

ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

ANALYSIS OF GUIDING DOCUMENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE BNCC AND THE REFERENCE CURRICULUM OF MINAS GERAIS

 <https://orcid.org/0000-0002-8535-4929>, Ramon Mendes da Costa Magalhães^A

 <https://orcid.org/0009-0004-9759-2272>, Bianca Silva Sousa^B

 <https://orcid.org/0000-0001-8396-1373>, Micaelle Oliveira de Souza^B

 <https://orcid.org/0009-0003-9698-1586>, Camila Miranda Ferreira de Souza^B

^A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

^B Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

Recebido em: 13 de Abril de 2023 | **Aceito em:** 27 de Dezembro de 2023.

Correspondência: Ramon Mendes da Costa Magalhães (ramon.magalhaes@uemg.br)

Resumo

O processo de discussão em torno da BNCC, bem como suas implicações para os referenciais curriculares de estados e de municípios e as políticas públicas de educação, ao longo dos anos, têm ganhado notoriedade e relevância social e científica em todo o território nacional. O objetivo deste artigo foi analisar as formulações dos documentos orientadores para o processo de implementação da BNCC, que serviram de base para a construção dos Referenciais Curriculares de estados e municípios, entre eles o Currículo de Referência de Minas Gerais. Para realizar nossa análise, tomamos como método o Materialismo Histórico-Dialético e como estratégia de análise, ademais, utilizamos de maneira crítica e reflexiva a análise de conteúdo das formulações presentes nos documentos que tratam o objeto do nosso artigo. As análises das formulações dos documentos orientadores para o processo de implementação da BNCC e que serviram de base para a construção dos Referenciais Curriculares e para o Currículo de Referência de Minas Gerais, ajudam-nos a compreender o projeto de formação humana orientada pelas formulações do capital transvestidas de ações pseudodemocráticas para legitimar a implementação da BNCC e dos Referenciais Curriculares de estados e municípios.

Palavras-chave: Currículo; Educação Básica; Formação Humana.

Abstract

The discussion process around the BNCC, as well as its implications for the curricular references of states and municipalities and public education policies, over the years, have gained notoriety and social and scientific relevance throughout the national territory. The objective of this article was to analyze the formulations of the guiding documents for the BNCC implementation process, which served as the basis for the construction of the Curriculum References of states and municipalities, including the Minas Gerais Reference Curriculum. To carry out our analysis, we took Historical-Dialectic Materialism as a method and as an analysis strategy, in addition, we used in a critical and reflective way the content analysis of the formulations present in the documents that deal with the object of our article. Analyzes of the formulations of the guiding documents for the BNCC implementation process, which served as a basis for the construction of the Curricular References and the



Minas Gerais Reference Curriculum, help us to understand the project of human formation guided by the formulations of capital disguised as pseudo-democratic actions to legitimize the implementation of the BNCC and the Curricular References of states and municipalities.

Keywords: Curriculum; Basic education; Human formation.

Introdução

Os currículos educacionais são produtos sociais e culturais dotados de interesses de caráter político, ideológico e cultural para formação dos indivíduos dentro das instituições escolares, nas quais não há neutralidade nos processos de ensino aprendizagem (MAGALHÃES, 2022). Os conhecimentos presentes nos currículos se tornam objeto de disputa, visto que a escolha desses conhecimentos “não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 2002, p. 39), ou, ainda, a escolha do que é essencial tampouco é neutra, pois vai orientar a pesquisa e a prática pedagógica a certo sentido ideológico (LÖWY, 1992).

Assim sendo, os currículos produzem alterações no discurso e nas práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos na educação. Ao mesmo tempo em que, de forma dialética, ocorre uma reinterpretação e reelaboração de suas práticas e discursos, que podem ganhar legitimidade pelo seu caráter inovador ou por um ideário pedagógico hegemônico.

Os dispositivos normativos de uma organização curricular, como o ocorrido na construção e na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem causar impactos sobre a formação humana e a cultura escolar, ainda que não em sua totalidade, devido às contradições e resistências presentes nas instituições educacionais.

Esse processo de reinterpretações e de reelaborações das propostas curriculares traz concepções ideológicas, muitas vezes, pragmáticas, ecléticas e fragmentadas, na intenção de “seduzir” os sujeitos sociais que entram em relação com essas bases, referências ou currículos. Segundo Kuenzer (2002, p. 4), a intenção seria em “[...] criar concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista”, escondendo suas reais concepções e ideologias. Esse processo de mistificação nas propostas curriculares traz uma importante implicação no processo de apropriação e de abstração dos currículos por parte dos sujeitos sociais, dificultando a explicitação da essência das concepções ideológicas que as estruturam e suas intencionalidades, visto que essas concepções se ligam a um determinado projeto educacional hegemônico.

Assim sendo, o processo de discussão em torno da BNCC, bem como suas implicações para os referenciais curriculares de estados e de municípios, e as políticas públicas de educação, ao longo dos anos, têm ganhado notoriedade e relevância social e científica em todo o território nacional. No entanto, o processo de assimilação da BNCC, bem como a construção dos referenciais curriculares estaduais e municipais, muitas vezes, fica invisível para os próprios sujeitos sociais envolvidos diretamente e indiretamente nesses importantes artefatos sociais que direcionam a formação humana e o trabalho docente.

Compreendendo esses elementos, pesquisas que permitam assimilar realidades sociais específicas, dando visibilidade às contribuições dos sujeitos dessas realidades para compreensão da totalidade das relações sociais que envolvem a BNCC, tornam-se fundamentais para o avanço da ciência e das políticas públicas de educação, que orientam os trabalhadores da educação e a formação humana e educacional de estudantes a nível superior e básico. Não desvelar como esse fenômeno social ocorreu em localidades de menor visibilidade é negar a produção material e a contribuição dos sujeitos sociais para o fenômeno educacional relacionado à BNCC. Ainda mais quando a política educacional se torna elemento de ordenamento educacional de todos do território nacional, envolvendo seus estados e municípios.

