões em relação à inclusão e diversidade; obrigatoriedade apenas dos saberes da língua portuguesa e matemática, menosprezando as demais áreas que compõem o currículo essencial; exclusão das ciências humanas, deteriorando a compreensão crítica sobre a realidade; indução à oferta de ensino em grande parte (até 40%) na modalidade a distância, reduzindo o tempo presencial para apenas três dias da semana; sem garantias de obrigatoriedade dos itinerários formativos, caracterizando-se numa *escola pobre para os pobres* e numa *escola que não é igual para todos*; sem requisitos e critérios para cumprimento da parte diversificada para além da obrigatória; a retomada da superada diferenciação e separação do ensino propedêutico e profissionalizante; impactos reducionistas para a formação inicial docente em relação aos programas Pibid e Residência Pedagógica, os quais devem estar articulados à BNCC e reduzidos ao “como-fazer”.

Assim, a atual BNCC reduz a formação humana à homogeneização e centralização, ignorando as realidades locais e contextuais, e mais, ignorando a diversidade humana e sua complexidade. A ideia de nacional como homogêneo representa um grande perigo à democracia, pois uma proposta que se almeja curricular necessita contemplar as adversidades e diversidades locais (social, cultural, política, econômica, étnica), bem como as individuais e relacionadas aos interesses e capacidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, para além das aprendizagens relativas aos conteúdos prescritos. Ao fazê-la assim, a BNCC se configura como hegemônica com uma única forma de perceber os

estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens e, não diferente, as escolas, a atividade docente, os currículos e as avaliações.

Quanto aos direitos de aprendizagem e de ser sujeito ativo no processo de aprender, eles divergem da ideia de prescrição de conteúdos, que se restringem às obrigações de aprendizagem atestadas em avaliações de larga escala. Nesta última, descaracteriza-se a condição de diferença dos estudantes e desumaniza-se o trabalho dos professores em sua condição criativa e formativa, perdendo a formação humana sua essência social, plural e democrática (EVANGELISTA; SEKI, 2017). Uma BNCC que pretende se legitimar a partir de objetivos de aprendizagem pré-determinados que não considerem a complexidade das escolas nunca será representada pelos professores e teóricos do currículo. Não podemos perder de vista que educação não se restringe à aprendizagem, bem como aprendizagem não pode se reduzir numa lista de conteúdos (ANPED, 2015).

Pela racionalidade apresentada na BNCC proposta, vê-se um projeto claro de unificação e mercantilização da educação construído, inegavelmente, a partir de propostas internacionais associadas à tríade: unificação/centralização curricular, avaliações em larga escala e transferências de responsabilidades aos professores e gestores pelos baixos índices dessas mesmas avaliações (ANPED, 2015). Uma tríade que consolida um projeto de desvalorização e privatização do público na busca da eficiência e redução de gastos por parte do Estado, sem perder o controle *do quê, para quê e para quem* ensinar. E que, atendendo aos interesses do mercado, silencia as denúncias em torno dos movimentos de centralização e unificação curricular em vários países, como EUA, Suécia, Finlândia. Tratam-se de denúncias não só feita por professores e críticos do currículo, mas, sobretudo, por reformadores, assumindo suas culpas como o caso do *Common Core* americano (RAVITCH, 2011). Entre os teóricos do currículo, tem-se o trabalho de Sússekind (2014), apontando para o processo de demonização¹⁴ dos professores, com estudos baseados em Willian F. Pinar, bem como para uma reflexão sobre a divisão que se faz entre quem planeja (reformadores do estado) um currículo mínimo e quem o executa (escola). Ainda sobre o processo de demonização, tem-se o trabalho de Penna (2017, p. 01), abordando “o ódio aos professores”.

Quanto à docência, os impactos se refletem no modo como a BNCC descaracteriza e desqualifica não só a formação docente, mas sua atividade pedagógica, ao centralizar em grande parte o sucesso da educação como unicamente de responsabilidade do professor. Esta não é uma problemática nova, pois data dos anos 1990, quando os discursos oficiais das políticas curriculares de cunho neoliberal já vinham ancorados em perspectivas teóricas de responsabilização, que transferiam ao professor a culpa pelo fracasso da escola (EVANGELISTA; SEKI, 2017). Como pode uma BNCC admitir em seu bojo a desmoralização dos professores frente aos processos de reformas curriculares mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores? A resposta está na linguagem que ela

usa, ao conotar que o professor é o grande herói da educação e que a ele basta seguir o currículo oficial.

