



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PAULO CESAR GOMES DA SILVA

**O PROBNCC E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA**

CAMPINA GRANDE

2024

PAULO CESAR GOMES DA SILVA

**O PROBNCC E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Simone Vieira Batista

CAMPINA GRANDE

2024

S586p

Silva, Paulo Cesar Gomes da.

O ProBNCC e o processo de construção da proposta curricular do ensino médio da Paraíba. / Paulo Cesar Gomes da Silva. – Campina Grande, 2024.

131 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Simone Vieira Batista".

Referências.

1. Proposta Curricular – Ensino Médio - Paraíba. 2. PCEM-PB.
3. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). 4. Regime de Colaboração. I. Batista, Simone Vieira. II. Título.

CDU 373.5.016(813.3)(043)

PAULO CESAR GOMES DA SILVA

**O PROBNCC E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA
PARAÍBA**

Data de aprovação: 21/11/2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Educação.


Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a Simone Vieira Batista


BANCA EXAMINADORA

Simone Vieira Batista

Prof^a. Dr^a. Simone Vieira Batista - PPGEd/UFCG (Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 NIEDJA MARIA FERREIRA DE LIMA
Data: 29/11/2024 09:46:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Niédja Maria Ferreira de Lima - PPGEd/UFCG (Membro Interna)

Documento assinado digitalmente
 CARLA SILVINO DE OLIVEIRA
Data: 02/12/2024 09:38:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Carla Silvino de Oliveira - UFPI (Membro Externa)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, minha mãe e irmãos, por todo o amor que me proporcionam vivenciar e que em mim se faz fortaleza nos momentos de adversidade e angústia. A Deus.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), pela oportunidade de emancipação pela educação pública, gratuita e de qualidade.

À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Simone Vieira Batista, pelos ensinamentos, pelo rigor científico, pela paciência e boa vontade sempre demonstradas quanto às minhas limitações. Sobretudo agradeço por não me deixar fraquejar nos momentos de angústia e acreditar mais em mim do que eu mesmo.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG), pela generosidade no compartilhamento de saberes e experiências.

Aos professores que compuseram a banca examinadora da minha defesa de dissertação, pela disponibilidade, boa vontade e valiosas contribuições, as quais deram ao nosso trabalho o caráter de uma produção coletiva

A todos/as os/as colegas da sétima turma do PPGEd/UFCG pela amizade e generosidade no compartilhamento de materiais, de conhecimentos, angústias, esperanças e alegrias.

As secretárias do PPGED, pela boa vontade e atenção sempre dispensadas.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linha 1, História, Política e Gestão Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED, da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Teve como objeto de investigação a construção da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba-PCEM/PB, considerada a partir das diretrizes do Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular-ProBNCC. Utilizamos como referencial teórico os pressupostos da História Social do Currículo, sobretudo as contribuições de Goodson (1995, 1997) e Sacristán (1998, 2000, 2013), os quais entendem o currículo como produto de uma seleção cultural cuja validade e legitimidade social é determinada pelo contexto histórico-social, ou seja, não é um artefato politicamente indiferente. Para eles, o exame do contexto de elaboração/formulação do currículo pode revelar os condicionamentos econômicos, políticos e sociais que realçam o caráter social desse objeto, sua natureza política e ideológica e, portanto, a quais interesses atende e a quais não atende. Baseados nessas premissas, examinamos os desdobramentos das diretrizes do ProBNCC na construção da PCEM-PB, suas implicações para o trabalho da equipe estadual de currículo e para a participação da comunidade educacional do estado. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise documental, cujo *corpus* foi constituído pelos documentos que orientaram a construção da PCEM-PB. Subsidiariamente, recorremos à análise bibliográfica relativa à produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio, à BNCC/EM e o ProBNCC. Os dados reunidos foram examinados a partir dos pressupostos da Análise Interpretativa (Severino, 2016). A análise dos documentos apontou indícios de que a adesão ao ProBNCC implicou a subordinação da Paraíba às diretrizes traçadas por esse programa e por outras ações a ele articuladas, resultando em limites à autonomia da comissão estadual de currículo e à participação da comunidade educacional. A primeira, reduzida a mera executora das determinações do MEC veiculadas por intermédio do ProBNCC; e a segunda, apenas referendando e legitimando as decisões dos sujeitos que de fato levaram a cabo a construção do currículo estadual: Consed, Undime e suas instituições parceiras, como o Instituto Reúna. A participação dessa organização demarca a presença do Movimento pela Base, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann, no processo curricular paraibano. Dessa forma, verificamos que o ProBNCC trouxe para o processo de construção da PCEM/PB os mesmos sujeitos e a mesma lógica vertical e centralizadora que presidiu a construção da BNCC/EM. Do ponto de vista pedagógico, identificamos a centralidade da pedagogia das competências na PCEM/PB, o que pode vir a aprofundar as desigualdades educacionais no estado e o dualismo do EM, na medida em que promove tanto o esvaziamento curricular quanto, reforçado pelos itinerários formativos, promove uma escolha precoce dos estudantes em relação a sua carreira e estudos futuros.

Palavras-chave: Currículo; PCEM/PB; ProBNCC; Regime de Colaboração.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of line 1, History, Politics and Educational Management, of the Postgraduate Program in Education - PPGED, of the Federal University of Campina Grande - UFCG. Its object of investigation was the construction of the Curriculum Proposal for Secondary Education in Paraíba - PCEM/PB, based on the guidelines of the Program to Support the Implementation of the National Common Curriculum Base - ProBNCC. We used the assumptions of the Social History of the Curriculum as a theoretical framework, based above all on the contributions of Goodson (1995, 1997) and Sacristán (1998, 2000, 2013), who understand the curriculum as the product of a cultural selection whose validity and social legitimacy is determined by the social-historical context, i.e. it is not a politically indifferent artifact. For them, examining the context of curriculum development/formulation can reveal the economic, political and social constraints that highlight the social character of this object, its political and ideological nature and, therefore, which interests it serves and which it does not. Based on these premises, we examined the effects of the ProBNCC guidelines on the construction of the PCEM-PB, its implications for the work of the state curriculum team and the participation of the state's educational community. The research was based on documentary analysis, the corpus of which was made up of the documents that guided the construction of the PCEM-PB. Subsidiarily, we used bibliographic analysis of academic production on the Reform of Secondary Education, the BNCC-EM and the ProBNCC. The data gathered was examined using the assumptions of Interpretive Analysis. The analysis of the documents revealed that adherence to the ProBNCC implied Paraíba's subordination to the guidelines outlined by it and by other actions linked to it, resulting in limits to the autonomy of the state curriculum commission and to the participation of the educational community. The former, reduced to mere execution of the MEC's determinations conveyed through the ProBNCC; and the latter, merely endorsing and legitimizing the decisions of those who actually carried out the construction of the state curriculum: Consed, Undime and their partner institutions, such as the Instituto Reúna. The participation of this organization marks the presence of the Base Movement, organized and sponsored by the TPE, in the Paraíba curriculum process. As a result, we found that the ProBNCC brought the same subjects and the same vertical and centralizing logic that presided over the construction of the BNCC-EM to the process of building the PCEM/PB. From a pedagogical point of view, we verified the centrality of the pedagogy of skills in PCEM/PB, which could deepen educational inequalities in the state and the dualism of EM, as it promotes both curricular emptying and, reinforced by training itineraries, promote an early choice by students regarding their career and future studies.

Keywords: Curriculum; PCEM/PB; ProBNCC; Collaboration Regime.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos selecionados para serem analisados	27
Quadro 2 - Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Reforma do Ensino Médio - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	30
Quadro 3 - Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	30
Quadro 4 - Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Reforma do Ensino Médio – SCIELO.....	31
Quadro 5 - Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – SCIELO.....	31
Quadro 6 - Perfil: Redatores Formadores de Currículo para o ensino médio.....	80
Quadro 7 - A composição de perfis da equipe ProBNCC por estado em 2019.....	81
Quadro 8 - Itens de apoio à elaboração do texto do parecer dos CEE.....	89
Quadro 9 - Comissão Estadual de Elaboração da PCEM/PB.....	103
Quadro 10 - Questionário de escuta aplicado aos estudantes paraibanos.....	111
Quadro 11 - Resultado do Levantamento da Produção acadêmica referente à Reforma do Ensino Médio e a BNCC/EM.....	130
Quadro 12 - Resultado do levantamento da produção acadêmica referente ao ProBNCC.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura de governança do ProBNCC.....	70
Figura 2 - Cronograma de Elaboração dos novos currículos (Ciclo I, EM)	78
Figura 3 - Possibilidades para Itinerários Formativos.....	83
Figura 4 - Indicador de Formação Docente do EM da Paraíba.....	96
Figura 5 - Formulário da consulta sobre os Itinerários Formativos	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do ensino médio- Paraíba 2020.....	97
Gráfico 2 - Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas do ensino médio- Paraíba- 2019.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABdC** - Associação Brasileira de Currículo
- ANDES** - Associação Nacional dos Docentes de ensino Superior
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BM** - Banco Mundial
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CEENSI** - Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
- CF** - Constituição Federal
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CIEPs** - Centros integrados de Educação Pública
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CPB** - Confederação dos Professores do Brasil
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONED** - Congresso Nacional de Educação
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EC** - Emenda Constitucional
- EF** - Ensino Fundamental
- EF** - Educação Infantil
- EM** - Ensino Médio
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC** - Fernando Henrique Cardoso
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FONCEDE** - Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MB - Movimento pela Base

MP - Medida Provisória

MEC - Ministério da Educação

NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagem

NSE - Nova Sociologia da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIs - Organismos Internacionais

PB - Paraíba

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCEM/PB - Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba

PL - Projeto de Lei

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PROBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PRONEM - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

PROUNI - Programa Universidade para todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SED - Secretaria Estadual de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

TPE - Todos pela Educação

UF - Unidade Federativa

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.2 Delineamentos teórico-metodológicos	21
1.2.1 Metodologia.....	26
1.3 Levantamento bibliográfico	30
2. AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	42
2.1. O EM no Regime Militar: profissionalização e precarização.....	45
2.2. O EM no contexto das políticas neoliberais (1990/2000)	48
2.3. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.....	62
3. O PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PROBNCC.....	66
3.1 Conhecendo o ProBNCC.....	66
4. DESDOBRAMENTOS DO PROBNCC NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA.....	92
4.1. Perfil socioeconômico e indicadores educacionais da Paraíba no contexto da reforma curricular no estado.....	92
4.2. Análise das ações do ProBNCC no processo de construção da PCEM/PB.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6.REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE	130

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, PPGED/UFCG, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais. Tem como objeto de investigação a construção da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, considerada a partir das determinações do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). O referido programa é uma iniciativa do MEC, Consed e Undime para apoiar os estados no processo de revisão ou elaboração e implementação dos seus currículos alinhados à BNCC.

A BNCC é um documento de caráter normativo, portanto, referência obrigatória nos processos de revisão/elaboração curricular nos estados. Dessa forma, voltamos nosso interesse para como o estado da Paraíba respondeu à necessidade de alinhamento do seu currículo ao novo arcabouço legal e às concepções pedagógicas que fundamentam o Novo Ensino Médio. Esta investigação, portanto, está voltada para o processo curricular paraibano em seu contexto de elaboração, articulando-o ao movimento maior de reformas curriculares desencadeado pela reforma do ensino médio em 2016 e pela Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, BNCC/EM, em 2018.

O interesse pela temática e a definição do objeto de pesquisa se deram de forma processual e foi amadurecendo a partir dos vários momentos formativos no âmbito do PPGED. O objeto inicial da nossa pesquisa era o currículo de história na Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba. Licenciado em história e ciente da sua importância para a formação de sujeitos capazes de compreender e superar o restrito horizonte da cidadania na democracia capitalista, a perda de espaço da disciplina no currículo imposto pela BNCC/EM me fez querer entender como o currículo/ensino de história eram abordados na PCEM/PB. Questionávamos, sobretudo, a subsunção da lógica histórica aos pressupostos da pedagogia das competências, procurando demarcar as possibilidades e as contradições do enlace entre a formação crítica, promovida pela primeira, e o caráter funcional e instrumental à ordem estabelecida, promovido pela segunda.

No entanto, após apresentação da pesquisa na disciplina Seminários de Pesquisa, e, posteriormente, ao coletivo da Linha 1, foram apontadas várias limitações, decorrentes tanto da necessidade de aprofundamento teórico, quanto da escassez das nossas fontes/dados e de tempo para coligi-los, sistematizá-los e analisá-los. Apontou-se

também uma ênfase excessiva na dimensão do ensino, e, dessa forma, a necessidade de melhor adequar o objeto a uma das três áreas contempladas na linha: história, política, gestão. Dessa forma, a partir das discussões e contribuições dos coletivos docente e discente do programa e em comum acordo com a orientadora da pesquisa, redefinimos nosso objeto.

A opção por focar na construção da PCEM/PB decorreu do fato de essa temática já ser parcialmente contemplada no objeto original, e, portanto, já termos no corpus documental até então construído documentos que versavam sobre esse processo, a respeito do qual a própria Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba continha indicações. O ProBNCC também já era parte constituinte do nosso corpus, bem como a análise das ações do Consed, da Undime e do Movimento pela Base.

Desde o início, a necessidade de diálogo com os estudos sobre o currículo se impôs pela própria natureza do nosso objeto, uma política curricular. A importância desse artefato tem sido ressaltada pelas diversas tradições que compõem a teoria curricular, sejam aquelas que o concebem a partir de uma perspectiva meramente técnica, definido desapaixonadamente por especialistas e ao largo das necessidades, interesses e expectativas das diferentes classes sociais; sejam aquelas que, ao contrário, destacam o seu caráter sócio-histórico, ideológico, contraditório, portador da ideologia dominante, mas também de possibilidades de resistência a ela.

Independentemente da perspectiva teórica a partir da qual se analise esse objeto, para demarcar sua relevância no âmbito das políticas educacionais basta observar a quantidade de intervenções que ele sofreu do poder público ao longo das três últimas décadas, as quais destacam a sua centralidade, e a da educação como um todo, para a consolidação dos diferentes projetos políticos que no decorrer desse tempo se alternaram no país. De acordo com Silva (2018, p. 9), apenas para o ensino médio foram verificados em pouco mais de 20 anos,

[...] duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala.

As disputas em torno da definição dos sentidos finalidades do ensino médio tornam o campo curricular um território de disputas entre classes e grupos sociais, cuja análise exige um olhar para além das determinações econômicas, pois dizem respeito também a projetos de dominação cultural, de formação de subjetividades, valores e de

um tipo de cidadania que, em última instância, interessa aos grupos dominantes (Abud, 1996). Elas apontam para a relação entre currículo, poder e sociedade. Dessa forma, as disputas no campo educacional/curriculares podem ser consideradas um aspecto das lutas de classes.

No Brasil, um dos produtos dessa luta tem sido a existência de dois tipos de escola média, uma voltada para a educação dos herdeiros das nossas elites, outra voltada para preparar mão-de obra para o trabalho simples, constituindo-se o que se convencionou chamar na literatura acadêmica de dualismo educacional. Essa dualidade apresentou diferentes formas ao longo do tempo.

Entre as décadas de 1930 e 1960 a sua principal característica estava nas restrições de acesso e permanência no ensino médio, bem como na existência de dois modelos paralelos de ensino, organizados conforme a origem social dos estudantes e suas aspirações de classe, portanto, com diferentes programas curriculares e finalidades: ensino humanista e propedêutico para os filhos das elites; e profissionalizante para os estudantes das classes trabalhadores. Dessa forma, a divisão de classe da sociedade transformava-se, no interior da escola, em condições desiguais de acesso ao conhecimento científico e cultural. Como resultado, a escola contribuía para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais.

No contexto da ditadura empresarial-militar e, sobretudo a partir da década de 1990, em razão de pressões econômicas, sociais e culturais, houve uma significativa ampliação das condições de acesso e de permanência no ensino médio. No entanto, houve também um claro movimento de esvaziamento curricular e de mudança na função social da escola pública. Durante esse período, a má qualidade da educação alimentou um discurso reformista que atribuía a crise do ensino médio ao caráter conteudista e fragmentário dos conhecimentos escolares, divididos em disciplinas estanques e sem relação umas com as outras.

Esse discurso serviu de mote para que se propusesse, sob a influência de organismos internacionais, a substituição de um modelo educacional baseado na mera transmissão de conhecimentos, para um modelo que possibilitasse aos jovens desenvolverem a capacidade de aprender continuamente, adequando-se as constantes transformações da sociedade e do mercado. Dessa forma, o desenvolvimento de competências passou a ser o eixo da organização curricular, deslocando-se a ênfase no ensino, característica da escola tradicional, para a aprendizagem. Dentro dessa lógica foram concebidos os principais documentos curriculares do ensino médio na década de

1990: as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além do Decreto 2.208/1997.

Formação por competência, base nacional comum dos currículos, avaliações em larga escala eram pressupostos (dentre outros) que, durante aquela década, respondiam a nível nacional às orientações formuladas por Organismos Internacionais. Alinhavam-se, portanto, às premissas neoliberais que então tomavam corpo como a principal referência na política educacional, num movimento que acompanhava o processo maior de reestruturação do Estado com vistas a integrar o país aos rumos da globalização neoliberal.

As críticas a esses pressupostos indicavam o seu potencial para fragilizar o direito à educação, seja em razão do recuo do Estado na prestação/garantia desse direito, seja em razão do empobrecimento da função socializadora/formativa da educação de nível médio, reduzida a instrumentalizar os estudantes dessa etapa da educação básica com as competências necessárias à integralização/adaptação acrítica e funcional ao que se convencionou chamar sociedade do conhecimento.

Em 2012, após um longo processo de disputas iniciadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e que adentraram os de Dilma Rousseff, foram aprovadas novas DCNEM. Essas diretrizes trouxeram uma importante mudança na concepção da relação entre educação e trabalho. Nelas são definidos como eixo da integralização curricular o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Rompia-se, assim, com a concepção instrumental de educação baseada no desenvolvimento de competências. Dessa forma, as finalidades do ensino médio passaram a ser orientadas não mais pelas necessidades e demandas do mercado, cuja concepção de educação é voltada para adaptação e integração às relações sociais capitalistas, mas pela necessidade de uma formação que possibilitasse a crítica transformadora à essa sociedade e suas relações de trabalho.

Em 2016, com o acirramento da crise política e social que se abateu sobre o país e que levou ao impedimento da presidente Dilma Rousseff, o recém empossado presidente, Michel Temer, impôs, a partir da MP 746/16¹, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, uma nova reforma do ensino médio, a qual é consolidada em 2018 com

¹ As normas sobre edição de Medida Provisória (MP) estão no artigo 62 da Constituição Federal. Ela é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria>

a aprovação da BNCC/EM. A partir dessas ações a centralidade da pedagogia das competências é restabelecida. Ambas as iniciativas contaram com a ampla participação de setores empresariais do campo educacional, organizados em torno do Movimento pela Base; além do Consed e da Undime, cujo engajamento junto a estados e municípios contribuiu para dar legitimidade a reforma.

A Lei 13.415/2016 reabilitava elementos presentes na proposta de reforma do ensino médio contida no Projeto de Lei 6.840/2013, a cujas proposições a comunidade educacional, organizada em torno do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio², desenvolveu sistemática oposição. Koepsel, Garcia Czernisz (2020, p.2) destacam o viés antidemocrático da MP746/2016, na medida em que ela constituiu “um rompimento das discussões que datam de 2011, das críticas e propostas alternativas construídas desde a proposição do PL n.º 6.840/2013”.

O mesmo traço antidemocrático é exibido na metodologia de elaboração adotada pelo MEC na construção da BNCC, criticado por conselheiras da Comissão Bicameral da BNCC, do Conselho Nacional de Educação, por privilegiar a interlocução com “especialistas e subalternizar o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões” (Brasil, CNE, 2017).

A despeito de tal crítica, e das críticas e protestos de estudantes, professores, pesquisadores e entidades profissionais, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. Inicialmente foi aprovada apenas a parte referente à educação infantil e ao ensino fundamental, em 2017. A BNCC-EM, sobretudo a partir da terceira versão, foi discutida em separado e aprovada apenas em 2018, fato esse também criticado pelas conselheiras da Comissão Bicameral da BNCC por não cumprir “com as exigências legais ao excluir uma das etapas da educação Básica: o Ensino Médio” (Brasil, CNE, 2017).

Instituída pela Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018, a BNCC-EM, conforme Art. 5º da referida Resolução, “é referência nacional para os sistemas de ensino e as instituições ou redes escolares públicas e privadas [...] construir ou revisar seus

² O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado no início de 2014 por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

currículos do ensino médio”, devendo, portanto, fundamentar “a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos (§1º)”. O mesmo Artigo dispõe que “A implementação da BNCC/EM deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo (§2º)”. O Art. 12, por sua vez, estabelece que as redes e instituições escolares podiam “de imediato, alinhar (grifo nosso) seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC-EM”, estipulando que “A adequação (grifo nosso) dos currículos à BNCC-EM deve estar concluída até início do ano letivo de 2020, para a completa implantação no ano de 2022” (Parágrafo Único).

O MEC agiu no sentido de viabilizar essas disposições, empenhando-se em garantir a implantação da nova política curricular nos estados. Como parte desse esforço foram aprovadas novas DCNEM (Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018); produzidos os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (PORTARIA Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018); e desenvolvidos programas e iniciativas voltados para apoiar o trabalho das comissões estaduais de currículo. Dentre esses merece destaque, na nossa pesquisa, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, o ProBNCC, instituído pela Portaria 331, de 5 de abril de 2018, posteriormente alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019 para inserir aspectos relativos à implementação da BNCC/EM.

O ProBNCC foi criado pelo MEC em parceria com o Consed e a Undime, para estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para garantir a implantação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito dos estados e municípios (Brasil, 2018). Esse Programa, sob pretexto de evitar a fragmentação das políticas educacionais e fortalecer o regime de colaboração, conforme disposto na Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, estabeleceu padrões tanto para os processos de elaboração/revisão quanto para os conteúdos dos novos currículos estaduais. Por meio dele e de outras ações a ele articuladas, o MEC conseguiu atuar por dentro das secretárias estaduais e influenciar seus processos curriculares.

O ProBNCC é um documento de política educacional. Ele estabelece um modelo de reforma a ser seguido por estados, municípios e escolas. Alcança, dessa forma, todas as etapas e sujeitos envolvidos no processo curricular, desde a formulação/elaboração até a implementação nas escolas via seus Projetos Políticos Pedagógicos. Sendo um documento de política, o ProBNCC é portador dos interesses e da racionalidade que

levaram a cabo a atual reforma do ensino médio e o seu novo currículo, expresso na BNCC/EM.

Portanto, para além do caráter eminentemente técnico/burocrático das suas disposições, é necessário considera-lo à luz do contexto histórico, social e político dentro do qual foi produzido e do qual é expressão. Procuramos, assim, desvelar a quais interesses serve e quais não serve o ProBNCC. Acreditamos que, junto ao caráter obrigatório da BNCC/EM, o ProBNCC contribuiu para engessar o debate educacional, deslocando-o para o âmbito meramente técnico, ou seja, o “como fazer”. Assim, procurou suprimir os espaços para a luta contra-hegemônica em torno da concepção de educação imposta pela Base. Dessa forma, visualizamos no referido programa a intenção de garantir a linearidade no processo de implantação da mesma nos estados, para os quais exportou a tecnologia de reforma utilizada na BNCC, os seus discursos e sujeitos.

Considerando que a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba foi construída a partir das diretrizes e parâmetros do ProBNCC, fez-se de suma importância mapear e analisar das ações desse Programa no estado. Procuramos identificar os sujeitos e/ou grupos responsáveis pela construção da PCEM/PB, bem como as metodologias, procedimentos e instrumentos disponibilizados para a participação da comunidade educacional paraibana nesse processo. Na tentativa de apreender esses aspectos, definimos como **questão central** dessa pesquisa: como os direcionamentos promovidos pelo Programa de Apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular-ProBNCC influenciaram o processo de construção da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba?

Em conformidade com tal questionamento o **objetivo geral** assumido por essa pesquisa é investigar o processo de construção da PCEM/PB a partir dos pressupostos definidos no ProBNCC. Desse objetivo geral, decorrem os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a trajetória histórica do ensino médio no Brasil e o contexto histórico-político-social da atual reforma do ensino médio;
- Descrever e analisar o Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular;
- Analisar a reforma curricular do EM da Paraíba.

1.2 Delineamentos teórico-metodológicos

A escolha cultural que preside a elaboração do currículo é objeto de estudo na área da educação e encontra na História Social Inglesa subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma História Social do Currículo (Oliveira, 2017). Ao destacar a importância das relações culturais, juntamente com as relações de produção, no desenvolvimento do processo histórico, a HSI traz à tona o caráter político e histórico da cultura e o seu entendimento como lugar de tensões e conflitos, podendo atuar tanto no sentido da conformação/subordinação quanto no da resistência. Conforme Silveira (2014, p.66),

Cabe lembrar, com Thompson, que a cultura denota conflito. Neste sentido, a escola/universidade por ser mediação tanto da classe trabalhadora quanto do capital, pode ser vista como arena desta luta, onde seus protagonistas históricos tomam parte, seja por coerção e consentimento, seja por resistência na direção contra-hegemônica. Trata-se, pois, de capturar a cultura em um campo contraditório nas suas relações de classe.

As contribuições teórico-metodológicas da história social inglesa, oferecem pistas valiosas para as pesquisas em educação. O diálogo com esses pressupostos nos permite considerar que a cultura eleita para compor o currículo escolar é produto de uma seleção que guarda estreita relação com o (des)equilíbrio de forças num determinado contexto histórico-social, podendo revelar a quais interesses e perspectivas servem e a quais não serve (Sacristán, 1998). Ou seja, essa seleção e esse conteúdo cultural que constituem o currículo não são politicamente, ideologicamente, nem socialmente indiferentes. Atuam sobre ele condicionamentos econômicos, políticos e sociais que realçam o caráter social do processo de seleção dos conteúdos dos currículos e dos projetos de educação e de sociedade que o conformam.

Ademais, a perspectiva histórico-social da HSI busca superar determinismos de quaisquer naturezas; um olhar para além das ações oficiais do estado, fazendo ressaltar o papel dos sujeitos sociais, individuais ou coletivos, nos processos históricos; contextualizar e problematizar práticas sociais; além de, do ponto de vista estritamente metodológico, dialogar com uma “variedade de evidências históricas e, conseqüentemente, com as metodologias de investigação histórica” (Oliveira, 2017, p. 17). São esses os pressupostos teóricos que fornecem as lentes da nossa análise nesta investigação.

Em relação as categorias de conteúdo analisadas, destacamos, do ponto de vista do processo político de construção da PCEM/PB, o regime de colaboração, categoria que

identificamos como central dentro das estratégias do ProBNCC para garantir a linearidade do processo curricular desencadeado pela BNCC/EM. Do ponto de vista do conteúdo da proposta e dos seus efeitos para a garantia do direito à educação, destacamos as categorias currículo, dualidade e competências, as quais foram importantes para o esclarecimento do potencial da reforma/BNCC para aprofundar as desigualdades educacionais.

Para discutir sobre a categoria Regime de Colaboração, recorreremos às contribuições de Segato e Abrúcio (2016); Araújo (2018); Cruz (2012); Ferreti (2012) e Carvalho e Pires (2020). Esses autores chamam atenção para a importância desse conceito/princípio dentro do regime federativo consagrado na CF/1988, o qual contribuiu para garantir a igualdade e a qualidade da educação a despeito das diferentes capacidades apresentadas pelos entes subnacionais para a oferta e garantia desse direito, dentro das suas respectivas responsabilidades, consagradas no Art. 211 da Constituição Federal. No entanto, eles destacam também que a falta de regulamentação desse princípio tem produzido distorções na relação entre o governo federal e os demais entes. Tais distorções têm se revelado na concentração das decisões políticas e da distribuição dos recursos, pelo ente federal; restando aos entes subnacionais a execução do que é decidido pelo primeiro.

Outro importante fator que vem incidindo sobre esse princípio e contribuindo para a sua distorção diz respeito ao avanço de proposições advindas de organizações empresariais, como o formato colaborativo via Arranjos de Desenvolvimento da Educação- ADEs. Esse modelo estabelece relações colaborativas horizontais entre municípios mediatizadas por fundações e associações privadas da área da educação. Dessa forma, tem sido entendido como uma das estratégias de disputas pelo fundo público e, portanto, uma forma de privatização da educação Carvalho e Pires (2020).

Em relação à categoria currículo, dialogamos com as contribuições de Goodson (1997) e Sacristán (1998, 2000), sobretudo por seu entendimento do currículo como uma construção histórico-social, ou seja, cujo significado está necessariamente atrelado aos sujeitos e contextos pelos quais foram produzidos. Esses autores propõem uma análise processual do currículo, em oposição à dicotomia currículo escrito versus currículo praticado. Essa visão processual possibilita a visualização dos elementos sociais, históricos, econômicos e culturais que incidem nas diversas etapas do desenvolvimento curricular e a partir dos quais as orientações ou prescrições do currículo oficial vão sendo transformadas e ressignificadas, num processo de negociação, renegociação e produção

onde as experiências, valores e as tradições dos sujeitos e espaços escolares desempenham importante papel.

O processo curricular para Ivor Goodson (1997, 2006 e 2008) é composto pela fase pré-ativa, que se refere ao documento ou documentos curriculares propriamente ditos- e currículo praticado, ou fase interativa, aquela desenvolvida junto aos alunos na sala de aula. O autor reconhece a não linearidade entre as duas dimensões, no entanto destaca a importância de se analisar o currículo pré-ativo na medida em que, a despeito das variações às quais o mesmo está sujeito no ambiente escolar, ele “fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula” (Goodson, 1997, p. 20).

Além disso, de acordo com ele, sendo um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (Goodson, 1997, p. 20)”, o currículo escrito pode aumentar nossa compreensão quanto aos valores e objetivos patenteados num determinado projeto educacional, bem como quanto aos interesses e influências que intervêm nesse nível durante o seu processo de construção.

Goodson destaca, assim, a importância de se conhecer as lutas precedentes pela definição do currículo pré-ativo, ou seja, seu contexto de elaboração. Para ele (1997, p. 10),

[...] é necessário reconhecer [...] como é que uma determinada “construção social” foi trazida até ao presente influenciando nossas práticas e concepções de ensino. É necessário desconstruir o processo de *fabricação* do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares.

Por sua vez, para Sacristán (1998, 2000) o processo curricular é constituído pelas seguintes etapas: currículo prescrito (corresponde ao projeto de educação oficial); currículo interpretado pelos professores e nos materiais didáticos (corresponde ao processo de apropriação do currículo oficial no âmbito escolar); o currículo realizado na prática (corresponde ao que realmente se ensina); o currículo expresso nos efeitos do processo educacional sobre a subjetividade dos aprendizes; e currículo avaliado (corresponde ao que realmente se aprende).

O autor adverte, no entanto, que a despeito da importância dessa perspectiva processual e descentralizadora, e de se reconhecer as transformações às quais o currículo está sujeito no processo de transposição para a escola/sala de aula, é necessário não perder de vista o valor da dimensão prescritiva do currículo, na medida em que essa difunde códigos à cultura escolar (Sacristán, 1998, 2000). Assim como Goodson, o autor destaca

a importância de se conhecer o contexto de formulação, na medida em que a lógica que preside os processos de elaboração curricular molda a cultura escolar. Para ele (2000, p. 129),

Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática.

