

---

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE  
ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL**

**THE BRAZILIAN NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: A NEW EPISODE OF  
SCHOOL EMPTYING IN BRAZIL**

**EL PLAN NACIONAL CURRICULAR: UN NUEVO EPISODIO DE VACIAMIENTO DE LA  
ESCUELA EN BRASIL**

Ana Carolina Galvão Marsiglia<sup>1</sup>  
Leonardo Docena Pina<sup>2</sup>  
Vinícius de Oliveira Machado<sup>3</sup>  
Marcelo Lima<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar os princípios presentes na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscamos, por meio da análise documental dos fundamentos pedagógicos de sua segunda versão e estrutura geral da terceira versão, demonstrar que a sua elaboração atende aos interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Ao mesmo tempo, a partir de referências da pedagogia histórico-crítica, apontamos uma concepção curricular que defende que o principal objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Concepção de currículo. Pedagogia histórico-crítica.

**Abstract:** This study aims at analyzing the principles present in the formulation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). Through documental analysis of the pedagogical fundaments of its second version and general structure of the third version, we seek to demonstrate that the creation of the BNCC meets the interests of the business class and that it is another episode of school emptying in Brazil. At the same time, based on references of historical-critical pedagogy, we point at a curricular concept that advocates that the main objective of school education is to provide the working class with classical knowledge.

**Keywords:** Brazilian National Common Curricular Base. Concept of curriculum. Historical-critical Pedagogy.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es analizar los principios presentes en la formulación del Plan Nacional Curricular. Intentamos, por medio del análisis documental de los fundamentos pedagógicos de su segunda versión y estructura general de la tercera versión, demostrar que su elaboración atiende a intereses empresariales y es un episodio más del vaciamiento de la escuela en Brasil. Al mismo tiempo, a partir de referencias de la pedagogía histórica-crítica, señalamos una concepción curricular que defiende que el principal objetivo de la educación escolar es favorecer a la clase trabajadora el dominio de los conocimientos clásicos.

**Palabras clave:** Plan Nacional Curricular. Concepción de currículo. Pedagogía histórica-crítica.

## *Introdução*

A educação é processo de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade. Sua origem se confunde com a do próprio ser humano. Este, se distingue dos demais animais pois, fundamentalmente, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem necessidade de adaptar a natureza a si. Neste processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano se humaniza, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Assim, sua formação ocorre nesse processo de produção e reprodução da cultura. E nestas bases, a produção do conhecimento e a educação não estão separados da forma como se constitui a sociedade. São, portanto, historicamente produzidos.

Com o desenvolvimento do capitalismo, deslocou-se o eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. As forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a apropriação de uma série conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade. Como consequência desse desenvolvimento, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante.

Porém, esse processo não deixou de ser contraditório, pois, se por um lado, o capitalismo inaugurou uma nova era para a educação escolar, ao mesmo tempo, as relações sociais de produção não possibilitaram/possibilitam levar a democratização do acesso ao saber às últimas consequências.

Sendo uma característica da própria sociedade capitalista, essa tendência assume características marcantes na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção. Levando em consideração que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a.

Esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares.

Trazendo a discussão para o contexto atual, é o que podemos observar na constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes<sup>6</sup> dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum<sup>7</sup>.

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Portanto, nosso objetivo com este artigo é justamente analisar quais princípios estão presentes na constituição da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, dividimos o trabalho da seguinte forma: 1) discussão sobre a concepção de currículo referendada na pedagogia histórico-crítica a partir das produções de Gama (2015) e Malanchen (2016), demonstrando que o currículo fundamentado nessa teoria pedagógica tem como finalidade propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos a partir da dinâmica curricular pautada nos eixos trato com o conhecimento, organização escolar e normatização; 2) explicitação das reformas educacionais no Brasil e a questão curricular ao longo dos anos de 1990 e 2000, buscando apontar a hegemonia dos aparelhos privados da classe empresarial nesse processo; 3) investigar os princípios presentes na formulação da Base Nacional Comum Curricular, pretendendo demonstrar o predomínio do receituário neoliberal e pós-moderno no documento; 4) intentamos demonstrar que a hegemonia da classe empresarial, expressada nos princípios pós-modernos e neoliberais que norteiam o documento, é mais um episódio do esvaziamento da escola, daquilo que deveria ser sua finalidade principal: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana.

