

# Currículo, ensino médio e BNCC

## *Um cenário de disputas*

MONICA RIBEIRO DA SILVA\*

*Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?*  
(BRECHT)

**RESUMO:** Este texto problematiza as relações entre políticas curriculares, ensino médio e BNCC, a partir da discussão de caráter conceitual sobre educação, formação humana e currículo, analisando as políticas para a última etapa da educação básica, desde o imediato pós-LDB de 1996 até o presente. Ao final, indaga os sentidos da formulação de uma base nacional comum curricular.

*Palavras-chave:* Ensino médio. Base nacional comum. Políticas curriculares.

### Introdução

**A**s redes de ensino de todo o País estão sendo instadas a se mobilizar em torno do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Antes mesmo de se perguntarem se faz sentido uma base comum nacional ou um currículo mínimo nacional, educadores dos mais diferentes lugares, formações e campos de atuação estão se debruçando sobre as listagens de objetivos elaboradas por especialistas a pedido do MEC e que em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar. As justificativas para tal empreendimento estariam, conforme consta do documento, ancoradas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

---

\* Doutora em Educação. É professora associada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, coordenadora do Grupo de Pesquisa *Observatório do Ensino Médio* vinculado ao Observatório da Educação (OBEDUC) da CAPES e coordenadora do Doutorado Interinstitucional I em Educação (Dinter/UFPR/Ufac). Curitiba/PR – Brasil. E-mail: <monicars@ufpr.br>.

Neste texto, indagamos sobre os sentidos que pode adquirir a proposição dessa Base Nacional Comum Curricular, tendo como escopo específico os cenários de disputa em torno do ensino médio. Entendemos que a essa problematização precede, necessariamente, uma discussão conceitual sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares. Esses elementos conceituais são fundamentais para sustentarmos nossas análises e argumentos. Isso por entendermos que o debate e as decisões sobre currículo não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou numa ordem previamente estabelecida para que sejam abordados nas escolas. Com isso, queremos enfatizar, já de início, que o documento produzido pelo MEC não possui suficiência no que se propõe, haja vista ter negligenciado justamente essa discussão e recaído na mais pragmática formulação: a definição de listagens de conteúdos travestidos de “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Situamos a análise específica sobre políticas curriculares para o ensino médio no pós-LDB (Lei nº 9.394, de 1996) e consideramos a partir dela três momentos que evidenciam um cenário de disputas em torno dos sentidos e finalidades da última etapa da educação básica: as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998); as proposições das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05, de 2011 e Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012); e por fim as proposições de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que constam do Projeto de Lei (PL) de nº 6.894, de 2013 em tramitação na Câmara dos Deputados.

Para concluir e com base na análise precedente, levantamos uma série de indagações a respeito da determinação de uma Base Nacional Comum Curricular.

## Os pressupostos para discutir “base nacional comum”

Com vistas a problematizar os sentidos da definição de uma base nacional curricular comum, consideramos necessário adotar como ponto de partida uma breve discussão sobre as relações entre currículo, educação, formação humana e políticas curriculares.

Entendemos a formação humana como sendo socialmente mediada por concordarmos com T. W. Adorno e M. Horkheimer, para quem o homem é fundamentalmente social, *tornando-se* indivíduo:

Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 47).

A experiência formativa que poderia conduzir a essa autodeterminação, ainda segundo os autores citados, precisaria ultrapassar o exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o treino com vistas à aplicação prática. Ressaltamos a crítica de T. W. Adorno, especialmente a formulada em *Teoria da Semicultura* (1996) sobre a educação que se limita a formar para a resolução de tarefas cotidianas e impõe à formação um caráter pragmático. O autor assevera que, nessa condição, a educação se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades do trabalho, da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentalização que conduz à adaptação dos indivíduos ao que chama de “sociedade administrada”.

Uma experiência formativa genuína seria possível ao se tomar a experiência como mediação necessária, como um processo de autorreflexão, “em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’.” (MAAR, 1995, p. 24). No entanto, o sentido comumente atribuído à experiência formativa, sobretudo a escolar, quando se restringe ao exercício da repetição e da memorização de conceitos e ideias definidos *a priori* se torna uma formação de indivíduos *sem* indivíduo, uma *semi-formação* (ADORNO, 1996), uma *formação administrada*, que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial.

A experiência formativa na tradição curricular tomada como sinônimo de experimentação ou de treinamento não permite o exercício da reflexão e da crítica, pois prescinde “da substância real da experiência sem jamais voltar a ela depois de atingir a abstração do nível conceitual.” (MARCUSE, 1982, p. 166-167). Segundo Marcuse,

O pensamento positivista e behaviorista dominante, serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa *crítica da experiência* o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. **Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado** para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, **por uma experiência mutilada, por fatos incompletos.** (1982, p. 166, grifos meus).