Ao apresentar uma proposta curricular, o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação têm intencionalidades e objetivos com tais currículos, estabelecendo o processo de formação dos indivíduos das escolas. Sendo assim, este artigo justifica-se pela importância que um currículo tem no direcionamento da educação escolar e na formação dos indivíduos envolvidos.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC), através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou que ocorresse a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e das respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A resolução (BRASIL, 2017, p.11), em seu Art. 15 e em seu parágrafo único, resolve que “Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020”.

De acordo com a resolução, os municípios já devem estar implementando a BNCC, bem como reorganizando seus currículos reorganizados e suas propostas pedagógicas. Fato esse que torna fundamental a compreensão desse processo.

Feitas essas considerações, objetivamos, neste artigo, analisar as formulações dos documentos orientadores para o processo de implementação da BNCC, que serviram de base para a construção dos Referenciais Curriculares de estados e municípios, entre eles o Currículo de Referência de Minas Gerais.

Para realizar nossa análise, tomamos como método o Materialismo Histórico-Dialético, de modo a alcançar conhecimentos que nos levem para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade (KOSIK, 1976). Como estratégia de análise, utilizamos de maneira crítica e reflexiva a análise de conteúdo das formulações presentes nos documentos que tratam do objeto do nosso artigo.

Sendo assim, foi realizada a leitura e a análise dos documentos que tratam da implementação da BNCC (Pro-BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais. Além disso, realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados: *LILACS*, *SCIELO* e *GOOGLE ACADÊMICO*, a partir dos termos “BNCC”, “BNCC e Currículo”, “Implementação e BNCC” e “Currículo”. Como critério de inclusão, somente produções científicas produzidas a partir de 2016 (ano anterior à homologação da BNCC) foram selecionadas, totalizando 382 artigos. Dessas produções, após leitura dos títulos, 52 artigos foram selecionados para leitura dos resumos. Após essa leitura, 24 artigos se enquadraram no escopo da pesquisa, relacionados à aplicação da BNCC, as políticas curriculares e a formação/atuação docente. Esses foram analisados na sua íntegra. Desses artigos, emergiram 7 categorias de conteúdo que atravessam nosso objeto: Papel do currículo; O olhar dos professores; Conceito de competências; Formação dos professores/formação continuada; Interferência na prática dos professores; Implementação da BNCC e Construção de Referenciais Curriculares.

Organizamos nosso artigo em 3 seções. Na primeira seção, desenvolvemos nossas análises das categorias de conteúdo que atravessam nosso objeto de estudo, especificamente em relação à BNCC. Na segunda seção, apresentamos a análise dos documentos orientadores para a prática da BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais, limites e possibilidades.

Análise categorial do objeto de estudo

Nesta seção, abordamos algumas categorias que atravessam diretamente e indiretamente nosso objeto de estudo, especificamente a BNCC: Papel do currículo; O olhar dos professores; Conceito de competências; Formação dos professores/formação continuada; Interferência na prática dos professores; Implementação da BNCC e Construção de Referenciais Curriculares.

Essas categorias se relacionam mutuamente e revelam a relação específica do objeto analisado com a realidade objetiva e a prática humana, desde seu surgimento e desenvolvimento, bem como seu caráter histórico, permitindo que o método de pensamento histórico-científico alcance toda a sua integralidade (KOPNIN, 1978).

Assim sendo, os currículos educacionais, objeto deste artigo, assumem dentro das escolas uma importante tarefa de orientar as práticas pedagógicas, e é nele que estão expressos os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades distribuídas no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2005). O currículo deverá se organizar de acordo com o espaço, o tempo, os conteúdos, os instrumentos e os agentes, para que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados pelos professores possam ser apropriados pelos os alunos para superar a realidade aparente, de modo a alcançar a realidade concreta.

Compreendemos que a BNCC não se limita a ser apenas um “orientador curricular”, visto que os referenciais curriculares estaduais e municipais devem incorporar em sua íntegra o conteúdo da BNCC, ampliando e diversificando competências e habilidades de acordo com as realidades específicas. Segundo Gonçalves, Machado e Correia (2020), seria necessário compreendermos a BNCC como um currículo oficial, visto que:

Dizer que a Base não é currículo é uma forma de falsear a autonomia das escolas e dos professores, uma vez que se de um lado confere às secretarias, bem como instituições de ensino, liberdade para formularem seus currículos, de outro lado estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes no decorrer da educação básica, fazendo com que os currículos escolares sejam elaborados com uma finalidade principal: a de atender ao dispositivo normativo que, por seu turno, serve para regular o trabalho nas escolas, definindo as que foram mais e menos eficazes em ensinar os conteúdos comuns (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020, p. 345).

Observamos que a autora no alerta o caráter controlador que a BNCC carrega intrinsecamente, mesmo que no discurso se apresente apenas como orientadora. Ou seja, a BNCC se mostra como um instrumento dotado de um poder regulador que direciona a construção dos referenciais curriculares de estados e municípios. No entanto, esse poder não se manifesta de forma independente, pois existe uma correlação de forças decorrente da luta

de classes, que apresenta resistência na construção dos currículos. Nesse sentido, os currículos se apresentam como “um espaço de criação e de resistência perante as demandas hegemônicas da escola capitalista” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p.787). Além disso, as relações decorrentes das lutas de classes dentro da sociedade capitalista produzem tensões e contradições que “ultrapassam o currículo e atingem o cotidiano da sala de aula, desde a construção dos planos de aulas, que deve ser objeto de estudo próprio, até a elaboração das políticas curriculares nacionais que destacamos” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 787).