Considerando os pressupostos apontados, a pesquisa em andamento se propõe a analisar a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba com foco no seu contexto de elaboração. O diálogo com esses autores nos orientou na tentativa de identificação das práticas, valores, interesses que influenciaram a construção do novo currículo do ensino médio do estado.

Quanto à categoria dualidade, recorremos às contribuições de Frigoto (2015), Kuenzer (2000); Libâneo (2012); Romanelli (1999); Dallabrida (2009); Ferreira Jr. (2009), Ghiraldelli Jr. (1999), dentre outros. A dualidade na educação se expressa, grosso modo, a partir da existência de dois tipos de escola média, as quais se organizam tendo como critério o atendimento a um corpo discente com origens sociais distintas: uma de caráter propedêutico, destinada a ampla formação cultural dos filhos das elites, preparando-os para assumirem a posição de dirigentes na estrutura social do país; e outra, de caráter técnico-profissionalizante, destinada ao filhos das classes trabalhadoras, voltada para muni-los com os conhecimentos e aptidões básicas para a disputa por postos de trabalho.

Frigoto (2015) compreende o dualismo na divisão social da escola como reflexo da própria divisão social do trabalho na sociedade brasileira. Concepção reforçada por Kuenzer, para quem “A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade” (2000, p. 21). Por sua vez, Libâneo (2012) destaca o caráter dualista do ensino médio brasileiro na existência de uma escola assentada no conhecimento, destinada à formação cultural das elites, e outra de caráter assistencialista, baseada no acolhimento e integração social dos pobres, na qual a função social da escola de garantir o direito ao conhecimento “é substituída pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (2012, p. 23).

Essas características têm dificultado a efetiva democratização do ensino médio no país, como veremos no capítulo seguinte, onde abordamos a trajetória histórica e a manutenção/atualização do caráter dualista desse nível de ensino.

Em relação a categoria competências, dialogamos com as contribuições de Ferreti (1997); Kuenzer (2000, 2003); Frigoto, Ciavata e Ramos (2005); Ramos (2008); Silva, 2008; Saviani, (2013). Para esses autores, a educação com foco no desenvolvimento de competências privilegia a dimensão técnica/instrumental do conhecimento e expressa a expansão do ideário, valores e práticas neoliberais na sociedade. Nesse processo, a função social da escola é redimensionada: preparar indivíduos capazes de se adaptar/integrar às contingências do mundo do trabalho e da sociedade, provocadas pelas sucessivas transformações tecnológicas, é o papel que lhe cabe.

A BNCC/EM, documento que atualmente prescreve a organização curricular da educação nacional para este nível de ensino, normatiza como aprendizagens essenciais para os estudantes do ensino médio o desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com esse documento,

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018)

Segundo Silva (2008, p.12), “o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade”. Tais vocábulos remetem ao universo semântico do mundo produtivo/empresarial, cujo *ethos*, abrigado na noção de competências, tem sido a referência para as reformas curriculares brasileiras desde o fim da década de 1990, demarcando a “virada neoliberal” no campo educacional.

1.2.1 Metodologia

A pesquisa desenvolvida foi baseada em análise documental e foi realizada tomando como ponto de partida o objeto e as questões da pesquisa, tendo sido priorizados documentos que incidiam diretamente sobre a orientação da organização e governança dos processos de implementação da nova política curricular do ensino médio.

Durante a nossa pesquisa conseguimos identificar uma vasta produção documental voltada para a implementação da BNCC. Além dos marcos legais que a

sustentam e das regulamentações em torno do ProBNCC, nos deparamos com portarias, guias e outros documentos que abrangiam desde aspectos mais gerais desse processo até orientações mais específicas sobre a governança, a organização e os trabalhos das comissões estaduais e das próprias Secretarias e Conselhos estaduais de educação. São documentos que apesar de se referirem conjuntamente ao contexto de elaboração dos novos currículos incidiam sobre diferentes fases e atores do processo, delineando o caráter orgânico e coerente das ações do MEC e das instituições parceiras.

Os documentos selecionados trazem dados importantes sobre os direcionamentos aos quais estavam submetidas as comissões estaduais. Consideramos que além de expressarem as diretrizes da atual política educacional, eles também articulam interesses e produzem intervenções sociais (Evangelista, 2012). O diálogo com eles nos permitiu dar conta da questão orientadora da nossa pesquisa, bem como ampliar o nosso entendimento da atual política curricular nacional para o ensino médio. Destacamos que a maior parte dos documentos foi encontrada nos próprios *sites* das instituições produtoras ou de seus parceiros. Alguns foram identificados a partir da sua citação em outros documentos oficiais e oficiosos, com os quais compunham uma rede coerente de significados e práticas sobre a BNCC/EM e seus processos de implementação.

No quadro abaixo discriminamos os documentos que juntos com os resultados da pesquisa bibliográfica formaram o nosso *corpus* de análise.

Quadro 1. Documentos selecionados para serem analisados

Documento / Origem	Origem	Finalidade
Portaria 331, de 5 de abril de 2018	MEC	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação;
Documento Orientador do ProBNCC	MEC/CONCEDE/UNDIME	Detalha a execução do Programa e os respectivos procedimentos para a concessão de Bolsa-Formação, para a utilização dos recursos do PAR gerenciados na plataforma SIMEC, e o cronograma de

		atividades previstas para o ano de 2019.
Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018	MEC	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio
Guia para Análise e Elaboração de Parecer sobre Currículos	FONCEDE / MOVIMENTO PELA BASE	Oferecer subsídios para a elaboração dos pareceres dos CEE referentes aos documentos curriculares de referência do Ensino Médio de cada território estadual, podendo também ser utilizado para pareceres específicos de propostas curriculares do Novo Ensino Médio
Parecer 213/2020	CEE-PB	Aprova a Proposta Curricular para o Ensino médio da Paraíba
Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba	SEECT-PB/UNDIME	Novo currículo do Ensino médio Estadual
Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Paraíba	SEECT/PB	Orienta a implementação do Novo Ensino Médio no estado

Fonte: Dados do pesquisador (2024)

O ProBNCC dispunha de site próprio³ para o acompanhamento, monitoramento e divulgação das ações e do desenvolvimento do processo curricular paraibano, o ProBNCC- Paraíba, na qual se disponibilizava além do arcabouço normativo da reforma/BNCC, materiais referentes às consultas públicas, às formações e outras ações voltadas para orientar o trabalho das equipes elaboradoras do novo currículo paraibano. Esses documentos nos permitiram visualizar como as estratégias de implementação traçadas pelo ProBNCC foram operacionalizadas na construção da PCEM/PB e como essas estratégias relacionavam-se ao objetivo de indução e controle do processo e dos

³ <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/novo-ensino-m%C3%A9dio> Acesso em 13 de jun. de 2024

conteúdos do novo currículo estadual do ensino médio, visando a efetivação da política educacional elaborada pelo MEC.

A importância da pesquisa documental em qualquer pesquisa de natureza histórica é destacada por Evangelista (2012). A autora é enfática ao afirmar impossibilidade de qualquer investigação que não leve em consideração os projetos históricos que eles expressam. Dessa forma, o seu significado está necessariamente atrelado às relações sociais e aos contextos nos quais são produzidos. No entanto, nos alerta a autora, é importante ressaltar que as racionalidades/intencionalidades presentes nos documentos não são dadas *a priori*, donde resulta a tarefa do pesquisador, qual seja:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história.

Além da pesquisa documental, considerando com Evangelista (2012, p. 6) que “o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção “do” período e “sobre” o período”, realizamos uma pesquisa exploratória. Inicialmente, focamos na produção referente à reforma do ensino médio e à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Nosso objetivo aqui foi apreender o teor dos debates suscitados em âmbito acadêmico sobre essas iniciativas. Num segundo momento, voltamos nossa atenção para as pesquisas que tiveram como objeto o ProBNCC.

No primeiro caso, definimos como recorte temporal o período compreendido entre 2016-2020, abrangendo assim o contexto de elaboração/aprovação da Reforma/BNCC e o início da implantação nos estados. No segundo, tendo em vista que o ProBNCC teve início apenas em 2018, redefinimos nosso recorte. Inicialmente, estabelecemos o período de 2018 a 2020, no entanto, em razão da pouca quantidade de trabalhos retornados e da necessidade de subsídio teórico para apreender a lógica curricular imposta pelo programa, retiramos o filtro referente ao ano

As questões apontadas pelas produções selecionadas constituíram um importante aporte à nossa pesquisa, na medida em que nos informaram sobre a amplitude e a natureza das discussões provocadas pela nova política educacional; forneceram subsídios teórico-metodológicos para inquirir nosso objeto, e fizeram ressaltar a especificidade e relevância da nossa pesquisa, que se propôs analisar o desdobramento dessa política a nível local. Estivemos, no entanto, alertas para os cuidados que, de acordo com Evangelista, o

pesquisador dever ter durante o diálogo com essa produção. Segundo a autora (2012, p. 9),

O conhecimento produzido deve ser colocado em seu justo lugar [...] para que sub-repticiamente não determinem *a priori* a produção do saber. Não perder de vista tais limites colabora para a compreensão concreta da realidade sob investigação. Todo cuidado é pouco quando se trata de não tomar as análises da realidade X pela realidade X, isto é, de confundir o que se escreveu sobre o tema com a expressão mesma do tema.

1.3. Levantamento bibliográfico

Realizamos nosso levantamento nos repositórios Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Scielo. Iniciamos pelo descritor **Reforma do Ensino Médio** (com aspas). Em razão da grande quantidade de trabalhos retornados, realizamos nova busca utilizando os seguintes Filtros: Grande Área: Ciências humanas; Área de conhecimento: Educação; Área de concentração: Educação. Assim, obtivemos 41 resultados, distribuídos por ano e tipo de produção (dissertação/tese), conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Reforma do Ensino Médio - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Tipo de Produção	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
Dissertação	2	1	5	16	8
Tese	x	2	x	3	4
Total por ano	2	3	5	19	12

Ainda no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes realizamos uma nova busca utilizando o descritor **Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio**, sem aspas e com os seguintes filtros, em razão da grande quantidade de trabalhos retornados: Grande Área: ciências humanas; Área de Conhecimento: educação; Área de Avaliação: educação; -Área de Concentração: educação/ currículo. Foram obtidos 15 resultados, cuja distribuição por tipo e ano é apresentada no quadro abaixo:

Quadro 3: Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

	Ano
--	-----

Tipo de Produção	2016	2017	2018	2019	2020
Dissertação	x	3	x	1	8
Tese	x	x	x	2	1
Total por ano	x	3	x	3	9

Na plataforma Scielo, para o descritor Reforma do Ensino Médio (sem aspas), utilizando os filtros **Coleções Brasil e Área Temática “Ciências Humanas”** obtivemos 15 resultados, distribuídos por ano de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4: Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o descritor Reforma do Ensino Médio - SCIELO

Tipo de Produção	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
Artigo	x	x	5	5	5

Ainda na plataforma Scielo, para o descritor **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (sem aspas)**, utilizando também os filtros **Coleções Brasil e Área Temática “Ciências Humanas”** obtivemos 10 resultados, cuja distribuição por ano vemos no quadro abaixo:

Quadro 5: Resultado do levantamento bibliográfico utilizando o Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - SCIELO

Tipo de Produção	Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
Artigo	x	3	4	1	2

Contabilizando os resultados das buscas em ambos os repositórios, chegamos a um total de 90 produções, entre teses, dissertações e artigos. Na sequência, iniciamos o processo de seleção/exclusão desses trabalhos, utilizando como critério inicialmente os títulos e num segundo momento a leitura dos resumos. Assim, trabalhos cujos títulos faziam menção a Reforma do Ensino Médio ou a BNCC-EM relacionadas a discussões com componentes curriculares específicos ou que tratavam da Educação Básica como um todo e não especificamente do Ensino Médio, foram descartados. Após esse primeiro procedimento, foram selecionadas 44 produções.

Por último, analisamos os resumos das 44 produções remanescentes da primeira etapa de avaliação. Após esse procedimento foram selecionadas 14 produções, sendo 1 tese, 8 dissertações e 5 artigos.

Os trabalhos selecionados abrangem uma ampla gama de aspectos sobre a reforma do ensino médio e a BNCC/EM, os quais incidem desde sobre questões relativas ao contexto da produção e implementação -onde trazem questionamentos ao caráter autoritário, a influência de agências internacionais e grupos empresariais, a atuação da comunidade educacional ante a reforma- até questões ligadas aos impactos da reforma nos sentidos e finalidades da educação e do ensino médio, o esvaziamento curricular, o impacto na formação atuação dos professores e na formação dos estudantes, dentre outros. Na sequência, destacamos os principais pontos destacadas por essas pesquisas⁴.

Ferreti e Silva (2017), a partir do conceito de Estado Ampliado de Gramsci, analisam as discussões realizadas nas audiências públicas sobre a MP 746/2016 e a Base Nacional Comum Curricular. Os autores fazem o inventário dos argumentos a favor e contra as disposições da referida MP nas audiências. Identificam que os segmentos a favor da medida situavam-se do lado dos grupos ligados a outros órgãos governamentais e de grupos empresariais da área da educação, mostrando o alinhamento dos seus argumentos aos arrolados pelo MEC para justificar a reforma. Os argumentos contrários à proposta, por sua vez, foram advindos de movimentos sociais, entidades acadêmicas, grupos políticos de oposição ou pessoas ligadas à educação pública. Os autores concluem que as posições do governo e dos grupos ligados ao setor privado da educação saíram vitoriosas.

Silva (2018) analisa a produção da Base Nacional Comum Curricular, seus argumentos e os conceitos que a informam. A autora identifica várias aproximações da atual reforma com as reformas curriculares da década de 1990, das quais toma emprestado os discursos, as justificativas, a centralidade da noção competência, a adequação da formação às demandas do mundo do trabalho; o alinhamento às orientações de organismos internacionais, ao Relatório Delors e seus Quatro Pilares, etc. O título do artigo nesse sentido é batente sugestivo “A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso”. Segundo ela, o caráter prescritivo da BNCC atesta o caráter

⁴ As produções selecionadas nesse levantamento e no relativo ao ProBNCC encontram-se discriminada nos Apêndices dessa dissertação.

autoritário dos seus formuladores, além de reiterar uma perspectiva tradicional de proposição curricular.

Ferreti (2018) traz em seu texto elementos que reforçam a tese desenvolvida por Silva (2018). O autor situa a atual reforma no âmbito das disputas por hegemonia no campo educacional brasileiro, as quais opõem desde à década de 1990 diferentes projetos de sociedade e de educação. Para ele, a Lei 13.415/2017 reafirma a agenda educacional daquela década, de base neoliberal, ditada pelos interesses do mercado e centrada no desenvolvimento de competências.

Para o autor, a atual reforma não se trata de medida casual de governo de turno. Assim, chama atenção para a estreita relação entre a MP 746/2016 e o PL 6840/2013, o qual apresentava uma proposta de reforma de ensino médio duramente combatida pela comunidade educacional, principalmente pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio. Muitas das medidas contidas na MP 746/2016, por cuja aprovação advogavam setores empresariais reunidos em torno do Movimento Todos pela Educação, são tomadas daquele PL, demarcando o caráter autoritário da reforma, na medida em que desconsidera as críticas e a rejeição da comunidade educacional a tal projeto de educação.

A dissertação de Esperandio (2019) analisa, a partir do referencial teórico do Materialismo Histórico-dialético, o processo legislativo da MP 746/2016. Tomando como base empírica as emendas parlamentares e outros materiais disponibilizados no site do poder legislativo, o autor delinea como se deu a disputa hegemônica em torno da reforma no âmbito desse poder. Para ele, “o embate legislativo evidenciou muitas das contradições legais que existiam na proposta inicial apresentada pelo governo, mas um nítido alinhamento dos interesses privatistas e conservadores para configuração final da lei” (p. 142).

O materialismo Histórico-Dialético e a categoria hegemonia comparecem também nas análises de Bezerra (2019), cujo foco, entretanto, é deslocado para a ação de grupos privados empresariais. O autor chama atenção para a correlação de forças em disputa em torno do PL 6.840/2013 e posteriormente em torno da MP 746/2016, em cuja defesa atuou fortemente o setor empresarial nacional. Ele descreve a dinâmica assumida por essa disputa no período entre 2013 e 2016. Destaca como, num primeiro momento, a ação contra-hegemônica, favorecida pela correlação de forças ainda predominante na sociedade resultou na rejeição ao PL 6.840/2013; num segundo momento, com o acirramento da crise política e a alteração na correlação de forças tanto no cenário social

mais amplo como no campo estritamente político, prevaleceu a hegemonia empresarial, consubstanciada em torno da MP 746/2016.

A dissertação de Lima (2019) traz à tona o debate sobre os impactos da reforma/BNCC sobre o ensino médio. Dialogando com teóricos de diferentes tradições curriculares, a autora situa a produção da reforma e da BNCC dentro do campo de disputas entre diferentes projetos e concepções de educação, no qual tem sobressaído as posições governamentais alinhadas aos interesses empresariais e às orientações de organismos internacionais. A autora articula a análise da Lei 13.415/2017 e da BNCC-EM a outras iniciativas reformistas no campo social, como as reformas trabalhista e previdenciária, as quais atuam em conjunto consubstanciando um “movimento de retirada do Estado dos setores sociais e da implantação de uma lógica privada na administração pública” (Lima, 2019, p. 5). Para ela, a imposição de um currículo nacional nos moldes da BNCC, além de não resolver a crise de qualidade do ensino médio pode aprofundá-la, haja vista a manutenção da fragmentação (agora em áreas em vez de disciplinas) e esvaziamento curricular, bem como a fragilização ao sentido da integração no ensino médio, na medida em que o ensino profissional passa a constituir-se como itinerário formativo, portanto, afastado da formação geral.

Partindo do Materialismo Histórico Dialético, a tese de Gomes (2019) se debruça sobre a produção da BNCC-EM, relacionando o novo currículo com a história curricular do ensino médio brasileiro. Para o autor, o governo reformista redimensionou a legislação educacional então vigente para que a mesma pudesse recepcionar a BNCC, numa tentativa deliberada de manter a dualidade estrutural do ensino médio e das escolas, cuja organização se dá de acordo com a origem social dos estudantes. Tal fato expressa, para o autor, o caráter contraditório que as políticas públicas assumem no contexto brasileiro, no qual ao invés de se erigirem a partir das necessidades sociais visando a diminuição das desigualdades, “muitas vezes, resultam de decisões político- ideológicas divergentes das demandas da sociedade” (Gomes, 2019, p. 28), como é o caso da BNCC.

Por meio de uma análise histórica, a dissertação de Vicente (2019) busca compreender a Reforma do Ensino Médio para além das suas determinações sócio-políticas mais imediatas, situando tal iniciativa também no âmbito de influência dos organismos internacionais, como Banco Mundial e Unesco. O autor chama atenção para como conceitos privilegiados no novo currículo, como o notório saber, área de conhecimento e itinerários formativos podem acentuar a precarização do direito à educação, ampliando por meio da fragmentação e esvaziamento curricular as

desigualdades das condições de acesso ao ensino superior. Corroborando a tese de Gomes (2019), para o autor “a nova lei se baseia no princípio antigo de hierarquização social” (p.16), além de se contrapor a vários princípios democráticos da LDBEN, como a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Vicente, 2019, p. 17).

Corti (2019) analisa a Reforma do Ensino Médio relacionando a Lei 13.415/2017 ao PL 6840/2013. Para tanto, utiliza como referencial teórico a teoria política de Laclau e Mouffe. Segundo a autora, o discurso de reforma já vinha sendo operado, mesmo antes do governo Temer, por partidos e grupos de direita e de esquerda, constituindo-se um elemento central no jogo político, seja como agenda, seja como discurso. Portanto, havia um certo consenso nesse sentido. O que se questiona é a forma verticalizada e o conteúdo da proposta. Para a autora há uma clara associação entre a Lei 13.415/2017 e a PEC 95/2016. Assim, segundo ela, “A articulação entre as duas medidas explicitou que se tratava de um novo momento em que a Reforma do Ensino Médio passava a configurar como parte de um processo mais amplo de ajuste fiscal do estado” (Laclau; Mouffe, 2019 p. 6).

Costa e Silva (2019) trazem uma análise sobre o binômio reforma do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, utiliza os posicionamentos de três entidades que são referência do campo educacional: Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Tomando como material empírico documentos produzidos por essas entidades, os autores analisam alguns pontos da reforma que impactam o direito à educação.

Os pontos destacados da análise desse inventário pelos autores demarcam de forma inequívoca a legitimidade das observações e conclusões feitas nas demais produções até agora apresentadas: o caráter autoritário da reforma, a atuação de interesses empresariais, o reducionismo e esvaziamento curricular. Corroboram também as previsões quanto ao potencial de fragilização do direito à educação. Assim, para eles o caráter antidemocrático da BNCC foi notado não apenas no seu processo de elaboração, mas também no seu conteúdo e na padronização imposta, os quais não respeitam a heterogeneidade e diversidade características do país.

A tese de Júnior (2020) analisa a implementação da reforma do ensino médio em uma escola de Santa Catarina. Tomando como referencial teórico o Materialismo Histórico-Dialético, o autor parte do pressuposto de que a ampliação do tempo escolar

nas políticas educacionais tem atuado contraditoriamente na redução do currículo e da função social da escola, ao mesmo tempo que tem configurado um elemento estratégico da expansão do capital na educação. Para ele, apesar das pesquisas sobre a reforma se concentrarem na flexibilização curricular e nas parcerias que o novo modelo de ensino médio instituído pode favorecer com a iniciativa privada, é a ampliação do tempo escolar o elemento central que permite a flexibilização, as parcerias e a apreensão da racionalidade presente na reforma.

A partir do diálogo com base no aporte teórico-metodológico foucaultiano e com pressupostos da teoria curricular pós-crítica e pós-estruturalista, a dissertação de Souza (2020) traz uma análise dos discursos que foram produzidos sobre BNCC-EM. O autor utiliza como material empírico documentos oficiais e aqueles produzidos por entidades educacionais que se posicionaram contrariamente à Base. Para ele, os saberes eleitos para compor a BNCC para orientar a produção de sujeitos padronizados “são saberes implantados por meio da disciplina e do controle, averiguados ou acompanhados por avaliações de desempenho massificadoras” (Souza, 2020, p. 156). Por outro lado, os posicionamentos e saberes sujeitos são os dos movimentos e entidades contrárias à BNCC.

A dissertação de Hallwas (2020) parte dos pressupostos da Pedagogia Freireana, focando nos conceitos de emancipação e justiça social, para analisar e denunciar a BNCC-EM enquanto projeto hegemônico que atenta contra os princípios da educação pública, gratuita e emancipatória. Para o autor, a política curricular configurada em torno da BNCC-EM impacta a produção curricular das escolas, impedindo-as de, na construção desse artefato, levarem em consideração as suas singularidades. Isso porque, “o modelo educacional instituído [...] será acompanhado por intermédio das avaliações em larga escala nas escolas por todo o país, independente do cenário existente em cada território” (Hallwas, 2020, p. 29). Nesse modelo, as avaliações, a construção dos currículos e a formação de estudantes e professores são reorientados em função da BNCC e seus pressupostos formativos homogeneizantes e conformadores à sociedade capitalista, distanciando-se, assim, dos de da proposta de educação humanizadora/libertadora proposta por Freire.

O Materialismo Histórico-Dialético fornece as lentes teóricas na dissertação de Andrade (2020). A autora analisa BNCC-EM e as Reforma do Ensino Médio a partir do conceito de *empresariamento da educação de novo tipo*, uma ferramenta teórica para análise da atuação do empresariado nacional na formulação de um projeto educacional

que vem se fazendo presente na agenda política brasileira desde o final dos anos 1990, acentuando o processo de mercantilização e mercadorização da educação. Para a autora, a reforma do ensino médio e a BNCC dão continuidade a dualidade educacional estrutural. A autora conclui que os encaminhamentos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC estão em conformidade com o processo de contrarreforma do estado brasileiro, sendo a sua expressão no campo da educação, estando articulada, portanto, à EC 95/2016, à reforma da previdência e à trabalhista, as quais configuram um pacote estratégico de “profundo desmonte da limitada dimensão social da Constituição de 1988”.

A amplitude de temas, abordagens e questões levantadas e apontadas por esses trabalhos são sintomáticos da importância da temática aqui abordada e dos dilemas suscitados por ela em âmbito acadêmico. O diálogo com eles trouxe a percepção do contraste entre o tom de consenso dos documentos oficiais e a postura eminentemente crítica da academia, trazendo à tona às disputas pela hegemonia no campo educacional brasileiro.

Conforme vimos, infelizmente, apesar das críticas da comunidade educacional e demais setores da sociedade comprometidos com a luta por uma educação pública de qualidade, a crise política que resultou no impedimento da presidente Dilma Rousseff, em 2016, permitiu, junto com a ascensão dos grupos conservadores e neoconservadores ao poder, o retorno/fortalecimento da agenda educacional neoliberal, que caracterizou a gestões de Fernando Henrique Cardoso.

Além da retomada das linhas mestras das reformas do final da década de 1990, também constatamos um processo de fragilização do diálogo com a comunidade educacional, posta à margem das principais decisões, tomadas de forma centralizada e verticalizada pelo MEC e seus parceiros, cuja interlocução se deu principalmente com agentes privados empresariais, e, dentre as novidades do atual contexto reformista, com grupos neoconservadores. Nesse processo, foi posta de lado toda a produção crítica às políticas educacionais neoliberais, gestada no interior da academia e a partir das experiências dos movimentos sociais e entidades educacionais.

Na sequência, redirecionamos nossas buscas para as produções referentes ao ProBNCC. Para tanto, efetuamos buscas nos mesmos repositórios. Usamos como descritor ProBNCC (sem aspas). Encontramos no primeiro repositório 5 trabalhos, todas dissertações. No segundo, não obtivemos resultado. Discriminamos no quadro abaixo o resultado das nossas buscas.

Na sequência, analisamos brevemente alguns aspectos importantes destacados por essas produções, as quais nos ajudaram a compreender o caráter e a lógica curricular determinada pelo ProBNCC e os limites impostos pelo programa à autonomia dos estados na produção dos seus currículos.

A dissertação de Barbosa (2020) traz uma análise do processo de implementação da BNCC no estado do Rio de Janeiro, tomando como referencial teórico o Ciclo de Políticas de Ball (1994, 2014). Baseando-se na análise dos documentos da reforma e em entrevistas realizadas com membros da comissão estadual, a autora chama atenção para o caráter regulador do ProBNCC. Através do programa, segundo ela, o protagonismo do MEC se estendeu para além da definição da política nacional, alcançando as SEDs e SMEs. A estrutura de governança do ProBNCC bem como o nível de detalhamento quanto à (re)construção dos novos currículos fazia ressaltar a predominância da União subjugando o papel das SEDs. O trabalho faz considerações importantes sobre a natureza do ProBNCC e sobre como por meio dele o MEC procurou reproduzir nos estados não apenas o conteúdo da BNCC, mas o seu próprio método de construção. Assim, forneceu subsídios importantes para análise de alguns aspectos da construção da PCEM/PB.

Baseado no aporte teórico do Materialismo histórico-Dialético, Santos (2020) analisa a formulação e implementação do Referencial Curricular Amapaense a partir das narrativas de professores formadores do ProBNCC. A pesquisa chama atenção para a pouca autonomia das equipes de currículo, tendo em vista o caráter normativo da BNCC e dos documentos que regulamentavam a sua implementação.

Para o autor, sob a influência do ProBNCC, o processo de construção do RCA reproduziu a lógica de produção da BNCC. Reproduziu também seus vícios, identificados no caráter aligeirado, no pouco diálogo com a comunidade educacional e no favorecimento do currículo oficial em detrimento das reais necessidades da educação no estado. O trabalho traz indicações importantes sobre os limites impostos pelo ProBNCC às equipes estaduais na etapa de (re)elaboração do currículo, contribuindo para o enriquecimento da nossa análise a respeito do mesmo no contexto de elaboração curricular.

As demais pesquisas encontradas, Martins (2021), Soares (2023) e Lemos (2023), foram desenvolvidas em uma única instituição, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, por discentes do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC). Os trabalhos se concentram sobre a etapa de implementação do novo currículo do RN nas

escolas (Ciclo II do ProBNCC para a EI e EF), tendo como base empírica unidades de Educação infantil e do Ensino Fundamental de municípios do estado.

Dessa forma, a despeito de considerações importantes sobre os desdobramentos do ProBNCC nas escolas do RN e dos seus direcionamentos para os trabalhos dos professores para a construção dos PPP, por se concentrarem numa etapa do processo curricular posterior à elaboração curricular, essas pesquisas não oferecem muitos elementos para pensarmos o nosso objeto no contexto em que o abordamos. No entanto, como contribuição geral, permitem captarmos o movimento do ProBNCC em diferentes fases do processo curricular, a capilaridade e o alcance do programa.

Perceber a atualização da política curricular em contextos diversos e os sentidos que vai adquirindo a partir das diferentes influências que sofre nesse processo contribuiu para a nossa percepção do caráter não linear do processo curricular, corroborando nosso entendimento de currículo como artefato histórico-social. As pesquisas apresentadas incidem sobre diferentes momentos do processo curricular, apontando as principais influências nos diferentes contextos em que se desenvolve até chegar ao espaço escolar, destacando o caráter não linear desse processo, apesar do esforço centralizador da política oficial.

Considerando-se que todas as pesquisas apresentadas foram realizadas com sujeitos que participaram diretamente do processo de implementação da base em seus respectivos estados e em diferentes etapas do processo, não deixa de ser significativa a reincidência, nos depoimentos, da menção ao caráter centralizador do ProBNCC, o qual se impunha tanto às especificidades dos diferentes espaços onde se desenvolvia, estados, municípios, escolas; bem como aos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, comissões estaduais, SMEs, gestores e professores, direcionando e regulando as suas ações.

O levantamento apresentado nos permitiu identificar que há poucas análises em relação ao ProBNCC. Apenas duas produções, Barbosa (2020) e Santos (2020) têm como *locus* a produção de currículo em contextos estaduais, nenhuma das quais se debruça sobre o ensino médio. Esse fato faz ressaltar a especificidade e a importância da nossa pesquisa, na medida em que preenche, pelo menos parcialmente, dados os limites de uma pesquisa documental, uma importante lacuna na produção do conhecimento acerca dessa política educacional.

Apesar de reconhecermos os limites de uma pesquisa estritamente documental para a apreensão e compreensão da complexidade do processo curricular, a qual deriva

do caráter sócio-histórico desse artefato, esperamos que a nossa pesquisa tenha o mérito de chamar atenção para a relevância do ProBNCC no processo de implantação da BNCC nos estados. Que ela desperte o interesse e chame atenção para a necessidade de mais estudos sobre os efeitos e as consequências do programa no contexto da prática, ou seja, nas escolas e salas de aula. Por ora, nos contentamos em contribuir com o debate chamando atenção para como o programa estabeleceu parâmetros importantes para o processo de implementação da BNCC/EM e em visualizar como alguns desses parâmetros se desdobraram no processo de construção da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba.

A análise dos dados empíricos recolhidos será feita a partir da Análise Interpretativa. De acordo com Severino (2016), toda análise deve superar a estrita mensagem do documento, devendo ser contextualizada, condição essencial para o entendimento das intenções e das escolhas metodológicas do autor. O diálogo com o texto a partir dessas premissas permite ao pesquisador tomar uma posição própria em relação as ideias enunciadas no texto e se colocar de forma crítica perante o mesmo.