### *1 A pedagogia histórico-crítica e sua concepção de currículo escolar*

Em se tratando da concepção de currículo com base na pedagogia histórico-crítica, é preciso identificar seus elementos fundamentais, que subsidiam não só a crítica à concepção curricular burguesa, mas, sobretudo, apontam proposições para enfrentá-la nas condições históricas atuais de crise do capital. Como afirma Malanchen (2016, p. 219), o currículo escolar à luz da pedagogia histórico-crítica

[...] se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórico-dialética.

Nesse sentido, se voltarmos ao primeiro capítulo da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, quando Saviani define que o objeto da educação diz respeito, “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2000, p. 17), está ali indicada a definição de currículo para a pedagogia histórico-crítica. Afinal, identificando a função da educação, em geral, e da educação escolar em particular, ele discute

[...] quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e da evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana omnilateral, bem como as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos (MALANCHEN, 2016, p. 171).

No que diz respeito aos conteúdos escolares, Saviani ressalta que se trata, em educação, de distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2000, p. 16). Na escola, segundo o autor, clássico é transmissão-apropriação do saber sistematizado.

Considerando que o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, suas atividades devem ser planejadas tendo este referencial como ponto de partida.

No entanto, retomando a discussão sobre as formas mais adequadas para que os conteúdos clássicos sejam incorporados à segunda natureza dos indivíduos, ressaltamos que a escola deve levar em consideração que é o fim que se quer atingir que determina quais são métodos de ensino mais adequados. Isso implica, conseqüentemente, afirmar que o currículo escolar não deve ser uma soma aleatória de conteúdos, mas que é preciso saber dosá-los e sequenciá-los, possibilitando aos sujeitos passar gradativamente do não domínio para o domínio dos conteúdos. A isso convencionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2000).

O saber escolar deve tomar como referência o saber objetivo produzido historicamente e não um saber que se oriente pela “neutralidade”, como advogam os positivistas e pós-modernos, pois é possível negar essa neutralidade e afirmar a objetividade do conhecimento, já que não existe saber desinteressado, o que não significa que todo saber interessado impede a objetividade. Segundo Gama (2015, p. 201)

[...] é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento [...].

Assim,

[...] somente uma concepção histórico-dialética que trabalhe com as categorias de totalidade, contradição e historicidade pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e superar também a concepção metafísica de universalidade substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana (DUARTE, 2012, p. 53).

Ainda sobre a importância dos conteúdos clássicos, Malanchen (2016) observa que os estudos de Martins (2013), fundamentados na psicologia histórico-cultural, comprovaram que a precisa organização do processo de ensino por parte do professor por meio dos conteúdos científicos favorece o

desenvolvimento psíquico, criando condições para que os alunos possam promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte. Malanchen (2016, p. 187) ressalta:

[...] o processo de apropriação do conteúdo clássico, ou seja, dos conhecimentos que explicam a realidade objetiva e a modificam, suscita uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, entre outras. Desse modo, a psicologia histórico cultural, ao se preocupar com a formação das funções psicológicas superiores, também defende a transmissão de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se coaduna com a defesa da tese central da pedagogia histórico-crítica.

Portanto, reiteramos a necessidade de a escola transmitir, por meio do currículo escolar, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, mesmo sem perder de vista sua validade histórica, **sendo este o conhecimento** que possibilita a objetivação do ser humano de uma forma cada vez mais livre e universal (DUARTE, 2006).

Gama (2015, p. 213), realizando uma síntese de uma concepção de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica, afirma que ele tem como objeto

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que nas palavras de Dermeval Saviani significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar.

Entretanto, como é possível realizar tal intento? Segundo Gama (2015), a partir da dinâmica curricular.

Apoiando-se nas obras de Saviani, ela sintetiza os elementos que concretizam a dinâmica curricular a partir da articulação entre: 1) o trato com o conhecimento; 2) a organização escolar; 3) e a normatização. Afirma assim a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como em relação ao sistema de normas, registros, avaliação e gestão. Sendo um processo dialético, o contrário também é verdadeiro, a seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização. Com efeito, segundo a autora,

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; provisoriamente e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriamente do conhecimento (GAMA, 2015, p. 213).