Corroborando com esses apontamentos, Pinto e Melo (2021) salientam que:

[...] o currículo não é apenas uma simples colagem objetiva de informações, já que estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Com esses entendimentos, as teorias críticas do currículo propõem uma formação de sujeitos conscientes das relações de dominação existentes nos contextos em que estão inseridos (PINTO; MELO, 2021, p. 3).

Compreendemos, desta forma, que a BNCC carrega interesses de classes e esses devem ser discutidos sobre uma perspectiva crítica, que ultrapasse a aparência fenomênica de competências a serem desenvolvidas em relação aos conhecimentos e conteúdos ali apresentados, bem como nos referenciais curriculares de estados e municípios. Torna-se fundamental explicitar para os atores sociais que materializarão a BNCC ou resistirão a ela as ideologias, as disputas, as preocupações e os comprometimentos culturais, políticos e econômicos que se apresentam, muitas vezes, de forma “velada”.

Da mesma forma, cabe aos atores sociais envolvidos com a BNCC e os Referenciais Curriculares compreenderem o que expressa a noção de competências. Segundo Ramos (2012, p. 232), “a pedagogia das competências tem sua raiz epistemológica no pragmatismo, sociológica no funcionalismo, política no liberalismo e finalmente, psicológica, no construtivismo”. Nesse sentido, a pedagogia das competências alicerça-se “em uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características” (RAMOS, 2001a, p.52).

Filipe, Silva e Costa (2021) também consideram que as competências assumem uma perspectiva pragmática de formação, bem como Silva (2018, p. 11) ressalta que “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”.

Em nossa visão, esta formação pragmática e relativista pautada na noção de competências serve aos interesses de classe, que visa esvaziar a formação humana e instruir para o trabalho simples, dificultado que a classe trabalhadora acesse os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, esses que permitem a compreensão e uma *práxis* revolucionária dentro da realidade concreta. Para Melo e Marochi (2019, p. 1), “as competências são uma forma de adaptação do projeto educacional a este tipo de sociabilidade, que esvazia as qualificações profissionais para percursos laborais individuais, inseguros, sujeitos a constantes avaliações”.

A noção de competência abordada da forma superficial como é proposta pela BNCC afeta diretamente a prática docente, visto que despolitiza e torna instrumental a prática pedagógica. Araújo (2020, p. 11-12) nos chama a atenção para o fato de que os profissionais estão “[...] despreparadas (os) para esse novo documento”, vista a ausência de discussão e formação continuada. Essa falta de preparo que permeia o meio educacional, principalmente nas áreas mais próximas ao “chão da escola”, vem evidenciando uma política verticalizada, no qual uma de suas principais características diz respeito à participação reduzida desses profissionais na formulação do documento.

Silva e Loureiro (2020) destacam em sua pesquisa que professores pesquisadores apontam a BNCC como desnecessária devido à existência de outros documentos competentes, cabendo a ela o papel de promover a homogeneidade, por meio do controle e da padronização dos conteúdos. Além disso, destacam que a BNCC é vista como política pública que precariza a educação pública do país. Tais ideias a respeito da BNCC revelam que, apesar dos discursos disseminados ressaltando sua importância e essencialidade, a Base ainda se encontra rodeada de questões que divergem de seu ideal, colocando-a sob inúmeros questionamentos e incertezas de sua real intenção no meio social.

Essas incertezas perpassam a formação docente, tanto a inicial como a continuada, vistas como primordiais para efetivar a BNCC. A base impõe um “novo” ideal de professor, que deve “inovar” nas suas práticas pedagógicas e que aponte para uma formação ligada aos interesses dos alunos e às realidades cotidianas descoladas da totalidade das relações sociais que engendram a realidade concreta. Penna *et al.* (2022, p.193) destacam que, no campo educacional gerido por políticas neoliberais, passou a se valer a “naturalização da adoção de métodos pedagógicos que privilegiam uma suposta nova composição curricular centrada no cotidiano, no estímulo à espontaneidade e experiência prática de cada aluno”.

O discurso que tem sido propagado é de que a formação dos professores deve estar agora atrelada diretamente à BNCC, de modo que os professores devem se tornar meros reprodutores da base, tornando-os subordinados aos interesses mercantis que ela incorpora (MELO; MAROCHI, 2019). Esse discurso propagado principalmente depois da homologação da BNCC tem gerado um “apagamento da figura do professor” (GALIAN; PIETRI; ASSERON, 2021), vista as mudanças que ela tem imposto às práticas pedagógicas e de formação, bem como ela tem retirado a autoridade do professor, como ressalta Silva (2016).

Isso tem ocorrido devido à pressão para que os professores aderirem a BNCC e aos Referenciais Curriculares, já que esses documentos chegam de forma verticalizada, excluindo o professor do processo, tornando os documentos algo externo a eles. Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p.9) ressaltam que, desta forma, “perdem espaço o professor, a formação de professores e a escola, que tem sua função social intencionalmente alterada, aumentando-se o fosso da dualidade escolar e social”.

A BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola, tais como: estreitamento curricular; projeção de um currículo para moldar a formação do trabalhador; reforço das desigualdades por meio das avaliações; ameaça à autonomia do professor (controle do seu trabalho, visto como mero executor de tarefas); formação dos professores de acordo com a “lógica” hegemônica; abertura para privatizações (produção de material didático por empresas privadas); responsabilização (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p.799).

