

AS BASES DA BASE: AS IDEOLOGIAS À FRENTE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO¹

Fabiana Pegoraro Soares ²

RESUMO

A reforma curricular da educação básica ocorrida no Brasil a partir de 2015 resultou em duas novas diretrizes normativas: a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415/2017, sobre o Novo Ensino Médio. Porém, pesquisadores da área da educação, professores e estudantes questionam a condução e as decorrências dessa reforma, sobretudo quanto aos ideais e a legitimidade dos grupos que a lideraram, representados principalmente por fundações e institutos privados, e as consequências para os estudantes da escola pública. Com base nesses questionamentos, este trabalho tem como objetivo, por meio de uma revisão da literatura com foco nas principais ideias de alguns dos principais nomes críticos à reforma, propor reflexões e uma análise crítica acerca das diretrizes político-ideológicas que norteiam as discussões sobre educação básica no Brasil atual, sobretudo no que diz respeito ao currículo escolar. Como resultados, aponta-se o crescimento de um discurso mercadológico e conservador que influencia as políticas públicas em educação e a necessidade do fortalecimento de uma resistência a esses ideais para garantir uma escola democrática, participativa e inclusiva em todas as frentes, incluindo a construção do currículo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio, Currículo escolar, Políticas públicas de educação.

ABSTRACT

The basic education curricular reform that has taken place in Brazil since 2015 resulted in two new normative guidelines: the Brazilian National Common Core Curriculum and the law nº 13.415/2017, about the New High School. However, researchers in the field of education, teachers and students question the conduct and consequences of this reform, especially regarding the ideals and legitimacy of the groups that led it, represented mainly by private foundations and institutes. Based on these questions, this work aims, through a literature review focusing on the central ideas of some of the main names critical to the reform, to propose reflections and a critical analysis about the political-ideological guidelines about basic education in current Brazil, especially regarding the school curriculum. As results, we point out the growth of a market and conservative discourse that influences public policies in education and the need to strengthen resistance to these ideals to guarantee a democratic, participatory and inclusive school, including curriculum construction processes.

Keywords: Common Core Curriculum, High school, School curriculum, Public education policies.

¹ Trabalho parcialmente extraído de tese de doutoramento defendida em outubro de 2022.

² Doutora em Geografia Humana e membro do grupo Geografia Política e Meio Ambiente do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, fabianapegorarosoares@gmail.com

INTRODUÇÃO

O currículo escolar brasileiro sofreu uma grande revisão, iniciada em junho de 2015 pelo Ministério da Educação (MEC), sob a alegação de uma necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais, de fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e de um documento balizador da qualidade da educação (BRASIL, 2018a). Um dos resultados dessa revisão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2018b) e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) - até então, o documento norteador do currículo brasileiro eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Outro resultado das reformas ocorridas é o Novo Ensino Médio (NEM), que propõe uma reorganização curricular desta etapa da educação básica, ampliando a carga horária total, mas reduzindo a carga das disciplinas consideradas clássicas e inserindo os chamados itinerários formativos.

Toda reforma curricular traz seus adeptos e seus críticos. Michael Apple (2000, p. 57), na ocasião da reforma curricular estadunidense, lembrou que “devemos, contudo, perguntar sempre: que grupo está liderando esses esforços de ‘reforma’? [...] Quem se beneficia e quem perde com o resultado disso tudo?”.

É interessante ressaltar, como aponta a pesquisadora Marina Avelar (2019, p. 76), que, em diversas partes do mundo, “novas vozes provenientes do setor privado, que não são eleitas nem supervisionadas pela população, têm tido participação significativa na determinação de políticas educacionais”. A autora também atenta para a complexidade dessa dinâmica, na qual muitas vezes é difícil distinguir o que é público e o que é privado.

A partir dos conceitos expostos, este trabalho tem como objetivo, por meio de uma revisão da literatura, propor reflexões e uma análise crítica acerca das diretrizes político-ideológicas que norteiam as discussões sobre educação básica no Brasil atual, sobretudo no que diz respeito ao currículo escolar.