Destarte, a partir das obras de Gama (2015) e Malanchen (2016) esperamos ter apontado os elementos fundamentais da pedagogia histórico-crítica, possíveis de serem explanados no limite de um

artigo, que contribuem na construção da concepção de currículo dessa teoria pedagógica. Buscamos evidenciar que tratar do currículo nesta perspectiva significa ter em vista a noção de totalidade, em especial a unidade conteúdo-forma, pois, como afirma Gama (2015), se alterarmos o conteúdo que é ensinado nas escolas, avançando na linha do que defende a pedagogia histórico-crítica, na socialização do saber sistematizado, teríamos que alterar a forma da organização escolar. Do mesmo modo que a alteração da organização escolar seria impossível sem que houvesse a mudança do conteúdo que é tratado na educação escolar.

Assim, discutir uma concepção de currículo baseada na pedagogia histórico-crítica é escovar a contrapelo do que foram até aqui as políticas curriculares nacionais ao longo dos anos de 1990 e 2000, hegemônicas pelos aparelhos privados da classe empresarial, que tinham como finalidade justamente esvaziar o currículo dos conteúdos clássicos, em função das “necessidades imediatas” da classe trabalhadora. Nosso objetivo no próximo item é justamente debater a implementação das reformas educacionais ao longo desses períodos e analisar a questão curricular dentro desse contexto.

## *2 Reformas educacionais no Brasil e a questão curricular*

Historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares.

A partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização. Para a potência hegemônica, a “nova era” pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os compromissos firmados com os credores financeiros. Mas, ao mesmo tempo, a perda de direitos, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, dentre outros impactos das reformas neoliberais não poderiam se constituir como ameaça à estabilidade do sistema. Eis porque, segundo Leher (1998), a defesa propugnada pela ideologia dominante relacionou a educação escolar ao alívio da pobreza: como a economia política da nova fase do capitalismo passou a pressupor a “exclusão” de grande parte da população e a impossibilidade de desenvolvimento na maior parte dos países, a política educacional foi alçada como estratégia para atenuar, ao menos no plano ideológico, os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político econômico mundial.

Um marco para essa redefinição da educação escolar ocorreu quando o Banco Mundial – junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO) – divulgou a nova agenda para a educação básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre

Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação.

O programa de educação para todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem”. Trata-se de um programa que buscou consolidar uma

[...] política compensatória para a diminuição da pobreza, tentando, também, diminuir as “tensões sociais” causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região (MELO, 2003, p. 199).

Desde o governo Itamar, o BM e a UNESCO já articulavam em nosso país os primeiros passos para implantar esse programa, auxiliando iniciativas que permitiram a definição do “Acordo Nacional de Educação para Todos”, em 1994. Melo (2003) comprova que este Acordo – conduzido pelo MEC com apoio do CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTTE), UNDIME e Fórum dos Conselheiros da Educação – se configurou como “[...] marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país” (MELO, 2003, p. 159), na medida em que seguiu à risca o programa do BM para os países dependentes, ao enfatizar o incentivo à educação básica fundamental regular e à satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, dentre outros.

Pode-se dizer que a superação desse programa nos anos 2000 intensificou a tendência de apropriação privada do saber sistematizado na escola pública brasileira.

Martins (2009) explica que líderes empresariais se reuniram, em 2005, para refletir sobre a realidade educacional na nova configuração do capitalismo. Esse grupo argumentava que as políticas educacionais desenvolvidas no país até então comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa “qualidade” apresentada. Diante disso, para orientar a definição da política educacional, foi criado, em 2006, o organismo empresarial “Todos pela Educação”, cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros.

Tais referências foram incorporadas pela política educacional recente e permitiram o avanço da subordinação da escola pública ao programa neoliberal de sociedade e educação. Conforme alerta Saviani (2009, p. 32), “[...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação”.

Com efeito, os princípios que fundamentam as proposições empresariais para a Educação Básica, tais como privatização, divisão técnica do trabalho educativo, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, ainda, o patamar minimalista de formação, vêm se consolidando na formação das novas gerações de trabalhadores (PINA, 2016). Assim, sob a roupagem dos lemas da

educação de “qualidade” ou dos direitos de aprendizagem, o projeto educativo da classe dominante avança no país, rumo à redução dos gastos públicos e o aumento do controle do trabalho desenvolvido na escola.

As reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade não deixaram de interferir no currículo da escola pública.

