e-scrita ISSN 2177-6288

V. 16 – 2025.1. SILVA, Patrícia Maria da; NASCIMENTO, Silvânia Aparecida A.; VALÊNIO, Anair.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Patrícia Maria da Silva[1]

Silvânia Aparecida Alvarenga Nascimento[2]

Anair Valênia[3]

RESUMO: Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio tem sido alvo de discussões sobre a integração entre conhecimento teórico e prático, e essas questões se intensificaram com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em um ensino centrado em habilidades e competências, conforme estipula o documento, surgiram diversas críticas de estudiosos no cenário nacional. Diante disso, este estudo busca expor o posicionamento de alguns autores em relação às implicações das diretrizes da BNCC para o Ensino Médio. A fundamentação teórica está alicerçada em Saviani (2016), Azevedo e Damaceno (2017), Ribas (2017), Geraldi (2020), entre outros. Com base em nosso estudo, concluímos que o sucesso da BNCC depende de uma adequação crítica à realidade educacional do país, com uma visão cuidadosa sobre a necessidade de um currículo flexível e inclusivo. É importante fortalecer políticas públicas que respeitem a pluralidade de contextos escolares, para que o documento possa cumprir seu papel na promoção de uma educação realmente equitativa, com oportunidades iguais para todos.

Palavras-chave: Ensino; Políticas Públicas Educacionais; Currículo.

THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE FOR HIGH SCHOOL: A CRITICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: Since the enactment of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), High School education has been at the center of discussions about integrating theoretical and practical knowledge. These debates intensified with the implementation of the National Common Curriculum Base (BNCC). In an education system focused on skills and competencies, as stipulated by the document, numerous critiques have emerged from scholars across the country. This study aims to present the perspectives of several authors regarding the implications of the BNCC's guidelines for High School education. The theoretical foundation draws on works by Saviani (2016), Azevedo and Damaceno (2017), Ribas (2017), Geraldi (2020), among others. Based on our study, we conclude that the success of the BNCC depends on a critical adaptation to the country's educational reality, with careful consideration of the need for a flexible and inclusive curriculum. It is crucial to strengthen public

[1] Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo PPGEL UFCAT, Goiás. *E-mail*: patriciagog209@hotmail.com.

[2]Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo PPGEL UFCAT, Goiás. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9532-5689. *E-mail*: silvania-slim@hotmail.com.

[3] Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília-UNB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professora Adjunta do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (IEL/UFCAT). Coordenadora do GEGDEL-Grupo de Estudos em Gêneros Discursivos e Ensino de Línguas. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8776-9124. *E-mail:* anaivalenia@ufcat.edu.br.

policies that respect the diversity of school contexts so that the document fulfills its role in promoting genuinely equitable education with equal opportunities for all.
Keywords: Teaching; Educational Public Policies; Curriculum.

Introdução

A partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1996, sob o número 9.394 o país passou a ter orientações para a educação nacional. O seu artigo 1º especifica que "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Essa lei foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 1996, cujo relator foi Darcy Ribeiro. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB trouxe diversas mudanças, como a inclusão da Educação Infantil - creches e pré-escolas - como primeira etapa da educação.

Conforme explica Saviani (2016, p. 44), existia em torno da elaboração da LDB uma preocupação grande por parte dos educadores em distinguir diretrizes, no sentido de buscar configurar a base sobre a qual deveria ser construído todo o arcabouço da educação nacional. De acordo com o autor, surgia a possibilidade de consolidar legalmente "uma aspiração, criando mecanismos que permitam ultrapassar a falta de unidade e de harmonia assim como a improvisação e descontinuidade que têm marcado a educação em nosso país" (SAVIANI, 2016, p. 45).

Essa preocupação com a falta de unidade no ensino na escola pública parece ser uma temática que continua em voga, especialmente se verificarmos as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Desde a criação da LDB o Ensino Médio tem sido alvo de discussões sobre a integração entre conhecimento teórico e prático, e essas questões se intensificam com a implementação da BNCC. Saviani (2016) afirma que no Ensino Médio já se discutia a articulação entre teoria e prática, com a intenção de despertar nos alunos o domínio de fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, visando não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos, "que significa a especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna" (SAVIANI, 2016, p. 49).