Essa pesquisa está estruturada em 4 capítulos, quais sejam: a presente introdução, na qual definimos, situamos e problematizamos nosso objeto, o nosso referencial teórico-metodológico e nossas fontes.

No capítulo II descrevemos e analisamos como foi se estruturando historicamente esse nível de ensino. Nosso objetivo nesse capítulo é apontar as mudanças e continuidades, as demandas e disputas sociais e políticas que foram modelando o ensino médio ao longo da história e o contexto histórico da atual reforma do ensino médio.

No capítulo III descrevemos e analisamos o Programa de Apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular- ProBNCC, identificamos seus autores, principais interlocutores, seus objetivos e estratégias para alcançá-los e sua articulação a outros programas e iniciativas voltados também para a implantação da reforma do ensino médio e da BNCC-EM. Nosso objetivo aqui é ressaltar o caráter indutor do Programa em relação à Base e apontar como suas diretrizes, critérios e parâmetros estabeleceram limites à autonomia das SEDs e suas respectivas comissões estaduais na produção dos novos currículos alinhados à BNCC/EM.

No capítulo VI analisamos os desdobramentos do ProBNCC no processo de construção da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba. Inicialmente descrevemos e analisamos o contexto educacional do estado, na medida em que consideramos, conforme nosso referencial teórico, que as condições humanas e materiais

desempenham um papel também político, na medida em que podem favorecer ou prejudicar a implementação de reformas educacionais. Na sequência, identificamos os sujeitos e/ou grupos responsáveis pela construção da PCEM/PB, bem como as metodologias, procedimentos e instrumentos disponibilizados para a participação da comunidade educacional paraibana nesse processo.

Nas considerações finais apresentamos uma síntese das nossas análises no sentido de, dentro da abordagem que nos propusemos fazer do nosso objeto, formular uma resposta possível à pergunta que orientou nossas ações nessa pesquisa: como os direcionamentos promovidos pelo MEC através do Programa de Apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular- ProBNCC influenciaram o processo de construção da Proposta Curricular do Ensino médio da Paraíba.

2. AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Concebido na LDB/1996 como a última etapa da Educação Básica, o ensino médio tem se constituído na história da educação do país como um campo de disputas extremamente sensível as desigualdades sociais que estruturam e permeiam a sociedade brasileira. Originalmente destinado à educação dos filhos das elites econômicas, sua crescente abertura para os filhos das classes trabalhadoras promoveu ao longo do tempo mudanças em sua organização curricular e finalidades. Assim, o currículo eminentemente propedêutico que inicialmente caracterizou esse nível de ensino foi sendo transformado para abrigar as aspirações e interesses dos novos sujeitos sociais que passaram a frequentá-lo.

Apesar dos avanços na legislação no sentido da universalização, o ensino médio tem exibido historicamente um caráter marcadamente dualista. Neste capítulo, realizamos um apanhado histórico acerca das políticas para essa etapa da EB, demarcando elementos que explicam e explicitam esse dualismo e o potencial da atual reforma do ensino médio e da BNCC/EM, para aprofundá-lo.

A educação passou a ser tratada como uma questão de importância nacional no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais das décadas de 1930/40, período durante o qual iniciou-se o processo de modernização do Estado. Essas transformações foram determinantes para a modernização da organização do sistema educacional brasileiro no geral e para o ensino médio em particular. As reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema sintetizam essa nova fase da relação Estado/educação. Elas demarcaram o início de uma postura mais objetiva do Estado em relação aos vários níveis e modalidades educacionais e contribuíram para conferir organicidade ao até então fragmentado sistema educacional do país (Libâneo, 2012; Romanelli, 1999).

No entanto, sintoma e diagnóstico do longo e contraditório processo de transição excludente e autoritário assumido pela modernização das relações capitalistas no país, a legislação educacional desse período foi marcada pelo binômio modernização /conservadorismo, gerando prejuízos para uma efetiva democratização do direito e acesso à educação.

No tocante ao ensino médio, apesar dos reconhecidos avanços, principalmente quanto à organização, essas reformas contribuíram para acentuar seu caráter elitista e o

seu dualismo histórico. Tanto na Reforma Francisco Campos⁵, quanto na Gustavo Capanema⁶, o currículo do ensino médio apresentava um longo programa de estudos, um caráter altamente propedêutico/humanista e era monitorado a partir de um rigoroso sistema de avaliação. Não havia articulação entre a educação regular e a profissional, com somente a primeira permitindo acesso ao nível superior (Ferreira Jr., 2010; Dallabrida, 2009; Romanelli, 1999). Dessa forma, as iniciativas que deram ao ensino médio um caráter moderno e uma organização nacional, atuaram também no sentido de dificultar o acesso a esse nível de ensino, e conseqüentemente ao nível superior, para os alunos das classes populares.

A Reforma Gustavo Capanema, imposta à sociedade durante a ditadura estadonovista (1937-1945), continha elementos que aprofundaram ainda mais o caráter elitista e excludente assumido pelo ensino médio nesse período. O governo ditatorial, reconhecendo a incapacidade do Estado de prover à formação da mão-de-obra necessária para atender à demanda do crescente parque industrial brasileiro e do setor de serviços, em franco desenvolvimento em razão da rápida urbanização das cidades, criou condições para que a iniciativa privada atuasse no sentido de formar os profissionais de que precisava. Assim, estruturou-se um sistema de ensino técnico paralelo ao ofertado pelo Estado, mantido pela iniciativa privada e direcionado para transformar os filhos das classes trabalhadoras em mão-de-obra qualificada para os vários ramos da economia nacional.

Resulta daí a origem do Sistema S, o qual contemplou inicialmente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, criado pelo Decreto-lei 4.048/1942; e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- SENAC, criado pelo Decretos-lei 8.621 e 8.622/1946. Ambas as iniciativas ofereciam uma formação rápida e visavam atender às

⁵ A reforma Francisco Campos foi constituída pelos seguintes decretos: Decreto 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851, referente à organização do ensino superior e à adoção do regime universitário; Decreto 19.852, referente à organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, que dispunha sobre a organização do ensino secundário; Decreto 20.158, que regulamentava o ensino comercial e a profissão de contador; e o Decreto 21.241, que consolidava as disposições sobre a reforma do ensino secundário.

⁶ Em linhas gerais, esse conjunto de Leis, publicadas entre 1942 e 1946, foi constituído por seis decretos que ordenavam, sequencialmente, os ensinos industriais (Decreto-lei 4.073/1942); secundário (Decreto-lei, 4244/1942); comercial (Decreto-lei 6141/1943); primário (Decreto-lei, 8.529/1946); normal (Decreto-lei 8530/1946) e agrícola (Decreto-lei 9.613/1946). Portanto, ia além das medidas adotadas quando da Reforma Francisco Campos, ao incluir o ensino primário, e, no ensino profissional, os ramos industrial, agrícola e normal, que não foram tratados na reforma de 1931.

necessidades da indústria e do comércio (Dallabrida, 2009; Ferreira Jr., 2010; Romanelli, 1999).

Deve-se destacar ainda a submissão dos objetivos e finalidades do ensino médio à ideologia autoritária do regime varguista. Conforme Exposição de Motivos do Decreto-lei nº 4244, encaminhada por Gustavo Capanema para Getúlio Vargas e publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 de 10/04/1942,

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria [...].

Conforme Ferreira Jr. (2010) e Ghiraldelli Jr. (1999), a principal característica dessa reforma foi conferir ao dualismo educacional o caráter de política oficial, organizando um ensino secundário para às elites, de onde saíam as *individualidades condutoras* da nação, e um ensino profissionalizante para as classes populares. Ou seja, a educação foi organizada e dividida segundo a origem social dos alunos

Seja como for, o reconhecimento da educação como uma questão de importância nacional, o qual se expressa no amplo rol de iniciativas legais do Estado no sentido de adequá-la aos interesses e necessidades nacionais, tanto econômicas quanto políticas e sociais, não refletiu na democratização do acesso ao ensino, com a dualidade educacional do ensino médio ganhando ares de política oficial.

O retorno do país ao regime democrático, o qual perdurou até o golpe militar de 1964, teve como principal destaque na educação a aprovação da primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961.

Apesar de ter mantido a estrutura resultante das reformas Capanema, e, dessa forma, a dualidade delas resultante (Ghiraldelli Jr., 1990), a Lei no 4.024 estabeleceu o fim da discriminação entre ensino propedêutico e profissional. Possibilitou, dessa forma, o livre trânsito, com aproveitamento de estudos, entre as suas diferentes modalidades. Além disso, eliminou um dos aspectos mais cruéis desse dualismo, ao permitir o acesso ao ensino superior através de qualquer uma delas. Passo importante, pelo menos em termos legais, para a democratização desse nível de ensino.

No entanto, o Golpe Militar de 1964 pôs em curso transformações político-institucionais que alteraram radicalmente a organização e as finalidades da educação como um todo. Conforme Saviani (2013), nesse período a política educacional foi reajustada para atender às demandas do novo regime, que a submeteu inteiramente aos interesses econômicos e de legitimação da nova ordem política. É o que veremos no próximo tópico.

2.1 O EM no Regime Militar: profissionalização e precarização

A política educacional do regime militar caracterizou-se pela subordinação ao modelo de desenvolvimento econômico, cujas necessidades passam a ser referência para a organização e a definição da função social da educação, a qual passa a se orientar oficialmente a partir dos princípios da Pedagogia Tecnicista. Nesse sentido, foi de grande importância os pressupostos da Teoria do Capital Humano- TCH.

Segundo Saviani (2013, p. 365), essa teoria “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”. A partir dela destaca-se o valor econômico da educação e sua importância para o incremento da produtividade do sistema econômico. A sua introdução como princípio orientador das políticas educacionais da ditadura deu-se, internamente, a partir das análises do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES); e, externamente, dos acordos MEC-USAID.

Conforme Ferreira Jr. (2010, p. 100) a teoria do capital humano favoreceu a imposição do discurso da tecnoburocracia estatal de que o único papel a ser desempenha pela educação era o de “maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto (PIB), independentemente da distribuição da renda nacional”. A partir desses pressupostos, o Regime Militar reorganizou a educação brasileira.

Em 1971, a Lei 5.692 promoveu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, trazendo alterações significativas para a organização e as finalidades desses níveis de ensino. Ambos tiveram suas finalidades reorientadas a partir da necessidade de alinhar a educação ao projeto de desenvolvimento da economia brasileira. Quanto ao ensino médio, a primazia do mercado na definição das políticas educacionais da ditadura militar expressou-se na profissionalização compulsória desse nível de ensino. Conforme Romanelli (1999, p. 238,)

O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho”. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

De acordo com o Art. 4 da Lei 5.692/71 os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, nacional e obrigatório, complementado por uma parte diversificada. Essa última seria definida de acordo com as necessidades e possibilidades concretas de cada localidade, devendo respeitar tanto os planos dos estabelecimentos do ensino quanto as diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971).

Conforme o parágrafo 1 do referido artigo, cabia ao Conselho Federal de Educação a definição, para cada grau, das matérias relativas ao núcleo comum, seus objetivos e amplitude (Brasil, 1971). Assim, em consonância com o caráter eminentemente profissionalizante do 2º grau, o Conselho Federal de Educação publicou o parecer 45/72, no qual constava um rol com 130, mais tarde 158 habilitações profissionais, que poderiam ser usadas pelas escolas, de acordo com os cursos profissionalizantes que oferecessem (Cunha, 2022; Ghiraldelli Jr., 1990).

O amplo leque de habilitações profissionais previsto no referido parecer padecia da falta de condições materiais, de professores e demais profissionais da educação devidamente qualificados, bem como do necessário aporte financeiro do Estado para sua implementação (Cunha, 2002; Ghiraldelli Jr., 1990). Assim, seus objetivos proclamados foram veementemente negados pela realidade concreta da educação nacional e pela falta de compromisso político do regime ditatorial. Sob tais condições, aprofundou-se o fosso entre a educação ofertada pela escola pública e aquela ofertada pela iniciativa privada. Nesse sentido, conforme Ghiraldelli Jr. (1990, 182),

É óbvio que os colégios particulares (e os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE) souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas.

Aqui, temos reeditada, sob novas formas, a natureza dualista da educação nacional como um todo e do ensino médio em particular: para os filhos das classes dominantes, escola particular; para os filhos das classes trabalhadora, escola pública (Ferreira Jr., 2010).

Há de se destacar nesse processo, de acordo com Ferreira Jr. (2010), a precarização a que foi submetida a classe docente, através da política de arrocho salarial e de aligeiramento da formação promovidos pela política de formação de professores do regime militar. Formados majoritariamente em cursos superiores noturnos, com parca formação tanto nos conhecimentos humanísticos quanto nas suas habilitações específicas, o crescente descaso e desprestígio dos quais foi alvo essa classe acabou contribuindo também para acentuar baixa qualidade da educação ofertada nas escolas públicas.

E quem frequentava a escola pública? As crianças e adolescentes das classes trabalhadoras populares, para quem a ampliação do acesso e da obrigatoriedade escolar promovidos pela política educacional da ditadura militar foi acompanhada do esvaziamento curricular e do descompromisso do Estado Ditatorial com a garantia de fato ao direito à educação.

A Lei 7.044/82 pôs fim a profissionalização compulsória do ensino médio. No entanto, sua morte anunciada já vinha ganhando contornos desde a segunda metade da década de 1970 com o progressivo enfraquecimento do regime, para o qual contribuiu o fim do milagre econômico, a crescente recessão e endividamento externo do país. Esse cenário tornou possível a reorganização dos movimentos sociais, cujas críticas ao regime e as ações por redemocratização passaram a ser apoiadas por associações da sociedade civil e alguns setores da burguesia nacional (Ferreira Jr., 2010; Ghiraldelli Jr., 1990).

No campo educacional, verificou-se o retorno/criação de importantes associações e entidades, cuja oposição à política educacional da ditadura militar articulou-se a de outros setores e movimentos sociais. Assim, conforme Ghiraldelli Jr. (1990), em 1979 a União Nacional dos Estudantes (UNE) é reaberta; no mesmo ano a Confederação dos Professores do Brasil, (CPB) volta ativa e se fortalece com a greve dos professores do 1º e dos 2º graus; em 1981 surge a Associação Nacional dos docentes do Ensino Superior (ANDES), fundada por professores universitários.

Após as eleições diretas para governadores, em 1982, surgiram em vários estados propostas e experiências que para além de se oporem à política educacional do regime ditatorial buscavam promover a democratizações da gestão e das relações no interior das escolas e também a renovação dos currículos, esvaziados pela política educacional da ditadura para abrigar as inúmeras habilitações profissionais que passaram a compô-lo.

Esse período caracterizou-se pela busca por pedagogias que não fossem meras alternativas à pedagogia tecnicista imposta pela ditadura militar, mas que representassem as aspirações, interesses e necessidades das classes dominadas, constituindo-se assim

como pedagogias contra-hegemônicas (Saviani, 2013). Essas pedagogias dialogavam com autores de diversas tradições político-pedagógicas, como Paulo Freire, Jean Piaget; vertentes educacionais de tradição marxista, das quais sobressaia as formulações de Antonio Gramsci, e tinham como escopo pensar e promover a educação a partir de uma perspectiva transformadora.

No entanto, conforme (Ferreira Jr., p. 107) “essas experiências educacionais, adotadas de forma autônoma [...] estavam fadadas a ter vida curta. A partir dos anos 90, as políticas educacionais que vigoraram no Brasil foram impostas de fora para dentro”. É o que veremos na sequência desse apanhado histórico.

2.2. O EM no contexto das políticas neoliberais (1990/2000)

O retorno do país à democracia depois de 24 anos de ditadura militar foi coroado com uma nova constituição, promulgada em 05/10/1988. No âmbito educacional, a nova carta constitucional, refletindo o contexto de otimismo democrático expresso na grande participação da sociedade civil nos debates que a precederam, recebeu várias reivindicações e aspirações da comunidade educacional do campo progressista (Saviani, 2004).

O compromisso do Estado com a educação foi estabelecido na forma de princípios, diretrizes e do caráter de direito público subjetivo atribuído ao ensino obrigatório. Conforme Pereira e Teixeira (2010), o reconhecimento da educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), os princípios da “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e da “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I e VII), dentre outros, configuram “um alargamento do direito à educação (pág. 101)”.

No entanto, a partir da década de 1990, a reforma do Estado brasileiro com vistas a ajustar-se ao processo de globalização neoliberal relativizaria importantes conquistas educacionais presentes na constituição de 1988, as quais, ao longo da referida década e subsequentes, serão subsumidas à agenda política neoliberal, fortalecida no país a partir da adesão ao chamado Consenso de Washington.

Pautados no ideal do Estado mínimo, cujos efeitos nas políticas sociais se farão sentir na forma de recuo ou desresponsabilização do Estado, os governos brasileiros da década de 1990 empenharam-se na redefinição das políticas educacionais, pondo-as em conformidade com as orientações neoliberais emanadas pelo referido Consenso e por

diferentes organismos internacionais de natureza econômica (OCDE, Banco Mundial, FMI, dentre outros) (Frigotto; Ciavatta, 2003, Leher, 2010).

A participação do país nas principais conferências internacionais sobre educação realizadas no período, como a Conferência Internacional de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia, em 1990 e na Conferência de Nova Delhi, Índia, em 1993, ambas patrocinadas pelos referidos organismos, configuram marcos importantes nesse sentido. As declarações e documentos oriundos das discussões e consensos estabelecidos nessas conferências tiveram o Brasil como signatário e repercutiram nas reformas educacionais.

Esse cenário vai restabelecer, a partir do processo de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, as disputas pelos sentidos e finalidades da educação nacional. Situada na intersecção de dois processos históricos distintos, quais sejam, o período de redemocratização e o alinhamento do país à política neoliberal, a Nova LDBEN, Lei 9394/96, apresenta uma síntese das racionalidades e interesses inscritos nesses dois movimentos (Zibas, 2005).

A influência contraditória desses dois processos históricos sobre a educação é apontada por Frigotto e Ciavata (2003). De acordo com esses autores, durante esse período “o capítulo da ordem econômico-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento “nacional-popular” e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos” (p.104); no entanto, afirmam eles, “A travessia para a democracia ficou inconclusa (p. 105)”.

Isso porque o ajuste estrutural iniciado pelos governos neoliberais da década de 1990 implicava restrição da esfera pública, e, portanto, restrições a direitos sociais, dentre os quais o direito à educação; ao mesmo tempo, abria espaço para a influência de grupos privados, cujas posições e proposições, fortalecidas internamente pela identificação com os preceitos da agenda neoliberal, passaram a pautar o debate sobre as políticas educacionais, alterando os sentidos e finalidades da educação como um todo, e, no que nos interessa mais de perto, do ensino médio

A nova LDBEN, aprovada em dezembro de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, onde entrou em dezembro de 1988 como Projeto Octávio Elísio e de onde saiu como Lei Darcy Ribeiro (Didonet, 2010), apresenta as marcas desses embates e influências contraditórias. A mudança entre projeto e lei não foi apenas de nomenclatura, expressa também propostas com concepções de Estado e de educação antagônicas, que remetem às ambiguidades do momento histórico.

O Projeto Octávio Elísio decorreu da Câmara dos Deputados. Foi construído a partir do diálogo com a comunidade educacional, movimentos sociais e associações da sociedade civil articuladas em torno do Fórum Nacional de Educação Pública. Esses grupos advogavam, nos moldes de um Estado de bem-estar-social, maior comprometimento do Estado brasileiro com a democratização e a melhoria da qualidade da educação.

O projeto do senador Darcy Ribeiro era apoiado pelo MEC. Sintonizava-se com o ajuste neoliberal que então tomava corpo como principal referência nas políticas econômicas e sociais do país. Defendia uma Lei de Diretrizes e Bases, conforme Saviani, “minimalista, compatível com o “Estado Mínimo” (2004, p. 348 do pdf)”. Assim, ao Estado provedor (racionalidade democrática) do primeiro projeto, opunha-se o Estado regulador/avaliador (racionalidade financeira) do segundo.

No fim, a nova LDBEN aprovada representou uma síntese na qual se procurava conciliar essas duas tendências contraditórias.

Como resultado, conforme Pino (2010), o documento tomou um tal nível de generalização que, a despeito da reconhecida importância, seu estatuto de lei maior da educação nacional foi relativizado. Assim, ainda de acordo com a autora, as verdadeiras mudanças que reordenaram de fato a educação corriam por fora da LDB, por meio de “medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao congresso pelo executivo e nas resoluções e portaria do MEC (p. 104).” Saviani (200?) corrobora esse entendimento. Para ele, a aprovação de uma LDBEN generalista era parte da estratégia do governo Fernando Henrique de ir impondo reformas pontuais na educação, via decretos e outros expedientes, dificultando a resistência das oposições.

A LDB aprovada em 1996 estabeleceu, no Art. 21, uma nova organização para a educação escolar nacional, a qual passou a apresentar a seguinte composição: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II-educação superior.

O conceito de Educação Básica presente na LDB era uma novidade no histórico das políticas educacionais do país, com consequências legais tanto para a organização da educação quanto em relação ao seu reconhecimento enquanto direito público subjetivo a ser garantido pelo Estado. De acordo com Cury (2008), trata-se é ao mesmo tempo de um conceito, um direito e uma forma de organização da educação nacional que superam o caráter elitista e seletivo das orientações anteriormente vigentes. E conclui, “Estamos

diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente (2008, p. 296)”.

Esse conceito trouxe importantes avanços, pelo menos a nível formal, no sentido de superar o dualismo histórico entre educação propedêutica e profissional e o caráter fragmentário da organização do sistema escolar, conferindo unidade entre as diferentes etapas e modalidades da educação nacional. Dessa forma, a LDB estabeleceu como finalidades da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22)”.

Em consonância com essas orientações, foram estabelecidas no Art. 35 as seguintes finalidades para o ensino médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Comparando-se às legislações anteriores, as quais ora enfatizaram seu caráter propedêutico, ora profissionalizante, com reforço ao caráter dualista em ambos os casos, a LDB, além de ampliar as finalidades do ensino médio, integra essas duas dimensões historicamente antagônicas no ordenamento educacional brasileiro. Assim, elas passam a compor, em conjunto, requisitos essenciais para a garantia da cidadania dos educandos.

Dessa forma, o Art. 36 previa a possibilidade de o ensino médio preparar os educandos para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a sua formação geral básica (§ 2º); estabelecia a equivalência legal entre as diferentes modalidades do ensino médio no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos (§ 3º); e previa a possibilidade de a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, serem desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (§ 4º). A despeito do último parágrafo apontar para uma clara abertura para a atuação de grupos privados

na educação de nível médio, é claro o esforço de superação do dualismo propedêutico/profissional dessa etapa da educação básica.

No entanto, o sentido de integração previsto nesses dispositivos foi desfeito a partir do Decreto 2.208/1997. Publicado ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique, esse decreto regulamentava o disposto nos Art. 36 (parágrafo 2º) e os Artigos 39 a 42 da nova LDB, os quais tratavam da educação profissional.

Conforme Parágrafo 5º do referido decreto “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou subsequente a este”. Dessa forma, a lógica da integração prevista na LDB cedeu a da simples articulação, presente nas ideias de concomitância, na qual se destaca o sentido de paralelismo; e de subsequência, na qual sobressai o sentido de posterioridade.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), o Decreto 2208/1997 regulamenta “formas fragmentadas e aligeiradas de formação profissional”. Estava, portanto, ideologicamente ligado ao ideário neoliberal que orientava o governo Fernando Henrique, cuja política de flexibilização da oferta de educação profissional ao mesmo tempo em que aliviava o Estado dos custos onerosos da sua oferta abria espaço para a venda de serviços pelas instituições privadas. Fomentou-se, dessa forma, a existência de um sistema paralelo de educação profissional (Ramos, 2008), ou, conforme Kuenzer (2003, p.8), “um subsistema” que, no interior do sistema público de educação, abria espaço para os empresários da educação”.

A separação entre o ensino médio regular e a educação profissional, tal qual expressa no decreto 2.208/97, restabeleceu a dualidade estrutural da oferta do ensino médio, num retrocesso que segundo Saviani (2011, p. 144),

[...] significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n.º 5.692 de 1971, mas em relação à LDBEN de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistema” próprio das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

Apesar das críticas advindas principalmente de setores progressistas, seja quanto ao seu caráter autoritário, seja ao dualismo que restabelecia na educação de nível médio, o Decreto nº 2208/1997 foi vigente durante toda a gestão de Fernando Henrique Cardoso. O processo que culminou em sua revogação e substituição pelo decreto 5.154/2004, já

durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, novamente pôs em evidência as disputas no campo educacional brasileiro. Dessa forma, apesar do Decreto 5.154/2004 ter reestabelecido a forma integrada de educação profissional, foram mantidas as formas de articulação do decreto anterior. Tal fato revela o caráter conciliador do governo Lula e seu esforço de harmonizar os interesses das diferentes classes sociais e grupos políticos ideológicos que formavam sua base de apoio (Caires; Oliveira, 2016)

Além do decreto 2208/97, durante os governos de Fernando Henrique foi desencadeado o processo de reelaboração das bases curriculares do ensino médio, em cumprimento à determinação do Art. 26 da LDB, o qual estabelece a necessidade de uma base nacional comum para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), referenciadas no Parecer 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara da Educação Básica do CNE, de caráter normativo; e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, produzidos pelo MEC via Secretaria de Educação Média e Tecnológica para orientar a produção e organização curricular dos estados, resultaram dessa determinação.

A partir desses documentos, a organização do ensino médio foi estabelecida a partir de áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada área apresentava um conjunto de competências e habilidades específicas que deveriam ser desenvolvidas pelos educandos. Além disso, deveriam ser estruturadas conforme os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização.

Zibas (2005) chama atenção para o caráter inédito dessas proposições para a organização do currículo do ensino médio e o seu propósito de conferir uma nova identidade a esta etapa da educação básica. Para a autora, elas “constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava *mudar* radicalmente o perfil da escola média” (p.26). Da mesma forma, para Gatti, Barreto e André (2011, p. 36), essa nova concepção de currículo “anuncia uma guinada basilar nas políticas da área”.

A direção e o significado dessas mudanças foram apontados nas justificativas dos referidos documentos para adoção do novo modelo curricular. Conforme o Parecer 15/98 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no *mundo das ocupações* (grifo nosso). A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdo específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. (Brasil, 1998, p.74)

A mesma racionalidade preside os PCNEM, para os quais

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (Brasil, 2000, p.11)

Ambos os documentos enfatizavam a centralidade do processo produtivo na definição e encaminhamento de um novo paradigma curricular para o nível médio, corroborando análise de Frigotto (2003, p. 108) segundo a qual “O projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico”.

Em relação a este último, verifica-se a apropriação pela política educacional brasileira da noção de competências. Conforme Ramos (2008), esse conceito foi utilizado inicialmente como referência para a organização e construção dos currículos dos cursos de educação profissional, sobretudo a partir do Decreto 2.208/97; posteriormente tanto as diretrizes do ensino médio quanto as do ensino superior foram formuladas também nesses termos, demarcando a relação entre educação e dinâmica produtiva.

De acordo, com os PCNEM “O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo”. Procura-se, dessa forma, superar os modelos tradicionais de educação, centrados na fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e estratégias de memorização, e, portanto, distanciados das mudanças sociais e das necessidades formativas do mundo atual (Brasil, 1999).

Assim, baseando-se nas orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o referido documento estabeleceu que a educação deveria ser estruturada a partir de quatro alicerces (competências): aprender a conhecer, aprender a

fazer, aprender a viver e aprender a ser. A mesma orientação é destacada no Parecer nº 15/98, o qual insiste na necessidade de que nenhuma delas deve ser negligenciada no processo de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio (Brasil, 1998).

A referência ao relatório Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO, exemplifica o alinhamento da política e diretrizes da educação brasileira à agenda global da educação. Encabeçada por organismos de atuação transnacional, essa agenda tem sido, desde os anos de 1990, a despeito das críticas dos educadores, a principal referência nas políticas educacionais do país, abrangendo as dimensões da gestão, do currículo, da formação/atuação dos professores e da avaliação.

O principal marco desse processo foi a Conferência Mundial de Educação para Todos. Promovida pelo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), essa Conferência propôs diretrizes aos 9 países com os piores indicadores educacionais no mundo, dentre os quais figurava o Brasil (Libâneo, 2012).

A Declaração Mundial da Conferência de Jomtiem, produzida a partir das discussões e consensos firmados no evento, propugnava como prioridades a redução das taxas de analfabetismo, a universalização da educação básica e o compromisso com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) de todos os estudantes em diferentes países ao longo da década de 1990 (Libâneo, 2012; Leher, 2010; Silva, 2008). Tais necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Segundo Libâneo (2012), a leitura acrítica e sem a necessária contextualização da Declaração Mundial da Conferência de Jomtiem pode levar à crença no seu caráter humanista e democratizante. No entanto, é preciso considerar a ideologia economicista que preside as políticas globais formuladas pelos OI para os países pobres. A partir dela, a concepção ampliada de educação assume uma concepção minimalista, revelando um projeto educacional no qual as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica, “em contradição com os objetivos declarados” (Coraggio *apud* Libâneo, 2012 p. 19).

Assim, a educação para todos se transforma em educação para os mais pobres; as necessidades básicas se convertem em necessidades mínimas; a atenção à aprendizagem

reduz-se em foco na avaliação de resultados. Configuram-se dessa forma as linhas mestras das políticas educacionais formuladas pelos OIs para os países pobres, nas quais, contraditoriamente, a universalização da educação é acompanhada pelo empobrecimento da função social da escola e o esvaziamento curricular.

Aqui, cabe lembrar com Charlot (2005), como a visão educativa dos organismos internacionais oculta a dimensão cultural e humana da educação. Como resultado, aumentam-se as desigualdades sociais de acesso ao saber, na medida em que a função da escola, principalmente a pública, passa a ser a de instrumentalizar com aprendizagens mínimas as populações excluídas e marginalizadas pela lógica neoliberal.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação Para Todos foi primeiro documento oficial produzido sob a influência da Declaração de Jomtiem. Publicado ainda no governo de Itamar Franco, esse Plano assume as necessidades básicas de aprendizagem como referência para a função das escolas. Assim, estabelece como objetivos gerais de desenvolvimento para a educação a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (Brasil, 1993).

Analisando a reforma curricular brasileira dos anos de 1990, Silva (2008) destaca que desde o início, a partir do Plano Decenal, o foco no desenvolvimento de competências impôs-se como referência para a formação, concorrendo para a definição de padrões de aprendizagem, a imposição de parâmetros curriculares e avaliações externas, estandardizadas e em larga escala, cujos resultados passam a ser o principal indicador da qualidade da educação no país.

As avaliações externas são um dos pilares das reformas educacionais/curriculares dos anos de 1990, constituindo-se uma dimensão essencial da agenda política educacional traçada pelos OI, com caráter indutor da melhoria da eficiência e qualidade da educação, conforme discurso desse organismos. No entanto, é necessário atentar para o fato de que ao induzirem práticas curriculares baseadas no desenvolvimento de competências, cujos resultados são avaliados em testes também produzidos por esses organismos, tais avaliações concorrem para uma formação enxuta e tecnicista (Silva; Medeiros; Hypolto, 2021).

