



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

SILVA, MONICA RIBEIRO DA
A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO
Educação em Revista, vol. 34, e214130, 2018
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698214130

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005091>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

PALAVRA ABERTA

A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO

MONICA RIBEIRO DA SILVA¹*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>

RESUMO: Neste texto nos ocupamos da reforma do ensino médio, com destaque para a produção da Base Nacional Comum Curricular BNCC). O objetivo é mostrar que, por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos. Dentre as conclusões, se evidencia que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico.

Palavras chave: Reforma do ensino médio; BNCC; Políticas curriculares; Ensino médio.

SECONDARY EDUCATION'S BNCC REFORM: THE REVIVAL OF A DUSTY DISCOURSE

ABSTRACT: In this paper we are concerned with the secondary education reform, highlighting the production of the National Curricular Common Base (BNCC). The goal is to show that, behind a discourse presented as “new”, the reform and its BNCC constitute an old discourse and reiterate purposes suffocated by disputes around the meanings and ends that concern this stage of basic education in the last 20 years. Among the conclusions, it is evident that the centrality conferred to the notion of competences in the document brings back the discourse present in curricular policy texts of the late 90’s and reintroduces limits already identified in previous research, among which the fact that such an approach is limited due to its pragmatic and ahistorical character.

Keywords: Secondary education reform; BNCC; Curricular policies; Secondary education.

¹ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora na Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Pesquisa financiada pelo CNPq. E-mail: <monicars@ufpr.br>.

LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: EL RESCATE DE UN DISCURSO POLVORIENTO

RESUMEN: En este texto nos ocupamos de la reforma de la enseñanza media, centrándonos en la producción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El objetivo es mostrar que, por detrás de un discurso que se presenta como “nuevo”, las propuestas de reforma y de su BNCC componen un viejo discurso y reiteran finalidades sofocadas por las disputas en torno a los sentidos y finalidades dados a esa etapa de la educación básica durante los últimos 20 años. Entre las conclusiones, se pone de manifiesto que la centralidad otorgada a la noción de competencias en el documento recupera el discurso presente en los textos de políticas curriculares del final de la década de 1990 y reintroduce los límites ya identificados en investigaciones anteriores, como el relativo al carácter pragmático y ahistórico de ese abordaje.

Palabras clave: Reforma de la enseñanza media; BNCC; Políticas curriculares; Enseñanza media.

O CENÁRIO

O primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio”. Que razões de urgência justificariam essa ação? Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. Além disso, a reforma se articulava “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (CN, Sumário Executivo da MPV 476. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016). Desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período.

A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos. Para essa finalidade, são trazidas inicialmente considerações acerca das propostas e do percurso de aprovação da Lei. Em seguida, é recuperada uma cronologia de pouco mais de 20 anos em torno do marcos

normativos e das ações do poder executivo federal sobre o ensino médio, e se localiza, desse modo, a retomada de um empoeirado discurso. A análise recai, principalmente, sobre a proposição de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada à implementação da reforma.

DO PERCURSO AO QUE FOI CONSIGNADO EM LEI

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas”. (FERRETI e SILVA, 2017). Essas falas explicam o teor das propostas, bem como outras decorrências, como por exemplo a perspectiva economicista do discurso reformador bem como a aproximação com o setor privado (SILVA e SCHEIBE, 2017).

A Medida Provisória 746/16 foi publicada com a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do ensino médio e no financiamento público desta etapa da educação básica. Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso em torno, principalmente, de duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional. De igual modo, a exclusão tácita da Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) implica em prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a um ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo.

Se, por um lado, o modo como as propostas contidas naquele documento foram veiculadas pela grande imprensa contribuiu para dar larga visibilidade às mudanças intencionadas, por outro, ao menos em um primeiro momento, o conjunto das finalidades foi pouco conhecido e problematizado. Além das alterações acima, a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressupunha uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Outras propostas dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio; a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês; a formação modular com terminalidade específica e sistemas de créditos. Como forma de induzir à ampliação da jornada, a MP trazia a criação de um programa de fomento para que as redes de ensino ofertassem uma tempo diário de sete horas. O volume de recursos financeiros comportavam, no entanto, o atendimento a não mais do que 4% da matrícula do ensino médio público em território nacional. Outra ordem de mudanças diz respeito à presença, na Medida Provisória, da indução ao uso de recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional.

Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17. Entre um e outro texto, verificam-se algumas alterações: a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” (passa a compor o Art. 35 da LDB), retomando a denominação presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua

presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados”. Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Estava presente na MP 746/16 e permanece como determinação da Lei 13.415/17 que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (determinação que passa a compor o Art. 36 da LDB) e ainda:

Art. 35A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I linguagens e suas tecnologias;
- II matemática e suas tecnologias;
- III ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV ciências humanas e sociais aplicadas. (Lei 13.415/17)

A normatização de uma base nacional comum curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do PNE. Ao iniciar o governo de Michel Temer esses documentos haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão. O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos. O tema merece, no entanto, uma discussão preliminar.

FAZ SENTIDO UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Em outros textos (SILVA, 2015; 2018), problematizamos, independentemente do conteúdo propriamente dito desses materiais, a ideia de uma política curricular como a que se desenvolve em torno da formulação dessa BNCC:

A primeira indagação diz respeito à sua “natureza”: *mais prescritiva ou menos prescritiva?* Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma *formação sob controle*. (SILVA, 2018, p. 45).

Além disso, fica claro o sentido limitador que comporta um “currículo nacional” por ser excessivamente prescritivo e, ainda, atrelado às avaliações de Estado.

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46).