Vale lembrar que essa é uma concepção diferente de ensino profissionalizante, pois trata-se de conhecer os fundamentos da habilidade a ser desenvolvida e não o adestramento. Nesse sentido, essa visão de Ensino Médio é vista como uma formação necessária para todos, independentemente do tipo de função que cada um venha a exercer na sociedade. As preocupações iniciais são alvo de polêmicas ainda na atualidade, haja vista que o texto da LDB foi aprovado e o Ensino Médio continua sendo motivo de preocupações e polêmicas, especialmente no que se refere a definir o papel do ensino geral e profissionalizante.

Além da dificuldade dessas definições, há que se enfatizar a questão da qualidade da educação dos jovens trabalhadores, em especial o ensino no período noturno. Ainda há que se destacar a falta de abrangência em relação à inclusão explícita da educação de jovens e adultos trabalhadores; educação especial de populações indígenas; formação técnico-profissional e educação à distância de populações indígenas, formação técnico-profissional e educação à distância que merecem um tratamento articulado com a educação escolar regular.

Em relação ao resultado final da aprovação da LDB de 1996, Saviani (1996, p. 182) elucida que, de certa forma, o Ministério da Educação, doravante MEC, foi coautor de Darcy Ribeiro e se empenhou bastante em sua aprovação. E, nesse desfecho, a iniciativa privada mostrou-se inteiramente satisfeita em diversos aspectos, principalmente ao ampliar o papel do setor privado na oferta de serviços educacionais no Brasil. Em relação à elaboração de currículos comuns para o Ensino Fundamental e Médio, e já prevendo a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, no título IV da Organização da Educação Nacional, no Artigo 26, conforme evidencia Saviani (2016, p. 190):

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da cidadania.

Além da previsão da Base, a LDB de 1996 já deixava uma porta aberta para a entrada da iniciativa privada na elaboração de materiais didáticos para a educação pública, deixando também a cargo do estado e municípios fazerem as adequações a nível local e regional. Ademais, há que se destacar que no título IX das Disposições Transitórias, fica encarregado à União, dentre outras medidas, de encaminhar ao Congresso, o Plano Nacional de Educação, doravante PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Em 2014, com a publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho, houve a regulamentação de vinte metas para a melhoria da educação básica no Brasil com vigência também de dez anos.

Desse modo, o processo de elaboração da BNCC no Brasil iniciou-se no ano de 2014, visando a atender a todas as etapas da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio. Foi uma ação decorrente da necessidade de cumprir as legislações vigentes, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE em 2014.

Dentro desse contexto, percebemos a importância que o PNE tem na gestão escolar, pois este norteia a elaboração dos planos de adequação estaduais, distritais e municipais para atenderem ao plano nacional, por isso deve estar em consonância com a hierarquia estabelecida pela lei. O PNE determina o quanto do Produto Interno Bruto (PIB) deverá ser investido na educação, além de orientar e determinar os planos educacionais dos entes federais.

Assim, a BNCC é uma das estratégias estabelecidas pelo PNE para melhorar a Educação Básica. Dentre elas, podemos mencionar: IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; IX – valorização dos profissionais da educação. Entretanto, em um ensino centrado em habilidades e competências, conforme estipula o documento, surgiram diversas críticas de estudiosos no cenário nacional.

Diante disso, este estudo busca expor o posicionamento de alguns autores em relação às implicações das diretrizes da BNCC para o Ensino Médio. Para as discussões, a fundamentação teórica está alicerçada em Saviani (2016), Azevedo e Damaceno (2017), Ribas (2017), Geraldi (2020), entre outros. Justificamos nossa pesquisa por entender que a inclusão efetiva de diretrizes educacionais deve promover uma formação integral e contemporânea, que prepare o aluno como cidadão crítico e reflexivo, apto a atuar em um mundo digital e globalizado. A metodologia é bibliográfica de natureza qualitativa.

1. A BNCC e o novo Ensino Médio: abordagem da origem, desenvolvimento e controvérsias em torno de sua implementação

Desde a promulgação da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do PNE de 2014, esses documentos determinavam a necessidade de uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa base deveria assegurar aprendizagens primordiais que todos os estudantes precisariam adquirir ao longo da Educação Básica, visando a “alinhar-se com as exigências do mundo globalizado do século XXI e à educação de qualidade dos grandes centros mundiais” (FREITAS; CONCEIÇÃO, 2022, p. 8).