Esse modelo de avaliação é replicado em vários países, independentemente das condições sócio-históricas dentro das quais se desenvolve a educação. No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, instituído em 1998, e o Sistema de Avaliação da

Educação Básica- SAEB, materializam esse modelo. Assim como as DCNEM e os PCNEM, ambas as avaliações tomavam como referência a noção de competências (Silva, 2008).

Outra importante medida tomada durante o governo de Fernando Henrique que incide sobre o ensino médio foi o Plano Nacional de Educação. Previsto na Constituição Federal (Art. 214) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 9º, Inciso I), a aprovação desse plano seguiu a mesma lógica centralizadora das demais políticas analisadas, negligenciando as críticas e proposições da comunidade educacional ao projeto educativo neoliberal do governo FHC

Dessa forma, aprovado o PNE (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001), suas diretrizes e metas para o ensino médio ratificaram a política educacional do referido governo. Assim, além de reafirmar as competências como eixo organizador dos currículos do EM o PNE ratificou outras ações já colocadas em curso pela política educacional de FHC, como as DCNEM, o ENEM e o SAEB.

Como veremos na sequência, a despeito da ascensão ao poder de um governo de esquerda a partir do início dos anos 2000, tal agenda não será substancialmente alterada, pelo contrário, em alguns pontos ela será reforçada, dentre outras razões, pela crescente influência de grupos privados empresariais nas políticas educacionais.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 para a presidência da República trouxe grande entusiasmo à comunidade educacional e setores sociais contrários às políticas educacionais do governo FHC, sobretudo pela identificação do novo presidente com movimentos sociais e sindicais, dentro e a partir dos quais construiu sua carreira política.

No entanto, a correlação de forças políticas constituída após as eleições de 2002, a profundidade e o alcance das reformas instituídas pelo governo anterior- as quais contavam com apoio de amplos setores empresariais ligados à educação- e ainda a própria política de alianças adotadas pelo novo governo visando conciliar sua base de apoio, que era formada por grupos e setores sociais diversos e de interesses contraditórios, não permitiu que o novo presidente se distanciasse de fato das políticas educacionais implementadas por FHC.

A opção pela via da conciliação e o fato de que, segundo Ferreti e Silva (2017, p 391) “diferentemente do que ocorreu no governo FHC, o de Lula não teve, no plano político, o mesmo respaldo que seu antecessor”, encetaram uma agenda educacional controversa, de rupturas e continuidades em relação àquele.

Assim, do ponto de vista da formulação e da natureza das políticas, no governo Lula houve uma maior abertura para o diálogo com os movimentos sociais e educacionais, uma maior preocupação com políticas assistencialistas e a promoção de várias iniciativas que alargaram o acesso à educação básica e superior (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB; o Programa Universidade para Todos- PROUNI e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI). Por outro lado, verificou-se uma maior interlocução com setores empresariais, cuja pauta, organizada principalmente em torno do Todos pela Educação- TPE, foi transformada em política oficial, na medida em que suas proposições passaram a compor as principais iniciativas educacionais do período.

De acordo com Martins (2019) o TPE foi criado em 2005 por iniciativa de um grupo empresarial que, atuando como intelectuais orgânicos, se colocaram a tarefa de refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual fase do capitalismo no país. Para esse grupo, a baixa qualidade da educação impedia que o Brasil se inserisse de forma competitiva no mercado global. A agenda do TPE, construída em torno da necessidade de alterar esse quadro, foi sintetizada no Projeto denominado “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em setembro de 2006, em São Paulo, em evento do qual participaram além de grandes empresários do país, representantes das esferas de governo municipal, estadual e federal, representações do Consed e da Undime e diferentes entidades da sociedade civil.

A agenda do TPE vai ter grande influência nas políticas educacionais do governo Lula, com boa parte do seu conteúdo sendo assimilado no Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, de 2007, a partir do qual foi instituído o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fortalecendo a lógica da avaliação como indutora e promotora da qualidade educacional e consolidando definitivamente uma cultura de metas e mensuração dos resultados, conforme preconizava o movimento.

A influência do TPE continuou ao longo do governo Lula, adentrando a gestão Dilma Rouseff, durante os quais atuou nas discussões sobre o novo PNE e a BNCC, seja com proposições acerca dessas políticas, seja monitorando a sua implementação. Trata-se, assim, de um importante sujeito no âmbito das políticas educacionais brasileiras, com atuação consolidada nos espaços institucionais do executivo e legislativo (Martins, 2009).

No âmbito da organização e do currículo do ensino médio, o governo Lula defrontou-se com as dificuldades para instituir uma agenda contra-hegemônica. Lopes

(2004) atribui a tal fato a manutenção, no interior do MEC, da mesma comunidade epistêmica que ajudou a levar a cabo as reformas da década de 1990. A mesma percepção fez Ramos (2008, p.555) sugerir que os espaços da contradição fossem “enfrentados mais na sociedade civil do que no aparelho de Estado, posto que nestes interesses de grupos privados parecem ter-se cristalizado”.

Dessa forma, apesar da revogação do Decreto 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto 5.154/2004, reabilitando a integração entre o ensino médio regular a educação profissional, sob a continuidade da vigência das DCNEM/1998, a concepção de educação continuou baseada no desenvolvimento de competências. Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 1095-1096) entendem que

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. [...] Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes [...] as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas.

Apesar das discussões sobre a elaboração de novas DCNEM terem se iniciado logo no início do governo Lula, com a realização do Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política; e do Seminário Nacional Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, realizados em Brasília entre maio e junho de 2003, a partir dos quais propôs-se uma concepção de currículo baseado no eixo conhecimento, trabalho e cultura, apenas em 2009, com a criação pelo MEC do programa Currículo em Movimento, o debate ganhou força.

O Currículo em Movimento tinha como objetivos, dentre outros, elaborar proposições para atualização das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; e elaborar um documento orientador da organização e dos conteúdos curriculares, para assegurar que a educação básica tivesse uma base comum de formação (Base nacional comum/Base curricular comum)⁷. O programa conseguiu articular a participação de importantes intelectuais do âmbito educacional/curricular, como Selva Guimarães Fonseca e Alfredo Veiga-Neto, dentre

⁷ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento> Acesso em: 05 de junho de 2024

outros, os quais estiveram presentes no I Seminário Nacional do Currículo em Movimento.⁸

Em 2012, já durante o governo da presidente Dilma Rouseff, com base nas proposições do programa, foram estabelecidas as novas DCNEM (Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011; e Resolução nº CNE/CEB 02/2012). Apesar de manter praticamente inalterada a organização do ensino médio e de, conforme Moehlecke (2012), manter os principais temas e preocupações das DCNEM/1998, há clara mudança em relação às bases teóricas e conceituais nas novas diretrizes, as quais apresentam o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e uma proposta de integração curricular baseada no eixo trabalho, ciência, tecnologia e a cultura.

Para Ferreti e Silva (2017, p. 391), as alterações nas bases teóricas das diretrizes apontam para mudanças na concepção da relação entre ensino médio e trabalho. Enquanto às de 1998, “afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade”.

No entanto, os questionamentos e críticas às novas diretrizes e ao projeto educacional que as mesmas expressavam iniciaram-se ainda em 2012, advindos tanto do setor privado quanto de setores da rede pública a ele alinhados. Sob a pressão desses setores, criou-se na Câmara dos Deputados a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) (Ferreti, 2016; Silva 2015).

Os trabalhos dessa Comissão, desenvolvidos a partir de 22 audiências públicas, 4 seminários estaduais e 1 nacional, resultaram na proposição do Projeto de Lei 6840/2013, o qual pretendia alterar a LDB/96 para instituir a jornada em tempo integral e promover a reorganização do currículo do ensino médio, além de dar outras providências. Como vimos na nossa introdução, tal PL foi prontamente rejeitado por vários setores da comunidade educacional e da sociedade civil, organizadas em torno do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁹. No entanto, várias de suas proposições serão retomadas, pelo MP 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, a qual estabelece de forma antidemocrática a Reforma do ensino médio.

⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16110> Acesso em: 05 de junho de 2024

⁹ <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2016/08/manifesto-movimento-ensino-mc3a9dio-2016.pdf> Acesso em: 07 de junho de 2024

Concomitantemente aos debates sobre o PL 6840/2013, eram desenvolvidas as ações relativas à proposta de um novo Plano Nacional de Educação, cujas discussões foram iniciadas ainda durante o governo do presidente Lula. Em 2009, várias conferências estaduais e municipais foram realizadas, antecipando-se a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 sob o tema “Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”.

Após 5 anos de discussões, num processo do qual participaram entidades educacionais, setores da sociedade civil e o Todos pela Educação, o novo PNE foi aprovado sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse documento reforça o debate sobre a base nacional comum, que aparece como estratégia em 4 das suas metas, quais sejam, 2, 3, 7, 15.

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino

fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.

No próximo e último tópico desse capítulo analisamos brevemente o processo de construção da BNCC, cujas críticas já apresentamos na nossa introdução na análise da produção bibliográfica.

2.3. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio

Visando atender as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014/2024) referentes à base nacional comum curricular, o Conselho Nacional de Educação publicou em 2014 a Portaria 11/2014, instituindo a Comissão Bicameral para “acompanhar e contribuir com os ministérios da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2014).

Em junho de 2015 o MEC publicou a Portaria 592/2015 instituindo uma Comissão de Especialistas com 116 membros para elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, iniciando oficialmente o processo de construção do documento. A 1º versão da BNCC foi apresentada ainda em setembro de 2015, sendo submetida à consulta pública online até março de 2016. Durante esse período, os interessados poderiam encaminhar comentários escritos sobre os documentos via plataformas digitais. De acordo com o MEC houve mais de 12 milhões de contribuições ao documento, com a participação de mais de 300 mil pessoas e instituições. As contribuições a essa primeira versão foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília-UNB e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), cujos trabalhos subsidiaram o MEC na elaboração da 2º versão (Brasil, 2017).

A 2ª versão do documento foi apresentada em maio de 2016 e submetida à discussão em seminários organizados pelo Consed e a Undime dos quais participaram cerca de 9 mil educadores, cujas contribuições foram sistematizadas em relatório elaborados pelas referidas instituições e encaminhadas para subsidiarem o Comitê Gestor do MEC na elaboração da 3º versão do documento (Brasil, 2017).

A 3ª versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 e, conforme o relato do Pedido de Vistas das conselheiras “focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio” (Brasil, 2017). Em 2017 foi aprovada a BNCC das etapas da educação básica referentes à educação infantil e ao ensino fundamental. Em 2018, aprovou-se a BNCC-EM.

Todo o processo de tramitação da BNCC foi permeado por críticas, seja quanto ao caráter centralizado e verticalizado, seja quanto aos conteúdos e orientações pedagógicas escolhidas no documento, o qual retoma a ênfase nas competências e habilidades. Conforme vimos na análise do material bibliográfico levantado, várias instituições representativas se posicionaram contra o documento, dentre as quais Costa e Silva (2019) destacam a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Além das entidades representativas da comunidade educacional e da sociedade civil, vimos também que o documento sofreu oposição e recebeu duras críticas no próprio âmbito da comissão bicameral do CNE.

O material bibliográfico mostrou ainda que o contexto de crise política e institucional desencadeado pelo impedimento de Dilma Rousseff fortaleceu as proposições do MEC e as posições dos grupos educacionais empresariais e conservadores, cujas vozes prevaleceram em relação às críticas de professores, estudantes e suas entidades representativas.

Não por acaso, a maioria dos trabalhos que analisamos concebem a Lei 13.415/2017 e a BNCC como “reformas empresariais”, demarcando a atuação, seja na etapa de proposição, seja nas de implementação e execução, de grupos privados empresariais na produção das políticas públicas educacionais. Conforme Dantas (2020, p. 13)

A racionalidade neoliberal/conservadora/empreendedora está presente nos documentos curriculares, com especial destaque para a BNCC, já que é um projeto dos reformadores empresariais da educação e não da sociedade brasileira.

Para anular as críticas e os dissensos advindas dos diversos setores da sociedade, de acordo com Tarlau e Moeller (2020, p. 1), o MEC e os setores empresariais defensores da reforma lançaram mão da estratégia denominada “Consenso por filantropia”, processo pelo qual grande soma de

[...] recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública.

Se no que diz respeito às influências e determinações econômicas há uma atualização e um recrudescimento das pautas neoliberais, que a partir dos anos 1990 tornaram-se hegemônicas na agenda educacional brasileira, o contexto que engendrou o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 traz também elementos bastante específicos, que apesar de não necessariamente novos ganharam força política dentro do cenário autoritário que se configurou no país: as pautas ditas neoconservadoras.

Tais pautas subordinaram o debate educacional mais sério, relativo à democratização de uma educação básica de qualidade, da autonomia das escolas e universidades, a questões referentes à moral, religião, ideologia, família, pátria, dentre outros temas. O movimento Escola sem Partido (ESP) é sintomático dessa virada neoconservadora na educação. Esse movimento traz para a linha de frente do debate educacional o combate à ideologia de gênero e a supressão da autonomia do professor e das escolas, postulando a primazia, nos processos de formação escolares, dos valores tradicionais, dos bons costumes e crenças das famílias, etc. Sobrepondo tais questões ao caráter inerentemente ético/político da educação, as proposições do ESP colocam sob permanente suspeição tanto o conhecimento produzido/reproduzido nas escolas e universidades, quanto os agentes responsáveis por sua produção e transmissão, os professores.

A dimensão da atuação e da efetividade das influências da aliança neoliberal e neoconservadora na determinação da agenda educacional brasileira no período em questão pode ser aferida através das análises realizadas por Palu e Petry (2020, p. 14). Conforme essas autoras,

Entre as mudanças que podem ser associadas à tendência neoliberal e neoconservadora, no Brasil, destacamos a Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, a Reforma do Ensino Médio, a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a Militarização das escolas, o Movimento Escola sem Partido, a influência e a presença de instituições privadas no âmbito da educação pública em diferentes arranjos e combinações e a defesa de legalização do *homeschooling* (ensino domiciliar).

Como veremos na sequência, muitos dos autores responsáveis pela elaboração e aprovação da BNCC, e por isso mesmo a lógica que presidiu a produção desse documento, continuaram presentes nas ações referentes à implementação da mesma nos estados, produzindo materiais e definindo estratégias para o direcionamento dos trabalhos das comissões estaduais, monitorando e apontando as soluções para os eventuais problemas durante a implementação, a qual é concebida como um processo eminentemente técnico. Aliás, de acordo com Tarlau e Moeller (2020, p. 1), essa é uma das características da estratégia do “Consenso por filantropia”,

[...] essas fundações não *impõem* políticas públicas aos governos; em vez disso, elas tornam “técnicos”, os debates políticos mais importantes [...] e, em seguida, influenciam a formação de um consenso entre altos funcionários governamentais sobre quais políticas devem ser adotadas.

3. PROGRAMA DE APOIO A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – PROBNC

Nesse capítulo, descrevemos e analisamos o Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Nosso objetivo é compreender a atuação do Programa e as suas estratégias para assegurar os alinhamentos dos novos currículos estaduais à BNCC-EM. Partimos do pressuposto que o regime de colaboração instituído pelo ProBNCC fortaleceu as posições do MEC em detrimento da autonomia dos estados, acentuando a assimetria entre os entes federados na produção/formulação de políticas educacionais.

Além do ProBNCC, analisamos outras iniciativas e ações que ao longo da nossa pesquisa foram sendo identificadas e consideradas importantes para a compreensão da totalidade das determinações que incidiam sobre o nosso objeto. São ações e iniciativas que articulando-se ao ProBNCC impuseram condicionamentos ao trabalho das comissões estaduais, com poder de indução diretamente na dimensão da prática ao preverem, enquanto orientação ou prescrição, procedimentos e estratégias para serem desenvolvidos pelas referidas comissões. A análise dessas ações foi importante para dar maior consistência às nossas conclusões.

3.1 Conhecendo o ProBNCC

Conforme vimos na introdução desse trabalho dissertativo, no qual destacamos as disposições presentes na Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018 relativas à implementação da BNCC/EM, era prioridade do MEC criar meios e condições para a imediata implantação da Base nos estados, estipulando o ano de 2020 como prazo para conclusão do alinhamento dos novos currículos e o ano de 2022 para sua completa implantação. Outra preocupação referia-se a evitar a fragmentação da nova política durante esse processo. Para isso, seria fundamental que ele ocorresse em regime de colaboração.

Considerando-se a centralidade do regime de colaboração no processo curricular desencadeado a partir das determinações do ProBNCC, fez-se necessário discutirmos a que se refere esse conceito e a sua importância no regime federativo brasileiro.

A principal previsão de atuação em regime de colaboração entre os entes federados aparece no Art. 211 da Constituição Federal, o qual dispõe que “A União, os

Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. No mesmo artigo são definidas as responsabilidades de cada ente em relação a oferta e garantia da educação básica. Aos municípios cabe atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (§ 2º); aos estados e Distrito Federal no ensino fundamental e médio (§ 3º). As atribuições da União dentro de regime de colaboração são estabelecidas no Parágrafo 1º do referido Artigo:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988).

A LDBEN/1996 retoma literalmente esse dispositivo constitucional em seu Art. 8º; no entanto, além das funções redistributiva e supletiva, acrescenta que cabe a União coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa (§1º).

A leitura dos dispositivos acima demarca o papel estratégico do regime de colaboração no sistema federativo consagrado pela Constituição Federal de 1988, na medida em que aponta para o reconhecimento de profundas desigualdades e diferentes capacidades dos entes federados na oferta e garantia da educação obrigatória e de qualidade para todos. Ele decorre, portanto, da necessidade de garantir, apesar das desigualdades e capacidades diferenciadas dos entes subnacionais, a necessária “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (Brasil, 1988).

Além do caráter equalizador em relação as oportunidades educacionais, Segato e Abrúcio (2016) destacam outro importante papel desempenhado pelo regime de colaboração: induzir os governos subnacionais à implementação das políticas elaboradas pelo governo federal. Contribui para esse papel o controle da distribuição de recursos aos demais entes através do exercício das funções redistributiva e supletiva pela União. De acordo com os autores

[...] nas federações com maiores disparidades socioeconômicas e de capacidades estatais dos níveis de governo, em geral o governo federal busca reduzir desigualdades entre as regiões e os governos subnacionais por meio da redistribuição de recursos e da indução de políticas e melhorias nas gestões locais (Segato e Abrúcio, 2016, p. 415).

A despeito da previsão legal na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/1996, e de constar como princípio/regra nos programas e políticas educacionais implementados desde a década de 1990, dentre os quais Fundef, Fundeb, Planos Nacionais de Educação (2000-2010; 2014-2024), Plano de Ações Articuladas (PAR), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o fato é que a matéria relativa ao regime de colaboração ainda carece de regulamentação por Lei Complementar, conforme dispõe o Parágrafo Único do Ar. 23 da CF/1988. Segundo Araújo (2018, p. 912),

Embora tenham ocorrido avanços na Constituição e na legislação infraconstitucional quanto ao delineamento da coordenação e da cooperação federativa em matéria de educação, as modificações pelas quais passou o Texto constitucional ao longo desses 30 anos tangenciam o regime de colaboração, mas não o regulamentaram [...].

Ferreti (2012, p. 1), observa que “[...] a ausência de regulamentação sobre o regime de colaboração não só dificulta a articulação entre os entes federados, como também produz distorções nas tentativas de colocar tal dispositivo em prática.” Para o autor, o que se tem verificado é, de um lado, a descentralização da execução das políticas educacionais; e do outro, a manutenção da centralização das decisões e do controle dos recursos pelo ente federal.

A reestruturação neoliberal do Estado contribuiu para aumentar as distorções quanto ao funcionamento do regime de colaboração no regime federativo brasileiro. Conforme Cruz (2012, p. 71), “a descentralização passou a ser encarada como um fator capaz de gerar eficiência no sistema de oferta de políticas públicas. Tal descentralização veio acompanhada da centralização no processo de definição de políticas”.

A ausência de regulamentação tem ainda favorecido a investida de interesses privados empresariais sobre o tema, como a proposta elaborada pelo Todos pela Educação consubstanciada nos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). De acordo com Carvalho e Pires (2020, p. 2),

A proposta do ADEs reconfigura o regime de colaboração ainda não institucionalizado, sobretudo, ao propor um formato de colaboração horizontal entre os municípios na organização dos sistemas de ensino em parceria com fundações e associações de empresas que atuam no setor educacional.

O formato colaborativo via ADEs foi recepcionado no Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual estabelece que “O fortalecimento do regime de

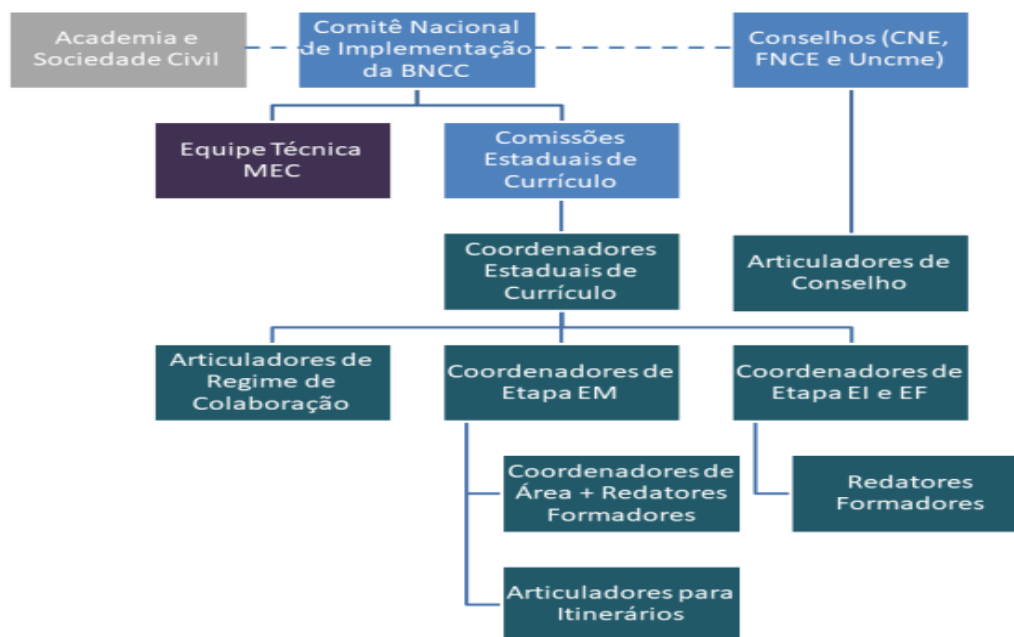
colaboração entre municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (Art. 7º, Parágrafo 7º). Ratifica-se, dessa forma, a influência dos setores empresariais no âmbito das políticas educacionais do país.

Para fins do que é proposto nesta pesquisa, focamos no caráter centralizador que o regime de colaboração tem assumido no âmbito das relações entre os entes federados ante a falta de regulamentação. Como veremos na sequência deste capítulo, esse caráter pode ser visualizado no ProBNCC, o qual instituiu um regime de colaboração cujas diretrizes favoreceram a política educacional delineada pelo governo federal em detrimento da autonomia de estados e municípios. O papel desses foi reduzido ao de meros executores das decisões tomadas pelo poder central.

O ProBNCC resulta da parceria entre MEC, Consed, Undime. Essas instituições constituíam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, instituído pela Portaria MEC 268, de 22 de março de 2018 com o objetivo de “acompanhar o processo de implementação da BNCC e orientar os esforços dos órgãos públicos, nos níveis federal, estadual e municipal, para apoiar esse processo” (Art.1).

Posteriormente, a Portaria MEC Nº 757, de 03 de abril de 2019, ampliou a composição do Comitê de Implementação, que passou a contar com a participação dos presidentes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação– UNCME. Além dessas representações, o Documento Orientador do ProBNCC menciona o apoio de *Organizações* (grifo nosso) da sociedade civil. Dessa forma, a estrutura de governança do programa apresentava a seguinte organização.

Figura 1: Estrutura de governança do ProBNCC



Fonte: Documento Orientador do ProBNCC (2019)

A vinculação dos estados ao programa se dava através do Termo de Adesão. Esse documento deveria ser assinado conjuntamente pelo Secretário Estadual/distrital de Educação e pelo presidente da seccional da Undime nos estados. Além de constituir o primeiro passo para o acesso aos recursos do ProBNCC, a assinatura desse documento implicava o compromisso dos estados com as suas diretrizes e regras, bem como com outras leis, regulamentos e ações relacionados à implementação da BNCC (Brasil, 2018).

Conforme Art. 2º da Portaria MEC 331, de 05 de abril de 2018, o apoio do ProBNCC às SEDs baseava-se nas seguintes premissas: assistência financeira (Inciso I); formação, oferecida pelo MEC, das equipes técnicas de currículo e gestão (Inciso II) e assistência técnica para a implementação dos novos currículos junto às SMEs. Esse conjunto de ações visava garantir tanto a *qualidade técnica* (grifo nosso) da construção dos currículos quanto o necessário regime de colaboração entre os entes federados (Inciso I) (Brasil, 2018).

Os recursos financeiros do programa eram concebidos via Plano de Ações Articuladas- PAR¹⁰ e poderiam ser utilizados em três frentes de ação: contratação de

10 Estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e

especialistas em currículo; realização de mobilizações e eventos formativos; e impressão de materiais curriculares (Brasil, 2018). Conforme informações disponibilizadas no Portal do MEC¹¹, em 2018 foram transferidos às SEDs e para o Distrito Federal aproximadamente 100 milhões de reais. Para o ano de 2019 estava prevista a transferência de mais 88 milhões, dos quais 58 milhões foram empenhados ainda em 2018.

O ProBNCC previa ainda pagamento de bolsas mensais de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) aos membros das equipes estaduais ocupantes dos perfis de coordenador, redator e articulador (Art. 9). Ainda de acordo com o portal do MEC, em 2019 foram liberados 17 milhões para bolsas de formação para multiplicadores da BNCC. Do total de 1457 bolsas ofertadas 648 destinavam-se a docentes do ensino médio.

De acordo com o Documento Orientador, além da assinatura do Termo de Adesão, para a completa formalização do vínculo com o ProBNCC era necessário aos estados realizarem alguns procedimentos na Plataforma SIMEC¹², a saber: aceite do Termo de Compromisso com as diretrizes do PAR; envio de Plano de Trabalho; Termo de Referência, especificando, dentre as frentes de ação do Programa, os bens e serviços com os quais os recursos seriam utilizados e os seus valores¹³; e envio da Portaria de designação da comissão de construção dos currículos, devidamente publicada no Diário oficial da UF.

Deveriam constar necessariamente como membros da comissão o Secretário Estadual ou Distrital de Educação e o Presidente da Seccional da Undime no estado (Brasil, 2019). A parceria entre SEDs e Undime era necessária para garantir a representatividade do estado e dos municípios e o regime de colaboração entre eles para viabilizar a implantação da BNCC nas redes estaduais e municipais (Brasil, 2019).

Considerando que desde 2016 o novo marco fiscal instituído pela Emenda Constitucional 95/2016 praticamente congelou os gastos com políticas educacionais pelo prazo de 20 anos, chama atenção o valor dos recursos despendidos pelo programa. No entanto, em se tratando de uma política focal e com data de vencimento, tal fato não

melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par>. Acesso em: fev. 2024

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51671>. Acesso em: fev. de 2024.

¹² Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) do Ministério da Educação. Utilizado como instrumento de acompanhamento e controle de recursos e ações do MEC nas esferas estadual e municipal. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51671>. Acesso em: fev. 2024

¹³ Conforme a Resolução FNDE/CD/MEC nº 20, de 3 de outubro de 2014, que normatiza os procedimentos para realização de processos de compras no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

constitui propriamente uma contradição dentro da lógica neoliberal que orienta a atual reforma do ensino médio. De qualquer forma, fica claro o caráter de prioridade dado à implementação da BNCC e a importância do ProBNCC nesse processo. O regime de colaboração instituído por esse programa procurou não apenas dispor recursos técnicos e financeiros para a reforma curricular nos estados, mas fez isso fixando padrões para o processo e o conteúdo curricular, demarcando a estratégia indutora do ProBNCC junto aos governos estaduais.

A primeira etapa do Programa, denominada Ciclo 1, aconteceu em 2018 e estava relacionada à elaboração dos novos currículos da educação infantil e do ensino fundamental. Em 2019 a Portaria MEC 331, de 05 de abril de 2018 foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 03 de abril de 2019, com vistas a regulamentar a execução e os procedimentos para o processo de implementação dos novos currículos da EI e do EF (Ciclo II das referidas etapas) e para a (re)elaboração dos currículos do ensino médio (Ciclo I dessa etapa), cuja BNCC havia sido aprovada em 2018.

Um primeiro aspecto a destacar dessas aproximações iniciais é o fato de o ProBNCC trazer para a linha de frente da produção dos novos currículos estaduais os mesmos sujeitos que atuaram no processo nacional de elaboração da BNCC/EM: MEC, Consed e Undime. Além dessas instituições, identifica-se, sob a vaga denominação de organizações da sociedade civil, uma efetiva participação do Movimento pela Base, cuja atuação englobava tanto a divulgação e monitoramento das ações e resultados do programa nos estados, quanto à produção de guias e outros materiais para orientação e formação dos membros das equipes estaduais e CEEs, como veremos na sequência desse capítulo.

Dada a importante atuação dessas instituições no âmbito da atual reforma do ensino médio e da BNCC/EM, fez-se necessário conhecer as suas ações no campo das políticas educacionais, suas concepções de educação e sua relação com o projeto educacional que a partir de 2016 se tornou hegemônico no país, cuja implementação o ProBNCC operacionalizou e ajudou a legitimar.

A viabilidade da participação de agentes não estatais na proposição, elaboração e implementação de políticas educacionais situa-se no contexto da própria reforma neoliberal do Estado. Como vimos, a ideologia do estado mínimo ao mesmo tempo que promove o recuo estatal na prestação e garantia das políticas sociais, abre espaço e incentiva a participação da sociedade civil, num movimento em que as fronteiras entre o

público e o privado tornam-se mais tênues e responsabilidades sociais tradicionalmente exercidas pelo Estado são compartilhadas com a sociedade.

Nesse cenário, intensificam-se as ações de organizações civis na definição e realização de políticas públicas. No Brasil, o Consed e a Undime, a partir da década de 1990 e o Todos pela Educação, a partir dos anos 2000, têm sido importantes sujeitos no campo das políticas educacionais. Com articulações dentro e fora do aparelho estatal, inclusive com organismos internacionais, essas entidades têm conseguido pautar as principais políticas brasileiras para a educação, dentre as quais a reforma do ensino médio em 2016 e a BNCC/EM, em 2018. A partir de 2013, o Movimento pela Base, uma organização constituída por um amplo leque de parcerias com instituições públicas e privadas e que tem como principal idealizador e patrocinador a Fundação Lemann, atuou fortemente na promoção da BNCC junto ao governo federal e organizações da sociedade civil, cooptando tanto atores políticos quanto empresariais nesse processo (Tarlau; Miller, 2020).

A seguir, apresentamos brevemente as trajetórias desses três sujeitos no campo das políticas educacionais brasileiras, seu alinhamento com as orientações empresariais/neoliberais; e seus papéis na promoção e concretização da BNCC/EM.

Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação-CONSED é uma associação privada que reúne os Secretários de Educação dos estados e do distrito Federal. Segundo Aguiar (2002), a criação da entidade decorreu da necessidade de os estados resistirem ao centralismo do MEC e interferirem nos processos de definição de políticas para a área da educação. Originalmente tratava-se, portanto, de um importante autor na luta pela (re)democratização da escola pública.