Uma política curricular oficial como listagens de objetivos ou de *competências*, como se configuram os textos do Ministério da Educação em torno da definição da BNCC tem ainda, como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (2015, p. 375).

Postas essas considerações, passemos aos textos oficiais.

A RECOMPOSIÇÃO DOS DISCURSOS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: DE NOVO AS DITAS COMPETÊNCIAS

O ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens que dela passavam ao largo. De pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991, a 9 milhões de pessoas em 2004, as perguntas em torno de “qual ensino médio” e “para quem” ocupou a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal, como se pode ver no Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1. Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018

1996	1997	1998	1999
<p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p>	<p>Decreto 2.208/97</p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta:</p> <p>Concomitante Subsequente</p>	<p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese:</p> <p>Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio</p>	<p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina</p> <p>Parecer 16/99 DCNEPDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional</p>

<p>2003/2004</p> <p>Seminário Em Brasília</p> <p>Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho</p> <p>São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura</p> <p>2004</p> <p>Decreto 5.154</p> <p>Revoga o Decreto 2.208/97</p> <p>Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM</p>	<p>2009/2011/2012</p> <p>EC 59/2009</p> <p>Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)</p> <p>2009</p> <p>Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM</p> <p>2011</p> <p>Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM</p> <p>Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003</p> <p>2012</p> <p>Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM</p>	<p>2012/2013/2014</p> <p>2012</p> <p>Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)</p> <p>Dez/2013</p> <p>Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013</p> <p>2014</p> <p>Em discussão o PL Em várias audiências públicas É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)</p> <p>2014</p> <p>Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos</p>	<p>2016/17</p> <p>Reforma do Ensino Médio</p> <p>Michel Temer assume em agosto de 2016</p> <p>MP 746/16</p> <p>Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas</p> <p>Fevereiro de 2017</p> <p>Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16</p>	<p>2018</p> <p>BNCC</p> <p>Abril de 2018</p> <p>MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM</p> <p>Retrocede ao currículo organizado por competências</p> <p>Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento</p> <p>As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes</p>
---	--	--	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Em pouco mais de 20 anos foram 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. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmos opostas.

Interessa para o que se quer aqui argumentar as normativas em torno das políticas curriculares e, entre estas, as que mostram proximidades com o texto de 2018. Desse modo destacamos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018).

A Medida Provisória 746/16 já recuperava a ideia organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17:

Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (MP 746/16).

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Lei 13.415/17).

O documento de BNCC do ensino médio (BNCC-EM) disponibilizado abril de 2018 propõe um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área/disciplina/ver documento. Nesse texto, *competência* é definida como:

Na BNCC, 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, p. 8).

O documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008; LOPES e MACEDO, 2002; PACHECO, 2001). A seguir, são destacadas evidências de que se trata de um mesmo discurso. Para isso, tomamos do excerto acima a formulação utilizada para definir *competência* e buscamos encontrar seus correlatos nos textos dos PCNEM de 1999 e das DCNEM de 1998.

QUADRO 2. Comparativo de proposições – BNCC/EM 2018, PCNEM 1999 e DCNEM 1998

BNCC/EM 2018	PCNEM 1999	DCNEM 1998
Mobilização de conhecimentos/saberes, habilidades, atitudes e valores	A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da jornada, que será longa e cheia de obstáculos. [...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	Deverá, assim, continuar o processo de <i>desenvolvimento da capacidade de aprender</i> , com destaque para o aperfeiçoamento do <i>uso das linguagens</i> como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores.
[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana	Examinados os exemplos dados, é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.	[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania	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	[Esta etapa] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.
[...] para resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho	[...] qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.	Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes

Fonte: Elaboração própria.

A definição de competências como eixo de prescrições curriculares foi favorecida, no contexto da reforma curricular da década de 1990, em virtude de sua proximidade com a ideia de competição e de competitividade (SILVA, 2008). Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (cf. Quadro 2).

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação, isto é, do reconhecimento do indivíduo “como substância de si mesmo”, e não como “mimese”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973; 1985).

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos.

A prescrição de competências também visa ao controle – das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou.

Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu *desempenho* mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições.

A análise das prescrições curriculares oficiais, nos dois momentos analisados, mostra que 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. Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se *administrada* quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil. Adquire o *status* de semiformação (ADORNO, 1995; 1996).

Nos textos analisados, quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à *aplicação*, ao *imediato*, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do ensino médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Ela reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige.

O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa.

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto *do lado de fora da escola*, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na *teoria*, na *intenção*, no *currículo prescrito*, as saídas para os problemas da escola. Apenas alguns iluminados detêm esse conhecimento, mas, democraticamente, irão socializá-los. Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC. A busca da legitimidade, antes e agora, se deu por meio de vários mecanismos, dentre eles as consultas formais a segmentos do campo educacional.

A implementação das mudanças fica, no entanto, sempre, a cargo das escolas, e, nesse processo, terminam por redimensionar seus significados, mesmo que consideremos que a precarização a que tem sido submetida a formação dos professores os torne alvos mais fáceis de uma razão que tem limitado a possibilidade de formação cultural capaz de gerar a capacidade de reflexão e de crítica, justamente por ser administrada e controlada por critérios que se pretende sejam objetivamente mensuráveis.

Quando não se considera a necessidade de se partir *da escola*, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretam os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Teoria da semiaculture. In: **Educação & Sociedade**. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em 20 jul. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 abr 2018.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2001.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 24 jul. 2018

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

Submetido: 15/09/18

Aprovado: 20/09/18

Contato:

Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná. Campus Rebouças
Rua Rockefeller, s.n., Rebouças
Curitiba | PR | Brasil
CEP 80.230-130