Nessa perspectiva, esse projeto se consolida em 2017 com a implementação da BNCC, que busca oferecer um conjunto comum de aprendizagens essenciais para promover "uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos" (BRASIL, 2018, p. 5). Segundo o próprio documento, a BNCC é descrita como plural e contemporânea, "resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo", sendo por meio de suas diretrizes que as instituições educacionais particulares e públicas destinadas à Educação Básica passariam "a ter referência nacional comum e obrigatória para a elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas" (BRASIL, 2018, p. 5).

De acordo com o Ministério da Educação, doravante MEC, a versão preliminar da BNCC foi disponibilizada entre "outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais de organizações e de redes de educação de todo o país – além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica" (BRASIL, 2018, p. 5). Assim, a elaboração do documento teve diversas contribuições de grandes nomes da área da educação, professores, pais e alunos puderam contribuir na construção do texto. A segunda versão foi publicada em maio de 2016 e, de acordo com o MEC, isso aconteceu após passar por debates, discussões realizadas pelas Secretarias de Educação em todas as Unidades da Federação.

E, mesmo com todas as discussões realizadas, ainda ficaram lacunas a serem preenchidas. Desta maneira, debates e discussões foram necessários para buscar uma melhor versão. Após essa etapa, Ribas (2017) garante que especialistas do Brasil e do exterior fizeram seus pareceres acerca das questões que acabaram por culminar em sua publicação em 2017. Porém, essa publicação gerou muitas polêmicas porque excluía o Ensino Médio sem maiores explicações. Nesse sentido, Aguiar e Dourado (2018, p. 11) elucidam que essa "terceira versão" encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017, focava na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e, ao excluir o Ensino Médio, abriu um amplo espaço para posteriores movimentos de reivindicação por um Novo Ensino Médio.

Nesse período, o Ensino Médio já precisava de mudanças, entretanto, o poder público entendeu que uma maior discussão demandaria tempo e a disponibilização de recursos financeiros para atender a essas reivindicações, o que não seria possível naquele momento. Diante de toda a problemática que envolve a implementação da BNCC no que se refere ao contexto socioeconômico e político do documento e da sua relação com o PNE, consideramos imprescindível contextualizar historicamente os acontecimentos políticos do Brasil decorrentes

do governo Temer, bem como a aprovação da PEC 241, que congela por vinte anos os gastos com a educação e a ocupação das universidades. Dessa forma, poderemos entender as consequências dessas mudanças e como todos esses fatores impactaram na elaboração do documento para essa etapa da Educação Básica.

Ao estudar a BNCC, percebemos que esse movimento ocorre dentro de um contexto político marcado pelo*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que deu início a um governo provisório, mantendo o poder nas mãos do governo Temer. Assim, o novo modelo para o Ensino Médio é fruto da Medida Provisória (MP) 746/2016, que foi convertida na Lei 13.415 em 2017, no governo de Michel Temer, alterando a LDB e estabelecendo transformações na estrutura do Ensino Médio. Nesse contexto, faz-se imprescindível observar a Base por uma perspectiva crítica, já que esta desencadeou uma série de mudanças na educação, especialmente ao nível do Ensino Médio, influenciada por interesses políticos e econômicos.

Conforme explicam Aguiar e Dourado (2018, p.7), "essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o *impeachment* da Presidenta eleita Dilma Rousseff". Desde então, o embate entre o antigo e o "novo Ensino Médio" tem sido alvo de discussões e questionamentos entre professores, pesquisadores e estudantes. As mudanças a partir de sua implantação desde 2022 trouxeram inseguranças e geraram polêmicas em todo o país. O início da implementação da Lei nº 13.415, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, foi um processo conturbado, gerando muitas dúvidas por parte de professores, gestores e pesquisadores.