Avelar (2019) lembra que redes de governança que envolvem atores como governo, filantropia e mercado têm-se tornado uma tendência internacional em gestão pública, em diversas áreas e além das fronteiras nacionais. No caso do Brasil, os professores Leonardo Pina e Carolina Gama (2020, p. 344) denominam esses grupos da classe empresarial como a “direita para o social” e os descrevem como grupos que afirmam querer colaborar, por meio de “iniciativas socialmente responsáveis”, para a melhoria da qualidade da educação pública no

países, utilizando políticas neoliberais e tomando como referência as avaliações do PISA/OCDE³.

Avelar e Ball (2019, p. 65) remetem-se a esses mesmos grupos como praticantes de uma chamada “nova filantropia”, que “trata as doações como investimentos, os resultados como retorno e deseja se envolver em discussões sobre como o dinheiro é usado”, acabando por intervir nas decisões relacionadas a políticas educacionais. Assim, como no caso de qualquer proposta curricular, não se pode desconsiderar o forte aspecto político-econômico envolvido na construção da BNCC e nas diretrizes do NEM.

METODOLOGIA

Partindo das questões propostas por Apple (2000) e relacionando-as às reformas curriculares recentes no Brasil, este trabalho tem como metodologia uma revisão da literatura que norteou a fundamentação teórica para uma análise crítica sobre essas reformas. Ressalta-se que as fontes de informação não foram esgotadas, mas trazem um panorama das principais ideias e de alguns dos principais nomes críticos à maneira como as recentes reformas na educação no Brasil, marcadas pela BNCC e pelo NEM, foram elaboradas e vêm sendo implantadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos estudos, como os de Michael Apple (2000, 2002), Yvor Goodson (2001) e Michael Young (2013), ressaltam que é sempre necessário ter em mente que as escolhas que definem um currículo são feitas por grupos que são indicados para fazê-las e, inevitavelmente, elas expressam os interesses culturais, econômicos e políticos desses grupos, que geralmente pertencem à classe dominante, priorizando determinados saberes em detrimento de outros e legitimando sua hegemonia cultural.

No caso da BNCC, em suas páginas de apresentação, destaca-se que “foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de

³ O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é o sistema trienal de avaliação padronizada, coordenado pela OCDE, para estudantes na faixa dos 15 anos. A última avaliação ocorreu em 2022 e foi aplicada em 88 países. O programa avalia três áreas – Leitura, Matemática e Ciências (a ênfase em cada uma delas varia a cada edição) – e trabalha com comparação. Países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos têm o mesmo tratamento e a mesma prova, embora haja um questionário que coleta informações que podem “relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais” (INEP, [2019]).

profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2018a, p. 5). Porém, é preciso salientar a ligação de boa parte desses ‘profissionais de ensino’ e ‘sociedade civil’ ao chamado Movimento pela Base Nacional Comum (2019) que, em 2019, se apresentava em seu *site* como “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade”⁴ e que tem como parte de seu conselho e apoio institucional pessoas, fundações e institutos ligados a grandes empresas privadas. O Movimento pela Base é, na verdade, braço de outro grupo, o Todos pela Educação (2023), que se apresenta como “uma organização da sociedade civil [...] sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos”⁵, financiado por recursos privados de fundações e institutos como o Itaú Educação, Instituto Natura, Fundação Telefonica/Vivo, Fundação Lemann, entre vários outros, e com grande participação nas políticas públicas para educação. A presidente executiva do Todos pela Educação, Priscila Cruz, foi uma das figuras expoentes no grupo de transição da área de educação do governo federal pós-eleições de 2022.

Diversos grupos de pesquisadores do setor da educação, sobretudo das universidades públicas, e professores em geral questionam a legitimidade e as intenções das ações dessas instituições, a quem muito interessa um conceito de educação voltado para o mercado, a formação de capital humano produtivo e uma base curricular alinhada à sua crença própria de educação básica de qualidade (AVELAR, 2019; CÁSSIO, 2018; GIROTTO, 2019; MICHETTI, 2020; PINA; GAMA, 2020).

