

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: QUESTÕES ACERCA DO CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA<sup>1</sup>

Paula Roberta Coutinho Rodrigues<sup>2</sup>

Edinolia Lima Portela<sup>3</sup>

### RESUMO

Essa comunicação é parte da pesquisa de mestrado que se realiza sobre a Reforma do Ensino Médio-EM (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Problematisa-se sobre os princípios que orientam a BNCC: a formação humana ou o foco no mercado de trabalho. Objetiva-se analisar criticamente acerca da flexibilização curricular do EM, pelos Itinerários Formativos indicados na BNCC e a formação dos alunos do EM. Trata-se de uma abordagem qualitativa com análise e sistematização de fontes bibliográficas e documentais. Entre as fontes estudadas estão as publicações dos autores do campo da crítica ao fenômeno, além dos documentos publicados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Identificou-se produções teóricas contrárias e em defesa da flexibilização curricular pela BNCC, respectivamente são concepções identificadas à Pedagogia das Competências e às Teses que defendem a Formação Humana. Conclui-se que a segunda vertente é hegemônica.

**Palavras-chave:** Educação. BNCC do Ensino Médio. Formação Humana.

### 1 INTRODUÇÃO

Na Educação Básica e, particularmente no EM, há por princípio assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) que esse nível de ensino seja capaz de assegurar o desenvolvimento integrado e integral de todas as potencialidades dos alunos para o ato de conhecer, tendo em vista a formação humana ampla.

O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, tem por responsabilidade a formação integral dos estudantes desde a formação científica, filosófica, artística, política à formação para o trabalho, preconizados na LDB nº9.394/96, em seu Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (SAVIANI, 2004, p. 163).

A LDB nº9.394/96 no Art.º 35 define que o “O Ensino Médio, é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, e acrescenta que esse nível de ensino, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Destaca, também, que esse nível de ensino deve oferecer preparação

<sup>1</sup> Pesquisa de Mestrado em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA, sob a orientação da Prof. Dra. Edinolia Lima Portela.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA. E-mail: paulacoutinho.inova@gmail.com

<sup>3</sup> Orientadora e Docente Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: edinolia.portela@ufma.br

básica para o trabalho, para a cidadania e para que os alunos continuem aprendendo e possam se adaptar às novas condições de ocupação. Assim, pretende aprimorar o aluno como por meio de uma educação ampla, para além dos conteúdos disciplinares: formação ética, autonomia intelectual, bem como, o pensamento crítico (BRASIL, MEC, 1996).

Na atualidade, o Ensino Médio está em processo de reformulação em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio-BNCCEM, em 2018 (BRASIL, 2018). Nessa pesquisa de mestrado, considerando-se a centralidade do ensino Médio e as reformas em curso, tal fato nos instigou a escolher como objeto de estudo o EM e as Reformas empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela importância que esse nível da Educação Básica Escolar tem na formação humana e porque no âmbito da instituição escolar o Currículo do Ensino Médio faz o fechamento do ciclo básico da educação.

O objetivo desta comunicação é analisar criticamente o processo de flexibilização do currículo do Ensino Médio, por meio do novo desenho curricular materializado nos cinco Itinerários Formativos (IF) e no Projeto de Vida, prescritos pela BNCCEM. Com esse propósito problematizar se a BNCC do Ensino Médio atende ao princípio curricular da formação humana ampla ou visa, por meio da flexibilização curricular, materializada nos Itinerários Formativos, tornar hegemônico o paradigma das Competências, esse nascido no âmbito da educação profissional, mas nas últimas décadas, orienta o currículo da educação básica no Brasil.

Porém, esse movimento da reforma do EM e da BNCC não pode ser apreendido sem que se faça uma opção teórico-metodológica. Assim, optou-se pela abordagem qualitativa, fundamentada pelo estudo de autores e obras de relevância histórica e da crítica ao fenômeno estudado, entre os quais: Frigotto (2017); Saviani (2020), Kuenzer (1997; 2016; 2017), Ramos (2001; 2004); Lavoura (2020); Duarte (2020); Freitas (2018); Silva (2018); Malanchen (2014; 2016; 2020) além da consulta às publicações do Ministério da Educação-MEC e do Conselho Nacional de Educação-CNE e de outras representações da sociedade civil, entre estas o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes da Educação Municipal (UNDIME, visando apropriar-se dos fundamentos e conteúdos oficiais da reforma e contribuir para reflexões críticas acerca desse fenômeno.

## **2 ENSINO MÉDIO: UM NÍVEL DE ENSINO EM CONSTANTE DEBATE E REFORMAS**

No Brasil, desde 1990, há um amplo debate e produções acadêmicas e documentais, inclusive das associações sindicais docentes, de conselhos profissionais e entidades científicas, que têm questionando o problema da identidade e da estrutura organizativa e de oferta do Ensino Médio brasileiro.