Os principais questionamentos diziam respeito à formação geral básica, das eletivas, das trilhas de aprofundamento e em relação ao ensino técnico e profissionalizante. Entre as mudanças advindas da Lei nº 13.415, destaca-se a flexibilidade do currículo, que determina a redução das disciplinas da formação geral básica a um total de 1800 horas, sendo que as demais horas, que perfazem um total de 1350 horas, estão destinadas aos itinerários formativos. Então, estava presente na MP 746/16 e permanece como determinação na Lei 13.415/17 que "o currículo do ensino médio será composto pela BNCCB e por itinerários formativos", determinação que passa a compor o ART. 36 da LDB.

Cabe aqui destacar que os itinerários formativos incluem: eletivas, projeto de vida e trilhas de aprofundamento. Entre os pontos de insatisfação manifestados pelas críticas ao Novo Ensino Médio em todo o país destacam-se: a oferta de inúmeros itinerários formativos em algumas escolas e a falta de opção em outras, a diminuição das disciplinas da formação geral básica, as condições de elaboração das aulas, haja vista, que em função do planejamento

integrado que passa a ser por áreas afins, exige-se mais tempo de preparação conjunta dos professores dessas áreas.

Aliado a isso, as condições de infraestrutura das escolas em relação ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC, alargam a distância entre elaborar e ministrar aulas que atendam a esse novo formato de ensino. Quanto à formação técnica e profissionalizante, esta tem sido alvo de debates porque para a implementação de cursos técnicos faltam profissionais especializados, visto que os professores do Ensino Médio têm a sua formação específica, conforme suas graduações, e não tem formação para ministrar cursos técnicos profissionalizantes.

Ademais, o início de implantação do Novo Ensino Médio na escola foi marcado por improvisações que comprometem a qualidade do ensino ofertado. Dentre essas improvisações, podemos citar a falta de tempo destinado aos professores das áreas afins para a elaboração de suas aulas atendendo ao planejamento integrado; a ausência de discussões a respeito da elaboração das trilhas de aprofundamento que deveriam atender aos interesses específicos dos alunos em relação ao enriquecimento do conteúdo já estudado nas disciplinas da formação geral básica; a elaboração das eletivas que, de acordo com as orientações curriculares, deveriam ser um atrativo a mais dentro do estudo dos conteúdos essenciais das disciplinas da formação geral básica.

Na prática, percebemos que há pouco entendimento da complexidade de um documento que necessita de discussões contínuas nas escolas, principalmente quando se trata de elaborar e ministrar conteúdo. Além disso, são necessários momentos em que os professores juntamente com o grupo gestor da escola consigam refletir e compreender as teorias de aprendizagem expressas nos documentos oficiais e estar contrastando continuamente com a prática em sala de aula.

Com base nessas premissas, a BNCC passa a ser vista como um produto hegemônico, neoliberal e que visa à formação dos estudantes para atender aos contextos mercadológicos. Desse modo, é importante compreender que as propostas de ensino preconizadas para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio, seguem orientações de um projeto político e econômico muito bem arquitetado. A BNCC pode ser entendida como refletindo os interesses de um governo que implementou uma reforma em um contexto político e econômico específicos. Esse momento foi marcado pela votação de reformas trabalhistas que foram amplamente criticadas por desfavorecerem os trabalhadores, além dos cortes significativos nos investimentos em educação.

Tendo em vista todas essas prerrogativas, é importante frisar o contexto em que a terceira versão da BNCC foi aprovada e que esta não contemplava o Ensino Médio. Esse acontecimento desencadeou uma série de movimentos em nível nacional, muitos pedindo a revogação do Novo Ensino Médio[4], haja vista que a modalidade já não ia bem. As insatisfações decorrentes do índice de evasão, dos baixos resultados nas avaliações externas e ainda as indefinições acerca da carga horária destinada à formação geral básica e à formação profissionalizante eram alvo de preocupações e polêmicas.

Além de todos esses fatores, como mencionado anteriormente, o momento em que a terceira versão foi votada e as condições em que isso aconteceu acabaram fazendo com que muitos pesquisadores e educadores passassem a ver a BNCC como um produto hegemônico. Ao ser apresentada como uma diretriz única para todo o país, a BNCC acabou refletindo uma visão homogênea, que privilegia uma abordagem técnica e voltada para o mercado, em detrimento das especificidades regionais e das realidades locais da escola.