Essa limitação da experiência formativa é alvo de muitas das práticas vivenciadas por meio dos currículos escolares, e tem sido responsável pela limitação da própria formação, por seu confinamento à condição de *semi-formação* (ADORNO, 1996). Isso porque, sob o anúncio de uma pretensa democratização, “promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades e limita o pensamento

e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao longe por toda a parte.” (MARCUSE, 1982, p. 163-164).

Essa breve argumentação tem por finalidade trazer uma primeira indagação a respeito do sentido da definição de uma base nacional comum curricular para o País. Em que medida em tal proposição não estaria incorporada a perspectiva pragmática de um currículo cuja racionalidade explícita ainda uma lógica instrumental e portadora da possibilidade de que se instituam mecanismos de controle sobre as possibilidades formativas de crianças e jovens? Aqui ajustamos um sentido específico à epígrafe do início do texto: a que e a quem serve a ideia de um currículo mínimo nacional?

Entendemos que *currículo* ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito.

Há ainda um outro aspecto a considerar em se tratando das relações entre currículo e políticas curriculares. A esse respeito vale lembrar Bernstein (1996), para quem o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de *recontextualização* por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. Verifica-se, portanto, um distanciamento entre o que é produzido como discurso curricular oficial e o que é incorporado pelas escolas, haja vista que estas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o que é proposto. A análise de políticas curriculares impõe que se considere, assim, que o que é praticado pelas escolas não é o mero espelhamento desta ou daquela política curricular.

## Cenários do debate sobre BNCC e ensino médio

A atual LDB traz como preceito que o ensino médio é educação básica. Isso tem como decorrência primeira o reconhecimento de um direito, ainda que esse direito tenha sido fragilizado por não ter se tornado obrigatório. Mais recentemente, pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, tornou-se obrigatória a faixa etária dos 15 aos 17 anos, o que corresponderia ao ensino médio não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional.

A meta 3 do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 estabelece: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).” (BRASIL, 2014). Como uma das

estratégias, está a definição de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] com vistas a garantir a formação básica comum.” (Estratégia 3.2).

Esse cenário traz para o centro das discussões qual escola estaremos oferecendo para os jovens que frequentam e ainda irão adentrar a última etapa da educação básica, o que torna relevante que nos ocupemos dos projetos de reformulação que têm sido aventados por diversos atores, dos poderes Executivo e Legislativo às propostas protagonizadas por vozes do empresariado nacional.

As tentativas de reformulação do currículo do ensino médio não são recentes. Já no período imediatamente após ter sido sancionada a LDB, em atendimento ao que determina seu artigo 26, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dá início à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da educação básica. Desde então, são várias as iniciativas de reformulação curricular do ensino médio.

Nesta seção, consideraremos três momentos em que se evidenciam disputas em torno dos sentidos e finalidades do ensino médio. O primeiro se situa no imediato pós-LDB quando das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM); o segundo se inicia em 2003 quando da mudança de governo que anunciava novos rumos para a educação e culmina com a produção de novas DCNEM, em substituição às anteriores. Por fim, trazemos um terceiro momento, em que se vê exacerbada a disputa em torno dos projetos para o ensino médio, explicitada na iniciativa da Câmara dos Deputados com vistas a alterar a LDB por meio do PL nº 6.840, de 2013.

Do que afirma a LDB para o currículo do ensino médio, destacamos do art. 36:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

§ 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996).

Em seu art. 26, a LDB de 1996 determina, em seu Título V, Capítulo II, que tanto os currículos do ensino fundamental quanto do ensino médio devem ter uma base comum

nacional, a ser complementada por uma parte diversificada, a critério do sistema ou estabelecimento de ensino<sup>1</sup>. Em vista do cumprimento dessa prescrição, o CNE produziu, entre 1997 e 1999, um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica.

Para o ensino médio, as DCN de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998) trazem como proposta de organização o currículo centrado na formação de competências e habilidades. As justificativas de reformulação curricular estavam ancoradas principalmente nas transformações tecnológicas e/ou em outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que explica o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho. As finalidades do ensino médio são vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo e justificadas com base na “*globalização econômica e na revolução tecnológica*”. O alcance da anunciada finalidade levaria ao encontro da noção de competências que, aliada aos princípios da *estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade* (BRASIL, 1998a), produziriam a racionalidade capaz de atender às ditas demandas da *produção pós-industrial*:

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (BRASIL, 1998a).