A autora identifica uma transformação na atuação e na pauta educacional da entidade ao longo da década de 1990, as quais passaram gradativamente da resistência ao alinhamento às políticas traçadas pelo MEC. O contexto político da referida década contribuiu para essa mudança, na medida em que a maioria dos governos estaduais eram de quadros aliados ao governo FHC. Sendo cargos de confiança, ou seja, de indicação política, os Secretários de Estado de Educação, dos quais o Consed é constituído, passaram a desempenhar um importante papel para a legitimação das políticas do MEC junto aos estados (Oliveira, 2017; Aguiar, 2002).

O apoio do Consed às políticas educacionais de FHC foi importante e revestiu-se de um caráter politicamente estratégico, na medida em que, conforme Oliveira (2017, p. 163)

[...] uma parceria efetiva com uma entidade constituída por todos os Secretários de Estado da Educação das unidades federadas, em um país continental como o Brasil, organizado em regime colaborativo, é uma oportunidade singular, para viabilizar as políticas educacionais pretendidas pelo governo federal. Uma parceria efetiva pode dirimir, em boa parte, as resistências nos estados, uma vez que o apoio e os ajustes prévios das propostas com os secretários é um ponto favorável e estratégico, na implementação dos programas governamentais fomentados pelo governo federal.

Mais recentemente, o Consed foi importante protagonista no processo que culminou na aprovação da BNCC/EM, participando como articulador da proposta junto aos estados. Sobretudo a partir da 2ª versão da BNCC, o Consed, em parceria com a Undime, foram os responsáveis por organizar os Seminários estaduais e sintetizar os resultados que alimentariam a 3ª e última versão do documento. Em todas essas ocasiões a entidade atuou como representante dos interesses do MEC e dos setores empresariais que defendiam a BNCC (Tarlau; Miller, 2020).

Além de articulações dentro do aparato estatal, o Consed também apresenta parcerias importantes com setores empresariais da educação, como os todos Pela Educação e Movimento pela Base. Essa aproximação da entidade em relação aos setores empresariais permitiu, na fase de elaboração da BNCC, que o seu posicionamento estratégico em relação aos governos locais e comunidade educacional dos estados fosse explorado para a promoção de consensos e da legitimidade da proposta no âmbito dessas instâncias.

Depoimento de um importante membro da secretaria executiva do MB, veiculado por Tarlau e Miller (2020, p.579), demarca a dinâmica política entre o Consed e esse movimento, na qual a posição estratégica do primeiro é explorada pelo segundo no sentido de viabilizar a divulgação e a aceitação da BNCC nos estados.

Meu papel foi estabelecer um diálogo com as redes, com secretarias de Educação, com professores, com veteranos do setor, para fazer a discussão chegar na ponta. Rodei muito por secretarias municipais, encontros da Undime, encontros do Consed, tudo para levar essa discussão adiante. Por exemplo, a gente incentivou o MEC a constituir um grupo dentro do Consed com pessoas que lideravam o debate sobre o currículo nos estados, de forma que essas pessoas pudessem levar o debate de volta para seus estados. A gente apoiou esses encontros. Eu estava sempre ali, lembrando da BNCC. Era o chato.

O alinhamento aos setores empresariais reflete na pauta e na concepção de educação da entidade. O Consed não foi um apoiador de última hora da reforma do ensino

médio e da BNCC, ele esteve presente desde os momentos iniciais, participando ativamente dos debates, da organização, divulgação e defesa dessas iniciativas, contribuindo com o seu poderoso capital político na promoção das mesmas. Aprovada a BNCC/EM, a entidade continuou engajada no seu processo de implementação, compondo, ao lado do MEC e Undime, o Comitê Nacional de implementação da BNCC. Em parceria com essas instituições produziu o ProBNCC e outras iniciativas, como guias e outros documentos orientadores, alguns dos quais serão aqui analisados.

A União Nacional dos dirigentes municipais de Educação- UNDIME foi criada em 1986¹⁴, tal qual o Consed, no bojo da abertura política e do processo de redemocratização.

De acordo com Neves (1991), o surgimento da entidade se inclui entre as várias manifestações que durante esse contexto objetivavam ampliar os espaços democráticos e de participação. No entanto, se o Consed nasceu do interesse dos estados em ampliar sua autonomia em relação a influência do MEC, no caso da Undime, seu surgimento foi marcado pela necessidade dos municípios de ampliarem sua autonomia em relação aos estados e pelo desejo de estabelecer uma relação mais direta com MEC.

A aproximação entre MEC e Undime foi favorecida pelo arranjo político partidário que se formou no país durante a década de 1980. Após as eleições para governador em 1982, houve um aumento do tensionamento entre o governo federal e os estados, grande parte dos quais, como vimos, passaram a ser governados por partidos de oposição. Os resultados das eleições municipais de 1985 tornou esse quadro político mais complexo, com a relação entre estados e municípios sendo tensionadas a partir da vitória, em grande parte desses últimos, de quadros opositores aos governos estaduais. Assim, a criação de uma linha direta entre o MEC e os municípios trazia vantagens para ambos. Para os municípios, abria-se a possibilidade de demandar e negociar diretamente com a principal instância educacional do país. Para o MEC, a possibilidade de construção de

¹⁴ Segundo Azevedo (2001), a entidade começou a ser gestada em Pernambuco, ainda em 1985, a partir de uma reunião dos secretários de educação dos municípios da região metropolitana do Recife que tinham em comum a oposição ao governo do estado e o desejo de melhorar a qualidade educação pública e democratizá-la. Malheiros avanta a hipótese de que a criação da Undime possa ter sido induzida pelo próprio MEC, como uma estratégia política para atuar diretamente nos municípios, ou seja, sem a necessidade de mediação dos governos estaduais, grande parte dos quais, naquele momento, eram constituídos por quadros de oposição ao governo federal.

consensos e a indução das suas políticas em relação aos governos municipais sem a interferência dos estados.

Inicialmente, a agenda da Undime esteve vinculada principalmente à defesa da autonomia dos municípios, a municipalização da educação, a descentralização de recursos, o regime de colaboração, dentre outros temas caros ao debate educacional, mas tratados a partir de uma perspectiva municipalista (Azevedo, 2001).

Durante a década de 1990 a entidade se consolidou como um importante autor nacional, contribuindo decisivamente com o debate e a produção das principais políticas educacionais da época, como a LDB/1996; o Fundef, o Plano Nacional de Educação (2001-2010). De acordo com Cruz e Marcassa (2020), em todas essas ocasiões a Undime se constituiu como importante influenciador das decisões governamentais, assim como um autor indispensável para a produção de consensos locais em torno das políticas do governo federal.

Para além das parcerias com o poder público, as estratégias da Undime para influenciar a política educacional abarcam também a realização de parcerias com outras organizações das sociedades política e civil, inclusive de cunho empresarial. A plataforma virtual Conviva Educação, criada em 2013 com o objetivo de auxiliar dirigentes e equipes técnicas na melhoria da eficiência da gestão e do planejamento educacional dos municípios, é fruto da parceria da Undime com 11 institutos e fundações. A página da Plataforma destaca como parceiros estratégicos: Porticos, Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Votarantim, Fundação Lemann, dentre outros. Internacionalmente, o principal parceiro da Undime é a Unesco.

A Undime, ao lado do Consed e do Movimento pela Base, teve um importante papel na produção e aprovação da BNCC, atuando próximo aos gestores e comunidades municipais de educação na promoção do consenso em torno dessa política. Após aprovação da mesma, foi instituída membro da Comissão de implementação da BNCC, sendo responsável, junto com o MEC e o Consed, pela elaboração do ProBNCC, além de outros documentos orientadores e materiais formativos.

Por sua vez, o Movimento pela Base Nacional Comum se autodefine como uma “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base)¹⁵. Trata-

¹⁵ <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 02 de set. de 2024.

se, portanto, de um agente cuja origem vincula-se diretamente ao objetivo de promover a BNCC. É a partir desse objetivo que o MB define a sua missão e valores.

Alguns dos princípios que orientam as ações desse movimento podem ser visualizados nas diretrizes do ProBNCC. Destacamos, dentre eles: 1) a qualidade técnica na implementação da base, com processos guiados por evidências; 2) a valorização do regime de colaboração entre as redes e também com os parceiros; 4) a transparência e o acompanhamento contínuo do processo de implementação; 5) o apoio da sociedade civil ao poder público na implementação da BNCC e do Novo Ensino médio (Movimento pela Base)¹⁶.

O MB teve grande influência na fase inicial das discussões acerca da BNCC. Além de atuar diretamente próximo ao MEC na promoção dessa política, apoiou tecnicamente e financeiramente o Consed e a Undime, produzindo conhecimento e informações para qualificá-los em relação à construção de consensos locais. Aprovada a BNCC, o movimento voltou suas atenções para a produção de guias e materiais orientadores voltados para o processo de implementação da mesma, disponibilizados em sua página na internet. Além disso, criou, com apoio do Consed, Undime, Uncme e Foncede, o Observatório da implementação da BNCC e do NEM, plataforma cujo objetivo era avaliar e monitorar o avanço da BNCC pelo país, além de difundir boas práticas e análises sobre processo de implementação.

As análises, ainda que breves, das trajetórias do Consed, Undime e Movimento pela Base, evidenciam o vínculo desses sujeitos institucionais com as orientações de educação de cunho neoliberal e a sua participação ativa na promoção e defesa dessa agenda, recentemente consubstanciada no Novo Ensino Médio e na BNCC/EM. Referida agenda, como temos visto ao longo desse trabalho dissertativo, carrega em seu bojo um grande potencial para aprofundar as desigualdades educacionais, seja através do esvaziamento do conteúdo da educação, do aligeiramento da formação e sua subsunção às necessidades do mercado; seja da desresponsabilização do Estado na prestação e garantia desse direito, o qual passa a ser explorado na forma de serviço por agentes empresariais. O ProBNCC é resultado e ao mesmo tempo promotor dessa agenda.

Ante o exposto, pode-se concluir que o ProBNCC procurou manter o processo curricular restrito a um grupo de instituições e “especialistas”, cujo protagonismo, ao se estender para além da definição da política nacional, revela a intenção de garantir a

¹⁶ <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 02 de set. de 2024.

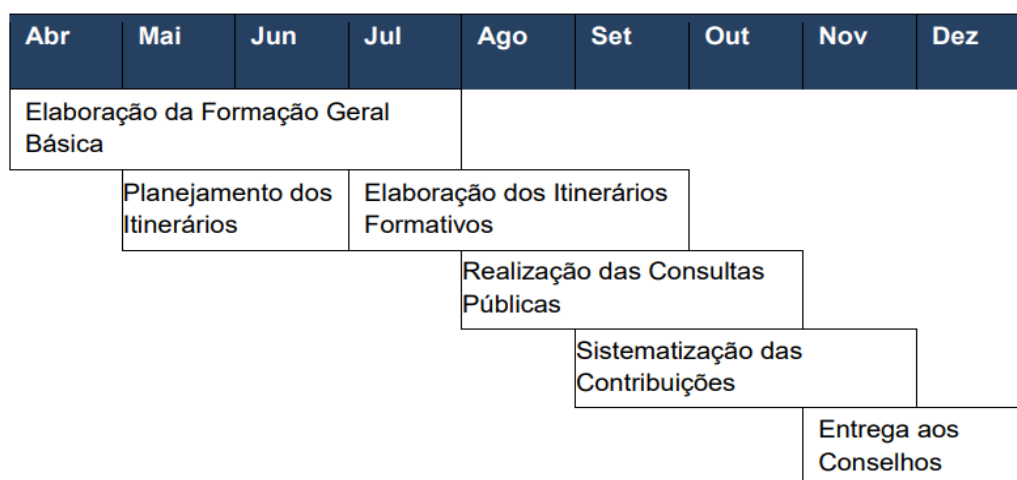
linearidade do processo de implementação da BNCC nos estados (Soares 2023). A análise de algumas premissas do programa, como o Plano de Trabalho, as regras para a composição das equipes estaduais e a ênfase na qualidade técnica revelam essa intencionalidade, como veremos na sequência.

O Plano de Trabalho era um elemento central na organização e desenvolvimento das ações das equipes estaduais e deveria ser elaborado conjuntamente pelas SEDs e representação do Undime no estado, evidenciando a pactuação entre essas instâncias quanto ao uso dos recursos do programa. Seu cronograma deveria estar alinhado ao cronograma geral estabelecido pelo MEC, Consed e Undime e contemplar os prazos para “a elaboração e reelaboração curriculares e a formação no currículo, [...] as atividades-chave, as datas e os responsáveis por sua implementação” (Brasil, 2018).

Depreende-se dessas disposições que o planejamento das ações das comissões estaduais era determinado não pelas necessidades e especificidades das condições materiais, técnicas, de logística e recursos humanos apresentadas pelos estados, mas pela necessidade de alinhamento, antes de qualquer diagnóstico das condições locais, “às macro-ações do cronograma do MEC, do Consed e da Undime” (Brasil, 2019).

As referidas macro-ações diziam respeito a: 1. Indicação de bolsistas; 2. Mobilizações e formações; 3. Consolidação da 1ª versão da formação básica geral do currículo; 4. Consolidação da 1ª versão dos itinerários formativos iniciais; 5. Consulta pública; 6. Envio do currículo completo ao conselho estadual de educação. Abaixo apresentamos o cronograma estipulado no documento Orientador para as a elaboração dos currículos do ensino médio (etapas 3 a 6 das macro-ações) em 2019.

Figura 2: Cronograma de Elaboração dos novos currículos (Ciclo I, EM)



Fonte: Documento Orientador (2019)

Ao definir previamente um cronograma geral, sem qualquer consideração à diversidade cultural, social e econômica; nem às diferentes capacidades e condições técnicas e materiais apresentadas pelos estados, municípios e escolas do país, torna-se patente o caráter de idealidade a partir do qual o ProBNCC operava. Não se trata, porém, de mera ingenuidade, mas de mais uma dimensão sob a qual vislumbramos as intenções de controle e regulação.

A aceleração do processo atuava estrategicamente restringindo e dificultando o debate curricular. Tal fato é corroborado por um dos participantes da pesquisa desenvolvida por Barbosa (2020), cujo depoimento destaca a pequena quantidade de participação e contribuição no processo curricular do RJ. De acordo com a referida participante, “Não teve uma divulgação necessária e o tempo hábil para isso [...]” e acrescenta que “no Rio [de Janeiro] não teve quase nada [de contribuições/críticas] de Ciências” (p.83). Na produção do Referencial Curricular Amapaense, analisada por Santos (2020), parece ter havido o mesmo problema. Conforme depoimento de um dos participantes da sua pesquisa “Apesar de todo o processo de construção da BNCC e do RCA, eu acho que faltou mais debate, mais diálogo. Eu acho que faltou um tempo mais alongado para a gente definir para onde esse processo deveria caminhar” (p. 106).

Além das limitações quanto à participação e a contribuição dos sujeitos locais, algumas pesquisas apontaram para como o caráter aligeirado da reforma também produziu fragilidades no próprio processo de formação dos professores em relação aos conteúdos da Base. Nesse sentido, segundo Oliveira (2023, p. 97)

[...] as formações realizadas de forma aligeirada, não somente na questão do tempo, mas também do conteúdo apresentado, trazem ao professor prejuízos no seu desenvolvimento intelectual, pouca clareza sobre as ações e suas intencionalidades [...].

A despeito de oriundos de sujeitos localizados em diferentes realidades sócio-culturais, econômicas e educacionais, os depoimentos convergem nas críticas ao ritmo da reforma imposto pelo cronograma do ProBNCC. Eles deixam claro a importância do tempo como um elemento essencial para a qualidade das discussões no âmbito de uma reforma educacional. Dele dependem a amplitude do debate e a qualidade das contribuições dos diferentes autores envolvidos num processo curricular. Dele dependem a construção e a organização de uma pauta contra-hegemônica, necessariamente presente no âmbito de qualquer política para a educação.

Nesse caso, o controle do tempo pelo MEC, Consed e Undime serviu, como as demais determinações do programa, para restringir e dificultar a participação e as contribuições da comunidade educacional e, dessa forma, as críticas e dissensos ao projeto educacional expresso na BNCC/EM.

A composição das Comissões e Equipes estaduais e a definição de suas atribuições são outro ponto que chama atenção, sobretudo pelo nível de detalhamento apresentado na Portaria e no Documento Orientador do ProBNCC.

Partindo do pressuposto de que as equipes deveriam ser constituídas de forma a garantir representações estaduais e municipais, as SEDs e a seccional da Undime deveriam instituir uma comissão estadual de construção dos novos currículos. Essa comissão seria responsável pela seleção dos bolsistas, a qual ocorreria via processo seletivo simplificado, conforme disposições do Documento Orientador do ProBNCC.

Esse documento define e descreve detalhadamente cada perfil de bolsista, os critérios de escolha dos seus ocupantes, suas atribuições e responsabilidades. Fornece ainda orientações com características necessárias e desejadas para os ocupantes de cada perfil, além de indicações sobre o trabalho na prática. A título de exemplo, elaboramos com base nas informações do DO o quadro síntese abaixo, relativo as bolsistas ocupantes do perfil de Redatores Formadores de Currículo para o ensino médio:

Quadro 6: Perfil: Redatores Formadores de Currículo para o ensino médio

<p>Descrição: Membro da equipe responsável pela redação do currículo de cada área do conhecimento da BNCC para o Ensino Médio e, junto ao coordenador de área e de etapa do Ensino Médio, pela formação de gestores, coordenadores pedagógicos, formadores e professores para apropriação do(s) documento(s) elaborado(s)</p>
<p>Responsabilidades: Em 2019, os Redatores Formadores do Ensino Médio têm as seguintes responsabilidades: 1. auxiliar o Coordenador de Etapa do Ensino Médio na definição da estrutura do(s) documento(s); 2. elaborar a 1ª versão do(s) novos currículos(s) correspondente à sua área de conhecimento; 3. acompanhar o processo de consulta pública; 4. realizar oficinas com gestores, coordenadores pedagógicos e professores das redes municipais e estadual sobre o(s) currículo(s) em construção, preferencialmente nas escolas-piloto participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; 5. analisar a devolutiva do processo de consulta pública, sintetizando e promovendo os ajustes necessários ao aprimoramento do(s) currículo(s); 6. dialogar com os Coordenadores e Redatores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para assegurar a coerência e progressão no currículo em (re)elaboração.</p>
<p>Trabalho na Prática: - Participar das formações e encontros presenciais e a distância promovidos para apoiar a revisão dos currículos (formação geral básica e itinerários formativos); - Participar das reuniões periódicas com os Redatores e Coordenadores da Área para planejar os trabalhos e acompanhar o andamento da revisão dos novos currículos (formação geral básica e itinerários formativos); - Trabalhar na redação dos novos currículos</p>

(formação geral básica e itinerários formativos); junto com os outros Redatores formadores e o Coordenador da Área.

Características necessárias: 1. ser um profissional efetivo da rede estadual ou de uma rede municipal do estado (indicado de comum acordo pelo Consed e Undime); 2. possuir licenciatura na área do conhecimento; 3. possuir, no mínimo, curso de pós-graduação *Latu Sensu* na área de conhecimento; 4. ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência no ensino médio; 5. ter disponibilidade de tempo para desenvolvimento das ações.

Características desejáveis: 1. trabalhar em uma escola participante dos programas do MEC PDDE-Ensino Médio (escolas-piloto do Novo Ensino Médio) ou Escola de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI 2. ter experiência em gestão de (re)elaboração de currículo do Ensino Médio; 3. ter experiência de trabalho em formação continuada de professores; 4. ter capacidade de liderança e de trabalho em equipe; 5. ter habilidade de comunicação e relacionamento; 6. ter participado e/ ou acompanhado o processo de elaboração do texto da BNCC, principalmente para a etapa do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Documento orientador 2019

Assim, embora coubesse às secretarias estaduais juntamente com a seccional da Undime nos estados a instituição das comissões estaduais de construção dos currículos e a constituição das equipes técnicas de currículo e gestão, os perfis e ações dos ocupantes estavam previamente definidos no ProBNCC. O Quadro baixo traz informações gerais sobre os perfis dos bolsistas, etapa de atuação, quantitativo por UF e o total nacional.

Quadro 7: A composição de perfis da equipe ProBNCC por estado em 2019

Perfil	Etapa	Por UF	Total
Coordenadores Estaduais	EI, EF e EM	02 por estado sendo, 01 Consed e 01 Undime (1 para DF)	53
Articuladores de Regime de Colaboração	EI e EF	1	26 (DF não possui)
Coordenadores de Etapa	EI e EF	3 (1 para a EI, 1 para EF Anos Iniciais e 1 para EF Anos Finais)	81
Redatores Formadores	EI e EF	22	594
Articuladores de Conselho de Educação	EI, EF e EM	3 (DF possui apenas 2 do CEE)	82 (2 são articuladores nacionais: FNCEE e UNCME)
Coordenadores de Etapa	EM	1	27
Coordenadores de Área	EM	4	108
Redatores Formadores	EM	18	486
Articuladores de Itinerários	EM	2	54
Articuladores Entre Etapas	EM	1	27

Fonte: Documento Orientador 2019

A lógica instituída pelo ProBNCC para a composição das comissões estaduais de currículo também encontra críticas nas pesquisas que analisamos. Para Oliveira (2023), as indicações feitas pelo Consed e pela Undime permitem levantar dúvidas quanto à legitimidade dessas escolhas. Isso porque, muitas vezes, os membros escolhidos pertenciam, concomitantemente, além de ao Consed ou à Undime, a outros movimentos empresariais interessados e envolvidos na implementação da BNCC, como o Movimento pela Base, ou seja, eram membros com vínculos com mais de uma dessas instituições.

Ademais, considerando-se apenas a equipe responsável pela elaboração do currículo do ensino médio, todo o processo era conduzido em cada estado por 32 pessoas, as quais posteriormente socializariam os resultados dos trabalhos por meio de consultas públicas, formações, escutas, etc. Para Barbosa (2020), limitar a participação no processo político a um grupo representacional da comunidade escolar, pode omitir as muitas experiências, modos de ser, saber e fazer dos diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Pode-se inferir do exposto que as diretrizes do ProBNCC quanto à composição das comissões estaduais mantiveram o processo curricular centralizado pelo MEC, Consed e Undime. A essa altura podemos afirmar que esses sujeitos constituíam além do Comitê Nacional de Implementação, os principais agentes nas comissões estaduais. Através da prerrogativa de indicarem os membros dessas comissões, os quais eram oriundos dos seus próprios quadros locais, ou seja, eram sujeitos alinhados à BNCC, a Consed e Undime tornavam-se também, a nível dos estados, executores das suas próprias determinações. Enfeixava-se, assim, o debate curricular, e, portanto, o contraditório, o dissenso. O próximo aspecto que analisamos, qual seja, a preocupação com a qualidade técnica, tinha importante papel nesse sentido.

O ProBNCC tinha uma clara preocupação com a qualidade técnica dos currículos. O conceito de qualidade técnica aparece associado, tanto na Portaria quanto no Documento Orientador, ao necessário alinhamento dos novos currículos à BNCC. É dentro dessa lógica tecnicista que o Documento Orientador coloca como principal desafio para as comissões estaduais:

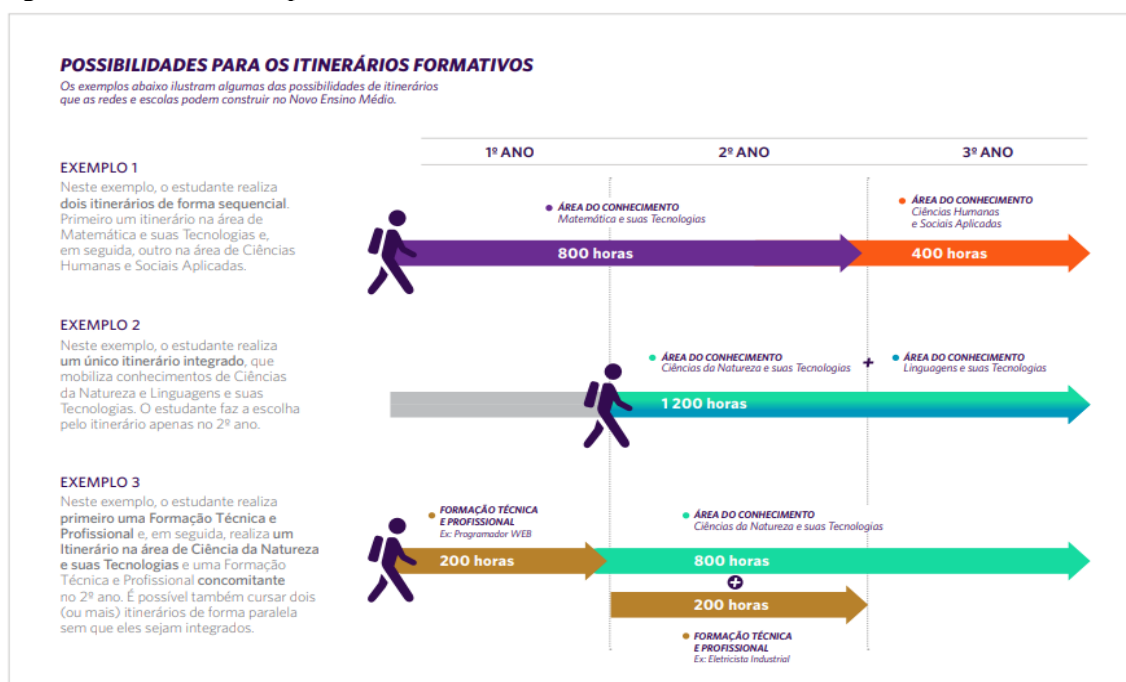
[...] elaborar os itinerários formativos de forma interessante para os alunos e que a rede seja capaz de oferecer e incluir nos currículos orientações aos professores de como ensinar aos alunos as competências gerais da BNCC de maneira prática (Brasil, 2019, p. 46).

Para ajudar as equipes estaduais a atenderem essa premissa, o MEC estabeleceu, a partir da Portaria N° 1.432, de 28 de dezembro de 2018, os **Referenciais para a**

Elaboração dos Itinerários Formativos. Esse documento, uma espécie de guia ou manual, apresenta os principais elementos que devem ser necessariamente considerados pelas equipes estaduais na elaboração dos itinerários formativos. Nele são definidos os eixos estruturantes dos itinerários (Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo); as habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC (as quais portanto deveriam estar presentes indistintamente em todos os itinerários formativos); e as habilidades relacionadas às competências específicas de cada área de conhecimento.

O **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio** é outro documento que contém orientações importantes quanto à elaboração dos Itinerários Formativos. Esse documento foi elaborado conjuntamente pelo Fórum Nacional dos Conselhos estaduais de Educação- FONCED; pelo CONSED e pelo MEC. Em sua introdução reiteram-se as justificativas da reforma, os marcos legais que a fundamentam, e a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular para a promoção de uma educação com qualidade e equidade, que garanta a todos os estudantes brasileiros os mesmos direitos de aprendizagem. O documento apresenta, a título de exemplo, algumas possibilidades para as redes organizarem os itinerários:

Figura 3: Possibilidades para os Itinerários Formativos



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio

O Guia chama atenção para a importância de as comissões estaduais conhecerem essas possibilidades e as orientações constantes nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Ainda, conforme o referido documento, as redes podem, considerando as particularidades do seu território, se inspirar em modelos de flexibilização curricular já colocados em prática dentro e fora do Brasil. No primeiro caso, traz exemplos de boas práticas desenvolvidas na Bahia, Goiás, Amazonas e Paraná. Em relação às experiências desenvolvidas externamente, aponta material desenvolvido pela Unesco com protótipos de currículos para o ensino médio.

A disseminação massiva de documentos como os aqui analisados, além de prescrever a metodologia de fazer reforma, contribui para a construção de que Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam de “Hegemonia discursiva”. Tal conceito, segundo esses autores, expressa uma estratégia na qual a vulgarização do vocabulário da reforma contribui para a sua legitimação, na medida em que “consegue colonizar o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade” (p.429). De fato, analisando o conteúdo conceitual da BNCC, do ProBNCC, dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos e do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, dentre outros, podemos constatar que além de orientações para a produção dos novos currículos alinhados à Base, esses documentos restringem o debate curricular aos termos postos pelos propositores dessa política, impedindo que outros sujeitos e discursos disputem os sentidos de educação e currículo nela presentes (Shiroma, Campos e Garcia, 2005).

A concepção de currículo advinda desses documentos alinha-se aos pressupostos da teoria tradicional, na qual o processo curricular reduz-se a um conjunto de procedimentos e orientações técnicas e científicas. Nessa abordagem, elidida-se a dimensão política, com a organização/conteúdo curricular e a própria escola/educação sendo concebidas como dimensões meramente funcionais à sociedade/mercado. Ou seja, “essas teorias não estavam [...] preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento [...] aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento”, eram teorias de “aceitação, ajuste adaptação” (Silva, 1999, p. 29-30).

De acordo com Sacritán (2000), tecnificar o processo curricular contribui para ocultar e evitar enfrentar as disputas sociais, políticas e ideológicas que necessariamente estão presentes ao longo das etapas nas quais o mesmo desenvolve. Ou seja, essas teorias contribuem para a linearidade das práticas e a continuidade dos conceitos. Outra consequência fundamental dessa perspectiva deriva do fato de que a competência para a

construção do currículo reside num restrito corpo de técnicos e especialistas. Tal fato faz ressaltar o caráter pouco democrático do currículo no âmbito dessas teorias e o alheamento a que é relegada a comunidade educacional nas decisões curriculares.

No entanto, como vimos, tanto Goodson (1997) quanto Sacristán () chamam atenção para o caráter não linear do processo curricular e para as contradições produzidas na construção interna desse processo, a partir das quais as intenções e sentidos originais do currículo podem ser transformados, negociados, renegociados e apropriados. Não considerar tal fato, como o faz a teoria curricular tradicional, pode conduzir a uma visão estática e a-histórica do currículo (Sacristán, 2000). Ao que nos parece, é essa visão que o legislador oficial quer fazer valer ao produzir uma profusão de documentos e ações voltadas para garantir implantação da BNCC tal qual produzida pelo MEC e evitar sua *fragmentação*, ou seja, os processos de negociação e renegociação aos quais o currículo está sujeito nos vários níveis e campos nos quais se desenvolve (Goodson, 1997).

Além disso, o próprio ser/fazer dos professores é desistoricizado, num processo em que, usando a terminologia freiriana, são convertidos de sujeitos em sujeitados. No entanto, é preciso lembrar que o ser/fazer docente extrapola os limites da política oficial/burocracia estatal, constituindo-se também a partir das práticas, experiências quotidianas, tradições e ritos da escola e da profissão. Essas dimensões são mobilizadas na negociação com a totalidade social na qual os professores estão inseridos, influenciando nos processos de recontextualização das políticas oficiais.

A preocupação com fazer os professores ensinarem as competências da BNCC de forma interessante aos alunos, expressa no Documento Orientador do ProBNCC, remete ao entendimento do professor como obstáculo à reforma, concepção afirmada em documentos e políticas educacionais de organismos internacionais e reafirmada nos documentos aqui analisados.