Isso se deve pelo próprio processo que envolve a formulação e a aplicação da BNCC, sendo que esses processos foram realizados em boa parte por organizações da sociedade civil, muitas delas associadas a monopólios empresariais (CHAVES, 2021), distantes das práticas pedagógicas executadas diariamente no meio educacional. Esse fato contribui para que os documentos (BNCC e Referenciais Curriculares), que possuem caráter obrigatório, adquirissem uma posição de “controle” sobre a educação e os educadores. Além disso, a veiculação a avaliações externas leva a criar normas e metas a serem cumpridas e alcançadas pelas escolas que, por sua vez, as repassam para os professores, que se veem obrigados a acatá-las. Nesse contexto, os professores deveriam se adequar aos documentos, alterando suas práticas pedagógicas, “[...] retirando-lhes a capacidade de refletir criticamente sobre o seu trabalho e elaborar seus planos pedagógicos conforme suas demandas locais” (PINTO; MELO, 2021, p. 9).

Filipe, Silva e Costa (2021) nos alertam que, no âmbito da aparência, o processo de elaboração e de implementação da BNCC se deu de forma democrática e consensual, no entanto, desde a sua apresentação em 2015, a participação da sociedade civil ocorreu de forma

controlada e centralizada pela União, assim como as diretrizes para gestão escolar, os materiais didáticos, as avaliações e a formação de professores, que ocorreram após a homologação da BNCC. Os autores salientam que “a produção do consenso em torno da BNCC se dá pela via da vinculação entre sua aplicação e a avaliação das instituições escolares, conseqüentemente, a destinação de verbas e a pesquisa” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 797).

O que temos observado é uma ofensiva para a implementação da BNCC e construção dos Referenciais Curriculares estaduais e municipais através de articulações nacionais e internacionais, materializados pela Portaria MEC n. 268/2018, que institui o Comitê Nacional em torno da BNCC e, por conseguinte, origina o Movimento em torno do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (PROBNCC), de forma que “a reforma curricular posta pela BNCC é assegurada por diversos mecanismos de modo a garantir sua aplicação local, e com isso, garantir o projeto junto às grandes empresas” (PINTO; MELO, 2021, p. 10), convergindo com os “requerimentos do macroprojeto de internacionalização da educação” (THIESEN, 2018, p. 14).

No caso do Currículo de Referência de Minas Gerais, seu processo de formulação seguiu de forma semelhante ao processo de elaboração da BNCC, formando equipes de especialistas organizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MG) e Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG), bem como abrindo consultas públicas, com participação de organizações da sociedade civil¹ ligadas ao mercado educacional e ao empresariado nacional e internacional. Essa forma de organização e os documentos que a orientam foram objeto de análise da seção a seguir.

Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais

Nesta seção, atemo-nos a analisar os documentos orientadores para a implementação da BNCC e orientadores para a construção dos Referenciais Curriculares estaduais e municipais, além dos “Textos Introdutórios” do Currículo de Referência de Minas Gerais.

O primeiro documento a ser considerado foi a “RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017”, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum

¹ Pinto e Melo (2021, p.10) apontam que, na fase final: “de elaboração final do documento curricular do Estado, vale ressaltar a parceria estabelecida com o Instituto Reúna, caracterizado como organização sem fins lucrativos. Segundo informações em seu site, o Instituto surge a partir da homologação da BNCC tendo como objetivo contribuir para a implementação da Base e para o cumprimento da Meta 7, do PNE/2014-2024, que se refere à qualidade da educação básica”.

Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.1). Essa resolução expressa o caráter obrigatório e normativo da BNCC dentro do sistema nacional de educação, além de buscar “equiparar” direitos de aprendizagem com a noção de competências, atendendo aos interesses de formação humana do capital pautadas no liberalismo, no pragmatismo e no construtivismo.

Essa tentativa de equiparação de conceitos diferentes e incompatíveis buscaria criar uma aceitação maior da noção de competências junto aos profissionais da educação, diminuindo resistências e favorecendo a sua implementação. No entanto, esses conceitos têm matrizes epistemológicas incompatíveis, que não podem ser equiparados no plano abstrato e concreto. O conceito de direitos de aprendizagem presente nos documentos oficiais nacionais foi resultado de movimentos de lutas progressistas dentro do campo educacional, enquanto o de competências reflete o caráter conservador da dominação burguesa e de seus aparelhos privados de hegemonia² (APH) que atuam no campo educacional.

A resolução estabelece em suas formulações que a BNCC é o referencial nacional para os sistemas de ensino, sendo ele o orientador para a construção e a revisão dos currículos, bem como dos processos de avaliação e formação de professores, para superar a fragmentação das políticas educacionais e determinar prazos para que ocorra o alinhamento à Base. Essas formulações, mesmo que não explicitada, têm um caráter homogeneizador da formação educacional em âmbito nacional, que torna a BNCC uma referência obrigatória. Na tentativa de suavizar esse caráter, ela “possibilita” uma parte diversificada nos Referenciais Curriculares, mas sempre adequando as proposições da BNCC à realidade. Nota-se que a resolução não permite que, na parte diversificada, estados e municípios se descolem das proposições da BNCC, o que os leva a incorporar a perspectiva epistemológica da BNCC aos seus Referenciais Curriculares.

O segundo documento analisado foi a “PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018”, que instituiu “o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação” (BRASIL, 2018, s.n.). Essa portaria busca unificar e articular as ações para a implementação da BNCC, utilizando como instrumentos de apoio:

² Entendemos o conceito de APH conforme conceituação de Martins, Souza e Pina (2020), que os definem como “organizações privadas que se formaram em torno de uma determinada concepção de mundo para substituir as instituições públicas no tratamento da “questão social”; dada a sua natureza privada, portanto, não são plurais e nem podem ser confundidas como de “interesse público”. Além disso, para que atendam às exigências legais, essas organizações precisam seguir parâmetros da gestão administrativa das empresas privadas tradicionais” (p. 16-17).

