

## **BNCC do Ensino Médio e a negação de direitos de aprendizagem: entre o estreitamento curricular, a escassez da qualidade e a falácia da participação social**

**Agnes Cruz de Souza<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> IFSP Campus Boituva. E-mail: agnes.souza@ifsp.edu.br

**Resumo:** O presente artigo propõe sucinta análise crítica da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2018. Embora a feitura de uma base nacional comum estivesse prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, o documento divulgado demonstra um projeto de especificação das aprendizagens essenciais e indispensáveis aos discentes que se vincula à formação com forte estreitamento e empobrecimento curricular, denotando a hierarquização entre as disciplinas (que são aglomeradas em áreas do conhecimento e verticalizadas), sem enfatizar a importância e especificidade das diferentes ciências. Ainda, a BNCC não coaduna com os preceitos básicos da educação brasileira presentes nos documentos legais que a amparam: o processo democrático de inclusão e participação social dos diversos setores que compõem a escola e a qualidade enquanto padrão. Forjou-se, na edificação da BNCC um falso consenso de procedimento democrático na construção do currículo brasileiro, além do menosprezo à qualidade da formação discente tornando-a precária e enfraquecida. Para fundamentar a discussão proposta, o artigo faz menção ao documento da base publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a informações do sítio do MEC reservadas à BNCC, bem como a legislação e referências teóricas que dão corpo ao debate acerca do currículo.

**Palavras-chave:** BNCC. Ensino Médio. Estreitamento Curricular. Qualidade. Participação social.

**Linha Temática:** Ensino e Aprendizagem

### **1 INTRODUÇÃO**

Debruçar-se sobre propostas curriculares e seus sentidos envolvem questões relativas ao saber, identidade e poder. Assim, o currículo escrito, por um lado, indica publicamente determinado conjunto de retóricas, valores, intenções, objetivos concebidos e produzidos em um determinado contexto social e, por outro, é traduzido para as salas de aula. Trata-se de uma arena do constructo sócio histórico e de um processo de reinterpretação e recontextualização. Em geral são textos produzidos por uma fração de ideias que não são sempre consensuais, denotando-se a exclusão de uns saberes em favor de outros que são validados (BERNSTEIN, 1996; GOODSON, 1995; SILVA, 2009).

A construção de uma base nacional comum, desde que preconizada, foi imaginada para ser um mecanismo de amparo, participação social, bem como de auxílio no alcance da equidade e qualidade na educação brasileira. Elencada como âncora da recente Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) impetrada por Medida Provisória (MP nº 746/2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) figura como instrumento fundamental de organização do currículo brasileiro, temática com ampla centralidade no debate educacional contemporâneo.

Demonstra-se, conforme destaca Goodson (1995) que é fundamental investigar as concepções de sociedade e ensino em que se apoiam documentos oficiais curriculares, uma vez que, baseando-se em fontes históricas, são concebidos circulando entre instituições, docentes e discentes, no entanto, é resultado de uma seleção e está implicado em relações de poder e, portanto “(...) não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 14). Ainda, de acordo com Apple (2006), por razões metodológicas não se pode tomar como certo que o conhecimento curricular seja neutro e com isso “(...) os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 17).

A análise do documento que prevê a base da escola média divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em abril do corrente ano permite visualizar e incutir criticamente alguns processos:

potencializa-se, de forma negativa o estreitamento curricular e a pobreza em termos de conteúdos disciplinares científicos e se dificulta a formação educacional pautada pela qualidade. Ambos ferem e negam direitos educacionais mínimos e básicos aos discentes do país.

Não se deixa claro na BNCC, com exceção das matérias de língua portuguesa e matemática, que tipos de referenciais teóricos e conceituais as demais disciplinas comportarão, uma vez que estão diluídas em áreas do conhecimento e não em saberes específicos. Tal aspecto evidencia uma formação deficiente em qualidade, jovens com qualificação inadequada e condenados a esferas de trabalhos simples, com má remuneração e baixo reconhecimento. Destarte, o que se imaginou para a BNCC não se consolida ao findar sua elaboração pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ela apresenta mais falhas e contradições, inclusive contrapondo-se à Constituição de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ao Plano Nacional de Educação (PNE), desrespeitando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) de 2013, refutada na introdução do documento da base:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 07).

Além disso, do ponto de vista da educação democrática, pouco se observou, em meio à demanda de elaboração e feitura da BNCC desde 2015, amplos e diversificados mecanismos de participação social e construção coletiva de um currículo para as escolas brasileiras. Boa parte dos trabalhos, em especial os ligados à produção e criação das versões finais da BNCC estiveram ancoradas nos gabinetes do Conselho Nacional de Educação (CNE) com insuficiente diálogo entre governo e a comunidade escolar, ou seja, discentes, docentes, especialistas e pesquisadores ligados à educação estiveram, na maioria do tempo, alijados desse processo. Abriam-se oportunidades de participação via consultas e proposições on-line que não se configuram estritamente como participação de fato, embora tenham amparado o aparelho propagandístico governamental.