Em se tratando de LDB e PNE, é na contramão deles que a BNCC parece vir a operar. Aguiar e Dourado (2018) assinalam que o MEC assume pela base que o currículo se resume à ideia de a escola obter notas altas nas avaliações em larga escala para melhorar os índices da própria escola e da educação nacional. Essa intencionalidade curricular valoriza assim a perspectiva¹⁵ de que o *índice* é o parâmetro orientador para a criação de novas políticas curriculares, quando na verdade deveríamos ter o contrário. Para Lopes (2018, p. 30), “não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolveremos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer”.

Em síntese, dos elementos que abordamos até aqui, cabe-nos algumas importantes reflexões, tomando assim o outro lado da moeda, uma posição mais crítica sobre o projeto de ensino médio em tensionamento na atualidade com os retrocessos da reforma do Ensino Médio e da BNCC. Nessa racionalidade, a quem interessa a BNCC? Quem são os *produtores*, enfim, planejadores do currículo, que materializam seus discursos na BNCC? Para além da produção que o Estado fez na figura dos *experts em currículo*, importante é considerar como se dará a participação e consulta pública das demais instâncias, como associações e instituições representativas dos órgãos de classe e do currículo, críticos do currículo, educadores, gestores e alunos? Somente por meio das audiências *mudas* feitas para legitimar um currículo escolar que já está pronto e acabado? Em que medida as redes municipais e estaduais de ensino serão ouvidas? Ou serão apenas *executoras do currículo*?

Essas são algumas das questões que precisam ser feitas no ilusório palco em que o MEC insiste em fazer seu *show* midiático, caracterizado em muito pelo sedutor *slogan* da melhoria da qualidade da educação e diminuição das desigualdades sociais. São perguntas que rondam apenas o imaginário social, pois para os teóricos do currículo, são perguntas que já estão respondidas frente às experiências de outros países. Ponce e Chizzotti (2012) afirmam que a internacionalização das políticas educacionais, mais uma vez, mobilizou os sistemas de ensino e trouxe o currículo escolar para o centro da disputa econômica, política e cultural da atualidade. Assim, estamos frente a nova roupagem do velho *modus operandi* de financeirização da educação pública de ensino médio pelo setor privado, denominada de BNCC.

Finalizando: um novo ensino médio?

Tínhamos como objetivo, problematizar as tensões entre as políticas curriculares para o ensino médio na atualidade, a saber, a reforma do ensino médio e o lançamento da terceira e última versão da BNCC, caracterizando as disputas e os interesses que estão

em jogo nessa virada educacional entre os anos 2016 e 2018, bem como os impactos dessa BNCC para a formação e a escola.

Desse modo, argumentamos sobre as várias tensões que se estabelecem no processo de unificação, padronização e centralização curricular. Não reconhecemos e pactuamos com a ideia de se construir uma BNCC para o ensino médio na moldura apresentada pelo MEC, enfatizando um currículo mínimo, oficial e prescrito, que em nada é essencial, e estabelece perversamente as orientações estruturadoras de conteúdos, conhecimentos ou competências para as escolas. Em nossa perspectiva, essa será uma política curricular descontínua aos avanços que havíamos alcançado nos últimos anos e, portanto, nasce avessa aos interesses de uma formação humana, integral e emancipadora, pois não problematiza uma concepção de currículo, avaliação, direitos de aprendizagem, enfim, para além dos interesses do capital.

Precisamos retomar questões fundamentais, como que sociedade queremos formar, qual a função da escola nessa formação, quem é a juventude brasileira e o que demandam e, em particular, que sentido assume o ensino médio na racionalidade neoliberal. Nesse contexto, é urgente corrigir a visão estreita de que currículo se confunde com a prescrição e se encontra apenas no 'oficial', 'programado', 'técnico', 'tecnocrático', para imaginá-lo essencialmente como aventura do gênero humano.

Vimos, no texto, que o controle sobre o saber se faz em boa medida por meio do controle sobre o *que se ensina* e a *quem se ensina*, de modo que, travestida de educação essencial, oficial, erudita, das elites, o saber oficialmente se transforma em instrumento político de poder e dominação e atendendo aos *interesses dos poderosos*. Somente os reformadores políticos ou os curriculistas formalistas enxergam o currículo como sistemas restritos à prescrição, discutindo apenas problemas de operacionalização curricular e de programação sistemática. Instrumentos úteis, mas invisíveis algemas de controle, quando empregados sem a crítica do lugar e do sentido de sua aplicação e uso.