De acordo, com Shiroma e Evangelista (2007), além de não participarem como interlocutores legítimos na produção de documentos educacionais e curriculares, professores e escolas têm se constituído em alvo privilegiado de desqualificação, tanto política quanto profissional, nas reformas educacionais. Do ponto de vista político, acusa-se o professor de corporativista, “obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra” (p. 536). Do ponto de vista profissional, trata-se de um sujeito incompetente teórica e metodologicamente e, portanto, responsável pelas falhas e fracassos dos alunos. Esses argumentos têm sido reiterados e utilizados estrategicamente para controlar política-ideologicamente o magistério e se

concretizado em ações direcionadas para a sua formação e atuação profissional (Shiroma; Evangelista, 2007).

A formação dos professores ocupava um caráter estratégico nas diretrizes do ProBNCC e conseqüentemente para a efetivação das intenções da reforma. Não à toa, ela aparece também como uma das formas de apoio no regime de colaboração instituído pelo programa e, portanto, como premissa tanto para a garantia da qualidade técnica dos novos currículos, quanto para a aplicação dos pressupostos da Base pelos professores.

Conforme nossa análise da Portaria e do Documento Orientador do ProBNCC, inicialmente o MEC realizava a formação dos bolsistas redatores/formadores visando capacitá-los tecnicamente para a elaboração dos currículos alinhados à Base. Posteriormente a essa etapa, os mesmos bolsistas atuavam como multiplicadores, promovendo a formação dos gestores, diretores e professores das suas respectivas redes, visando tanto orientá-los nos processos de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos alinhados à Base e aos novos currículos, quanto a, no caso especificamente dos professores, trabalharem em sala de aula a partir dos preceitos da BNCC.

No *site* do Movimento Pela Base¹⁷ há a divulgação de um desse encontros formativos que apontam tanto para o conteúdo das formações quanto para a participação de organizações privadas nesse processo. Conforme a divulgação, o objetivo do encontro “foi apresentar aos responsáveis pela formação de formadores e professores princípios para a formação continuada de qualidade alinhada aos novos currículos e à BNCC” (Movimento Pela Base). Conforme a chamada, “além de conhecerem e discutirem os princípios de qualidade, os cerca de 670 profissionais participam de oficinas pedagógicas formativas, pautadas pelo Percorso Formativo elaborado pelo Instituto Reúna”.

Em visita ao *site*¹⁸ da referida instituição na internet, descobrimos que o Instituto Reúna, que possui sede em São Paulo, SP, se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, atuando no sentido de promover uma educação de qualidade e garantidora da equidade no Brasil e, finalmente, que nasceu para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Encabeça a lista de instituições parceiras/investidoras do Reúna a Fundação Lemann, seguida pelo Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Consed, Movimento pela Base, dentre outras. Essas instituições compõem, segundo informações

¹⁷ <https://movimentopelabase.org.br/acontece/mec-realiza-encontros-formativos-com-equipes-probncc-de-todo-pais/> Acesso em: 09 de junho de 2024

¹⁸ <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna> Acesso em: 09 de junho de 2024

disponibilizada no referido *site*, “um ecossistema de impacto que atua de forma articulada e estratégica para impulsionar nossa gente e gerar transformações reais e positivas para todos” (Reúna).

A atuação do Instituto Reúna, sobretudo em relação às formações dos membros das equipes estaduais, é destacada por algumas das pesquisas encontradas sobre o ProBNCC. Para Santos (2020, p. 125), às formações oferecidas pela IR contribuíram para consolidação da BNCC, na medida em que eram construídas “a partir da filosofia educacional empregada pela mesma”. Na mesma linha, Barbosa (2020) destaca que as formações ofertadas pelo Reúna forneciam recursos retóricos capazes de reiterar essa política (a BNCC). Ainda, conforme a autora, apesar de aparentar ser um agente relativamente novo no cenário das políticas educacionais do país, o Reúna foi fundado, em 2019, por uma ex-secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Cristina Stocco Smole, a qual também é associada ao Todos pela Educação e membro do Movimento pela Base. Ou seja, trata-se de um sujeito com vasto capital político e livre trânsito entre instituições públicas e privadas. Em relação ao conteúdo oferecido nessas formações, tratava-se exatamente dos conceitos e concepções presentes na BNCC, cujo material é fartamente disponibilizado no site da referida instituição.

A produção de guias, manuais e outros documentos orientadores perpassa todas as etapas do processo de implementação e seus distintos sujeitos, direcionando e harmonizando suas ações. Assim, além dos materiais produzidos para orientação da confecção propriamente dita dos currículos, os quais eram voltados mais especificamente para os membros das comissões estaduais, encontramos também materiais direcionados à orientação dos CCEs, dentre os quais destacamos o **Guia para Análise e Elaboração de Parecer sobre Currículos**. Esse documento foi produzido em parceria entre o Foned e o Movimento pela Base com o objetivo de “oferecer subsídios para a elaboração de pareceres dos CCEs referentes aos documentos curriculares de referência do Ensino médio de cada território estadual”.

Esse guia elenca os parâmetros gerais que devem fundamentar os pareceres dos CCEs. Tais parâmetros são oriundos das normativas que fundamentam a reforma: Lei 13.415/2017; DCNEM/2018 e BNCC/EM 2018, e estão relacionados à carga horária, alinhamento à BNCC, conteúdos curriculares e oferta de itinerário de formação técnica e profissional, elementos que “devem ser necessariamente observados no âmbito dos currículos do Novo Ensino Médio”.

1. Os novos currículos do Ensino Médio devem ser compostos por Formação Geral Básica e Itinerário Formativo, indissociavelmente.
2. A Formação Geral Básica deve estar alinhada à BNCC, com foco no desenvolvimento de competências (competências gerais, competências/habilidades específicas), da educação integral, do protagonismo dos estudantes e de seus projetos de vida.
3. Os estudos e práticas previstos na Formação Geral Básica devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar.
4. A carga horária máxima para desenvolvimento das competências/habilidades da BNCC (Formação Geral Básica) deve ser de 1.800 horas (Ensino Médio regular) e 1.200 horas (Educação de Jovens e Adultos – em regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação).
5. Estudos de língua portuguesa e matemática devem ser incluídos em todos os anos escolares.
6. A carga horária total deve ser ampliada para 3.000 horas até o início do ano letivo de 2022.
7. Se contemplado no documento curricular Itinerário Formativo na formação técnica e profissional, ele deve observar a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).
8. Se contempladas no documento curricular atividades por meio de ensino à distância, sua carga horária não poderá ultrapassar 20% da carga horária total para curso diurno, 30% da carga horária total para curso noturno e 80% da carga horária total para curso de EJA.

De acordo com esse guia, em caso do descumprimento de quaisquer desses parâmetros obrigatórios estabelecidos no arcabouço legal supracitado ou em normativas estaduais a ele alinhadas, o documento não poderia ser aprovado, recomendando-se a realização de diligências junto aos interessados para que fossem efetivadas as devidas correções.

Além desses parâmetros obrigatórios, o documento elenca outros elementos importantes que podem auxiliar os CEEs na análise dos currículos. Tais pontos não ensejam a reprovação dos currículos, servem, no entanto, para destacar pontos importantes exibidos pelo currículo em análise. O guia destaca os seguintes elementos: Apresentação do Currículo; Texto Introdutório; Formação Geral Básica; Itinerários Formativos; Modalidades de Ensino e Orientações para implementação. Abaixo apresentamos um quadro síntese com os elementos a serem observados nos pareceres.

Quadro 8: Itens de apoio à elaboração do texto do parecer dos CEE

Item: Apresentação do Currículo
<p>Elementos observados: -Indicar se o texto menciona os marcos legais e normativos do Novo Ensino Médio: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – alterada pela Lei nº 13.415/2017; -Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCN-EM); -Base Nacional Comum Curricular para a Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); -Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos; -Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (DCN-EPT) (aguardando homologação pelo MEC); -Normas específicas do Sistema de Ensino/CEE</p> <p>Também cabe registrar se o texto: -dialoga sobre o contexto do Ensino Médio; -explicita a visão de educação integral (remetendo, inclusive, às competências gerais da BNCC); -apresenta a estrutura curricular que será implementada (em especial, se trata da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos); -indica as competências e habilidades das áreas de conhecimento que devem ser consideradas pelo currículo; -apresenta as modalidades do Ensino Médio a serem contempladas no território; -compartilha um olhar sobre os jovens do Ensino Médio; -comunica a base conceitual que permeia o currículo (para além da educação integral), discute os princípios orientadores do currículo e aprofunda sobre a arquitetura geral do currículo</p>
Item: Texto Introdutório
<p>Elementos Observados: -Visão de juventudes e suas centralidades nos processos educativos; -Concepção de educação integral; -Projetos de vida; Orientações metodológicas; -Conceito de Ensino Médio flexível; -Integração curricular; -Diagnóstico para elaboração do currículo; -Modelo de organização curricular</p>
Item: Formação Geral Básica
<p>Elementos Observados: -Articulação das áreas com a etapa do Ensino Fundamental; -Formação geral dos estudantes no contexto das áreas; -Competências e habilidades da área; -Indicação de objetos do conhecimento; -Construção de objetivos de aprendizagem</p>
Item: Itinerários Formativos
<p>Elementos Observados: -Concepções e tipos de Itinerários Formativos; -Apresentação das escolhas disponíveis para os estudantes; -Oferta e composição dos Itinerários Formativos; -Habilidades dos eixos estruturantes; -Construção e validação dos Itinerários; -Construção, validação e oferta de Eletivas; -Princípios e conceitos da formação técnica e profissional no contexto dos Itinerários Formativos do Ensino Médio; -Orientações para a composição do Itinerário Formativo de formação técnica e profissional; -Princípios norteadores para a (re)elaboração dos Planos de Curso.</p>
Item: Modalidades de Ensino
<p>Elementos Observados: -Apresenta a legislação sobre as diversas modalidades de Ensino Médio; -indica modelos de oferta já existentes na rede de ensino (por exemplo: regular parcial, integral, noturno); -contextualiza a visão da rede de ensino sobre tais modalidades na etapa do Ensino Médio; -estabelece relações entre o currículo do território e cada uma dessas modalidades; -apresenta orientações para apoiar as escolas a construir práticas qualificadas de educação integral bem como da oferta de Itinerários Formativos nas várias modalidades do Ensino Médio.</p>
Item: Orientações para Implementação
<p>Elementos Observados: -Concepções de avaliação da aprendizagem; -Formação docente; -Parcerias; -Ensino à distância; -Propostas pedagógicas das escolas; -Oferta de Itinerários Formativos (conforme item 2.4, acima).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Guia para Análise e Elaboração de Parecer sobre Currículos

Os parâmetros arrolados no Guia para Análise e Elaboração de Parecer sobre Currículos incidem sobre todas as dimensões educacionais, as quais passam a ser orientadas pelas determinações da BNCC. De fato, conforme apontam as pesquisas analisadas sobre o ProBNCC, diante de tantas exigências a serem cumpridas restava pouco espaço para o exercício da autonomia pelas comissões estaduais. Tais parâmetros não apenas balizavam, mas delimitavam o espaço de atuação das equipes de currículo. Não havia espaço para disputas em torno da Base. Conforme um dos entrevistados de Barbosa (2020, p.77), “tudo que é da base não é possível de mexer”. A pouca autonomia dos estados ante as disposições do poder central é destacada por Santos (2020, p. 92), para quem “Do ponto de vista da implementação curricular, a descentralização está se configurando mais como forma de responsabilização dos estados e municípios e menos em termos de autonomia da tomada de decisões em âmbito local”.

As análises realizadas nesse capítulo apontaram que tanto o ProBNCC, quanto os demais documentos examinados, faziam parte de uma ampla rede de atores políticos públicos e privados, cujas ações se capilarizaram ao longo de todas as etapas, espaços e sujeitos envolvidos no processo curricular. Através de uma produção massiva e articulada de normas, documentos orientadores e materiais formativos, os quais, dialogavam uns com os outros num intenso processo de intertextualidade, esses sujeitos buscavam garantir o monopólio da interpretação da BNCC, ou, evitar a *fragmentação curricular* a que a mesma estava sujeita no processo de implantação nos estados.

Qualidade técnica e regime de colaboração, conceitos centrais no ProBNCC, foram utilizados como estratégias de controle e de anulação e silenciamento de dissensos. O regime de colaboração instituído pelo ProBNCC, favoreceu a política central e desfavoreceu o exercício da autonomia pelos estados. Obviamente, o processo curricular está sujeito às injunções dos diferentes níveis onde se desenvolve e dos diferentes espaços e sujeitos aos quais se destina. Apesar de determinar parâmetros para a ação dos sujeitos educacionais, é preciso lembrar, com Goodson e Sacristán, que não há uma relação linear entre o currículo prescrito e as demais etapas do processo curricular, sendo esta transposição mediada por intensos processos de negociação e renegociação, a partir dos quais se constitui o significado real do currículo.

Em relação ao conteúdo pedagógico, todos os documentos analisados concorrem para a centralidade do conceito de competências e a importância de se garantir a efetividade dos itinerários formativos na organização dos currículos. Ambos os conceitos restabelecem a dualidade educacional como política oficial, na medida em que concorrem

tanto para o esvaziamento curricular quanto para separação entre a formação geral e a educação profissional, a qual passa a constar como itinerário formativo, rompendo com a possibilidade de integração entre essas duas dimensões e potencializando a existência de percursos educacionais diferenciados de acordo com a origem social dos alunos e suas possibilidade de permanência no sistema escolar.

No próximo e último capítulo dessa investigação, analisamos como as determinações e premissas do ProBNCC se desdobraram no processo de construção da Proposta Curricular para o ensino Médio da Paraíba

4. DESDOBRAMENTOS DO PROBNCC NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA

Nesse capítulo, analisamos como as diretrizes do ProBNCC foram desdobradas e operacionalizadas no processo de construção da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba. Identificamos também ações e iniciativas que articulando-se ao Programa atuaram direcionando os trabalhos da Comissão Estadual, seus principais parceiros, a articulação com organizações privadas. O capítulo está dividido em dois tópicos: no primeiro, visando apreender as condições dentro das quais se desenvolveram as ações do ProBNCC, contextualizamos e caracterizamos a educação do estado, com ênfase nos indicadores do ensino médio, utilizando dados do Censo Educacional e do IDEB; no segundo, focamos sobre o objeto da nossa pesquisa propriamente dito.

4.1 Perfil socioeconômico e indicadores educacionais da Paraíba no contexto da reforma curricular no estado

O estado da Paraíba localiza-se na região nordeste do Brasil, ocupando uma área de 56.467,242 km, dentro da qual se distribui uma população estimada de 3.974,495 habitantes dividida entre 223 municípios, fazendo com que o estado ocupe a 13ª posição dentre os mais populosos do país e a 9ª quanto à densidade demográfica, com 70,94 habitantes por quilometro quadrado (IBGE, 2022).

Em 2020, segundo dados do IBGE, o estado ocupava a 19ª posição no ranking nacional em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) e a 25ª quanto ao PIB *per capita*. Em relação ao rendimento nominal mensal domiciliar per capita, a Paraíba ocupou a 22ª posição em 2020, com um valor médio registrado de R\$ 892,00, abaixo da média nacional para o mesmo ano, que era de R\$ 1380,00 e abaixo também do valor do salário mínimo nacional que era de R\$ 1.045,00 (G1 Globo, 2020).

No mesmo período, o Índice de Desenvolvimento Humano- IDH do estado era de 0,714, ocupando a 24ª posição no ranking nacional. Diferente do PIB, cujo foco é o aspecto meramente econômico, o IDH foca na questão da qualidade de vida ou bem-estar da população, comparando indicadores de diferentes países e regiões em relação ao nível e distribuição de renda, acesso e qualidade dos serviços de saúde e educação (IBGE, 2022).

Em relação a essa última, a Paraíba enfrenta grandes desafios. A taxa de analfabetismo no estado em 2022 foi de 13,6% entre pessoas de 15 anos ou mais. Homens

e pretos/pardos apresentaram os maiores percentuais, respectivamente 16% e 15,1%. Entre as mulheres o percentual registrado foi de 11,5% e entre brancos 10,5%. No Ranking nacional o estado aparecia com a 3ª maior taxa (IBGE, 2022).

Quanto à relação entre trabalho e estudo, na população na faixa etária de 15 a 29 anos, o estado apresentava o seguinte panorama: 30,6% encontravam-se na condição de não ocupadas e estudando; 30,1% na condição de ocupadas e não estudando; 9,9% na condição de ocupadas e estudando e 29,4% na condição de nem ocupadas nem estudando (IBGE,2022). Tais dados mostram diferentes condições de acesso e frequência à escola; mostram também, considerando o percentual de jovens nas situações de ocupados e não estudando e nem ocupados nem estudando, que a Paraíba apresentava 59,5% dos jovens na faixa dos 15 a 29 anos fora da escola. Considerando-se a faixa etária específica dos 15 aos 17 anos, idade escolar correspondente à etapa do ensino médio, o percentual de matrículas foi 65,5% em 2020.

Esses indicadores apontam as dificuldades enfrentadas pela Paraíba para colocar em prática as determinações legais estabelecidas em âmbito nacional e pelo próprio estado referentes à universalização do atendimento a esse nível de ensino.

A Emenda Constitucional 59/2009, alterando o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, estabeleceu a escolaridade obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade adequada. Estabeleceu também o ano de 2016 como prazo-limite para que os estados adequassem as suas respectivas redes de ensino a essa exigência.

Esse compromisso foi retomado no Plano Nacional de Educação, cuja Meta 3 propõe “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. A meta 4 do Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.488/2015, reafirma essa determinação, reduzindo, no entanto, a meta de aumento da taxa líquida de matrículas para 70%. Apesar disso, como vimos, em 2020 o estado ainda não tinha conseguindo alcançar esse percentual, com apenas 65,5% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio.

Além dos desafios para atrair e manter grande parte da sua juventude na escola, a Paraíba também enfrenta problemas no interior do ambiente escolar, como veremos na sequência a partir da descrição e análise dos indicadores do ensino médio no estado referentes às matrículas, escolas, docentes, gestores e Ideb.

Segundo dados do Inep, em 2020, foram registradas na educação básica paraibana 947.860 matrículas. Desse total, 138.340 foram no ensino médio, 79,8% das quais eram providas pela rede estadual. O estado também aparece como o maior provedor em todas as modalidades do ensino médio, respondendo por 97,5% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos- EJA e 57,5% da Educação Profissional. A maior parte das matrículas se concentra na zona urbana. Na zona rural, 100% delas é atendida pela rede pública.

Em relação às escolas, das 649 unidades que atendiam o ensino médio no estado, 606 localizavam-se na zona urbana. A zona rural era atendida por 43 escolas, todas da rede pública, 42 das quais pertenciam ao estado. Confirma-se assim, tal como verificado nos indicadores referentes às matrículas, que a educação de nível médio do estado da Paraíba apresenta um caráter marcadamente urbanocêntrico, em detrimento da Educação do Campo.

Cabe destacar que o PEE (2015-2025) tem como uma das suas metas “Ampliar a oferta, garantir a permanência e melhorar a qualidade da educação do campo”. Para tanto, são definidas algumas estratégias, dentre as quais destacamos, para o ensino médio

11.14. Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as) da população do campo;

11.23. Ampliar a oferta do ensino médio nas comunidades do campo, integrado ou não à educação profissional técnica, mediante a nucleação rural como alternativa, inclusive contemplando as necessidades das pessoas com deficiência.

A dramática situação da Educação do Campo no país foi divulgada no jornal o Globo, a partir de dados do INEP. Tais dados trazem importantes informações sobre essa modalidade educacional na Paraíba e mostram uma trajetória de abandono e precarização que vai na contramão do estipulado no PEE. Eles revelam que a Paraíba, num período de vinte anos (2000-2020) reduziu em 61% o número de escolas no campo, passando de 4.797 unidades no ano 2000, para 3.471 em 2010 e 1.885 em 2020. O confronto entre esses dados e as metas do PEE revelam as contradições entre o dito e o feito, com a realidade negando a retórica do discurso político.

Pensando tais dados a partir dos discursos da BNCC de respeito às especificidades e interesses das diferentes juventudes do país, cabe questionar como isso será feito no caso dos jovens habitantes do campo, tendo em vista a negligência do poder público com essa modalidade de ensino. Esse pode ser mais um caso, dentre os inúmeros apontados

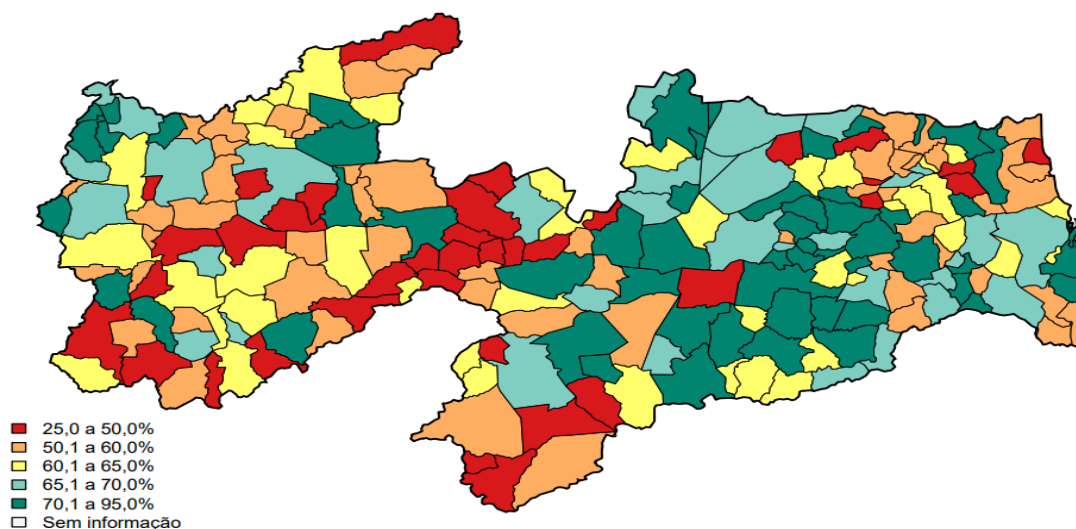
na literatura acadêmica sobre a BNCC, em que ela no lugar de garantir a todos, igualmente, o direito à educação de qualidade, pode aprofundar as desigualdades existentes.

Em relação ao corpo docente, em 2020 atuavam no ensino médio da Paraíba 11.056 professores. Desses 9.252 pertenciam à rede pública, com a grande maioria lotada na rede estadual, 8.273, dos quais 7.762 na zona urbana e 568 na zona rural.

No que diz respeito à formação, dos 11.056 docentes do ensino médio, 96,7% possuíam nível superior completo, dos quais 85,8% em grau acadêmico de licenciatura e 10,9% bacharelado. Considerando o que determina o Art. 62 da LDBEN/1996, segundo o qual a formação de docentes para atuação na educação básica deverá ser realizada em curso de licenciatura plena, o elevado percentual de bacharéis atuando no ensino médio constitui mais um desafio posto para o estado no sentido de se adequar ao que determina a Lei. Para além do aspecto legal, o exercício da docência sem a necessária e adequada formação pode contribuir para a precarização da qualidade da educação no estado.

Outro dado importante e que tal como o anterior incide diretamente nas condições de trabalho e valorização dos professores e, portanto, na própria qualidade da educação, é o Indicador de Adequação da Formação Docente- AFD, índice que mede a adequação da área de atuação dos professores em relação a sua formação. O Censo Educacional (2020) indicou grande variação no estado nesse quesito, tanto entre os diferentes componentes curriculares quanto, conforme a figura abaixo, entre municípios. Considerando, com Carmo et al. (2014), que a relação entre a formação do professor e a disciplina em que atua impacta a proficiência e o desempenho dos estudantes na mesma, as diferenças significativas no interior da rede estadual quanto a esse indicador podem resultar em desigualdades do ponto de vista da qualidade da educação.

Figura 4: Indicador de adequação de formação docente no ensino médio da Paraíba

**FIGURA 3**

PERCENTUAL DE DISCIPLINAS QUE SÃO MINISTRADAS POR PROFESSORES COM FORMAÇÃO SUPERIOR DE LICENCIATURA (OU EQUIVALENTE) NA MESMA ÁREA DA DISCIPLINA (GRUPO 1 DO INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE), NO ENSINO MÉDIO, POR MUNICÍPIO – PARAÍBA – 2020

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Em relação à natureza do vínculo com o estado, ou seja, efetivos e temporários, o corpo docente da Paraíba também apresenta graves distorções quanto ao aspecto legal. Relatório do Tribunal de Contas do Estado de 2021 apontou um alto índice de contratações temporárias em órgãos e secretarias estaduais. Os maiores índices foram encontrados nas áreas de saúde e educação, que responderam por 96% dos vínculos dessa natureza, considerando a série histórica 2016-2021.

Para o último ano da série, o estado registrou 9.604 vínculos de natureza temporária na Secretaria de Educação. Apesar de o referido relatório não especificar os cargos ocupados, sabe-se que muitos deles são ocupados por professores. Conforme dados fornecidos pelo presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB), em entrevista veiculada pelo Brasil de Fato¹⁹, em 2021 havia na Paraíba mais professores prestadores de serviços (7.600) do que efetivos (6.800).

Convém destacar que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 37, Inciso IX, as contratações por tempo determinado devem observar o requisito/critério de necessidade temporária e excepcional da administração pública. O Supremo Tribunal Federal, na 12ª Sessão Administrativa do STF, realizada em 09/12/2015, estabeleceu

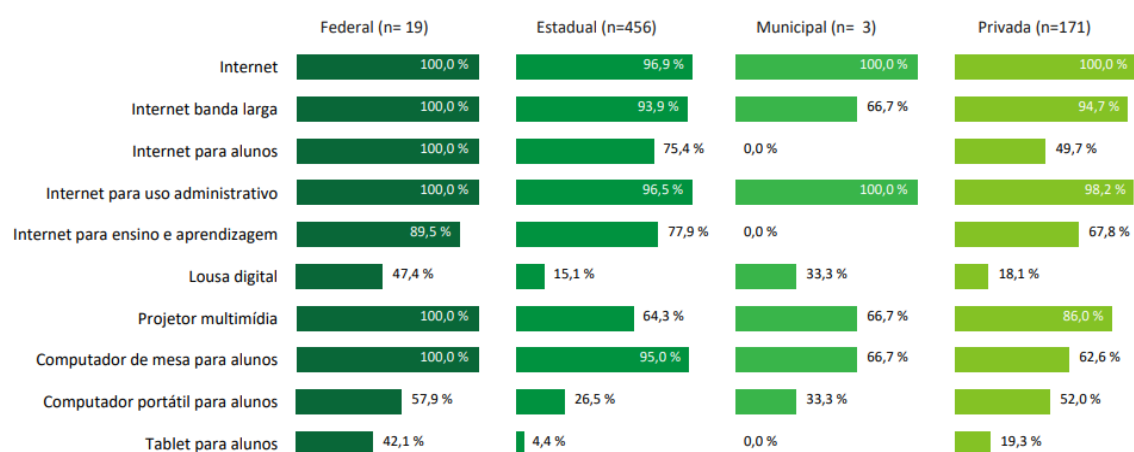
¹⁹ <https://www.brasildefatopb.com.br/2021/02/16/governo-da-pb-anuncia-a-nomeacao-de-589-professores> Acesso em: 13 de maio de 2024

como requisitos de validade das contratações por excepcional interesse público: a previsão em lei dos casos excepcionais; a predeterminação do prazo da contratação; e a necessidade temporária, ou seja, não é permitido esse tipo de contratação nos casos de serviços ordinários permanentes do estado. Tendo em vista essas disposições, o estado da Paraíba além de não cumprir os preceitos constitucionais em relação às contratações temporárias, age em claro desrespeito ao Inciso I, do Art.67 da LDBEN/1996, que determina o ingresso no magistério público exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Em síntese, os dados apresentados delineiam um quadro de precarização e desvalorização do trabalho docente no estado, o qual se manifesta sob diferentes formas: contratação sem concursos público de provas e títulos; exercício da docência por não licenciados; e a atuação em disciplinas/áreas que não correspondem àquelas de sua formação. Junte-se a isso a adoção, pelo estado, de políticas de desempenho/bonificação de cunho neoliberal, as quais além de levarem à responsabilização desses profissionais pela baixa qualidade da educação produzem um *ethos* competitivo entre os professores, acarretando a perda da solidariedade no interior da classe docente e conseqüentemente o enfraquecimento da luta por melhores condições de trabalho e salários.

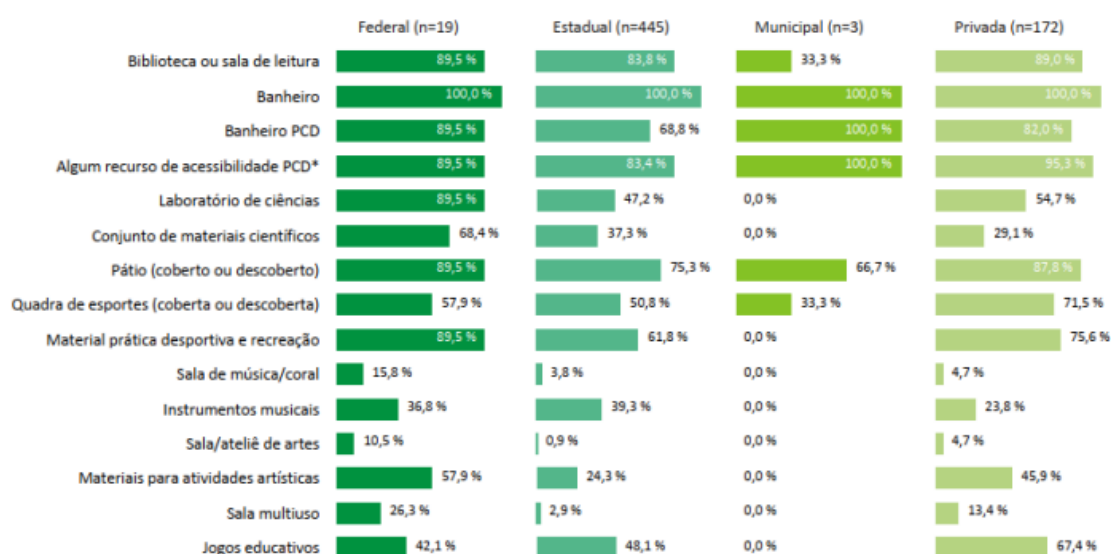
Quanto à infraestrutura e aos recursos tecnológicos, as escolas de ensino médio da Paraíba apresentaram entre 2019²⁰ e 2020 o seguinte perfil:

Gráfico 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do ensino médio- Paraíba 2020



²⁰ Utilizamos os dados de 2019 quanto à infraestrutura em razão de ausência dessas informações no Censo Educacional do ano de 2020, o qual traz informações referentes apenas à disponibilidade de recursos tecnológicos.

Gráfico 2: Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas do ensino médio- Paraíba- 2019



Fonte: INEP (2020).

Nota: *Percentual de escolas que declararam possuir algum dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual).

Apesar de no biênio considerado as escolas de ensino médio do estado apresentarem alguns avanços no que diz respeito à presença de recursos tecnológicos para atividades didático-administrativas, há grandes desafios infraestruturais que refletem nessas duas dimensões, como a ausência de recursos básicos como bibliotecas, laboratórios e materiais científicos, quadra e material para prática desportiva, dentre outros. Considerando com Zibas (2005) que as condições materiais, administrativas e pedagógicas além de limitações técnicas podem se constituir também em condições políticas adversas para a implementação de políticas educacionais, o quadro exposto pode se configurar em mais um limite para a implementação da BNCC no estado.