Nessa investigação em curso ganhou centralidade o papel desempenhado por setores da sociedade civil, particularmente as sociedades científicas, com destaque para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) além de outros atores sociais e individuais, que publicaram manifestos, produziram artigos e fizeram pesquisas que têm contribuindo para a explicação da reforma e para a mobilização de professores e gestores da educação em fóruns de diversas naturezas.

Destacam-se, ainda, as representações classistas e sindicais como, por exemplo, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) que, por meio de seu GT de Educação, publicou uma série de documentos tratando da BNCC, da educação profissional e técnica, da educação à distância, das reformas no ensino superior entre outros. Ainda, entre os diferentes atores, com posicionamentos favoráveis à reforma, e que demarcaram uma forte presença no âmbito do MEC e do CNE está a vertente empresarial, representada pelo Movimento Todos pela Educação, que congrega uma rede de institutos, ONG, Fundações e partidários do projeto Escola sem Partido (FRIGOTTO, 2017) e integrantes do Movimento pela Base que atuaram decisivamente na aprovação da Reforma e da BNCC do Ensino Médio.

É importante ressaltar que nesse grupo representativo da sociedade civil apresentaram-se, também, tendências à conciliação a exemplo do papel de mediação exercido pela UNDIME e o CONSED, esse último participou ativamente da elaboração dos Guias que estão orientando as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC para toda a educação básica e em especial o EM e a sua BNCC, como metas de trabalho para 2019 e 2020, tendo realizado diversas iniciativas visando esse fim, sob a assessoria do “terceiro setor”.

Relembra-se que durante todo o processo de elaboração e aprovação da BNCC houve uma série de embates entre os partícipes da reforma, com o movimento empresarial da educação e, também, com as entidades do campo educacional, em que se problematizou desde a concepção de formação no EM, ao currículo, a formação e participação docente, a relação entre público e privado na gestão dessa política de educação, bem como as ações de implementação da BNCC nos estados.

O mencionado contexto coloca a necessidade de enfrentamento da ideologia imposta pelas classes dominantes e que visa à aceitação natural das contrarreformas educacionais em curso: mudanças curriculares; reorganização do funcionamento escolar e do ensino; interferências na formação, condições de trabalho e carreira docente; implementação das concepções/flexibilização curriculares, com a assessoria do “terceiro setor”; e submeter a política de educação aos imperativos do mercado (ZANK, MALANCHEN, 2020), o que para Frigotto significa se demarcar:

[...] a concepção e a prática da educação em direção oposta ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista por um lado e, por outro, a concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura. Duas condições articuladas se fazem necessárias: a ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p.77)

É nesse sentido, que as entidades e movimentos sociais resistem às reformas empresariais da educação, papel que historicamente tem assumido o ANDES-SN, a ANPED, a SBPC, a ANFOPE e demais entidades que congregam pesquisadores e educadores que integram essa luta.

Registra-se que desde o ano de 1990 o EM tem passado por reformas estruturantes do currículo. Em 1997, por exemplo, tornou-se separado da formação profissional, por meio do Decreto MEC nº 2.208/97, com três níveis: básico (em correspondência com o nível Fundamental), técnico (em correspondência com o nível Médio) e o tecnológico (em estudos de nível superior). De acordo com Ramos (2004, p.40), impossibilitou “um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”. A mobilização dos educadores implicou a revogação do Decreto nº. 2.208/97 pela aprovação do Decreto nº 5.154/2004 que restabeleceu “os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica [...]” (RAMOS, 2004, p.66).

Por sua vez, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) não assegurou o tratamento unitário à educação, sob a concepção politécnica (unidade entre educação básica,

formação humana e formação científico-tecnológica), que era defendida pelos movimentos em defesa da educação pública, dando espaço à regulamentação de leis e decretos para a educação profissional em separação com o ensino básico.

A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN do Ensino Médio pelo MEC, em 1999, se deu sob a alegação de superação de um Ensino Médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Caberia, então, aos PCNS dar novos significados ao conhecimento escolar “mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade [...]” (BRASIL, 2000, p.13).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio do Parecer CNE/CEB nº. 5/2011 (BRASIL, 2011) e da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012), os argumentos presentes na política curricular oficial apontaram para a necessidade de aprofundamento da temática em torno do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia na organização curricular do ensino Médio.

Mas, no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, verificaram-se os primeiros indícios reformistas do Ensino Médio (FREIRE, 2020). Em face ao seu impedimento pelo golpe de Estado, o então presidente, Michel Temer aprovaria a Medida Provisória-MP nº 746/2016 na Câmara Federal, ignorando o conjunto de projetos já em curso (SINDICATO NACIONAL - ANDES, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 da reforma do EM foi sancionada (BRASIL, 2017) e promoveu alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol [...].O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades [...](BRASIL, 2017, p.1).