Um importante marco nesse sentido foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990. Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, a coalização de poder representada pelo governo FHC não só recorreu ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado<sup>8</sup>, como, também, buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>9</sup>.

Com a superação do “Programa de Educação para Todos” pelo “Programa Todos pela Educação” a partir dos anos 2000, uma nova intervenção curricular passou a ser defendida pela classe empresarial. Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação, são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum. Passemos então à investigação sobre os princípios presentes nesse documento.

### *3 A formulação da Base Nacional Comum Curricular*

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Entretanto, vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial. Passado o período da consulta e recolhida as “sugestões e críticas”, vale reafirmar, parciais, sua segunda versão foi lançada no mês abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini.

Quando esteve à frente do Governo de Pernambuco, Mendonça Filho foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do “instituto co-responsabilidade educacional”, uma das grandes implementadoras de reformas empresariais na educação brasileira. Neste

sentido, é evidente que o indicado por Temer para o Ministério tem como objetivo comandar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial.

O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas tem uma longa trajetória em cargos ligados aos governos tucanos comandando reformas empresariais e privatistas na educação.

Durante o governo FHC, Maria Helena Guimarães de Castro foi presidente do INEP (entre 1995 e 2002) e Maria Inês Fini era diretora de avaliação para a certificação de competências, entre 1996 e 2002. Entusiastas das chamadas “avaliações em larga escala”, as duas foram responsáveis pela implementação de vários mecanismos avaliativos para diversos níveis da educação nacional, como o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As duas ainda trabalharam juntas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2007 a 2010, no governo José Serra (PSDB). Estando à frente da Secretaria Estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro comandou a implementação do currículo único, do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo (SARESP) e da política de remuneração por mérito na rede estadual paulista (MARSIGLIA, 2011).

Portanto, analisando a trajetória dos três ocupantes de cargos fundamentais do Ministério da Educação, é evidente o empenho em aprofundar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial. Foi assim com a aprovação e sanção da (anti) reforma do ensino médio<sup>10</sup>, que praticamente legaliza “[...] o apartheid social da educação no Brasil” (FRIGOTTO, 2016) e não será diferente em relação à Base Nacional.

É nesse sentido que o Ministro Mendonça Filho fez uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da educação infantil e do ensino fundamental no final do primeiro semestre de 2017, com o objetivo de “acertar” os rumos e adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do Ministério. Tarefa que está sendo comandada por Maria Helena Guimarães de Castro, que preside atualmente o comitê gestor da BNCC.

Tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte.

Entretanto, em que pesem algumas diferenças pontuais entre a segunda versão da BNCC e o documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” da terceira versão ainda em construção, lançado em 27 de janeiro de 2017, todos estão sintonizados com as ideias prevaletentes do receituário neoliberal e pós-moderno. Malanchen (2016, p. 19) analisando essa relação, afirma que

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se portanto ser valorizada a experiência

individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

Nesse sentido, a BNCC apresenta uma linha de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores - os PCN, o programa Currículo em Movimento<sup>11</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica.

Isso fica bem evidenciado no documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, que teve sua elaboração dirigida pela professora Ghisleine Trigo Silveira, coordenadora da terceira versão da BNCC. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2).

Segundo Duarte (2006), as pedagogias que apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano, como nesse caso, acabam implicando numa ausência de diferenciação entre essas duas formas de pensar, tendo como consequência a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista.

Essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as “competências” o mercado exige dos indivíduos.

É o que afirma a BNCC em relação aos conteúdos escolares. De acordo com o documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDB, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2017, p. 3), e define o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente. Isto é, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial.

A BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Essas três competências “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 4).

O objetivo da competência comunicativa é

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental (BRASIL, 2017, p. 6).

Já em relação às competências pessoais e sociais, fazem parte dos seus princípios:

[...] conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocritica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/ necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 7).

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares - discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Para os defensores de uma concepção de currículo baseada no multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como as discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares (MALANCHEN, 2015).

Desta feita, um currículo orientado pelo multiculturalismo deve incluir: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social, priorizando elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas.

O multiculturalismo estabelece ainda que a ciência é apenas a maneira pela qual um grupo social, neste caso, o dos cientistas, busca dar algum significado aos fenômenos da vida social e natural, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes, ou seja, não há uma hierarquia entre os saberes. No mundo educacional, esse discurso reverbera na ideia de que escola é colonizada, etnocêntrica, discriminadora e precisa ser descolonizada, negando-se, dessa forma, o ideal de formação do sujeito racional e consciente.