Entre os autores que estudam o documento, há uma unanimidade em criticar o ensino alicerçado em habilidades e competências. Percebemos que isso acontece porque eles associam o contexto com a ótica neoliberal, pois, ao que tudo indica, esse modo de ensino visa a atender aos padrões dos grandes centros internacionais e às avaliações externas, dentre elas o PISA (*Programme for International Student Assessment*), uma avaliação internacional realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ela mede o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, com o objetivo de avaliar a eficácia dos sistemas educacionais de diferentes países e comparar o nível de educação entre eles.

Observando todos os problemas que envolvem o Ensino Médio, não é difícil depreender que o Brasil frequentemente apresenta um desempenho abaixo da média dos países participantes, especialmente em leitura, matemática e ciências. Esse é um dos fatores que mostra a necessidade de investimentos financeiros na educação.

[4]Em relação aos movimentos de Reforma do Novo Ensino Médio, podemos constatar que estes continuaram, mesmo após a aprovação da 3ª versão da BNCC. Nesse sentido, podemos evidenciar que os problemas relacionados ao embate entre o "antigo" e o "novo" permaneceram". Sendo assim, o ano de 2023 e 1º semestre de 2024 foram marcados por incertezas e propostas de modificações que desconfiguravam por completo a Lei nº 13.415, indo além, inclusive, ao propor a sua revogação. Nesses entraves, a mãe de todas as batalhas foi a carga horária da formação geral básica. No entanto, com impasses e retrocessos, o presidente Luíz Inácio Lula da Silva sancionou em 31 de julho de 2024 a Lei nº 14.945 que altera a reforma do Ensino Médio (Brasil, 2024). Pela nova lei, o início de implementação das reformas deverá ocorrer a partir de 2025. A formação geral básica passou de 1800 h para 2400 h e os itinerários formativos para 600 h. Para consultar na íntegra, a lei está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.

2. Críticas à BNCC do Ensino Médio e suas implicações para a educação no Brasil

Em relação às diversas críticas sobre a BNCC destinadas ao Ensino Médio, Aguiar e Dourado (2028) destacam as avaliações externas, salientando que é imprescindível investir em infraestrutura e na formação docente. Ferreti (2018) salienta a necessidade de pensar a partir das necessidades sociais que levam os jovens a abandonarem a modalidade e não apenas de interesses políticos. É preciso considerar que o abandono e a reprovação nessa modalidade de ensino é uma realidade que vem se arrastando há anos no país. Nesse contexto, dentre outros aspectos é preciso considerar a estrutura inadequada das escolas, incluindo não só o espaço físico, mas as atividades culturais e as condições de trabalho e os baixos salários dos professores. Aliado a isso, não se pode deixar de analisar a realidade de muitos jovens que deixam a escola para trabalhar e contribuir na renda familiar.

Com base nessas questões, Geraldi (2020) evidencia a necessidade de considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, para analisar a BNCC porque ambos são marcos orientadores para o currículo da educação básica no Brasil. Os PCN, criados na década de 1990, servem como referência para o desenvolvimento de programas e práticas pedagógicas nas escolas, e sua análise permite entender como a BNCC se constrói em continuidade ou ruptura com esse documento. Então, o autor argumenta que, a partir de 2010, esses documentos receberam novos sentidos e interpretações. Além disso, Geraldi destaca que os PCN e a BNCC estão inseridos em um contexto político e não na esfera acadêmica, embora ambos dialoguem entre si.

Para analisar a BNCC, de acordo com Geraldi (2020), é preciso considerar o período de redemocratização do Brasil, ou seja, pós-ditadura militar, a partir de meados dos anos 1980. O autor explica que após esse período houve muita discussão em torno da educação, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas, visando a passagem de um “ensino de categorias de análise da língua e da comunicação para um ensino centrado nas práticas linguageiras de leitura, produção de textos e reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados nestas práticas” (GERALDI, 2020, p. 226).

Nesse sentido, foi necessário organizar padrões que pudesse avaliar a educação nos preceitos neoliberais, isto é, com a finalidade de ranquimizar, estabelecer notas e favorecer a concorrência entre as escolas. Porém, ao fazer isso, o MEC percebeu que não havia um currículo

uniforme no país e que era preciso estabelecê-lo tendo em vista o propósito de determinar méritos. Assim, foi preciso produzir os PCN na década de 1990 (GERALDI, 2020).