O EM passaria por mudanças que, segundo o MEC, visariam oferecer “uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2019). As principais alterações:

- a. Implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC;
- b. A escolha por Itinerários Formativos - os currículos do “Novo” Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes. (BRASIL, 2019, p.9);
- c. Formação técnica e profissional no ensino médio regular. Aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular será possibilitado a escolha de cursar integralmente um itinerário técnico [...]” (BRASIL, 2019, p. 9);
- d. A ampliação e distribuição da carga horária. O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, de acordo com os conhecimentos previstos na BNCC. O restante da jornada deve ser destinada aos Itinerários Formativos.

Para tanto, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018c) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim:

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

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. V - formação técnica e profissional.

São as áreas supracitadas que se constituíram nos cinco Itinerários Formativos previstos na Reforma e na BNCC: 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, articulados ao Projeto de Vida.

Esse processo de aprovação Lei nº 13.415/2017 e da BNCCEM, para Ramos (2004, p. 41) interferem na identidade do Ensino Médio e estão intimamente relacionadas com a visão de trabalho nos processos de formação dos alunos, “o trabalho, geralmente é apresentada de modo oscilante entre trabalho como princípio e trabalho como contexto; [...] trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva”.

Registra-se que a dualidade estrutural do ensino médio é verificada desde o século passado com as Leis Capanema e tem sido criticada por Kuenzer (1997, p.9) e outros pesquisadores: “O ensino médio no Brasil, tem se constituído ao longo da

história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu*”.

No caso da BNCC esta se distingue dos referenciais curriculares anteriores pela flexibilização curricular por meio de Itinerários Formativos e pela concepção de trabalho e formação adotados, sugerindo uma formação fragmentada e produtivista. Essa flexibilização expressa a visão neoliberal de educação para a qual o parâmetro de funcionamento da sociedade é a forma como está organizado o mercado, que passa a ser o paradigma de gestão educacional (FREITAS, 2018).

### **3 UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

O Conhecimento é uma construção histórico-social, em outras palavras, é produto de relações sociais humanas (entre classes; gênero; raça; cultura), sendo determinante na produção da vida em sociedade. Tanto a produção quanto a socialização do conhecimento ocorrem em meio a conflitos, interações, reformas, especialmente nas sociedades de classes. Por isso o Currículo é um campo de disputas quanto às concepções de educação, formação e qualidade do ensino.

Infere-se que há uma preocupação sobre o processo de seleção e organização do conhecimento nos diversos sistemas educacionais (união, distrito federal, estados e municípios) e organizações escolares, cujo foco de gestão volta-se tanto ao processo de ensino/aprendizagem quanto para a avaliação de desempenho escolar. Assim, o currículo é a grande referência, no entanto, não se trata de uma referência neutra uma vez que a escola tem papel político fundamental, promovendo de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população (MALANCHEN, 2016). Saviani defende que na escola o trabalho desenvolvido deva proporcionar o encontro daquilo que é universal ao gênero humano com o singular e com os diversos modos de ser humano, produzindo assim, a humanidade historicamente construída (SAVIANI, 2003).

Esse projeto de formação humana só será viável por meio de uma formação ampla e profunda assegurada pela educação escolar democraticamente ofertada. Qualquer outro mecanismo de oferta, por competências e habilidades pragmáticas, suprimirá o direito do aluno ao amplo conhecimento (Filosofia, Arte, Ciência...). Daí a necessidade da educação científica no Ensino Médio, assegurando “o acesso pleno a

todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura produzem para a qualidade de vida humana, sem tratamento discricionário que imobilizam e desumanizam, desqualificam e produzem a morte humana na vida” (FERREIRA, 2008, p.58).

Mas, como as noções de Competência passaram a definir um currículo flexibilizado para o Ensino Médio? O modelo pedagógico das competências encontra sua referência inicial no ensino técnico e profissionalizante (originado no sistema de produção industrial). O processo de flexibilização do sistema de produção atual e a necessidade de formar um trabalhador de novo tipo (flexível, capaz de cumprir tarefas etc.) influenciou e passou a organizar a educação básica.