I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (BRASIL, 2018, s.n.).

Essas ações buscam apoiar e controlar todo o processo de efetuação e formulação dos Referenciais Curriculares dos estados e municípios, bem como garantir que as concepções expressas pela BNCC sejam incorporadas aos currículos e às práticas pedagógicas locais. Para isso, buscam viabilizar assistência financeira para “assessoria de especialistas em currículo, oriundos de instituições de pesquisa, universidades, consultorias independentes, entre outros” (BRASIL, 2018, s.n.). Isso permite que APHs da classe burguesa ligadas ao campo educacional atuem diretamente na construção dos currículos, como ocorreu no caso do Currículo de Referência de Minas Gerais, em que o Instituto Reúna participou como parceiro (PINTO; MELO, 2021).

Além disso, a portaria visou aplicar nos estados e municípios, de forma semelhante à elaboração da BNCC, o processo de elaboração dos Referenciais Curriculares, mantendo uma organização centralizada e verticalizada, com especialistas a frente do processo e uma participação ínfima da sociedade civil e dos profissionais de educação do “chão da escola”. Segundo Pinto e Melo (2021), no estado de Minas Gerais, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais:

[...] abriu consultas públicas online para a participação de professores, estudantes e demais membros da sociedade no texto preliminar do Currículo Referência. Também foi realizado o chamado Dia D que se configurou como um dia para participação exclusiva dos estudantes matriculados no ensino médio no Estado. A escuta desses jovens ocorreu mediante questionário online, contando com um contingente de 151.415 contribuições, distribuídas em 3.571 escolas (PINTO; MELO, 2021, p.10).

Os autores apontam que, apesar de a consulta pública expressar uma forma democrática a participação dos sujeitos-alvo das políticas públicas as quais estão atreladas, elas têm que ser analisadas de forma profunda, visto que o mesmo fato ocorreu com a BNCC e, segundo Cássio (2017), a participação se deu de forma limitada, apesar do número expressivo de participação, mas com uma metodologia viciada e com análises insuficientes. Assim sendo, as participações, de forma aparente, apontam uma pretensa participação democrática, mas o que tem sido observado é uma metodologia “muito mais voltada para gerar um imaginário de obra coletiva do que um processo realmente endereçado à escuta e participação ativa dos sujeitos-alvo dessa política” (PINTO; MELO, 2021, p.10), produzindo

um imaginário social e uma difusão descolada da realidade para legitimação de discursos pró-política pública a ser implementada.

O terceiro documento analisado é o “Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC, Documento Orientador 2019” (BRASIL, 2019). Esse documento aponta diretamente as ações que devem ocorrer para implementação da BNCC e a elaboração dos Referenciais Curriculares dos estados e municípios. Tal texto ajuda a definir a organização dos perfis de coordenadores, de redatores e de articuladores para a participação do processo de implementação e de elaboração, assim como direciona o apoio financeiro e bolsas para esses indivíduos.

Os bolsistas são selecionados através de análise curricular, avaliação de títulos e entrevistas. O documento expressa o número de cada perfil de coordenadores, de redatores e de articuladores, assim como há a descrição dos cargos, as responsabilidades e o trabalho a ser realizado. Além disso, aponta-se o perfil de cada cargo, com expressa descrição das características necessárias e desejadas, sendo que os cargos de coordenadores estaduais são de indicação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da UNDIME. Também versa sobre todos os procedimentos para a implementação das bolsas e início das atividades (BRASIL, 2018).

Ressaltamos que, em nossa visão, o número de coordenadores, de articuladores e de redatores para o estado de Minas Gerais, com seus 853 municípios, foi insuficiente, visto que elaboraram em colaboração com os municípios o Currículo de Referência de Minas Gerais, não dotando das especificidades regionais e locais, que são muito diversas dentro do estado mineiro.

Outro ponto descrito no documento é em relação ao plano de trabalho, que vai reforçar as ações a serem desenvolvidas em relação à aplicação de recursos para contratação de especialistas em currículo, realização de eventos formativos e de mobilização, além de impressão de materiais, cronogramas de elaboração e de formação continuada dos professores das redes, bem como apresenta o Termo de Referência para contratações de serviços necessários as ações (BRASIL, 2018).

Destaca-se também a proposição dos cronogramas para 2019, sendo o primeiro para a educação infantil e ensino fundamental e segundo para o ensino médio. Em relação ao primeiro, o cronograma estabelece 6 atividades em específico: Estabelecer Governança; Formação Regionais; Formação das Equipes Gestoras; Formação dos Professores; Realização

do “Dia do Projeto Pedagógico”, e Revisão dos Projetos Pedagógicos. Além dessas atividades, são traçadas 2 metas, a primeira de se alcançar uma formação continuada alinhada à BNCC, à distância ou presencial, com no mínimo 30 horas, com a perspectiva de alcançar 70 % dos professores. A segunda meta se volta para que as escolas revisem no mínimo 70% dos projetos pedagógicos a partir dos novos Referenciais Curriculares (BRASIL, 2018).

Como podemos observar, houve uma celeridade do processo de formação, com a carga horária bastante reduzida para se discutir os conceitos e as implicações da BNCC e dos Referenciais Curriculares, em vista da importância desses para a prática pedagógica, organização das escolas e as mudanças que eles impõem. Essa rapidez pode ter esvaziado a discussão em torno dos currículos, tornando-o mero instrumento de reprodução técnica e despolitizada, bem como contribuído para a perda de sentido e de significado em relação às especificidades locais e regionais.