Para a elaboração dos PCN foram chamados professores e pesquisadores renomados, sendo incorporadas teorias recentes, tais como a Linguística da Enunciação e as teorias discursivas, substituindo as práticas de linguagem anteriores pelo ensino dos gêneros discursivos. No entanto, essas teorias recentes precisavam chegar até os professores e ao chão da escola. Para que isso acontecesse, foi necessária a realização de uma força tarefa por parte das secretarias de educação a fim de se ensinar o que as avaliações cobrariam. O autor explica que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi uma dessas ações, posteriormente vieram os simulados, visando um bom índice para as escolas, os quais mais tarde passou a ser chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, doravante IDEB (GERALDI, 2020).

De acordo com o autor, as avaliações para aferir méritos foram se aprimorando até chegarmos à BNCC, pois "a ideologia que subjaz à toda e qualquer 'base nacional comum' é a distribuição igual dos conhecimentos para todos os estudantes!" (GERALDI, 2020, p. 229). Então, em um país como o Brasil, onde a desigualdade social é gritante, como garantir que estudantes de diferentes regiões e de diferentes classes sociais tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais? Assim, as críticas de se proporcionar um conhecimento igual para os desiguais são reais e precisam ser consideradas no âmbito da educação nacional.

Além de considerarmos as diferenças regionais e locais, há que se atentar para o fato de que, enquanto temos escolas de elite, há ainda a precariedade daquelas em que falta o básico, como: carteiras, materiais essenciais aos quais todos os estudantes deveriam ter direito, sem falar na precarização da profissão docente. Dentro desse contexto, o ensino por habilidades e competências acaba por responsabilizar o estudante pelo seu sucesso ou fracasso na educação, desconsiderando a desigualdade social, a falta de infraestrutura e o cumprimento das necessidades básicas. Essas responsabilidades devem partir do poder público e devem ser direcionadas a toda a população para que todos partam de um mesmo ponto.

Dentro desse contexto, Geraldi (2020) explica que o ensino por habilidades e competências reduz os conhecimentos, porque quando se atinge uma habilidade, não há mais o que se estudar. Então, estabelece-se um ponto de chegada ao invés de instigar o estudante a conhecer mais e ir além das expectativas estabelecidas. Além disso, a educação vista dessa maneira não estimula o estudante a lutar para conseguir mais, o risco de se acomodar no lugar onde está é grande.

Nessa perspectiva, Azevedo e Damaceno (2017) explicam que, nos últimos dez anos de políticas educacionais e com o fortalecimento das Avaliações Nacionais da Educação Básica no Brasil, as práticas docentes ganharam novas configurações e os discursos também trouxeram novas reflexões sobre o que ensinar e como ensinar. A exemplo disso, tanto Geraldi (2020) como Azevedo e Damaceno (2017) ressaltam que as avaliações passaram a exercer um papel protagonista na educação, uma vez que "os docentes, gestores e pesquisadores são incitados a mudar as concepções acerca do ensino e da gestão das aprendizagens para atender a essas demandas" (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 88).

Na visão de Macedo (2018, p. 28), "a aprovação de um currículo formal centralizado parte das alterações que aconteceram no texto da segunda versão para a versão final". O autor explica que é perceptível uma alteração significativa nas competências e habilidades antes propostas para as atuais para atenderem às exigências do mundo globalizado e favorecerem consequentemente a lógica mercadológica de produção de material didático (MACEDO, 2018). De fato, é o que presenciamos na escola. Falta entendimento e clareza acerca dos pressupostos teóricos apresentados nos documentos e a forma como são apresentados nos materiais didáticos para que o professor consiga compreender na prática as atividades que são disponibilizadas nos materiais didáticos e desenvolver melhor as propostas didáticas e teorias apresentadas.

Ademais, certos termos evidenciados na BNCC também não são explicados de forma objetiva para que os docentes compreendam sua finalidade e função dentro do ensino da língua materna e da língua inglesa na Educação Básica. Um exemplo a ser destacado é o conceito de multiletramento e letramento, uma vez que, para Azevedo e Damaceno (2017), o exagero dessas terminologias na BNCC não colabora para o trabalho do professor que pode estar pouco familiarizado com essa teoria.