Malanchen (2016) assevera que esses pressupostos do multiculturalismo apresentam um caráter problemático principalmente por duas razões: a primeira é a incoerência do discurso supostamente crítico, o conformismo social e a resiliência que caracterizam sua atitude, pois não há perspectiva de superação do capitalismo, mas sim de inclusão no sistema; a segunda é pelo fato de que, admitindo-se essa valorização da cultura de grupos, por um lado, e a desvalorização a ciência e do conhecimento, por outro, em última instância, o multiculturalismo acaba por reforçar a política neoliberal de sucateamento da escola.

Coadunando com a leitura multiculturalista, a Base defende que

[...] para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BRASIL, 2016, p. 27).

Ademais, assinala que desde a educação infantil as instituições devem conhecer e trabalhar “[...] com as culturas plurais, dialogando com a riqueza diversidade das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade” (BRASIL, 2016, p. 56).

Duarte (2006) observa que o debate educacional das últimas décadas tem sido hegemonizado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, salientando que o construtivismo, as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo, ainda que tenham oposições e conflitos existentes em seu interior, têm como ponto comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado.

Destaque importante que corrobora com essa orientação, é o fato da BNCC até agora não ter ao menos um parágrafo que discuta o papel do professor e a questão do ensinar.

No que tange às competências cognitivas, dentre os seus princípios, está o de que a educação e a escola são importantes espaços de produção de conhecimento e não apenas de transmissão e “reprodução”, pois a ao longo da formação o aluno precisa

[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 5).

Pressuposto que corrobora o que preconiza o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996) a respeito do ensino fundamental: uma educação voltada para a formação de atitudes, valores e procedimentos. O que, na nossa concepção, significa o documento afirmar que a escola deve ser pensada de forma mais aberta e flexível, não apenas como espaço de reprodução do conhecimento, mas fundamentalmente como espaço de produção do conhecimento (MALANCHEN, 2016).

#### ***4 Primeiras conclusões***

Ao longo deste artigo defendemos que a análise sobre a implementação de políticas curriculares deve levar em consideração o movimento real do processo histórico, envolvendo tensões, contradições e disputa entre as classes sociais e que por isso estão presentes questões de ordem política, ideológica e pedagógica (MALANCHEN, 2016).

Partindo dessa perspectiva, extraído as primeiras conclusões sobre o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, podemos afirmar que apesar das disputas travadas pelas forças progressistas contra as forças conservadoras em torno do documento, seja no governo Dilma e agora o governo pós-golpe, o processo de sua constituição vem sendo mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais e pós-modernos nas políticas curriculares nacionais, como aconteceu nos anos de 1990 e 2000, conforme assinalado na segunda parte do artigo, atendendo aos interesses da classe empresarial. Sendo a principal consequência dessa política, o esvaziamento da escola<sup>12</sup> pública brasileira daquilo que a

pedagogia histórico-crítica entende ser sua função precípua: transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana.

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Por outro lado, essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais - OS.

Finalizando, reafirmamos o compromisso da pedagogia histórico-crítica com uma concepção de Base Nacional Comum Curricular que vá justamente na contramão do que tem sido até aqui o processo orquestrado pelo MEC. Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal.

### Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF:

MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: julho. 2016.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: set. 2016.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, N; SAVIANI, D. (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- FRIGOTTO, G. *Reforma do ensino médio do (des) governo de turno*: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: fevereiro. 2017.
- GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica*: as contribuições da obra de Saviani. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12263/9503>>. Acesso em: maio. 2016.
- MALANCHEN, J. *Cultura, Conhecimento e currículo*: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista*: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.
- MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MELO, A. A. S de. *A mundialização da educação*: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PINA, L. D. *“Responsabilidade social” e educação escolar*: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, D. *Plano de desenvolvimento da educação*: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores associados, 2009.