Já no segundo cronograma, que trata do Ensino Médio, também são propostas 6 atividades: Elaboração da Formação Geral; Planejamento dos Itinerários; Elaboração dos Itinerários Formativos; Realização das Consultas Públicas; Sistematização das Contribuições e Entrega aos Conselhos. Como objetivo e meta, estabelece-se a revisão ou a elaboração dos currículos para o Ensino Médio para serem entregues aos Conselhos Estaduais de Educação, que devem ser compostos “Formação Geral Básica (correspondente à BNCC) e pelo menos 8 Itinerários Formativos, sendo 2 por área propedêutica (correspondente ao documento Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos)” (Brasil, 2018, p. 47). Além disso, apresenta dois desafios principais nessas atividades: “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, 2018, p. 47).

Mais uma vez, percebe-se a celeridade que se propõe ao processo, bem como não parece se considerar a especificidade de grande parte dos municípios, que possuem poucas escolas estaduais com ensino médio, alguns apenas com uma escola, o que inviabilizaria o oferecimento de um gama de itinerários formativos, bem como de professores formados para ministrarem aulas sobre esses. Além disso, os itinerários formativos esvaziam os currículos de formações básicas para a vida social e produtiva, retirando dos estudantes uma formação pautada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que são essenciais para uma formação integral. Por último, acaba limitando as possibilidades de escolhas dos alunos a

itinerários formativos relativistas e pragmáticos, uma vez que a escolhas já estão prontas, como um “cardápio”, muitas vezes distantes das próprias condições materiais de existência dos alunos e que não os possibilitam superar essas condições, mantendo-os dentro da ordem social e produtiva vigente pautada na divisão social do trabalho.

Cabe ressaltar que esses itinerários relativizados e pragmáticos se voltam a formações minimalistas para resoluções de problemas parciais e imediatos do cotidiano, não resolvendo os problemas estruturais da sociedade, contribuindo apenas para a adaptação dos indivíduos e a reprodução da sociedade de classes.

O quarto documento analisado foi “Guia de implementação da base nacional comum curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC de 2020”. Esse documento é o principal instrumento orientador para implementação da BNCC e construção dos Referenciais Curriculares alinhados à BNCC. Ele prevê 7 etapas: Estruturação da Governança da Implementação; Estudos das Referências Curriculares; (Re)Elaboração Curricular; Formação continuada para os novos currículos; Revisão dos Projetos Pedagógico-PPs; Materiais Didáticos, e; Avaliação e Acompanhamento de Aprendizagem³. Essas etapas são transversalmente perpassadas por 5 ações: Planejamento e Monitoramento; Comunicação e Engajamento; Processos Formativos; Apoio Técnico e Financeiro, e; Fortalecimento da Gestão Pedagógica (BRASIL, 2020).

O primeiro ponto importante a se destacar é o regime de colaboração definido por cada estado ou município. Há duas opções: 1º (re)elaboração dos documentos curriculares para todo o estado. 2º Estado apoia grupos de municípios na (re)elaboração de seus documentos curriculares (BRASIL, 2020). A definição desse aspecto é fundamental para a consolidação de Referenciais Curriculares coerentes com as realidades regionais e locais.

O estado de Minas Gerais optou pela 1º opção, o que nos gera estranhamento, visto que o estado conta com inúmeras particularidades regionais e locais, por ser um estado muito extenso e com inúmeros municípios. Os motivos da escolha dessa opção não são claros, mas o menor custo financeiro, necessidade menor de recursos humanos e a praticidade técnica podem ter sido fatores que contribuíram para essa escolha. Porém, assim como a própria BNCC, buscar que um Currículo de Referência de nível estadual, como o mineiro, represente os anseios das realidades diversas e específicas das escolas dos seus 853 municípios revela

³ Não incorporada ao documento analisado.

muito mais um caráter homogeneizador do que democrático, como prevê os documentos que orientam a construção dos Referenciais Curriculares.

Além disso, essa opção facilitaria o trabalho das equipes de elaboração, já que os currículos a serem analisados para a (re) elaboração se voltaram principalmente ao currículo estadual mineiro e não dos 853 municípios. Porém, isso não evita que maiores resistências às propostas apareçam, uma vez que o Currículo de Referência certamente não reflete as realidades dos municípios e chegam às escolas de forma verticalizada e sem refletir a prática pedagógica dos professores.

Em relação ao estudo de conceitos, de concepções e de metodologias, questionamos se a própria estrutura da BNCC com seu caráter normativo e obrigatório, pautado na noção de competências, possibilitaria realmente a articulação com concepções e metodologias que são divergentes e têm matrizes epistemológicas incompatíveis à BNCC. Em nossa análise, o que percebemos foi a conservação e a reprodução de conceitos, de concepções e de metodologias voltadas à matriz epistemológica da BNCC, que limitam a autonomia docente, bem como formações que buscam apenas instrumentalizar e tornar técnico o trabalho docente para tentar concretizar a proposta de formação humana que a BNCC carrega. Os Referenciais Curriculares acabam por se tornarem conservadores e um amplificador das concepções já presentes na BNCC, observando a obrigatoriedade de se manter o que já se faz presente na BNCC e de ampliar o uso de competências e de habilidades na parte diversificada.