Assim, o objetivo do artigo foi permear, de forma sucinta, os aspectos da BNCC que coadunam com o estreitamento curricular, os desafios à implementação de um modelo pautado pela qualidade de ensino para o Ensino Médio do país e problematizar o pressuposto da participação social na construção da base. Para isso, o trabalho faz referência à documentação legal referente ao campo educacional e à base nacional, bem como do aparato teórico referente ao currículo.

## **2 A BNCC no contexto da Reforma Ensino Médio**

Os currículos tratam de determinada organização de conteúdos a serem lecionados a um público escolar específico, implicando a seleção dos conhecimentos e a sugestão de algum tipo de mediação didática. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio sempre foi uma arena de disputa entre diferentes projetos sociais e ideológicos (KRAWCZYK, 2009; 2011). Seu papel é indicar que tipo de pessoa se quer formar ao final da escolarização, e, evidencia-se que os currículos são provenientes da produção simbólica e cultural que envolve a relação de forças, disputas e negociações (BERNSTEIN, 1996).

Toda a documentação produzida e relacionada à BNCC (disponibilizada no sítio: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) vincula sua formatação a uma política de Estado – e não de governo – composta de maneira democrática e colaborativa, por meio de processo iniciado em 2015:

Seu processo de elaboração foi conduzido pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação da sociedade civil, de professores e de gestores. Durante o processo de elaboração do documento, houve três etapas de revisão, a partir de sugestões de aprimoramento feitas por especialistas, por educadores e pela sociedade (Adaptado de BRASIL, 2018b).

Conforme consta no sítio digital sobre a BNCC do MEC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, a BNCC prevê então um conjunto basilar de aprendizados essenciais e estes visam assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Com isso, tais direitos figuram de forma reduzida e limitada, uma vez que se prevê, de acordo com os preceitos do novo ensino médio (Lei 13.415/2017) que 60% da carga horária das escolas, ou seja, 1.800 horas serão dedicadas ao que se determinará na BNCC. Ainda, a leitura do documento curricular publicado pelo MEC, evidencia que, do ponto de vista disciplinar, a base é falha e pondera hierarquicamente a importância dos diferentes saberes a serem apreendidos na etapa final da educação básica. Este exame permite identificar o desaparecimento da menção a qualquer disciplina, excetuando-se a língua portuguesa e matemática.

Objetiva-se então com a BNCC, que ela contemple 60% da formação discente na última etapa da educação básica, enquanto que os 40% restantes, destinados ao itinerário formativo a ser escolhido pelo estudante (nas cinco áreas de conhecimento: linguagens, matemáticas, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional) não é mencionada nesse documento. Ou seja, além de restringir o aprendizado científico das diferentes disciplinas, não prevê o que se deve apreender quando o estudante optar por um dos itinerários para concluir o Ensino Médio. Isto demonstra que aquilo que for opção para o estudante, tampouco será contemplado ou assegurado pela base (e mesmo pela escola) que representa apenas uma parte do aprendizado.

Tanto a Reforma do Ensino Médio, quanto seu pilar de sustentação curricular, que é a BNCC, são paliativos que rejeitam atuar sobre as gritantes desigualdades educacionais existentes no país, pois não ressaltam a qualidade da educação e menosprezam seus principais protagonistas: discentes, docentes, funcionários, pesquisadores, a comunidade e os agentes ligados à escola de forma geral.

### **3 Estreitamento curricular, qualidade e participação social**

Conforme destacado anteriormente, a BNCC do Ensino Médio promove empobrecimento ao aprendizado discente em sua concepção. O foco nas competências, habilidades contextualização e interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento conforma um modelo curricular que conduz ao estreitamento curricular. Tal constatação favorece, segundo constatado na Lei nº 13.415/2017 o caráter prematuro chamando a atenção para “(...) a complexidade de tratar integração curricular dos conhecimentos que vem a ser um discurso hegemônico nas políticas educacionais que carrega o sentido de inovação” (ROCHA, 2013, p. 30). São modelos de currículos que tendem à homogeneização, elegendo conteúdos a partir de áreas do conhecimento, desconsiderando o objetivo principal da formação de estudantes e de construção de conhecimentos significativos. Lopes (2006) salienta que:

Variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, – listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (LOPES, 2006, p. 43).

Abaixo, de acordo com a organização prevista no documento da BNCC (Figura 1), duas disciplinas são destacadas para o Ensino Médio: Língua Portuguesa e Matemática, estas, indicadas dentro de áreas de conhecimento, diferente de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), assim sendo, não fica minimamente claro o que deve ser garantido nas áreas que não sejam a Língua Portuguesa e Matemática. As demais se encontram no limbo das competências e habilidades listadas na base.

Figura 1 - Competências Gerais da Educação Básica – Ensino Médio.



Fonte: BRASIL, 2018, p. 468.