## Notas

- <sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Unesp (Bauru) e Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara). Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 2015 e 2016. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Docência, currículo e processos culturais. É líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar, membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Seus estudos enfocam a prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e questões do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com
- <sup>2</sup> Licenciado em Educação Física, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), campus Avançado Conselheiro Lafaiete e integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (UFJF). Seus principais temas de estudo são Trabalho e Educação, Política Educacional e Didática da Educação Física. E-mail: leodocena@yahoo.com.br
- <sup>3</sup> Licenciado em História, mestrando do Programa Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência, currículo e processos culturais. Durante a graduação, participou por dois anos do Grupo de Pesquisa "A Formação da Classe Trabalhadora Capixaba", Desde de 2015 é membro do Grupo de Pesquisa "Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar". E-mail: vn-vinicius@hotmail.com
- <sup>4</sup> Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela UFES. É doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Política, História e Cultura. Membro do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho, Coordenador do Lagebes, membro do GT 09 da Anped, vice-líder do grupo Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional. E-mail: marcelo.lima@ufes.br
- <sup>5</sup> O MEC deve finalizar a revisão da terceira versão ainda no primeiro semestre de 2017. Depois o documento passará por uma grande revisão, para últimos ajustes e a versão final deverá ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Este, por sua vez, promoverá uma rodada de audiências públicas para dar um parecer sobre o documento. Dado o parecer do CNE, o MEC homologa a BNCC – o que deve acontecer no segundo semestre de 2017. Vale lembrar que esta entrega do MEC se refere às etapas da educação infantil e do ensino fundamental. A parte do ensino médio aguarda os encaminhamentos da proposta para esta etapa.
- <sup>6</sup> Dentre os representantes estão: Alejandra Velasco - Coordenadora geral do “Movimento Todos Pela Educação”, Alex Canziane - Deputado federal e presidente da “Frente Parlamentar pela Educação”, Angela Dannemann - Superintendente da “Fundação Itaú Social”, Beatriz Cardoso - Diretora executiva do laboratório de educação, David Saad – diretor presidente do “Instituto Natura”, Denis Mizne - Diretor da “Fundação Lemann”, Guiomar Namó de Melo – Consultora de projetos educacionais e de formação de professores da SEE-SP e no MEC e Membro do conselho estadual de educação de São Paulo, Magda Soares - Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Vera Cabral - Consultora do “Instituto Fernando Henrique Cardoso” e Diretora executiva da Abrelivros.
- <sup>7</sup> Todos os participantes, as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento podem ser conhecidos em <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>
- <sup>8</sup> Cf. Duarte (2006).
- <sup>9</sup> Cf. Leher (1998).
- <sup>10</sup> A medida provisória 746 da reforma do ensino médio havia sido anunciada pelo presidente Michel Temer em setembro de 2016, gerando inúmeros protestos e ocupação das escolas por parte de estudantes Brasil afora. No entanto, apesar de toda a insatisfação, a reforma foi aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada no dia 16 de fevereiro. Dentre os maiores retrocessos da reforma, está a determinação de que apenas 60% da carga horária seja ocupada por conteúdos comuns da BNCC. Ao passo que nos 40% restantes do curso, o aluno poderá optar por 5 itinerários formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Vale ressaltar que a escola só será obrigada a oferecer apenas um dos itinerários. Isso significa que por conta da necessidade de adentrar no mercado de trabalho, os filhos das frações mais precarizadas da classe trabalhadora ficarão restritos ao itinerário de formação voltada para o ensino técnico e profissional, cujo modelo também é discutível, empobrecendo ainda mais sua formação. Garantindo está o conteúdo historicamente produzido pela humanidade para os filhos da burguesia, que em suas escolas de excelência permanecerão tendo a oferta plena dos conteúdos. Assim, legaliza-se o apartheid social da educação brasileira, como afirma Frigotto (2016).
- <sup>11</sup> O programa foi criado em 2009 com o objetivo de construir as novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. De acordo com Malanchen (2016), a partir do programa foram desencadeados pelo país uma série de atividades, culminando no mês de novembro de 2010, com o I Seminário Nacional Currículo em Movimento, realizado em Belo Horizonte. Do seminário resultaram seus Anais, que trazem na primeira parte uma avaliação por amostragem de propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e médio de diversos municípios e estados do Brasil. Na segunda parte, foram publicados 28 textos de pesquisadores da área do currículo tratando de questões ligadas ao currículo da educação infantil, do ensino fundamental e médio.
- <sup>12</sup> Isso sem falar nas implicações desse esvaziamento curricular associado à reforma do ensino médio, assunto que não é possível abordar neste texto dado ao limite de um artigo.

Recebido em: 28/03/2017

Publicado em abril de 2017