Segundo Kuenzer e Grabowsk (2016), anteriormente, era a categoria dualidade estrutural que explicava a crise de identidade do EM, mas com o regime de flexibilização da produção, as trajetórias educativas, também, foram definidas de modo a atender as necessidades de mercado na educação da classe trabalhadora. Kuenzer e Grabowsk (2016) enfatizam que o novo discurso do capital sobre a educação aponta

para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, dessa forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. (2016, p.25)

Para os arautos pró-reformas empresariais da educação é a aquisição de Competências Gerais e Específicas, por Itinerários Formativos diversificados, que superará a distinção entre Ensino Médio propedêutico e profissional, uma vez, que todos teriam acesso à oferta de educação geral, mesmo nos cursos profissionalizantes. No entanto, a Pedagogia das Competências exige tanto no ensino técnico e profissional quanto na educação básica que as noções de saber e os objetivos sejam associadas à explicitação de uma atividade ou tarefas práticas. (RAMOS, 2001). Os alunos saídos desse processo devem validar o conhecimento transmitido pela aplicabilidade do mesmo,

por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e , sobretudo, do que devem ‘saber fazer’(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL; MEC; BNCC, 2018a, p.13).

Essa visão de educação e currículo por competências se contrapõe ao caráter histórico-crítico da educação e de formação humana, para as quais a função da educação escolar

é a de identificar quais conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação humana omnilateral e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos [...] (MALANCHEN, 2014, p.3)

Silva (2018) problematiza a ideia de uma política curricular igual a BNCC, pela sua “natureza” prescritiva, observável na listagem de objetivos ou competências. Enquanto política curricular tem uma dimensão regulatória. Ao aluno basta “aprender à aprender” o que, para Kuenzer e Grabowsk (2016), constitui uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível, ou da Pedagogia das Competências sob a BNCC.

Alerta-se para o risco de institui-se uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. A manutenção dessa dualidade reduz a escola pública a atender “conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p.47).

#### **4 CONCLUSÃO**

Observa-se que a educação no Brasil, longe está de se tornar uma prioridade para o Estado. Ainda que se tenham avanços na oferta, a qualidade continua um problema. No ensino médio, essa realidade é mais grave, pois não está universalizado e continua sem uma sólida identidade, inclusive curricular, fundamento em que os reformadores se baseiam para anunciar um currículo do Ensino Médio comprometido com a flexibilização curricular e com o Projeto de Vida do aluno.

Esses breves apontamentos sobre o contraditório contexto da educação nacional nos levam a afirmar que a atual reforma do Ensino Médio, empreendida pela Lei nº 13.415/2017 e sua BNCC, afetará primordialmente a Escola Pública, pois as reformas abrem um leque de proposições curriculares por meio de Competências Gerais e Habilidades que formatarão os Itinerários Formativos e cujos objetivos dessa formação exigirão das escolas públicas fazer “arranjos curriculares”, considerando-se o contexto das escolas públicas, tanto no campo quanto na cidade.

Nota-se que a flexibilização curricular é, então, o mote da reforma. O MEC afirma a direção política “de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível conforme a Lei nº 13.415/2017” (BRASIL, MEC/CNE, 2018) e evidencia-se uma tendência de formação pragmática que contempla o aluno empírico, contrária à formação humana ampla.

Pode-se dizer que ocorreu um retrocesso quanto a concepção de formação nesse nível de ensino, uma vez que os Itinerários fragmentam o corpo de conhecimentos do currículo do Ensino Médio, constituído pelas Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa.

Foi possível nesse estudo identificar-se que há uma produção teórica que faz críticas contundentes à reforma; constatou-se, também, que há sujeitos individuais e coletivos que defendem a reforma; que há concepções de Ensino Médio e de Formação que se constituem como pólos excludentes: formar para o mercado, representado pela Pedagogia das Competências ou formação humana ampla defendida pelas associações científicas e de docentes. Conclui-se que a primeira vertente é hegemônica e que as reformas empreendidas no Ensino Médio, impactam o currículo e a organização da instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL; Ministério da Educação; INEP. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de Julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio-1999**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman &view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman &view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio – Versão Final.** Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução N°3, de 21 de novembro de 2018** - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais **para** o Ensino Médio. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2018c.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio.** MEC/CONSED/FNCEE, 2019.

DUARTE, Newton. “**Um montão de amontoado de muita coisa escrita**”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.* Campinas, SP: Autores Associados, 2020. /9/coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Bernardete Gueda. **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Luís Carlos de. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Alyson. **Dilma e a falácia do inchaço curricular do Ensino Médio.** Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/dilma> e a falácia do inchaço curricular do ensino médio/. Acesso em outubro de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade* [online]. 2017, v.38, n.139, p.331-354. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, Curitiba, v. 6, ano 32, p.22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. **A dialética como fundamento didático da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José

(ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9º Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica:** a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. X reunião ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.20, I-20, e020017, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A noção de competência como ordenadora das relações educativas.** (In) RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira.. **O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.* Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas; SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.* Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9ª coleção educação contemporânea).

SILVA, Mônica Ribeiro da **A BNCC da reforma do ensino médio:** o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES/SN. **Cartilha da contrarreforma do ensino médio:** o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília: ANDES/SN, 2017.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências:** uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.* Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9ª Coleção Educação Contemporânea).