As relações entre transformações tecnológicas e necessidade de mudanças na educação escolar caracterizam uma percepção linear e determinista das relações entre escola e sociedade. Além disso, “a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma *formação administrada*, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.” (SILVA, 2009, p. 449).

No período subsequente, identificamos como marco inicial dos itinerários de reformulação do ensino médio o evento realizado em Brasília em junho de 2003 – o Seminário Nacional de Ensino Médio, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec). Já nesse momento são enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual, epistemológica e metodológica às trajetórias que assumirão as iniciativas de reformulação do ensino médio: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da educação básica<sup>2</sup>.

Essas orientações e concepções são materializadas, nove anos depois, na Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012, dando origem a novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

[...]

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2).

As proposições dessas DCNEM<sup>3</sup> se justificam nos textos normativos pela intenção de conduzir a uma formação integral que leve à reflexão crítica sobre

os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2011, p. 20).

Em que pese a definição recente das novas diretrizes para a organização curricular do ensino médio, avizinha-se outro cenário da disputa por um projeto hegemônico. A resolução que dá origem às atuais DCNEM foi homologada pelo ministro da educação Fernando Haddad em 30 de janeiro de 2012. Nesse mesmo ano, no dia 15 de março, foi criada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que assumiu a presidência. Como relator foi designado o deputado Wilson Filho (PTB-PB). A comissão trabalhou por aproximadamente 19 meses e, após 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um seminário nacional, produziu o Relatório da Comissão, a partir do qual teve origem o PL nº 6.840, de 2013<sup>4</sup>.

O PL 6840, de 2013 traz especialmente duas propostas em se tratando do currículo do ensino médio: a organização curricular por meio de “opções formativas” e a inclusão de “temas transversais”. A análise a seguir foi feita pelos integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio:

Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito. (2015).

E ainda:

A proposta do PL nº 6.840 de organização curricular com base em temas transversais às disciplinas retoma o formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo. As atuais Diretrizes preconizam que haja uma estreita relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz. Desse modo, não cabe falar em “temas transversais”, posto que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos. (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2015).

O PL nº 6.840, de 2013 contradiz o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em vários aspectos, como visto. A análise do relatório da CEENSI evidencia que, ainda que tenham sido realizadas 22 audiências públicas, prevaleceram vozes que expressam os interesses de grupos ligados ao empresariado nacional (SILVA; COLONTONIO, 2014).

Esse cenário de disputas se encontra também quando nos deparamos com as várias formas de organização curricular do ensino médio pelo País. Uma rápida busca no *site*<sup>5</sup> criado pelo MEC e lançado no dia 30 de julho de 2015 sobre a Base Nacional Comum Curricular, na seção *Propostas Curriculares pelo Brasil*, em que estão disponibilizadas as informações das Secretarias de Estado da Educação, é possível constatar que estamos diante de configurações muito diversas em se tratando de currículo para o ensino médio, o que nos leva a pensar em “ensinos médios” ou em “ensino médio no plural”. Destas propostas, apenas duas delas se sustentam nas atuais DCNEM (Mato Grosso e Rio Grande do Sul). Outras fazem referência e/ou estão organizadas com base na estrutura curricular assentada na prescrição de competências, conforme preconizavam as diretrizes anteriores, como é o caso do estado de São Paulo. Outras possuem propostas com configurações híbridas, que assumem ao mesmo tempo o eixo ciência, cultura e trabalho e a prescrição de competências, como é o caso do Espírito Santo.

As mudanças (ou tentativas de) em tão curto espaço de tempo evidenciadas na proposição de Diretrizes Curriculares pelo Conselho Nacional de Educação e no PL que tramita na Câmara dos Deputados, bem como os vários “ensinos médios” pelo País, levam-nos a levantar uma série de questionamentos acerca da pertinência da prescrição de uma Base Nacional Comum Curricular. Nos ocuparemos disso a seguir.

### **Faz sentido uma base nacional curricular comum?**

A primeira indagação que julgamos pertinente diz respeito à “natureza” de uma política curricular nacional: mais prescritiva ou menos prescritiva? A argumentação

do início do texto faz uma crítica à dimensão do controle por parte do Estado sobre as escolas e, em consequência, sobre a formação dos indivíduos. Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação administrada*, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória.

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?

Outro questionamento diz respeito à pertinência de um “currículo nacional” em face das avaliações nacionais (Enem, Prova Brasil e assemelhados). Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa?