Os dados do Censo Escolar de 2020 trazem como novidade informações sobre os gestores das escolas do país, com indicadores sobre a formação, tipo de contratação e formas de acesso ao cargo. Em relação a esse último aspecto, os dados do Censo Educacional 2020 mostram que na rede estadual o acesso ao cargo de diretor por indicação ou escolha da gestão é a modalidade predominante, correspondendo a 95,9% dos casos. Apenas 2,3% dos ocupantes do cargo tinham sido conduzidos a ele via processo seletivo.

Vale destacar que de acordo com o Art. 1º da Lei 8.294 de 16 de agosto de 2007, que dispõe sobre o provimento dos cargos de diretor e vice-diretor das escolas da Paraíba, a nomeação para o exercício desses cargos será efetuada pela autoridade competente

(chefe do executivo ou autoridade por ele delegada), após escolha realizada pela comunidade escolar via processo seletivo (Paraíba, 2007). Dessa forma, o predomínio da prática de indicação política no provimento desses cargos, sem o necessário respaldo da comunidade escolar, constitui mais uma afronta do estado às suas próprias terminações legais; além de fragilizar a gestão democrática e a autonomia das escolas, sujeitando-as à agenda política de diferentes governos e reforçando práticas patrimonialistas.

Em relação ao desempenho das escolas da rede estadual nas avaliações nacionais, os resultados referentes ao ensino médio no IDEB apontaram crescimento em 2021 em relação a 2019, com um índice de 3,9 no primeiro contra 3,6 no segundo ano. O resultado, que colocou a Paraíba em 4º lugar entre os estados nordestinos e em 12º a nível nacional, foi divulgado²¹ com entusiasmo pelo governo do estado, que aproveitou a ocasião para exaltar a sua política educacional. No entanto, a despeito do crescimento apresentado na série histórica (2015-2021), em relação ao cumprimento da meta nacional, que no referido ano era de 4,8, mais uma vez a rede estadual não alcançou o índice esperado.

Convém destacar que esses resultados se situam num contexto de avanços de políticas neoliberais na Paraíba. Sobretudo a partir da gestão do ex-governador Ricardo Coutinho (2011-2014/2015-2018), do Partido Socialista Brasileiro, a política educacional do estado passou a ser fortemente orientada por essa matriz político-ideológica-econômica, com ações que incidem sobre o âmbito da gestão, do currículo, do trabalho docente e da avaliação, introduzindo uma perspectiva privatizante em diferentes setores da educação pública estadual (Souza, 2018).

A Paraíba, alinhando-se à política nacional, tem enfatizado os resultados das avaliações externas como parâmetro tanto para aferição quanto para a promoção da qualidade da educação. Assim, em 2012, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) o estado implantou um sistema de avaliação próprio, o Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB). Tal qual o IDEB, o IDEPB combina indicadores de desempenho em português e matemática e fluxo escolar²². O PEE (2025-2025) reforça a importância do IDEPB para fomentar a qualidade da educação básica no estado, inserindo-o como estratégia na Meta 19, onde reitera a associação entre a qualidade e o alcance das metas do IDEB.

²¹ <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/educacao-da-rede-estadual-da-paraiba-cresce-no-ideb-2021-no-ensino-medio-e-fundamental#:~:text=A%20Para%C3%ADba%20atingiu%20a%20nota,a%204%2C1%20em%202021>. Acesso em: 27 de mai. de 2024.

²² <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-da-paraiba-aponta-crescimento-em-todas-as-etapas-de-escolaridade>. Acesso em: 27 de mai. de 2024.

No entanto, essas avaliações desconsideram fatores contextuais, como os que destacamos aqui- infraestrutura, formação e condições de trabalho docente, diferentes condições de acesso e permanência na escola apresentadas pelos alunos- sendo incapazes de apreender e expressar a complexidade da dinâmica educacional e do trabalho docente (Silva; Medeiros, 2019; Silva; Hypólito, 2018). Apesar do discurso da melhoria da qualidade da educação, há por trás dessas avaliações há uma tentativa de controlar e monitorar do trabalho docente, e de instituir uma cultura competitiva entre as escolas e entre os seus diversos sujeitos.

O caráter tecnicista e instrumental dessas avaliações tem ainda o condão de despolitizar os problemas educacionais, ao não questionarem suas origens e desviarem o foco das verdadeiras necessidades das escolas, professores e alunos. Assim, acreditamos que o reiterado “fracasso” do estado em atingir as metas do IDEB, a despeito dos investimentos e iniciativas visando melhorar o desempenho nesse índice, aponta para como as desigualdades sociais e educacionais exibidas pela Paraíba e descritas nesse tópico impõem limites a tais políticas e seus discursos modernizadores. É dentro desse cenário que a partir do próximo tópico analisamos o processo de construção da PCEM/PB a partir das estratégias do ProBNCC.

4.2 Análise das ações do ProBNCC no processo de construção da PCEM/PB

Em Sessão Solene, realizada em 19 de novembro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT- PB), realizou a entrega da proposta do novo currículo do ensino médio da Paraíba para análise pelo Conselho Estadual de Educação- CEE/PB. A solenidade foi transmitida pelo canal do youtube²³ e contou com a presença do então Secretário de Educação do estado, Cláudio Furtado, do Presidente do CEE, Luiz de Sousa Junior, representações do Consed e Undime, membros da equipe do ProBNCC e estudantes da rede pública.

O tom geral da solenidade foi o de satisfação com o documento produzido, o qual perpassa as falas de todos os participantes que durante o evento tiveram direito à palavra, inclusive a do Presidente do CEE, órgão responsável por avaliar o mérito da proposta.

²³https://www.google.com/search?q=solenidade+de+entrega+da+proposta+curricular+do+ensino+m%C3%A9dio+da+para%C3%ADba&og=solenidade+de+entrega+da+proposta+curricular+do+ensino+m%C3%A9dio+da+para%C3%ADba&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTixNTQwajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:e1dd82b6,vid:-wSjMQeDNzM,st:0 Acesso em: 13 de jun. de 2024.

Todos são unânimes em afirmar o caráter democrático do processo de construção do novo currículo, do qual participou toda a comunidade educacional do estado. Também em uníssono, afirma-se a adequação do documento à realidade da educação paraibana e a certeza de que a partir dele a educação do estado alcançará um outro patamar de qualidade, atendendo aos anseios da juventude e potencializando o seu protagonismo.

A solenidade de entrega da PCEM/PB ao CEE/PB fechou o 1º ciclo (elaboração curricular) do ProBNCC para a etapa do ensino médio no estado e ocorreu após 2 anos de trabalho (2019-2020). De acordo com fluxograma apresentado no evento, o processo foi demarcado pelas seguintes etapas:

- 1º semestre de 2019: Definição da Equipe de Coordenadores; Processo Seletivo para redatores do ProBNCC ensino médio por meio de três editais publicados em diário oficial; - 2º semestre de 2019: Estudos dos referenciais Curriculares e da BNCC; Definição da estrutura da proposta curricular; Elaboração da 1ª versão da proposta curricular; Roda de conversa com especialistas das universidades paraibanas; - 2020: Realização de escuta com alunos, professores e gestores das escolas do ensino médio; Realização de Seminários de escuta com as escolas-piloto; Consulta pública, online, dos textos de formação geral básica e dos itinerários formativos; Recebimento de leituras críticas realizadas pelo conselho estadual e pelo Instituto Reúna; Revisão e elaboração da versão final da proposta curricular (contemplando as diversas contribuições recebidas); Entrega da Proposta Curricular do ensino médio ao CEE/PB (novembro de 2020).

Menos de um mês após entrega do documento, em 17 de dezembro de 2020, o CEE/PB publicou a Resolução nº 296/2020, aprovando a alteração na matriz curricular do ensino médio da Paraíba. A aprovação foi divulgada na página da SEECT/PB²⁴, destacando o fato de a Paraíba ser o 2º estado do país a aprovar o novo referencial curricular do ensino médio. Na chamada, o Secretário de estado de Educação da Paraíba, Cláudio Furtado, e a Gerente do Ensino Médio, Aldiléia Gonçalo, reiteram o processo participativo e a importância da proposta. Para Gonçalo,

A Paraíba está de parabéns, a nossa Proposta de currículo para o Novo Ensino Médio é um trabalho primoroso, de uma qualidade fantástica e construído com várias mãos. Ouvimos professores, gestores e estudantes, além da leitura e contribuição de especialistas das Universidades. A aprovação pelo Conselho Estadual de Educação foi

²⁴ <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/conselho-estadual-de-educacao-aprova-proposta-curricular-do-ensino-medio-na-paraiba> Acesso em: 13 de junho de 2024

por unanimidade e agora estamos na expectativa para colocar em prática nas nossas escolas a partir de 2021.

Em 22 de janeiro de 2021 o documento foi homologado e em dezembro do mesmo ano foi publicada a Resolução 410/2021, que institui e orienta a implementação da PCEM-PB, como referência para elaboração dos currículos das instituições integrantes do sistema estadual de ensino (Paraíba, 2020).

A PCEM/PB se coloca como resultado de um trabalho democrático, da “interlocução consistente entre diversidades de vozes e mãos, representadas por estudantes, professores e educadores [...] do território paraibano, pesquisadores de universidades públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais” (Paraíba, 2020a). Segundo o documento, a participação desses autores se deu “por meio de seminários de escuta e leituras críticas aos documentos curriculares preliminares disponibilizados nas consultas públicas” (Paraíba, 2021).

Essas primeiras aproximações contêm indícios importantes sobre a construção da PCEM/PB. A presença do Consed, da Undime e do ProBNCC na solenidade de entrega do novo currículo ao CEE/PB nos direcionaram para o papel desempenhado por esses agentes no processo curricular paraibano.

Vimos no capítulo referente ao ProBNCC que essas instituições tiveram uma importante atuação na construção da BNCC, na produção de consensos locais e na formação das equipes estaduais de currículo. Vimos também que, aprovada a Base, elas continuaram atuantes no seu processo de implementação, para o que criaram o ProBNCC, além das outras iniciativas aqui analisadas. Destacamos, ainda, como o regime de colaboração instituído pelo ProBNCC favoreceu o protagonismo do MEC, Consed e Undime nos processos curriculares estaduais, limitando a autonomia desses entes à execução das determinações e decisões estabelecidas no programa e nas outras ações relacionadas a ele.

Partindo dessas considerações, na sequência, destacamos e analisamos como alguns desses aspectos se desdobraram na construção da PCEM/PB; os papéis desempenhados pelo Consed e pela Undime; a metodologia da construção, a participação da comunidade educacional do estado e do CEE/PB. Terá sido de fato possível uma construção democrática do novo currículo do ensino médio da Paraíba, ante os vários direcionamentos promovidos pelo ProBNCC e os limitados espaços de participação disponibilizados para a comunidade educacional do estado?

Um primeiro aspecto que demarca o protagonismo das diretrizes do ProBNCC na construção da PCEM/PB diz respeito à constituição da comissão de elaboração e implementação da nova proposta curricular do estado. Conforme orientava o ProBNCC, as comissões estaduais de implementação da Base deveriam ser presididas necessariamente por dois coordenadores estaduais, um indicado pelo Consed e outro pela Undime, garantindo-se dessa forma a representação de interesses estaduais e municipais e o regime de colaboração entre esses entes. Partindo-se desses pressupostos, a comissão estadual de implementação da BNCC/EM na Paraíba foi constituída conforme o quadro abaixo.

Quadro 9. Comissão Estadual de Elaboração e Implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba

Nome	Função	Origem
Audiléia Gonçalo da Silva	Coordenadora de Etapa - EM	ProBNCC
Robson Rubenilson dos Santos Ferreira	Coordenador Estadual	ProBNCC – Consed/PB
Rilma Suely de Souza Melo	Coordenadora Estadual	ProBNCC – Undime/PB
Daniel Saraiva Canabrava	Consultor de Gestão	ProNEM
Bianca Nóbrega Meireles	Articuladora de Itinerários Propedêuticos	ProBNCC
Taisa Rodrigues Dantas	Articuladora de Itinerários de Ensino Profissional e Técnico	ProBNCC
Rosilda Maria Silva	Articuladora entre etapas	ProBNCC– UNDIME/PB
Marina Freire da Cunha Viana	Articuladora do Conselho Estadual de Educação	ProBNCC

Fonte: PCEM/PB (2021)

Robson Rubenilson dos Santos Ferreira, pelo Consed; e Rilma Suely de Souza Melo, pela Undime, compuseram o quadro de coordenadores estaduais de implementação da BNCC/EM. Dados os limites de uma pesquisa baseada apenas em análise de documentos oficiais, procuramos nas suas trajetórias profissional e acadêmica indícios

que justificassem a indicação desses nomes pelo Consed e pela Undime, a relação dos mesmos com a educação paraibana, bem como eventuais relações com a Reforma do Ensino Médio ou a Base Nacional Comum Curricular.

Tendo em vista tal escopo, realizamos buscas na Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq. Destaque-se que as informações presentes na Plataforma Lattes são alimentadas e atualizadas pelos próprios interessados, o que contribui para a confiabilidade e veracidade das mesmas. Daí a nossa opção pelas buscas nesse sítio eletrônico.

Conforme consta em seu Currículo Lattes, Robson Rubenilson dos Santos Ferreira é professor de História na rede pública estadual da Paraíba. Além de professor, tem experiência em assessoria técnica educacional, com serviços prestados tanto para a SEECT/PB quanto para o Consed. Ao lado dessas funções, é também Conselheiro Estadual de Educação²⁵. Entre os anos de 2011 e 2016 exerceu o cargo de gestor escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lordão, tendo obtido vários prêmios durante esse período, como o Prêmio Gestão Escolar, em 2012 e 2016, concedido pelo Consed/Embaixada dos EUA; e o Prêmio Mestres da Educação, concedido pela SEE/PB, o qual recebeu sucessivamente em 2013, 2014, 2015 e 2016.

Aparentemente, a notoriedade alcançada nesse período possibilitou que o mesmo ascendesse a cargos de abrangência estadual. Dessa forma, foi Gerente Executivo do Ensino Médio da Paraíba (2017-2020); Coordenador Estadual do Prêmio Gestão Escolar (2017-atual) pelo Consed; Coordenador do programa se liga no Enem Paraíba (2018-atual); Conselheiro Estadual de Educação (2017-atual) e Coordenador Estadual do ProBNCC.

É possível perceber em sua trajetória acadêmica-profissional uma aproximação e familiaridade com políticas e concepções neoliberais de ensino/gestão escolar, bem como com os sujeitos que as promovem. O Prêmio Gestão Escolar, criado em 1998 pelo Consed, está voltado para o reconhecimento de projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público. O objetivo do prêmio é estimular escolas públicas a mostrar o desenvolvimento de suas gestões e incentivar o processo de melhoria contínua na escola (Portal MEC)²⁶. Por sua vez, o prêmio Mestres da Educação é uma iniciativa da SEE/PB voltada para a valorização dos docentes que se destacam por

²⁵ Informação referente a última atualização do Lattes, realizada em 23/08/2024. <http://lattes.cnpq.br/7650456381861187>

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/premio-gestao-escolar> Acesso em 12 de set. de 2024

práticas pedagógicas inovadoras, que promovam um ambiente favorável à aprendizagem ao acesso, à permanência e à conclusão dos alunos da educação básica. [...].

Ambas as iniciativas correspondem a políticas de bonificação, uma estratégia neoliberal de controle e responsabilização de escolas, gestores e professores pela melhor ou pior qualidade da educação. Além de desconsiderarem as condições materiais dentro das quais a educação se desenvolve, atribuindo ideologicamente a possibilidade de melhorar a sua qualidade por meio da adoção de arranjos e práticas administrativas e pedagógicas eficientes, essas políticas têm o condão de instituir, entre as escolas e também entre os seus sujeitos, uma lógica competitiva. Tal lógica pode acarretar, no limite, o rompimento da solidariedade entre os profissionais da educação, limitando suas possibilidades políticas enquanto classe. Precarizada enquanto sujeito político e em relação ao seu próprio exercício profissional, gestores, professores e demais sujeitos escolares tornam-se alvos fáceis das políticas oficiais e da lógica neoliberal que as anima.

Em relação a Rilma Suely de Souza Melo, não encontramos registros na Plataforma Lattes, fato curioso dado a sua ampla participação em eventos educacionais, palestras, seminários, dentre outros, muito dos quais tendo como temática a BNCC, como podemos atestar a partir das várias ocorrências relativas ao seu nome em pesquisa no Google.

Conseguimos descobrir um pouco da sua trajetória profissional e acadêmica a partir da divulgação de um desses eventos, o 1º Seminário Integrador do PIBID e PRP - edital 2022, realizado pelo IFPB, no qual Rilma Suely ministrou palestra sobre o tema "A BNCC e os Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba"²⁷. Na divulgação, são apresentadas as credenciais de Rilma Suely, destacando-se a sua participação na elaboração da PCEM/PB, na condição de coordenadora estadual indicada pela Undime; sua filiação à UNCME/PB; sua atuação como assessora técnica da Undime-PB e, finalmente como elaboradora da BNCC.

A relação de Rilma Suely com a BNCC se deu desde o início das discussões e movimentações para sua construção. Como representante da Undime/PB, ela foi um dos 116 especialistas nomeados pela Portaria MEC 592, de 17 de junho de 2015, para a elaboração da 1ª versão do documento. Provavelmente, essa aproximação com a BNCC favoreceu a sua indicação pela Undime para a função de Coordenadora Estadual do

²⁷ Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/noticias/2023/02/i-seminario-integrador-do-pibid-e-prp-acontece-nessa-quinta-feira>

ProBNCC, tendo contribuído com seu capital político para legitimar a mesma junto às comunidades educacionais municipais.

Observa-se, assim, o livre trânsito de Rilma Suely entre instâncias políticas locais e nacionais envolvidas na produção da BNCC. Seus vínculos simultâneos com a Undime, a Uncme e o ProBNCC, certamente contribuíram para a necessária articulação entre as instituições, redes e sujeitos locais e as instâncias nacionais, configurando-se um importante fator para a implantação da BNCC junto ao estado e aos municípios paraibanos.

Pode-se constatar, dessa forma, que seja enquanto instituições, seja enquanto sujeitos individuais, os autores da PCEM/PB tiveram como característica, principalmente, um profundo imbricamento e alinhamento em relação a BNCC e/ou com as concepções de educação nas quais ela se embasa, compondo uma imensa rede de parceiros, individuais e coletivos, públicos e privados que logrou consubstanciar um projeto educacional de classe em um projeto para todo o país.

Diante do exposto, é legítimo pensar que mais do que retirar o protagonismo dos sujeitos locais na execução da reforma, os direcionamentos do ProBNCC acabavam concentrando esse protagonismo nas mãos de sujeitos locais alinhados à Base. Daí a ideia de implementação, noção que remete a uma concepção de currículo marcada pela linearidade e a ausência de rupturas, conflitos e contradições entre o prescrito e o praticado. Regime de colaboração, qualidade técnica, evitar a fragmentação da política curricular, implementação, todas essas noções, consideradas dentro do universo semântico/discursivo da reforma, convergem para um único significado, qual seja, evitar os processos de negociação e renegociação, a recontextualização dessa política nos demais níveis nos quais a mesma necessariamente tem que se desenvolver e dos quais necessariamente sofre influências, conforme nos apontam Goodson e Sacristán.

Dessa forma, torna-se claro o caráter estratégico que a centralização da definição dos critérios para constituição das comissões estaduais assume no âmbito do ProBNCC. Ao colocar os processos curriculares estaduais sob a responsabilidade de sujeitos locais alinhados à reforma, abre-se a possibilidade de um maior controle sobre as ações desses sujeitos, ao mesmo tempo em que são diminuídos os espaços de contradição, contestação, negociação, resistência. Em um tal cenário, as discussões reduzem-se a questões técnicas, de qualidade, a preocupações sobre como fazer o novo currículo ser incorporado pelos professores e efetivado nas salas de aula. Enquanto isso, permanecem intocáveis as

concepções de educação e as bases epistemológicas/políticas/ideológicas que embasam a reforma.

Outro aspecto importante sobre o qual incidiram as diretrizes do ProBNCC diz respeito a participação da comunidade educacional do estado na construção da PCEM/PB. Durante as nossas buscas por informações e dados para constituição do material empírico da pesquisa, nos deparamos com site do ProBNCC Paraíba. A página traz informações sobre a reforma curricular nas diferentes etapas da educação básica do estado, com cada etapa dispondo de uma aba específica.

Na aba referente ao EM são disponibilizado os principais documentos de referência do novo ensino médio: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 13.415/2017; Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio, 2018; Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1432/2018); Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018); Documento Orientador da Portaria nº 649/2018; o documento Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Novo Ensino Médio; Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Observe-se que não há nenhuma normativa estadual referente à etapa de construção curricular, confirmando que todo o regramento do processo era de fato definido a nível nacional.

No referido site tivemos acesso a informações sobre o processo de Consulta Pública online quanto aos Itinerários Formativos do Ensino médio²⁸, etapa importante para compreensão do tipo e alcance da participação da comunidade educacional do estado, e, portanto, para a aferição do caráter democrático do processo curricular paraibano. Verificamos que a consulta realizada junto aos sujeitos educacionais do estado seguiu as mesmas premissas que orientaram participação da comunidade educacional de todo o país na fase de elaboração da BNCC, tendo sido utilizado, inclusive, o mesmo modelo de formulário.

²⁸ Não encontramos no site a versão preliminar da parte referente a Formação Geral Básica, apenas a consulta referente aos itinerários Formativos.

Figura 5: Formulário da consulta sobre os Itinerários Formativos

Saiba como participar da Consulta Pública dos Itinerários Formativos do Ensino Médio

Estado da Paraíba

- 1. Acesse um dos links disponibilizados nesta página:**
 - ✓ Itinerário Formativo: **A Ilha na Ostra - Trilhas Criativas**
(Área de Linguagens e suas Tecnologias)
 - ✓ Itinerário Formativo: **Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade - TSS**
(Exatas: Áreas de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias)
 - ✓ Itinerário Formativo: **Diversidades, Direitos e Culturas**
(Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)
 - ✓ Itinerário Formativo: **Vasto Mundo: Meu Quintal é Global**
(Integrado entre as 4 Áreas Propedêuticas)
 - ✓ Componente Curricular de **Projeto de vida**
 - ✓ Itinerários de **Formação Técnica e Profissional**
- 2. Leia as orientações e analise os materiais disponíveis na Consulta Pública**
- 3. Realize as contribuições nos Itinerários Formativos**

Se concordar com o que foi proposto é só marcar o **SIM** nos campos:

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
O texto é claro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O texto é pertinente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se não concordar, marque **NÃO** ou **PARCIALMENTE** nos campos e faça sua contribuição escrita na pergunta seguinte. Neste caso para cada contribuição faça indicações das páginas e/ou capítulos e/ou parágrafos das quais elas se referem.

Na última página do formulário clique em **ENVIAR** para registrar suas contribuições

Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular na Paraíba
Em caso de dúvidas: comissao.bnccpb@see.pb.gov.br

Fonte: Página do ProBNCC- Paraíba

Como podemos ver, a consulta era feita individualmente, ou seja, por Itinerário Formativo e a contribuição da comunidade educacional resumia-se a marcar, dentre as opções fornecidas no formulário, se concordavam, não concordavam ou concordavam parcialmente com determinado item no itinerário. Para as duas últimas alternativas, havia a possibilidade de contribuição por escrito, recomendando-se, nesses casos, que se indicassem o conteúdo e a página onde o mesmo se localizava, tendo em vista facilitar o trabalho de sistematização e análise dessas contribuições pela comissão de implementação estadual.

Essa metodologia de consulta e o tipo de participação que ela implica foi alvo de críticas dentro do próprio CNE, por não permitir, segundo as conselheiras que votaram contrariamente à BNCC, uma discussão coletiva da Base, sobre a sua necessidade, sobre os seus propósitos e possibilidades de alternativas a ela. O debate estava, portanto, engessado em torno das definições prévias no documento apresentado à consulta. Ademais, segundo elas, não havia indicações sobre os critérios utilizados para a seleção ou descarte das contribuições. Assim, tratou-se de uma forma tênue de participação (Brasil, 2017).

Conforme Sacristán (2000), na construção curricular nem todos têm o mesmo poder decisório. Há quotas desiguais de poder de decisão. Para ele, a simples previsão de espaços de participação para coletividades diversas no processo curricular não garante que de fato essas comunidades tenham poder de interferências na seleção/exclusão dos conteúdos do currículo. Essas decisões “são opções tomadas por quem pode fazê-lo dentro de um determinado equilíbrio de forças sociais” (Sacristán, 2000, p. 157).

Portanto, para a aferição do caráter democrático da construção de política há que se levar em consideração o peso das contribuições dos participantes, ou seja, o seu poder de decisão. Gohn (2016) afirma que se pode analisar a participação a partir de três níveis básicos: o conceitual, o político e o da prática social. Segundo ela (p. 16-17), o “nível político, usualmente, é associado a processos de democratização, mas também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social de indivíduos”, contribuindo para “reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social”.

Bordenave (1994) destaca que o controle sobre a participação não radica apenas na possibilidade de tomada de decisões, situando-se também na definição dos procedimentos ou metodologias de participação. Para esse autor, “ao aceitar a imposição técnica de determinado instrumento, a comunidade por mais que participe realmente do planejamento e execução, está sujeita ao controle e a manipulação” (1994, p. 75). Esse autor destaca ainda que a filosofia social do grupo no poder pode restringir ou ampliar o processo participativo. No primeiro caso, é atribuído à participação um caráter meramente instrumental, o qual favorece a manutenção do controle do processo nas mãos do grupo no poder.

Essas considerações são importantes para aferir a qualidade da participação da comunidade educacional da Paraíba no processo de construção da PCEM/PB. Primeiramente, merece atenção o fato de que a consulta aos sujeitos estaduais se deu

posteriormente a elaboração do documento pela comissão estadual, ou seja, o conteúdo e o formato do mesmo já estavam previamente decididos. Tratava-se, portanto, de referendar ou rejeitar as proposições de um documento já pronto, e sem a necessária clareza sobre como essas contribuições seriam incorporadas. Em segundo lugar, o instrumento utilizado, um questionário, não oferecia espaços para discussões fora das premissas da Base. Ou seja, o debate estava restrito ao seu conteúdo e concepções educacionais. Estes definitivamente não estavam em disputa.

Tarlau e Moeller (2020) analisam esse processo participativo em relação à produção da BNCC e destacam que mesmo os membros do MB tinham dúvidas acerca da efetividade desse método para a melhoria da qualidade do documento. No entanto, eles destacam a necessidade dessas participações para legitimar politicamente a Base, corroborando a constatação de Gohn (2016) acerca do caráter mistificador que a participação pode assumir nos processos políticos, podendo atuar no sentido de produzir a mera integração dos indivíduos ao que é posto pelos poderes estabelecidos.

Outro aspecto importante derivado dessas participações, segundo Tarlau e Moeller (2020), era o fato de que elas serviram também para anular as críticas à BNCC, na medida em que seus propositores e defensores podiam argumentar contra essas críticas usando o fato de que milhares de pessoas participaram da consulta, o que era mais importantes do que as perspectivas ideológicas dos seus opositores. Dessa forma, aparentemente a importância dessas participações e contribuições, estava em seu papel estratégico na produção da retórica acerca do caráter democrático da produção da BNCC, o que ajudou a dar legitimidade política a reforma. Todas as pesquisas analisadas sobre o ProBNCC, destacam o caráter restrito dessas participações e o fato de que as consultas públicas adotadas serviram mais para conferir legitimidade política a reforma do que permitiram uma efetiva participação da sociedade e da comunidade educacional.

Em relação ao processo de escuta junto aos estudantes da rede pública estadual, o **Plano de Implementação do Novo Ensino médio da Paraíba** contém informações importantes acerca desse processo. Segundo o referido documento, mais de 15.023 estudantes participaram de enquetes sobre seus principais interesses e necessidades em relação ao ensino médio. Destacamos abaixo, a título de exemplo, dada a extensão do material, alguns itens constantes no questionário, apresentando ainda o quantitativo das respostas obtidas em cada um. O documento segue à risca o questionário disponibilizado na **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio** para as escutas junto aos estudantes,

demarcando mais um aspecto de alinhamento do processo curricular da Paraíba às normas e orientações do MEC e as diretrizes do ProBNCC.

Quadro 10: Resumo do questionário de escuta aplicado junto aos estudantes paraibanos

Questões I		
Qual é a sua motivação para fazer o Ensino Médio?		
Itens	Qtd.	%
1- Entrar na universidade	5.818	38,7%
2- Adquirir mais conhecimento	776	5,2%
3- Ter um bom emprego futuramente	3.675	24,5%
4- Conhecer novas pessoas	44	0,3%
5- Desenvolver meu projeto de vida e saber o que eu quero fazer futuramente	4.612	30,7%
6- Nenhum motivo, minha família me obriga a frequentar a escola	98	0,7%

Questão II		
Você acredita que o Ensino Médio atual te ajuda a alcançar seus objetivos de vida?		
Itens	Qtd.	%
1- Não ajuda	580	3,9%
2- Ajuda pouco	2.882	19,2%
3- Ajuda	7.086	47,2%
4- Ajuda muito	4.475	29,8%

Questão III		
Você vê relação do que está estudando no Ensino Médio com seu dia a dia?		
Itens	Qtd.	%
1- Não vejo relação	1.192	7,9%
2- Vejo pouca relação	5.359	35,7%
3- Vejo relação	7.224	48,1%
4- Vejo muita relação	1.248	8,3%

Questão IV		
Que tipo de iniciativas você gostaria de ter acesso em na sua escola atual?		
Itens	Qtd.	%
1- Possibilidade de sugerir/escolher algumas das disciplinas que irá estudar (eleti	4620	30,8%
2- Possibilidade de participar nas decisões importantes para a escola (grêmios, conselhos)	2.228	14,8%
3- Ter atividades que integram professores, famílias e estudantes	1.199	8,0%
4- Possibilidade de participar em atividades esportivas que envolvam outras escolas	3.560	23,7%
5- Ter projetos de interação com a comunidade escolar e melhoria de problemas do entorno da escola	3.265	21,7%
6- Realizar atividades fora da escola (projetos, oficinas, aulas, etc.)	7.483	49,8%
7- Atividades e oficinas culturais na escola, como cinema, música, dança, teatro, festivais, entre outros	7.156	47,6%

Questão V		
Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao cursar o Ensino Médio?		
Itens	Qtd.	%
1- Muitas disciplinas, professores e conteúdos	8.652	57,6%
2- Os conteúdos são difíceis	5.416	36,1%
3- Dificuldade em fazer amigos	777	5,2%

4- Trabalhar e estudar ao mesmo tempo	1.894	12,6%
5- Outros	4.208	28,0%

Questão VI		
Você acredita que o Ensino Médio atual te ajuda a alcançar seus objetivos de vida?		
Itens	Qtd.	%
1- Não ajuda	580	3,9%
2- Ajuda pouco	2.882	19,2%
3- Ajuda	7.086	47,2%
4- Ajuda Muito	4.475	29,8%

Questão VII		
Qual área do conhecimento você teria mais interesse em se aprofundar?		
Itens	Qtd.	%
1- Matemática e suas Tecnologias	3.321	22,1%
2- Linguagens e suas Tecnologias	3.169	21,1%
3- Ciências da Natureza e suas Tecnologias	4.222	28,1%
4- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3.729	24,8%
5- Formação Técnica e Profissional	6.073	40,4%

Questão VIII		
O que você espera do Novo Ensino Médio? Assinale quantas alternativas for necessário		
Itens	Qtd.	%
1- Preparar para o ENEM e vestibular	11514	76,6%
2- Desenvolver conhecimento em área do conhecimento	8021	53,4%
3- Preparar para o mercado de trabalho	9.787	65,1%
4- Preparar para relações humanas e lidar com emoções	5.779	38,5%
5- Preparar para o exercício da cidadania	3.835	25,5%
6- Desenvolver habilidades artísticas e culturais	4.222	28,1%
7- Desenvolver atividades atléticas	2.853	19,0%
8- Nenhuma das opções	412	2,7%

Questão IX		
Em uma escala de 01 a 05, qual número representa sua vontade de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio?		
Itens	Qtd.	%
1- 1	666	4,4%
2- 2	852	5,7%
3- 3	3.404	22,7%
4- 4	3.688	24,5%
5- 5	6.413	42,7%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Guia de Implementação do NEM (2022)

As questões acima apresentadas, abordam aspectos fundamentais da Reforma do Ensino Médio: a relação desse nível de ensino quanto as necessidades dos jovens no modelo de sociedade atual; a relação e adequação dos conteúdos ministrados com o dia-a-dia dos alunos; a ênfase no protagonismo juvenil e nos seus objetivos de vida, aspectos importantes para legitimar a reforma junto aos estudantes; a necessidade de flexibilização dos currículos para atender essas premissas.