Avelar e Ball (2019) apontam que diversos *sites* e entrevistados ligados ao Movimento pela Base afirmam que a BNCC nasceu em um evento chamado *Leading Educational Reforms: Empowering Brazil for the 21st Century*, organizado pela Fundação Lemann e sediado em abril de 2013 na Universidade de Yale. Participaram do encontro 35 integrantes, entre eles “membros do Congresso Nacional do Brasil, secretários estaduais e municipais de educação, funcionários de fundações e organizações da sociedade civil e representantes de outras partes interessadas no sistema de educação brasileiro”, que ouviram diversos depoimentos de envolvidos na implantação do currículo comum (*Common Core Curriculum*) estadunidense (AVELAR; BALL, 2019, p. 68). Os autores ainda ressaltam que entre os membros do Comitê Gestor da

⁴ Em 2021, o texto do *site* que apresentava o movimento foi modificado para “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 18 ago. 2022.

⁵ <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> e <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos-old/transparencia/>



BNCC encontravam-se diversos nomes de profissionais que transitavam entre o público e o privado e entre órgãos governamentais e grupos empresariais. O processo de escolha desses integrantes, a legitimidade democrática dessa escolha e os motivos da inspiração no modelo curricular estadunidense são apenas alguns pontos que podem ser questionados diante do trabalho do grupo.

Não se pode desconsiderar que o principal objetivo do setor privado, em qualquer área, sempre foi o lucro e que muitos grupos envolvidos nas políticas públicas educacionais brasileiras têm ligações com instituições de ensino privadas e/ou com a elaboração e venda de cursos e materiais didáticos. Porém, de acordo com Avelar (2019), mesmo os setores filantrópicos, que não lucram diretamente com a oferta do serviço, mas costumam ter grande poder financeiro, tendem a uma visão gerencial e mercadológica e, invariavelmente, acreditam que os problemas da educação no Brasil podem ser resolvidos por meio de reformas estruturais, buscando promover gestões mais ‘eficientes’, a padronização do ensino e a melhoria dos resultados nas avaliações em larga escala e em provas institucionalizadas.

A discussão se torna ainda mais intensa quando trata das diretrizes para o Ensino Médio. Nessa etapa, a BNCC segue as diretrizes da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e propõe o NEM que, apesar de ampliar a carga horária total de 2.400 para 3.000 horas, desmonta o currículo baseado em disciplinas acadêmico-científicas destinando a elas, que passam a compor a chamada Formação Geral Básica (FGB), apenas 60% da carga horária. Além disso, propõe uma organização baseada em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na FGB e nos chamados itinerários formativos, divididos em cinco frentes: (I) Linguagens e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências humanas e sociais aplicadas; e (V) Formação técnica e profissional. O modo como a discussão sobre o NEM ocorreu, a atuação dos grupos envolvidos e a falta de diretrizes claras sobre a implantação dos itinerários e padronização curricular, provocaram reações por parte dos profissionais da educação, sobretudo os ligados à educação pública. Entre os argumentos dos críticos, o principal é o de que o NEM aumenta as desigualdades entre escola pública e privada e dificulta o acesso dos menos favorecidos ao ensino superior (CÁSSIO, 2023).

Com relação às políticas que envolvem a questão da educação, os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) identificam contextos que compõem o que os autores denominam de ‘ciclo contínuo de políticas educacionais’, em que apontam que os processos de construção política dos currículos são dialéticos - envolvendo momentos de legislação, documentação e implantação - e seus textos são subjetivos e carregados de diversas interpretações possíveis.

Afirma-se, assim que a construção do currículo envolve diversos atores e lugares e, de acordo com o professor Jefferson Mainardes (2006), mesmo que em um primeiro momento não pareça, os profissionais que atuam nas escolas nunca estão totalmente excluídos dos processos de formulação e, principalmente, de implantação de políticas de educação.

Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball (1994) identificam cinco⁶ contextos principais que compõem um ciclo contínuo de políticas educacionais, podendo estes ser reconhecidos no processo de construção/implantação da BNCC e do NEM, sendo:

(1) o contexto de influência, no qual as políticas públicas e seus discursos são iniciados e construídos e as partes interessadas (incluindo os grupos privados e suas redes de contato) disputam para influenciar as definições e propósitos da educação, podendo ser apoiados ou questionados pelos meios de comunicação de massa ou por grupos representativos;

(2) o contexto da produção de texto, representando a política de fato, articulada à linguagem do público em geral, apelando ao apoio popular, utilizando a mídia, porém podendo apresentar aspectos confusos, contraditórios ou generalistas demais;

(3) o contexto da prática, no qual as políticas vão estar sujeitas a diferentes interpretações e recriações, afinal, os educadores que vão colocá-las em prática não são ingênuos e carregam suas próprias crenças e histórias, sendo que partes dos textos podem ser rejeitadas, selecionadas ou até mesmo ignoradas;

(4) o contexto dos resultados e efeitos, relacionado aos impactos e às interações diante das desigualdades existentes, podendo causar efeitos gerais e específicos sobre, por exemplo, o currículo, as metodologias de aula e as avaliações, tanto em casos particulares ou no sistema como um todo, e mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social;

(5) o contexto da estratégia política, que envolve a identificação das práticas sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os efeitos de criação/reprodução das desigualdades criados pela política investigada.

Como apontado por Bowe, Ball e Gold (1992), é na etapa 3, no chão da escola, que ocorrem a validação, o conflito de poderes e as diferentes argumentações no processo de seleção dos conteúdos ensinados. No Brasil, segundo Avelar (2019, p. 80), essa validação ou resistência é intensificada pela formação permeada pelas ideias de Paulo Freire (1967; 1987) da maioria dos professores e educadores que atuam nas escolas atualmente, gerando, assim, um conflito

⁶ Em 1992, Bowe, Ball e Gold propuseram três contextos para o círculo contínuo de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em 1996, Ball adicionou os outros dois (MAINARDES, 2006).

entre uma formação para a liberdade e a compreensão do entorno social *versus* uma formação centrada em habilidades e competências aplicáveis ao trabalho”. Cabe ressaltar que, apesar do intenso reconhecimento nacional e internacional, muitos grupos políticos e de empresários brasileiros veem as ideias freirianas como ultrapassadas e esquerdistas, e que as novas políticas para formação de professores, apresentadas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação⁷), têm foco nos pressupostos que norteiam a BNCC.

Em sua análise, o professor José Carlos Libâneo (2016) chama a atenção para o fato de a BNCC trazer em seu texto, de modo geral, um discurso de escola para inclusão social, diversidade social e cidadania baseada na solidariedade. Porém, para o autor, trata-se, na verdade, de uma política de alívio da pobreza e contenção de conflitos sociais, focada nos ideais da Declaração de Jomtien, de 1990, de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 1) (que a BNCC chama, com base nesse discurso, de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018a, p. 7)), por meio de uma escola que proporciona apenas os conteúdos mínimos necessários para o trabalho e centrada, sobretudo, em habilidades e conhecimentos práticos. Para o autor, nesse tipo de política, há um “desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

O trecho da Base referente ao EM confirma essa política de conteúdos mínimos ao eliminar a divisão em disciplinas utilizada até então e estabelecer um currículo em duas frentes - os chamados Itinerários Formativos e a Formação Geral Básica - como mencionado anteriormente. A justificativa para a reforma, segundo a BNCC, seria “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018a, p. 461). Assim, observa-se a culpabilização do currículo - que seria pouco atrativo para os estudantes ao apresentar 13 disciplinas acadêmico-científicas - para justificar os altos índices de abandono e reprovação nessa etapa da educação básica (FERRETI, 2018; SILVA, 2018). Ferreti (2018, p. 26), por sua vez, chama a atenção para o fato dos defensores do atual NEM estarem equivocados “por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos”, tais como infraestrutura inadequada das escolas, a necessidade dos jovens de contribuir para a renda

⁷ O parecer nº 22, de 07 de novembro de 2019, conhecido como BNC-Formação, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, conhecida como Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores com base na BNCC.

familiar e outras causas do abandono escolar como “a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola” (ibidem, p. 27).