Como diria Brandão (1989, p. 109): "só o educador 'deseducado' do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e a vida". Esse reducionismo à educação escolar, de que fala Brandão (1989), é o mesmo que usamos para problematizar o caminho que estamos a tomar na convivência com uma BNCC para o ensino médio descolada da realidade da juventude brasileira. Um caminho que simboliza o retrocesso da função da educação escolar brasileira, uma ameaça aos direitos já conquistados, em meio às lutas e resistências feitas por professores e estudantes em outras épocas. É em torno desse debate, que o *slogan* panfletário de manobra do governo federal brasileiro, *Para onde Caminha o Ensino Médio*, precisa ser recontextualizado, *Para onde Retrocede o Ensino Médio*, já que não faz avançar as conquistas históricas já adquiridas e insiste em concepções pedagógicas específicas do tecnicismo.

Se a ideia é avançar, aperfeiçoar a qualidade da educação, precisamos reafirmar a vigência das já existentes *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* e aplicadas ao

ensino médio, como caminho já construído para a diversidade e autonomia necessárias na escola democrática que respeita a juventude. Assim, poderemos, talvez, garantir o pleno desenvolvimento humano com competências interculturais com oportunidades iguais a todos(as), de modo a reduzir as desigualdades e injustiças sociais que tanto enfatizamos para justificar nossas teorias e práticas.

Recebido em: 27/03/2019 e Aprovado em: 08/11/2019

Notas

- 1 O grupo de pesquisa por nós coordenado está registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o título de Observatório de Práticas Curriculares, e reúne professores, bolsistas e licenciados dos cursos de Licenciatura em Química e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Campus Blumenau.
- 2 O título do projeto de pesquisa chama-se *Educação, currículo e tecnologias: Análise de políticas, infraestrutura, formação docente e aspectos didático-pedagógicos sobre a inserção de tecnologias digitais na escola*. É um projeto de pesquisa que está em andamento.
- 3 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação Básica; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade; Fineduca – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Repu – Rede Escola Pública e Universidade.
- 4 Ver: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pressao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb.
- 5 Fala do colunista Paulo Saldaña, da Folha de São Paulo, em matéria veiculada em 18 de julho de 2018 na Folha de São Paulo. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pressao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb?loggedpaywall#_=_. Acesso em: 14 ago. 2019.
- 6 O Ministério da Educação insiste em afirmar que não se trata de um currículo, mas sim de uma base educacional para que as redes municipais e estaduais construam seus currículos. Nessa concepção do MEC, o que seria então o Currículo? Ver MACEDO (2018).
- 7 O movimento afirma ser suprapartidário e plural, congregando gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais comprometidas com a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Todavia, escondem que ela é inteiramente mantida e patrocinada pela Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Instituto Cyrela, Instituto Península, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Singularidades, Instituto do Banco Itaú. Instituto Natura e tantas outras redes de empresários. (Ver https://www.todospelaeeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1).
- 8 Além dos já citados acima, tem-se a participação de políticos e outras instituições como Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação. (Ver <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>).

- 9 O *Common Core State Standards* é uma iniciativa que insere padrões educacionais para os alunos da educação básica nos Estados Unidos. Tais padrões referem-se ao que esses estudantes devem conhecer sobre língua inglesa e matemática ao final de cada série escolar.
- 10 Dados da Pesquisa Nacional Anual por Domicílios PNAD (2016) – Contínua.
- 11 A exemplo do *Movimento todos pela Educação, Movimento pela Base, Movimento Brasil Livre - MBL*.
- 12 Uma das maiores e mais envolvidas e interessadas na atual BNCC, Fundação Lemann.
- 13 A exemplo do Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, Instituto Natura e tantos outros.
- 14 O processo de demonização dos professores e a censura ao que é ensinado nas escolas emerge na atualidade muito fortemente sob o *slogan* de “Escola sem partido”. Para mais detalhes, ver PENNA (2017).
- 15 Essa ideia de melhor índice na avaliação para elaboração de políticas também já foi problematizada pelo prof. Luiz Carlos de Freitas em seu blog intitulado Avaliação Educacional. Ver <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Ofício nº 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

_____. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** – novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Jenete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 24. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 1828 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Cadernos de Educação**, n. 30. Brasília: CNTE, jan./jun. 2018.

COSSIO, Maria F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 616-640, out./dez. 2015.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de Professores no Brasil**: Leituras a Contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, Jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 26-30.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, maio/jun/jul/ago 2004.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia, Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 37-40.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 31-26. *E-book*.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 247-260.

PONCE, Branca Jurema; CHIZZOTTI, Antonio. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas, **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014.

THIESEN, Juares da Silva. Para onde caminha o ensino médio? **Revista contrapontos** – eletrônica, v. 18, n. 2, p. 151-162, Abr./Jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista teias**, v. 17, n. 17, p. 91-106, Out./Dez. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2. Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

YOUNG, Michael F. D. Para quem servem as escolas. **Revista Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.