Por fim, o que esperar dos tensionamentos entre a base curricular existente pela tradição e a determinação oficial de um currículo mínimo nacional? Seria este capaz de fazer frente à base curricular múltipla e diversa? Como as escolas irão reagir diante da imposição do Ministério da Educação quando diz: – É isto que vocês devem ser!

Recebido em novembro de 2015 e aprovado em janeiro de 2016

## Notas

- 1 A determinação quanto à composição curricular entre base comum e parte diversificada não se constitui propriamente em uma inovação. A intenção de se instituir mínimos curriculares nacionais, salvaguardando características locais, já estava presente nas instruções legais que antecedem à legislação atual. Essas determinações constavam da Lei nº 5.692, de 1971, que, em seu art. 4º, previa a organização dos currículos das escolas de 1º e 2º graus composta por um *núcleo comum obrigatório* e por uma *parte diversificada*, com o fim de atender às peculiaridades regionais, como também às características individuais dos alunos. A explicitação dessa composição curricular verificou-se no Parecer nº 853/1971, anexo à Resolução nº 8, de 1971 do Conselho Federal de Educação, sob relatoria do conselheiro Valnir Chagas. Nesse parecer, o relator ressaltava que competia ao conselho formular apenas um mínimo curricular obrigatório, a par de uma concepção de currículo que considerasse as etapas de desenvolvimento do aluno. Se, naquele contexto, as prescrições curriculares ocuparam-se de um enunciado amplo acerca da composição curricular, na presente reforma, assiste-se à implementação de um conjunto de ações no sentido de consolidar essa base nacional comum e submeter os sistemas de ensino à avaliação e controle quanto à sua implementação (SILVA, 2003).
- 2 A síntese das discussões está publicada no livro *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, organizado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, em 2004.
- 3 Uma análise mais detalhada dessas diretrizes se encontra em Silva e Colantonio (2014).
- 4 As principais propostas desse PL são: “O ensino médio diurno em jornada de 7 horas (meta de universalização ao tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas); limitação do acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas e jornada diária mínima de três horas com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; além disso, podendo o noturno serem integralizadas até 1.000 horas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que, no terceiro ano, os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases ou ainda uma habilitação profissional; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional).” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2015).
- 5 [www.basenacionalcomum.mec.br](http://www.basenacionalcomum.mec.br)

## Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKEIMER, Max. Indivíduo. In: \_\_\_\_\_. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 24-56, dez. 1996.
- BERSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998b.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de nº 6.894**, de 4 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a vinculação de bolsistas de iniciação científica para ensino superior e médio, estudantes de escolas técnicas federais e prestadores de serviço militar obrigatório, ao Regime Geral de Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CLAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In: PUCCL, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto por uma formação humana integral**. Não ao retrocesso no ensino médio. Disponível em: <<http://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

SILVA, Monica R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Médice. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 611-628, set. 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do 'novo ensino médio'**. São Paulo: PUC/SP, 2003. (Tese de Doutorado).

## **Curriculum, high school and CNBC** *Disputed scenarios*

**ABSTRACT:** This paper discusses the relationship between curriculum policies, high school and the Common National Base Curriculum (CNBC), from a conceptual nature of a discussion about education, human development and curriculum. It analyses policies for the last stage of basic education from the immediate post-LDB (the basic legal guidelines) in 1996 until now. Finally it enquires about the direction to take in formulating a common national base curriculum.

*Keywords:* High school. National Common Base. Curriculum policies.

## **Programme scolaire, enseignement secondaire et BNCC** *Un scénario de conflits*

**RÉSUMÉ:** Ce texte problématise les relations entre les politiques de programmes scolaires, l'enseignement secondaire et la Base Nationale Commune de Programme scolaire (BNCC), en analysant les politiques relativement à la dernière étape de l'enseignement primaire, depuis l'immédiate post-LDB (Loi sur les Directives et les Bases de l'éducation) de 1996 jusqu'à l'actuelle. En fin de compte, il interroge les sens de la formulation d'une base nationale commune de programme scolaire.

*Mots-clés:* Enseignement secondaire. Base nationale commune. Politiques de programmes scolaires.

## **Currículo, enseñanza media y BNCC** *Un escenario de disputas*

**RESUMEN:** Este texto analiza las relaciones entre políticas curriculares, enseñanza media e BNCC, a partir de la discusión desde la perspectiva conceptual sobre educación, formación humana y currículo, analizando las políticas para la última etapa de la educación básica, desde el período posterior a la LDB de 1996 hasta el presente. Al final, indaga los sentidos de la formulación de una base nacional común curricular.

*Palabras clave:* Enseñanza media. Base nacional común. Políticas curriculares.