Entre outros aspectos, a BNCC de EM oferece liberdade para que os arranjos curriculares estaduais sejam realizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018a, p. 468). Evidencia-se, no trecho, o empoderamento dos sistemas de ensino e uma liberdade que, porém, tem dois lados: ao mesmo tempo que permite adequações às diferentes realidades regionais, isenta as instituições de ensino e o Estado da responsabilidade de oferecer todos os itinerários possíveis para que o estudante tenha realmente seu direito de escolha garantido (a lei não determina a quantidade de itinerários formativos a ser oferecida pelas escolas, o que possibilita que estas ofereçam apenas um) (SOARES, 2021).

Outros pontos significativos podem ser ressaltados no texto da Base referente ao EM como, por exemplo, a ênfase na importância da formação do jovem para o mercado de trabalho, porém apontando “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 462) e citando o preparo dos jovens “para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018a, p. 473). Obviamente, o documento não explica como e quem realizará a proeza de preparar alguém para algo que ainda não existe. Além disso, o documento indica que uma das finalidades do EM é “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 464) ao passo que exclui a atual divisão do currículo em disciplinas, agrupando-as nas chamadas áreas do conhecimento, e reduz a carga horária da FGB. Nota-se assim a contradição: fala-se em aprofundamento, mas o conhecimento acadêmico-científico é generalizado em grandes áreas e a carga horária destinada a ele é reduzida.

Em sua homologação, o cronograma oficial do MEC previa a plena implantação do NEM até 2022, porém, houve um atraso devido à pandemia de Covid-19 e à resistência de grupos de especialistas em educação, professores e estudantes. Cedendo às pressões, no início de abril de 2023 o MEC anunciou a suspensão no cronograma de implantação do NEM e das mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a realização de uma consulta pública. Em entrevista, o então ministro da educação Camilo Santana, afirmou: “nós reconhecemos que não houve um diálogo mais aprofundado da sua implementação, não houve uma coordenação por parte do Ministério da Educação” (VILELA, 2023). Nesse contexto, é importante apontar que o ministro também declarou que não haveria mudanças para o ENEM

de 2024 e que os principais vestibulares do país optaram por manter seus modelos de prova. Os alunos que foram obrigados a cursar o NEM de 2019 a 2023 que lutem por si mesmos para conseguir uma vaga nas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas ideias apresentadas, pode-se afirmar que é preciso diferenciar a oposição a uma reforma curricular de uma crítica reflexiva com relação ao contexto em que ela é proposta e quem, de fato, participa das decisões. Como lembra Apple (2000, p. 60), vê-se, em diversos lugares no mundo, um triunfo das alianças entre grupos conservadores e neoliberais, formando a chamada “Nova Direita” (que, por vezes, assume características de extrema direita), embasada em um discurso de “modernização conservadora” e que visa à uma escola com ideais de competitividade, lucro, disciplina e moral conservadora (no Brasil recente, percebe-se esse discurso em figuras presentes no governo Jair Bolsonaro). Assim, torna-se imprescindível a luta por uma escola democrática, participativa e inclusiva em todas as frentes, incluindo a construção do currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 76-83.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992. (Routledge Library Editions: Sociology of Education, v. 10).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2018b. Disponível em:



https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 14 jan. 2020.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul.-out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887> Acesso em: 24 out. 2020.

CASSIO, F. L. Revogar a reforma significa voltar ao ‘velho’ ensino médio? Carta Capital, 27 fev. 2023. <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/revogar-a-reforma-significa-voltar-ao-velho-ensino-medio/> Acesso em: 16 out. 2023.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508> Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROTTO, E. D. Da Geografia da BNCC às Geografias das escolas: tensões e resistências. In: CÁSSIO, Fernando L.; CATELLI JUNIOR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 195-204.

GOODSON, Y. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa – Currículo, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Brasília: INEP, [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 2-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcso/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 maio 2021.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 36, p. 343-364, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813> Acesso em: 24 out. 2020.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 maio 2021.

SOARES, F. P. Cadê a Geografia que estava aqui? Reflexões sobre a BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. In: XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 2021, João Pessoa. **Anais do XIV ENANPEGE**, 2021. p. 01-15. Disponível em:



UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Paris: UNESCO, 1998.

VILELA, P. R. Governo suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. 04 abr. 2023 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/governo-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio> Acesso em 07 abr. 2023.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **J. Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 101-118, abr. 2013.