Acerca disso, Geraldi (2020) nos leva a perceber um descompasso, uma contradição enorme em se instituir um ensino por habilidades e competências e, ao mesmo tempo, incutir excesso de teorias de "letramento" e "multiletramento" nos documentos. A problemática existente nesses excessos está no sentido de que há várias concepções de letramento e em nenhum momento o documento apresenta uma definição clara ou explicações detalhadas. Entendemos que para os professores se familiarizarem com essas teorias é preciso todo um processo de formação e discussões na escola, abordando a teoria e, concomitantemente, contrastando-a com a prática.

Tal como exposto por Geraldi (2020), Azevedo e Damaceno (2017), Szundy (2019) discute que o ensino por habilidades e competências, realizando um comparativo entre as três

versões da BNCC para a Educação Básica e retomando os preceitos dos PCN. Ao fazer isso, a autora enfatiza que a mudança dos temas integradores presentes nos PCN para o ensino de habilidades e competências da BNCC conduz a um currículo mais centrado e, simultaneamente, engessado, uma vez que:

> [...] ao abandonar o foco anterior em temas integradores relevantes para a compreensão e transformação do mundo em que vivemos, tais como economia, sustentabilidade, direitos humanos, culturas indígenas e africanas, entre outros, para focar no desenvolvimento de competências e habilidades, a versão corrente da BNCC parece privilegiar uma versão mais tecnicista e autônoma dos letramentos (SZUNDY, 2019, p. 131).

No entendimento de Szundy (2019), busca-se preparar indivíduos para agir de forma competente e eficiente na sociedade neoliberal, porém com pouca ou nenhuma capacidade crítica de questionamento. A autora acrescenta que a própria ideia de competência nos moldes apresentados no esquema da BNCC por códigos e de forma engessada já sinaliza a ideologia neoliberal.

Ao referir-se à presença dos preceitos neoliberais na educação, a autora critica a elaboração de currículos padronizados em que competências e habilidades quantificadas possibilitam maneiras de atribuir valores aos profissionais no mercado de trabalho. Além disso, Szundy (2019) chama a atenção para a presença da lexia “resiliente”, que segundo ela, relaciona-se ao desenvolvimento de mão de obra que se adeque aos moldes do mercado de trabalho, propiciando a acomodação dos indivíduos (estudantes) no lugar onde estão.

Ao mencionar, especialmente no ensino de línguas, os pressupostos teóricos dos PCN, tanto Geraldi (2020) como Szundy (2019) demonstram que os Parâmetros foram idealizados em um momento pós-redemocratização do Brasil, na década de 1980, e incorporaram teorias recentes e todas as discussões ocorridas em um momento em que o país buscava propostas que permitissem recuperar o tempo perdido e encontrar novos caminhos para a educação. Geraldi (2020) explica que, no calor dessas discussões, os PCN não tinham como retroceder em relação aos conhecimentos científicos que estavam sendo incorporados naquele momento. Porém, como verificamos, a dificuldade maior estava no sentido de familiarizar os professores com as novas teorias, fato que gerou muitas ações, como já mencionado, dentre elas o PNLD e os simulados que orientavam a obtenção de bons índices, conhecidos posteriormente como IDEB.

Considerando o ensino de línguas, os Parâmetros incorporaram o que havia de mais recente, mas sempre com o foco em aferir méritos. E nesse sentido, tanto Geraldi (2020) como Szundy (2019) são categóricos em apontar o retrocesso do ensino de línguas na proposta atual

da BNCC, principalmente em um momento em que evidenciamos o avanço das TDIC, em que as formas de produção e circulação dos textos mudaram.