Quanto à revisão dos Projetos Pedagógicos nas escolas, esse mesmo caráter normativo busca orientar o trabalho docente para reproduzir planos de aulas condizentes com a noção de competências e habilidades, que relativiza os conteúdos e experiências escolares, bem como adequadas as avaliações externas. Isso fica mais evidente quando observamos o Currículo de Referência de Minas Gerais, que traz “orientações didáticas e experiências proposta”, que acabam se tornando norma a se seguir, no caso da educação infantil (MINAS GERAIS, 2019).

Essas revisões são todas orientadas nas formações continuadas proposta pelo Guia, que usa termos gerenciais e formulações de APHs da classe dominante como referencial, como as formulações do Todos pela Educação. Apresentam, desta forma, concepções ligadas ao lema “aprender a aprender⁴” como: foco no desenvolvimento de competências e

⁴ Duarte (2001) faz referências às pedagogias do aprender a aprender, no qual se situa também a pedagogia das competências. Essas aprendizagens individualizantes na pedagogia das competências estariam relacionadas à resolução de problemas pelos indivíduos a partir de suas características inatas e conhecimentos cotidianos, juntamente com as competências a serem desenvolvidas pelos conteúdos propostos nos currículos regidos pela pedagogia das competências.

habilidades; metodologias ativas; trabalho colaborativo; foco no desenvolvimento do conhecimento e uso de dados (BRASIL, 2020). A ênfase na formação se volta à utilização das competências, em especial, às dez gerais da BNCC, através de metodologias ativas e “efetivas”, que seriam adequadas ao desenvolvimento de competências e de habilidades, compartilhando e desenvolvendo em colaboração planos de aula e conhecimentos baseados em “práticas exitosas e boas práticas”, bem como ressaltando as “inovações” dos novos referenciais curriculares e da BNCC.

Essas formações podem se dar de forma presencial, por educação a distância (EAD), ou através de mediação tecnológica, sendo possível se estabelecer parcerias com universidades, centros e escolas de formação, parceiros privados, organizações sociais, entre outros. Além disso, essas formações devem dar ênfase especialmente no uso de metodologias ativas e no ensino de competências e habilidades (BRASIL, 2020). Toda a formação busca engajar os professores a adotarem as premissas, as concepções, os conceitos e as metodologias defendidas pela BNCC e que irão orientar a construção dos Referenciais Curriculares.

Esse engajamento seria verificado e acompanhado pela equipe gestora da escola, direção e coordenação pedagógica, tanto no processo de revisão do Projeto Pedagógico como na utilização dos novos referenciais curriculares para elaboração dos planos de aula e de avaliações, instaurando mais um mecanismo de controle para se efetivar a implementação da BNCC e dos novos Referenciais Curriculares de estados e de municípios. Outra forma de controle envolve a execução do cronograma como a verificação da frequência de participação nas formações dos professores da escola, de modo a garantir o cumprimento da pauta (BRASIL, 2020).

Outro elemento que o guia orienta é em relação aos materiais didáticos, que devem estar alinhados à BNCC e aos novos currículos pautados nas concepções, nos conceitos e nas metodologias preconizadas nas formações. O foco dos materiais deve se voltar para desenvolvimento de competências e de habilidades tanto da BNCC e como dos Referenciais Curriculares dos estados e municípios, além de atender às avaliações externas (BRASIL, 2020). Assim sendo, os materiais didáticos, principalmente os livros didáticos, tornam-se outro mecanismo para tentar se efetivar o projeto de formação humana do capital pautado na noção de competências e produtor de resultados verificáveis pelas avaliações externas, que “medem” a qualidade da educação.

No final, o documento apresenta uma biblioteca com indicação de materiais para consultar e usar, alguns ligados a organismos internacionais como a UNESCO e outros a APHs da classe burguesa, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Nesse sentido, consideramos que o “Guia de implementação da base nacional comum curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC de 2020” se torna um dos documentos mais relevantes na tentativa de se efetivar o projeto de formação humana da classe burguesa ligada à formação por competências. Ele controla todas as ações para a implementação da BNCC e a construção ou revisão dos Referenciais Curriculares para se alinhar às concepções epistemológicas da BNCC, bem como capturar a subjetividade dos professores de modo a alterar suas práticas pedagógicas no “chão da escola”, tornando-os reprodutores de currículos e produtores de Projetos Pedagógicos pautados na noção de competências, que reflete o projeto de formação educacional do capital na sua essência.

Por último, analisamos “Textos Introdutórios” do Currículo de Referência de Minas Gerais de 2019. O documento, logo no início, reconhece o desafio que é criar um Currículo de Referência para um estado tão diverso e com significativa heterogeneidade em níveis sociais, econômicos e demográficos. No entanto, mesmo com esse reconhecimento, foi pactuada a opção pelo regime de colaboração entre estado e municípios, tomando como referências currículos municipais e o estadual (MINAS GERAIS, 2019).

Segundo o documento, durante a sua elaboração, buscou-se dar um caráter próprio ao Currículo de Referência Mineiro, mesmo com a incorporação das diretrizes e das normativas da BNCC, trazendo “preceitos de uma educação libertadora, que vise a equidade e a qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades” (MINAS GERAIS, 2019, p. 7). Segundo o documento, o Currículo de Referência de Minas gerais contou:

Os Encontros Municipais foram realizados com a participação de mais de 690 municípios, contando com mais de 55.000 participantes presencialmente durante os meses de Agosto e Setembro, que estudaram, analisaram e fizeram propostas à Versão Preliminar do documento. Paralelamente, foram registradas mais de 404.000 participações na Consulta Pública Online. Todas as contribuições foram analisadas pela equipe de redação quanto à pertinência da proposta e foi então feita a adequação do documento de acordo com o proposto. Grande parte das sugestões foram incorporadas, tornando o documento verdadeiramente colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2019, p. 8).