São questões que trazem à tona o debate histórico a respeito das finalidades desse nível de ensino: preparar para a universidade ou para o mundo do trabalho? para as relações humanas e o exercício da cidadania e autonomia ou para responder às exigências do mercado? O fato é que a continuidade desse debate aponta para o fracasso das reformas curriculares/educacionais, as quais se sucedem mais ao sabor das contingências políticas e interesses dos governos de turno do que das necessidades reais da educação brasileira, contribuindo para a manutenção do dualismo educacional.

Uma análise atenta sobre as respostas a algumas das questões propostas revela a complexidade que reveste as expectativas dos estudantes em relação ao ensino médio. Dessa forma, ao mesmo tempo em que 38,7% dos estudantes responderam que a sua maior motivação para fazer o Ensino Médio era entrar na universidade (questão I, item I) e 76,6% esperavam que ele os preparasse para o ENEM ou vestibular (questão VIII, item I), fazendo ressaltar o caráter eminentemente propedêutico dessa etapa da EB; 24,5% detinham expectativas eminentemente profissionais (questão I, item III), e 65,1% esperavam sair do ensino médio preparados para o mercado de trabalho (questão VIII, item III).

De acordo com Sacristán (2000), o valor do conteúdo educacional/curricular varia conforme a origem social dos estudantes e as possibilidades de permanência no sistema educativo. Não é, portanto, indiferente as divisões sociais no interior das sociedades, nem as divisões de gênero, nem às relativas ao meio rural e urbano, grupos étnicos minoritários e majoritários, dentre outras divisões da estrutura social. Assim, o currículo regula não apenas os conteúdos escolares, mas também os distribui socialmente, e o faz de forma desigual. Para o autor, um dos aspectos que realçam o caráter social do processo de seleção do conteúdo curricular diz respeito ao fato de que “a seleção de conteúdos de currículo favorece mais a uns do que outros”. Resulta daí as diferentes expectativas dos estudantes em relação à educação.

Ou seja, mais do que uma questão de preferência as expectativas escolares e educacionais são influenciadas também pelas diferentes condições de classe, gênero, raça, dentre outras; as quais acarretam diferentes condições de acesso e permanência na escola. Não se trata de algo natural, mas de uma construção social e cultural. Desconsiderar esse fato, como historicamente tem sido feito no Brasil, contribui para a aprofundar as desigualdades educacionais e fortalecer a manutenção, estrutural, mas também política, do dualismo característico dessa etapa da EB.

Outro aspecto que merece nossa atenção no questionário apresentado diz respeito a percepção dos alunos acerca do ensino médio antes da reforma. Como se sabe, um dos principais argumentos da reforma era tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens, dotando-o de um currículo que valorizasse e incentivasse o seu protagonismo. Quando indagados sobre as principais dificuldades que enfrentavam ao cursar o Ensino Médio (questão V), respectivamente 57,6% responderam que era o grande número de disciplinas, professores e conteúdos (item 1); e 36,1% que os conteúdos eram difíceis (item 2).

Essas respostas vão ao encontro de um dos argumentos elencadas para a reforma do ensino médio, o qual atribuía à grande quantidade de componentes curriculares a falta de interesse dos estudantes. No entanto, quando questionados sobre se acreditavam que o Ensino Médio (antes da reforma) lhes ajudaria em seus objetivos de vida (questão VI), 47,2% e 29,8%, respectivamente, responderam que “ajuda” (item 3) e “ajuda muito” (item 4).

Assim, apesar de terem reconhecido a dificuldade imposta pelo grande número de disciplinas a vencer ao logos das três sérias dessa etapa da EB, os estudantes também reconheceram a pertinência do que era ensinado e a sua relação com suas expectativas e interesses futuros. Dessa forma, relativiza-se o discurso reformista de que o ensino médio não atendia aos interesses dos estudantes e de que era alheio as suas aspirações, aspectos apontados como um dos principais motivos para o desinteresse da juventude em relação em ensino médio e um dos principais motes da reforma.

Seja como for, não há indicações, pelo menos na documentação aqui analisada, de como essas escutas junto aos estudantes contribuíram para o processo curricular paraibano. É legítimo concluir, no entanto, considerando-se que esse tipo de participação diz respeito mais a uma comunicação do que a tomada de decisões propriamente dita, que tal qual a participação dos professores, a participação dos estudantes serviu mais como instrumento ideológico para a legitimação da reforma. No mínimo, ela ajudou a sustentar o discurso em torno do caráter democrático da PCEM/PB.

Os documentos disponibilizados na Plataforma ProBNCC Paraíba foram importantes para darmos os passos iniciais a nossa pesquisa, mas não eram suficientes para atender ao nosso objetivo. Havia lacunas que precisavam ser preenchidas para dar maior concreticidade as nossas análises. A rapidez com que o CEE/PB aprovou a proposta, por exemplo, nos fez questionar acerca da atuação desse órgão no processo

curricular do estado, cuja participação é citada, mas não detalhada, na Solenidade de entrega da proposta, na Resolução 410/2021 e na PCEM/PB.

O caminho a seguir foi apontado pela referida resolução, a qual cita o Parecer 213/2020, referente à apreciação da PCEM/PB pelo CEE/PB. Esse documento não está disponível em nenhum dos sítios então pesquisados. Solicitamos acesso ao documento utilizando o serviço de Acesso à Informação na página da SEECT/PB. Conforme a LDBEN/1996, além de órgão normativo os conselhos exercem ainda funções de assessoramento, fiscalização e controle das políticas educacionais locais. Assim, consideramos de extrema importância conhecer como esse papel foi efetivado pelo CEE/PB, daí o nosso empenho na busca por tal documento.

A análise do Parecer 213/2020 revelou o mesmo tom de consenso e de satisfação, tanto em relação ao teor da proposta quanto ao processo de construção, reiterando o seu caráter democrático e participativo. Em conformidade com essa concepção o relator da proposta, o Conselheiro José Jakson Amâncio Alves, inicia sua apreciação fazendo um histórico da construção da proposta, destacando que “Nessa Proposta Curricular, podemos apontar uma característica basilar: é resultado de um grande esforço de correntes e pensamentos e de uma construção coletiva”. O relator referenda essa análise citando a própria PCEM/PB, mais precisamente a página 15 do documento, na qual consta que

Cada redator trouxe para seu texto sua vivência enquanto professor da Educação Básica, suas escutas cotidianas das vozes de cada estudante que formam, entrelaçando com a necessidade de responder a uma pergunta essencial: Qual escola queremos para os adolescentes, jovens e adultos paraibanos? Como a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba, no contexto da escola, pode ajudar na formação do cidadão que queremos? (Proposta Curricular do Ensino Médio – Paraíba, 2021, pág. 15).

Ainda na introdução o relator analisa a estrutura do ensino médio na Proposta, a estrutura do próprio documento e conclui:

Por fim, essa Proposta Curricular apresenta um processo de mediação; é progressiva e inovadora, garantindo uma transformação no modo de vida do “ser humano”, em especial da juventude da Paraíba, pois vimos que seus atores tomaram parte efetiva na construção curricular e que todos os “saberes de experiência feita” dos educadores, dos educandos, das pessoas e dos lugares foram considerados na construção plena dessa Proposta para a educação paraibana (Paraíba, 2020).

Utilizando dados do MEC/INEP, na conclusão da parte introdutória do parecer é apresentado o panorama educacional do ensino médio do estado, considerando-se o

biênio 2018-2019 e o resultado agregado de todas as dependências administrativas (Público, Privada, Estadual, Municipal e Federal). Foram analisados indicadores referentes à: média de alunos por turma; distorção Idade-Série; taxa de aprovação; taxa de abandono; docentes com ensino superior; nota e meta IDEB (2017-19). Após análise dos dados, o relator conclui, reiterando a crença no poder de uma reforma curricular para transformar a qualidade da educação,

[...] como pode ser visto através da análise dos indicadores educacionais do Ensino Médio na Paraíba, no ano de 2019, observou-se uma contida melhora, uma vez que nenhum indicador referente ao Ensino Médio, desses aqui apresentados, apresentou piora quando comparado aos do ano anterior. Espera-se que, com o novo currículo do Ensino Médio, possamos avançar ainda mais nos indicadores educacionais que produziram bons frutos aos demais indicadores socioeconômicos do estado da Paraíba (Paraíba, 2020).

A segunda parte do parecer traz a análise propriamente dita da PCEM/PB e, conforme o relator, toda ela foi baseada no que rezam a Lei nº 13.415/2017, as DCNEM/2018 e a BNCC/EM. É destacado ainda que, conforme preconizado no Guia para Análise e Elaboração de Parecer, do Foncede/Movimento pela Base, o CEE-PB participou, como colaborador e com apoio técnico, da construção da PCEM/PB. A referência ao Guia para Análise e Elaboração de Parecer demarca mais uma influência do ProBNCC no processo curricular do ensino médio da Paraíba. Como veremos na sequência, toda a metodologia de análise do documento da PCEM/PB foi baseada no roteiro sugerido no referido guia, cuja síntese apresentamos no capítulo referente ao ProBNCC.

Assim, a partir da mesma dinâmica que preside a um *Checklist*, o primeiro item analisado no parecer foi o referente a Formação Geral Básica e Itinerários Formativos; o segundo, à Carga Horária; o terceiro, aos Conteúdos Curriculares; o quarto, aos Itinerários de Formação Técnica e Profissional; o quinto, às Modalidades de Ensino; e o sexto, às Orientações para Implementação do Currículo. Após analisar o documento ao longo desses seis tópicos -os quais seguem estritamente o roteiro e os critérios constantes no Guia para Análise e Elaboração de Parecer- e considerar que “todos os itens obrigatórios e necessários estão presentes” na PCEM/PB, o relator emite o seu parecer:

Diante da análise realizada, concluímos que: 1. A Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba é composta por Formação Geral Básica e Itinerário Formativo; 2. A Formação Geral Básica está alinhada à BNCC, com foco no desenvolvimento de competências (competências gerais, competências/habilidades específicas) da educação integral, do

protagonismo dos estudantes e de seus projetos de vida; 3. Os estudos e as práticas previstos na Formação Geral Básica são tratados de forma contextualizada e interdisciplinar; 4. A carga horária máxima para desenvolvimento das competências/habilidades da BNCC (Formação Geral Básica) é de 1.440 horas (Ensino Médio regular); 5. Os Estudos de língua portuguesa e matemática estão incluídos em todos os anos escolares; 6. A carga horária total atende às 3.000 horas até o início do ano letivo de 2022; 7. O documento curricular itinerário formativo na formação técnica e profissional destaca a referência aos estudos FICs e à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); 8. (...). Assim, diante da análise realizada, submetemos nosso Parecer Favorável à apreciação do Plenário do Conselho Estadual de Educação da Paraíba para aprovação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – na qual estão explicitados os princípios, direitos de aprendizagem e orientações pedagógicas determinados na Lei nº 13.415/2017 e na Portaria nº 649 do MEC, de 10 de julho de 2018, pautados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – para o âmbito dos sistemas educacionais estaduais, tanto da rede pública quanto da rede privada do estado da Paraíba. É o parecer, salvo melhor juízo. João Pessoa (PB), 17 de dezembro de 2020 (Paraíba, 2020, p. 10)

Observe-se que todos os pontos elencados e analisados no Parecer 213/2020 incidem apenas sob os aspectos previstos na Guia para Análise e Elaboração de Parecer, do Fonced/Movimento pela Base. O relator do parecer reitera a política traçada em todos os documentos aqui analisados. Não há uma discussão sobre as concepções de currículo, apenas a reafirmação do foco no desenvolvimento de competências, a adequação dos itinerários estaduais aos critérios estabelecidos nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativo e no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, dentre outros elementos que, segundo o discurso reformista, garantiriam a qualidade técnica dos novos currículo e evitariam a fragmentação dessa política a nível dos estados.

Apesar da clara preponderância dos parâmetros do ProBNCC e dos demais documentos a ele articulados, a PCEM/PB se coloca como tendo sido construída a partir da consideração das necessidades concretas da educação do estado. Assim, conforme esse documento,

Diante das atualizações contidas na Lei nº 13.415/2017, que regulamentou a Reforma do ensino médio, além de ampla legislação que contempla a sua implementação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa, emitidas pelo Conselho Nacional de educação. Fez-se necessária a reformulação dos Documentos Curriculares para a educação no estado da Paraíba, *pautados nos dados concretos da nossa realidade educacional* (grifo nosso), a partir, essencialmente, do olhar sobre os sujeitos e os direitos constitucionais que a eles devem ser garantidos e que permeiam a Proposta Curricular do Ensino médio da Paraíba aqui apresentada (Paraíba, 2021).

Contrariamente ao que afirma o texto oficial, respaldados nas pesquisas com as quais dialogamos ao longo da nossa pesquisa e nos nossos próprios achados, não foram os *dados concretos* da nossa realidade educacional que orientaram as opções curriculares e as concepções educacionais que orientam a PCEM/PB, mas as inúmeras determinações produzidas pelo MEC, Consed, Undime e seus parceiros empresariais, como o Instituto Reúna e o Movimento pela Base, ambos crias da Fundação Lemann, tida por muitas das pesquisas aqui analisadas como a principal idealizadora da Base e pela criação do consenso necessário para legitimá-la junto aos órgãos oficiais, outras organizações civis e a comunidade educacional.

Dessa forma, a despeito do discurso que atribui a construção da PCEM/PB um caráter democrático, o que verificamos foi a primazia das determinações do ProBNCC e dos seus membros em relação a comunidade educacional do estado, cuja participação, como vimos, restringiu-se a opinar, através dos questionários disponibilizados pela comissão estadual, acerca de aspectos pontuais do currículo. Uma forma tímida de participação, que serviu mais para legitimar a proposta junto à comunidade educacional, do que para a melhoria do que estava sendo proposto.

Conforme vimos no início deste capítulo, a Paraíba enfrenta grandes dificuldades educacionais, as quais não têm sido resolvidas à despeito do alinhamento do estado às políticas de orientação liberal oriundas do governo federal, as quais incidem no âmbito da gestão, do currículo, das avaliações, das políticas de valorização dos professores, dentre outros.

As pesquisas aqui analisadas declaram em uníssono o potencial que um currículo baseado no desenvolvimento de competências tem para aumentar as desigualdades educacionais e o dualismo educacional que historicamente tem caracterizado o ensino médio brasileiro e de forma mais intensa, o paraibano.

Apesar do alinhamento conceitual e estrutural que o a PCEM/PB demonstra em relação à BNCC/EM, isso não é garantia de que suas determinações serão cumpridas à risca na sala de aula, onde as mesmas serão mediadas pelas condições infraestruturais, pelas experiências e tradições docentes, dos alunos e demais sujeitos que compõem o espaço escolar. Como temos reiterado ao longo dessa dissertação a partir do diálogo com Goodson (1997) e Sacristán (1998,2000), o currículo prescrito apesar de estabelecer parâmetros para a prática está sempre sujeito à processo de negociação, renegociação e ressignificação pela ação dos diferentes sujeitos e contextos aos quais se direciona, o que faz ressaltar a sua natureza de um artefato eminentemente histórico-social.

5. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Nos propomos nesta pesquisa analisar o processo de construção da Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba, considerando-o a partir das determinações do Programa de Apoio a Base Nacional Comum Curricular, o ProBNCC, programa cuja finalidade declarada era garantir, por meio do apoio técnico e financeiro, a qualidade técnica e a construção, em regime de colaboração, dos novos currículos estaduais alinhados à BNCC.

O exame da documentação que constituiu o *corpus* dessa pesquisa permitiu que apreendêssemos aspectos importantes da construção da PCEM/PB, revelando como a adesão ao ProBNCC implicou limites à autonomia do estado e da comissão estadual de currículo, na medida em que as instâncias administrativas e os sujeitos locais estavam subordinados às diretrizes e parâmetros estabelecidos pelo programa, cujos direcionamentos incidiam sobre desde a elaboração dos novos currículos (Ciclo I) até a sua implementação nas escolas através dos seus PPP (Ciclo II).

Consideramos em nossa investigação que a construção da PCEM/PB se insere num movimento maior de disputas históricas pela hegemonia na definição dos sentidos e finalidades do ensino médio nacional. Essas disputas se acirraram na década de 1990 sob a influência de dois processos que vão incidir contraditoriamente na legislação educacional do período, quais sejam: 1) o processo de redemocratização e 2) o alinhamento do país às políticas neoliberais. Sob a injunção desses dois fatores há, de um lado, a ampliação do direito à educação, e, de outro, a relativização desse direito.

Nesse contexto, a aprovação da LDB (Lei nº9394/1996) trouxe o reconhecimento do ensino médio como parte da educação básica, da sua progressiva obrigatoriedade e gratuidade e buscou romper com a dualidade propedêutico/profissionalizante que ao longo da história tem caracterizado esse nível de ensino. No entanto, sob orientação neoliberal dos governos da década de 1990, sobretudo a partir de Fernando Henrique Cardoso, o sentido de integração, consagrado na LDB por força da luta da comunidade educacional, foi rompido.

A partir do Decreto 2.208/1997, das DCNEM e dos PCNEM, o currículo do ensino médio passou a ser organizado em função do atendimento às necessidades do mercado, elegendo como princípio pedagógico o desenvolvimento de competências, em conformidade com a agenda educacional dos OI, a qual passa a ter grande influência nas políticas curriculares do país no período. Contrariando às críticas e proposições da

comunidade educacional, a aprovação do PNE em 2001 referenda a política curricular/educacional do governo FHC. Consagrava-se, dessa forma, a dualidade do ensino médio e o mercado como principal norteador das suas finalidades, as quais se deslocam do ensino para a aprendizagem das competências requeridas pela sociedade capitalista neoliberal.

Em 2012, após um longo processo de disputas iniciadas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e que adentraram os de Dilma Rousseff, foram aprovadas novas DCNEM. Essas diretrizes demarcam uma importante mudança na concepção da relação entre educação e trabalho. Nelas são definidos como eixo da integralização curricular o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, a partir dos quais busca-se romper com a concepção instrumental de educação baseada no desenvolvimento de competências, típica das reformas curriculares da década de 1990. Dessa forma, as finalidades do ensino médio passaram a ser orientadas não mais pelas necessidades e demandas do mercado, cuja concepção de educação é voltada para adaptação e integração às relações sociais capitalistas, mas pela necessidade de uma formação que possibilitasse a crítica transformadora à essa sociedade e suas relações de trabalho.

Em 2016, com o acirramento da crise política e social que se abateu sobre o país e que levou ao impedimento da presidente Dilma Rousseff, o recém empossado presidente Michel Temer impôs, a partir da MP 746/16, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, uma nova reforma do ensino médio, a qual é consolidada em 2018 com a aprovação da BNCC/EM. Ambas as iniciativas contaram com a ampla participação de setores empresariais do campo educacional, organizados em torno do MB; além do Consed e da Undime, cujo engajamento junto a estados e municípios contribuiu para dar legitimidade a reforma.

A partir da Lei 13.415/2017 e da BNCC-EM são retomadas as linhas mestras das reformas educacionais da década de 1990, caracterizadas no âmbito de sua formulação, pelo caráter centralizador e verticalizado, e no âmbito pedagógico pela centralidade do conceito de competências como eixo organizador do currículo.

Através do ProBNCC, o protagonismo na construção da PCEM/PB foi exercido pelos mesmos sujeitos que levaram a cabo a reforma do ensino médio e a BNCC a nível nacional, transplantando para o processo curricular do estado a mesma lógica centralizadora que presidiu essas iniciativas. A construção do novo currículo do ensino médio do estado foi, a semelhança do que ocorrerá em outras unidades federativas, orientada totalmente pelos documentos produzidos pelo MEC, Consed, Undime, e

Movimento pela Base. A Profusão de guias e outros materiais orientadores do trabalho da comissão estadual produzidos por essas instituições, demarca o entendimento do currículo como um produto meramente técnico. Dessa forma, o processo curricular foi despolitizado, sendo referido em todos os documentos citados como implementação.

Quanto à participação da comunidade educacional do estado, constatamos que a metodologia e as estratégias formuladas à partir do ProBNCC, baseadas nas mesmas premissas utilizadas na construção da Base, não permitiram um engajamento efetivo dos sujeitos estaduais, os quais foram colocados à margem da tomada de decisões e apenas referendaram, através principalmente de formulários eletrônicos, as ações previamente realizadas pela comissão estadual.

No âmbito do CEE/PB', órgão em tese fiscalizador e supervisor da política educacional do estado, verificamos que suas ações foram também pautadas conforme as orientações do ProBNCC. A leitura do Parecer 213/2020, deixa claro o alinhamento desse órgão ao conteúdo da reforma e à metodologia de construção de currículo instituída por seus produtores e reproduzida por intermédio do programa. Dessa forma, corrobora o discurso de ampla participação dos sujeitos educacionais do estado e o caráter democrático de construção da PCEM/PB.

Na análise da PCEM/PB propriamente dita, constatamos um discurso híbrido, que procura conciliar concepções progressistas de educação- com referências inclusive a Paulo Freire e sua proposta de educação emancipadora- e os pressupostos da pedagogia das competências. O documento reproduz ainda a justificativa da reforma da BNCC, chamando atenção para a crise do ensino médio no estado e a necessidade da reforma curricular para melhorar a sua qualidade, sem considerar, no entanto, apesar de apontá-las, as condições precárias de infraestrutura, de acesso e permanência nas escolas, as quais contribuem para perpetuar o ciclo vicioso de má qualidade da educação no estado.

Tendo sido baseada em pesquisa documental e com nosso foco no contexto de formulação curricular, nossa investigação não permitiu adentrar em questões relativas a como a BNCC/EM através da PCEM/PB tem sido vivenciada em sala de aula, afetado a prática docente e a formação dos estudantes. No entanto, tendo em vista o referencial adotado nessa pesquisa, certamente não haverá uma transposição linear dos seus pressupostos para os espaços escolares e seus sujeitos, a partir dos quais as premissas da reforma serão recontextualizadas, negociadas e apropriadas, tanto em função das tradições, valores e práticas que constituem o ambiente escolar e o trabalho docente, quanto das condições materiais e infraestruturais das escolas do estado, aspectos que em

seu conjunto erigem-se em barreiras políticas para a efetivação do novo currículo estadual.

Essas questões ficam em aberto, principalmente considerando que a Reforma do Ensino Médio se encontra em processo de revisão, em mais um capítulo da disputa pelos sentidos e finalidade dessa etapa da educação básica, o que certamente atuará como mais um fator limitante ao cumprimento dos seus pressupostos. Esperamos que essas e outras questões sejam exploradas em trabalhos futuros e preencham as inúmeras lacunas que não foram contempladas em nossa investigação.

6. REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BARBOSA, Maryane Marins. **BNCC no Estado do Rio de Janeiro: Processo de Reelaboração da Versão Nacional**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

BRASIL. Portaria n° 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2018.

BRASIL. Portaria n° 268, de 22 de março de 2018. Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 2018. p. 13. 2018b.

BRASIL. Portaria n° 757, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria n° 268, de 22 de março de 2018, que cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2019. p. 27. 2019

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC)**. Documento Orientador. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília: Esplanada dos Ministérios, 2019.

BRASIL. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado da Paraíba: Censo da Educação Básica Estadual 2020** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2020.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 de agosto de 2024.

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.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2015. p. 23.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15 de 15 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez.2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 756, de 3 de abril de 2018. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Lei 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.

BRASIL. **Portaria nº 268, de 22 de março de 2018**. Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Propõe a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acessado em 21/09/2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 21/09/2023.

BRASIL. **Parecer nº 45 de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

CAIRES, V.G.; OLIVEIRA, M.A.M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao Plano Nacional 2014-2024**. Ed.Vozes, 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PIRES, Daniela, Oliveira. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: da parceria público privada à disputa pelo fundo público educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v.36, e77538, 2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e Educação: um pacto a se rever. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p.65-78, jun. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DANTAS, Jéferson Silveira. A articulação da nova direita no Brasil e seus impactos na administração pública. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 21 n. 45, p. 116-139, jan./abr. 2020

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional** disponível em: https://gtfhufgrs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 15/11/2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº 3, p. 531-541, set./dez. 2017

FERRETTI, Celso João. **O ensino médio e o regime de colaboração entre entes federados no Brasil**. Trabalho apresentado no VI Seminário de Educação Brasileira, Cedes/Unicamp, Campinas, 20 a 22 de fevereiro de 2012.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32 (93), 2018.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO. **Novo ensino Médio**: Guia para análise e elaboração de parecer sobre currículos. Disponível em: https://dcb55452-e2f0-4b68-aa4b-27bc69926966.filesusr.com/ugd/b05985_8375e4262d89420dade08fb4fd38838c.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise Nogueira. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

G1 GLOBO. **Renda domiciliar per capita caiu em 2020, para R\$ 1.380, diz IBGE** <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/02/26/renda-domiciliar-per-capita-foi-de-r-1380-em-2020-diz-ibge.ghtml>

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. Cortez: São Paulo, 1990.

GOODSON, Ivor Frederich. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GOODSON, Ivor Frederich. **A construção Social do Currículo**. Lisboa, Universidade de Lisboa: Educa, 1997.

IBGE. **Sistema de Contas Regionais: Brasil 2020** https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101975_informativo.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

KOEPSEL, Eliana Cláudio Navarro; OLIVEIRA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. e222442, 2020.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C., BRASIL, I.; MOROSINI, M.V. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Saúde - 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

LEMOS, Anaylla da Silva. **Sentidos Construídos em Torno da BNCC em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Município de Mossoró/RN**. 2023. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago., 2004.

MANOEL, Raimundo dos Santos. **Referencial Curricular Amapaense: narrativas de Professores/ Formadores do ProBNCC/AP**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Amapá.

MARANHÃO, Efrem de Aguiar. **O papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) no cenário educacional do País**. Centro de Informações e Biblioteca em Educação –CIBEC, Brasília/DF, 2000.

MARTINS, Crisnaria Avelino. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): a Adequação dos Projetos Político-Pedagógicos em Duas Escolas Municipais de Itajá/RN**. 2021. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A hora e a vez da escola pública?** Um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. 1991. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2017.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PARAÍBA. Lei 10.488, de 23 de junho de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências**. João Pessoa, 2015.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Apreciação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa, 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. João Pessoa, 2021.

PARAÍBA. Tribunal de Contas do Estado. Auditoria Temática 01/2021. **Contratações por Excepcional Interesse Público: Situação nos âmbitos Estadual e Municipal**. João Pessoa, 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa, 2022.

- PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
- REBECCA, Tarlau; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteira**, v. 20, n.2 p. 553-603, maio/ago, 2020.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Angel I. Perez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GOMEZ, Angel Perez. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Autores associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. A política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. 3- Século XXI. Editora vozes, 1994.
- SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005
- SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.
- SILVEIRA, Zuleide. Edward P. Thompson: Métodos, Categorias Analíticas e Fenômenos Educacionais. **Revista Trabalho Necessário** [on line]. UFF:NEDATTE, ano 12, nº18, 2014.

SOARES, Marta Priscila Costa. **Ações e tensões no contexto da prática: o PROBNCC para a educação infantil na rede municipal de Mossoró/RN.** 2023. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2005, n.28, pp.24-36. ISSN 1413-2478.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005

APÊNDICES

Quadro 11: Resultado do Levantamento da Produção acadêmica referente à Reforma do Ensino Médio e a BNCC/EM

Título	Tipo de Produção	Autor(es)	Universidade/periódico	Ano
Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Artigo	FERRETI, Celso João; SILVA, MÔNICA Ribeiro da;	Educação e Sociedade	2017
A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso	Artigo	SILVA; Mônica ribeiro da;	Educação em Revista	2018
A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Artigo	FERRETI, Celso João	Estudos Avançados	2018
Processo de institucionalização da reforma do ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei Nº 13.415/2017 no congresso nacional	Dissertação	SPERANDIO, Renan dos Santos	Universidade Federal do Espírito Santo	2019
Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do ensino médio	Dissertação	BEZERRA, Vinicius de Oliveira	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2019
Os impactos da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	Dissertação	LIMA, Maria Daniele Coelho	Centro Universitário Moura Lacerda	2019
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:	Dissertação	GOMES, Fabricio Augusto.	Pontifícia Universidade Católica De Goiás	2019

Currículo, Poder e Resistência				
Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da lei Nº 13.415/2017	Dissertação	VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de;	Universidade Estadual de Maringá	2019
Política e Significantes Vazios: uma Análise da Reforma do Ensino Médio de 2017	Artigo	CORTI, Ana Paula	Educação em Revista	2019
Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional	Artigo	COSTA, Marilda de Oliveira; Silva, Leonardo Almeida da	Revista Brasileira de Educação	2019
A Reforma do Ensino médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil	Tese	JUNIOR, Gilberto Nogara	Universidade Federal de Santa Catarina	2020
Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva sobre currículo e educação no ensino médio	Dissertação	SOUZA, Fernanda Dione Sales de;	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2020
A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma proposta na contramão da educação humanizadora	Dissertação	HALLWAS, Valderez Moraes dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020
Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	Dissertação	ANDRADE, Maria Carolina Pires de	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2020

Fonte: Elaborado pelo Autor

Quadro 12: Resultado do levantamento da produção acadêmica referente ao ProBNCC

Título	Autor	Tipo de produção	Universidade	Ano
BNCC no Estado do Rio de Janeiro: Processo de Reelaboração da Versão Nacional	BARBOSA, Maryane Marins;	Dissertação	UFF	2020
Referencial Curricular Amapaense: narrativas de Professores/Formadores do ProBNCC/AP	SANTOS, Manoel Rainundo dos;	Dissertação	UNIFAP	2020
Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): a Adequação dos Projetos Político-Pedagógicos em Duas Escolas Municipais de Itajá/RN	MARTINS, Crisnaria Avelino	Dissertação	UERN	2021
Ações e Tensões no Contexto da Prática: o ProBNCC para a Educação Infantil na Rede Municipal de Mossoró/RN	SOARES, Marta Priscila Costa	Dissertação	UERN	2023
Sentidos Construídos em Torno da BNCC em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Município de Mossoró/RN	LEMOS, Anaylla da Silva	Dissertação	UERN	2023

Fonte: Elaborado Pelo autor