No atual contexto em que vivemos, o letramento grafocêntrico abre espaço para multiletramentos que precisam integrar modos diversos de construção de significados. Para além do escrito, o visual, o tátil, o sonoro, enfim, as semioses presentes na diversidade de textos que encontramos no cotidiano. Com o avanço das TDIC, novos gêneros surgiram e tornaram ainda mais evidentes gêneros intrinsecamente multimodais, pertencentes à mídia de massa, à multimídia e à hipermídia eletrônica. Diante disso, compreendemos que, nas palavras de Azevedo e Damaceno (2017), assim como os pressupostos dos PCN, as teorias presentes na BNCC precisam ser familiarizadas pelos professores que estão atuando no chão da escola. Desse modo, os termos "letramentos" também precisam ser estudados, compreendidos e colocados em prática. A BNCC, no componente de Língua inglesa, por exemplo, afirma que:

> [...] a visão de letramento, ou melhor, dos **letramentos**, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Essas práticas criam novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2018, p. 199, grifo nosso).

Para que isso aconteça, é preciso que, cada vez mais, as escolas encontrem meios de capacitar os professores para conhecerem essas teorias e abordagens e as universidades precisam incentivar novas pesquisas sobre a temática, buscando dialogar com as já realizadas no país a fim de aprimorar as práticas de multiletramentos. De acordo com Ribeiro (2021), é preciso que a pedagogia dos multiletramentos não fique restrita a pequenos grupos de pesquisadores ou professores, mas que seja uma política pública que motive os docentes a adequá-la à realidade das escolas brasileiras.

Diante do exposto, podemos observar que existe uma grande complexidade e tensões na implementação da BNCC, pois as críticas dos estudiosos evidenciam a necessidade de adequação no documento para realmente formar cidadãos para atuarem em todas as esferas da vida e não apenas na profissional. Consideramos que o sucesso da BNCC depende de um olhar para a realidade educacional do país, observando as necessidades de currículos flexíveis e inclusivos.

Considerações finais

O Ensino Médio é uma etapa que tem enfrentado críticas desde a criação da LDB, e a implementação da BNCC, em 2017, provocou ainda mais debates acerca das mudanças em sua estrutura curricular. Com base nas postulações de autores como Geraldi (2020), Szundy (2019, Azevedo e Damaceno (2017) observamos que, por buscar uma padronização curricular, a BNCC carrega um viés tecnicista e neoliberal, o que pode restringir o desenvolvimento reflexivo dos estudantes. A centralização em habilidades e competências foi identificada como uma estratégia que, ao invés de fomentar uma formação integral, tende a preparar os alunos para responderem às exigências do mercado de trabalho. As críticas à BNCC destacam ainda o distanciamento entre suas diretrizes e a realidade escolar, notadamente na formação e capacitação dos docentes. Portanto, é fundamental investir em formação contínua e em políticas educacionais que valorizem a diversidade e considerem as disparidades regionais.

Alguns teóricos argumentam que o enfoque em competências e habilidades causa um esvaziamento crítico dos alunos; empobrecimento das teorias quando comparadas com os PCN; falta de definições precisas e didáticas sobre determinadas temáticas, como os letramentos e multiletramentos, pouco compreendidas pelos professores que atuam efetivamente na sala de aula. Existe a urgência na capacitação dos professores a fim de que possam integrar essas abordagens de maneira eficaz e significativa. Para tanto, é preciso desenvolver políticas públicas que respeitem a pluralidade de contextos escolares, para que documentos como a BNCC possam cumprir seu papel na promoção de uma educação realmente equitativa, com oportunidades iguais para todos.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios da BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o plano nacional de educação* - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://tinyurl.com/bddvsnap. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2924, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Planejando a próxima década: conhecendo o PNE. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. SEF/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. SEF/MEC. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt. Acesso em: 9 set. 2024.

FREITAS, Henrique Campos; CONCEIÇÃO, Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da. BNCC, BNC-formação e reforma do ensino médio: o que essas três propostas de alteração curricular têm em comum? *Trem de Letras*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e021005, 2022. Disponível em: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1583. Acesso em: 9 set. 2024.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios. *BNCC – Ensino Fundamental II*. In: SOUZA, Sweader; RUTIQUEWISKI, Andréia (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens).

MACEDO, Elizabeth. A Base é a Base. E o currículo é o quê? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes (orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 9, 2011, 2020.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784–1824, 2018. DOI: 10.14393/DL35-v12n3a2018-15. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608. Acesso em: 9 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev., atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educacional contemporânea).

SZUNDY, Paula Tatianne Corréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 121-151.

Recebido em: 10/12/2024.

Aceito em: 02/05/2025.