O discurso da interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento no Ensino Médio dão a tônica dos objetivos educacionais para esta esfera. Nesse sentido, Ramos (2011, p. 780) tangencia que a questão do eixo interdisciplinar nas propostas curriculares enfatizam que “(...) o trabalho pedagógico assume a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, porque coloca a questão do conhecimento escolar também no plano epistemológico, especialmente por serem as disciplinas científicas um dos principais campos de referência para a seleção de conteúdos”. Sem os referenciais científicos, teóricos e metodológicos que amparam os diferentes saberes, além de dificultar uma visão interdisciplinar, conduz-se a uma formação sem preocupação com índices definidos de qualidade.

Noutra esfera, importantes princípios da educação democrática, inclusiva e plural expressos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 não foram consolidados quando nos debruçamos sobre a Reforma do Ensino Médio e a elaboração da BNCC.

O princípio da participação social envolvendo os agentes da escola e da sociedade foram alijados do processo de discussão e elaboração de políticas públicas. A primeira, aprovada via Medida Provisória não oportunizou espaço suficiente para que a comunidade escolar de forma ampla pudesse se envolver no que protagonizaria, nas palavras do governo o “novo ensino médio”: a realização de audiências públicas e consultas via internet para a aprovação da Lei 13.415/2017 foi o que de mais falacioso e propagandístico se executou para as mudanças na etapa final da educação básica.

A BNCC, também foi objeto, segundo discurso e propagandas oficiais, de amplo debate com a sociedade para a conformação do currículo da escola média brasileira. Organizou-se um conjunto de

audiências públicas (ainda em andamento para a etapa do Ensino Médio), de seminários estaduais e consultas públicas via canais on-line (dedicado à primeira versão da BNCC realizada entre 2015 e 2016) que, nas palavras de Cássio (2017) protagonizaram discussões “coalhadas de antagonismos”.

Em artigo que analisa o impacto e a participação social na construção da BNCC, o autor destaca que o alarde propagandístico governamental fez transparecer a realização de um processo, sem precedentes relativo às virtudes democráticas notadamente quando se verifica o número de 12 milhões de contribuições providas da consulta on-line. No entanto, conforme pesquisa realizada e levantamento pormenorizado de dados (CÁSSIO, 2017), os números devem ser relativizados, pois, de fato não coroam a participação, embora tenham alimentado sobremaneira a indústria vinculada ao marketing oficial.

De fato, o que se concretizou foi a invisibilidade dos agentes ligados ao ambiente escolar e a legitimação de um discurso de ampla participação por assim dizer esdrúxulos, de maneira a se forjar uma democracia do consenso para a constituição e construção da base nacional. Fingiu-se escutar as escolas num simulacro alheio à qualquer discussão propriamente dita.

## **CONCLUSÕES**

Embora o artigo traga de forma sucinta críticas pontuais dirigidas a última versão da BNCC do Ensino Médio, pode-se depreender de sua análise que esta se encontra diametralmente distante da escola e sua vivência. Ancorada e protagonizada num ambiente pouco democrático e participativo, a base apresentada sofre de vícios hierarquizantes (elencando a importância de determinadas disciplinas em detrimento de outras) com relação aos saberes científicos, privando o estudante da escola média do conhecimento e direitos de aprendizagem garantidos pela ampla legislação que cobre a educação do país e não encontra qualquer tipo de sintonia com a manutenção ou mesmo a defesa de uma educação de fato integral, de qualidade e que proporcione ao jovem uma apreensão mais completa, justa e plural da realidade na última etapa da educação básica.

Dedicar-se à compreender e questionar a interposição de modelos curriculares é de longe tarefa simples, pois tem em seu envoltório uma série de interesses, visões de mundo, projetos e ideologias imbricadas, no entanto, é fundamental sua realização, para, nas palavras de Zan compreender que:

Podemos afirmar que ao longo da história de nosso país, diferentes projetos políticos produziram diferentes projetos curriculares para o ensino médio. O currículo pode ser compreendido, portanto, como construção que se dá num campo de lutas e embates entre interesses diferentes e antagônicos. Voltar-se para o estudo dos documentos curriculares produzidos no Brasil é uma possibilidade de compreensão dos projetos social e político que se pretendeu implementar em cada momento histórico (ZAN, 2009, p. 01).

## **REFERÊNCIAS**

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf) Acesso em 10 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 10 de junho de 2018b.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular, **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular> Acesso em 12 de junho de 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KRAWCZYC, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011, p. 752-769.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul/dez 2006b, p. 33-52.

MOREIRA, A. F. e TADEU, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e TADEU, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação. Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 771-788.

ROCHA, A. A. C. N. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, UFRJ, 2013. (Tese de Doutorado).

SILVA, T. T. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Minas Gerais: Autêntica, 2009.

ZAN, D. D. P. Documentos Curriculares para o Ensino Médio e a Agenda Política dos anos de 1990 no Brasil. **ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1124.pdf> Acesso em 10/01/2014.