Essa participação, na visão do documento, construiu um currículo de referência perpassado por pluralidade de ideias, de identidades e de expressões de Minas Gerais

consonante à BNCC (MINAS GERAIS, 2019). Neste sentido, essa participação feita pelo “chão da escola” teria o potencial de afetar o trabalho docente em sala e a rotina da escola. No entanto, como já apontamos, esses números são muito mais para legitimar o pretense caráter democrático, do que realmente revelar as estruturas que sustentam o Currículo de Referência de Minas Gerais. Essas estruturas são as mesmas matizes, diretrizes e perspectivas da BNCC, que deverá estar presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas orientando o planejamento, as metas, as ações e o plano de aula dos professores.

Da mesma forma que a BNCC, o Currículo de Referência de Minas Gerais declara que os diretos de aprendizagem são “todas as habilidades e competências apresentadas no documento” (MINAS GERAIS, 2019, p. 16), distorcendo a visão progressista que essa formulação tinha anteriormente a BNCC.

O documento também expressa seu caráter normatizador e “inovador” em torno das competências e das habilidades, para que os alunos desenvolvam “capacidades que envolvam repertório cultural, empatia, responsabilidade, cultura digital e projeto de vida” (MINAS GERAIS, 2019, p.18). Além disso, dissemina um discurso em torno da superação das desigualdades através da equidade, mas contraditoriamente torna a proposta homogênea, ao promover formações continuadas em torno da concepção de educação, ensino e aprendizagem com vistas a desenvolver competências e habilidades através de “novas formas de planejar e estruturar o trabalho pedagógico, de organizar didática e metodologicamente os componentes curriculares” (MINAS GERAIS, 2019, p. 22).

Assim sendo, como a BNCC, o Currículo de Referência de Minas Gerais se apresenta como uma construção democrática e orientadora, mas que carrega um caráter pragmático e instrumental, ao apontar orientações didáticas e propostas de experiências circunscritas a situações relativizadas para um amplo número de escolas e de professores de municípios tão diverso.

Considerações Finais

As análises das formulações dos documentos orientadores para o processo de implementação da BNCC, e que serviram de base para a construção dos Referenciais Curriculares e para o Currículo de Referência de Minas Gerais, ajudam-nos a compreender o projeto de formação humana orientada pelas formulações do capital transvestidas de ações pseudodemocráticas para legitimar a implementação da BNCC e dos Referenciais Curriculares de estados e municípios.

Como podemos observar, a escolha da noção de competências na constituição da BNCC e dos Currículos de Referência não é desinteressada. Ela vai refletir um projeto de formação humana que carrega intencionalidades em manter a ordem vigente através do esvaziamento dos conhecimentos e do pragmatismo. Saber fazer e mobilizar competências e habilidades dentro de situações relativizadas se torna o centro do processo formativo, enquanto os conhecimentos produzidos pela humanidade são negados à classe trabalhadora. Assim, o currículo orientado por competências se torna um instrumento controlador das práticas docentes, interferindo diretamente no trabalho pedagógico. Além disso, a formação de professores tanto inicial como a continuada se reduz a preparar os professores para reproduzir a base na sua integralidade, despolitizando e instrumentalizando o trabalho docente.

Quanto a implementação da BNCC e a construção de Referenciais Curriculares, percebemos o caráter verticalizado e controlador, bem como voltado à lógica do mercado, vista a participação ativa de APHs da classe burguesa no direcionamento e na construção da BNCC e dos Referenciais Curriculares. Em nossa visão, ocorreu um pseudodemocratização do processo, materializado por estratégias democráticas como audiências e consultas públicas, mas que tiveram representações ínfimas da realidade concreta das escolas e dos professores de estados e de municípios.

Em relação aos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais, consideramos que eles assumem claramente um caráter normativo, controlador e interessado, bem como busca homogeneizar a formação humana dos estudantes mineiros, além de despolitizar e de instrumentalizar o trabalho docente para reproduzir as matrizes epistemológicas do capital. Esses documentos criam de forma aparente um pseudo processo de democratização no desenvolvimento da construção dos Referenciais Curriculares e da sua implementação, mas que na sua essência expressam a forma verticalizada e normativa que se pretende impor às escolas, aos seus professores e aos estudantes. Isso fica evidenciado na celeridade das formações e discussões propostas nos cronogramas dos documentos.

Para finalizar, ressaltamos a importância de se desvelar a essência das intencionalidades dos processos de construção e de implementação da BNCC e dos Referenciais Curriculares de estados e municípios, bem como compreender como esses têm sido apropriados pelas escolas e pelos seus professores na realidade concreta, de forma a

evidenciar resistências, contradições e prática pedagógicas reais, superando o currículo formal prescrito.

Referências

- APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.
- ARAÚJO, Renata Suzana Ribeiro. *Os saberes das/dos professoras/es sobre a Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17797?locale=pt_BR Acesso em: 02 mar. 2023.
- BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC*. 2020.
- BRASIL. *Portaria Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018*. 2018.
- BRASIL. *Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC: Documento Orientador*. 2019.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.
- CÁSSIO, Fernando. Participação e Participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. *Jornal NEXO [online]*, 2 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular> Acesso em: 02 mar. 2023.
- CHAVES, Priscila Monteiro. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/> Acesso em: 03 mar. 2023.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do —aprender a aprenderl e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. nº18, p.35-40, 2001.
- FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [S.l.], v. 29, n. 112, p. 783-803, July 2021. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2296> . Acesso em: 02 mar. 2023.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25551> Acesso em: 03 mar. 2023.
- GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- KOPNIN, Pável Vassilyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, 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*, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043> Acesso em: 03 mar. 2023.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_com_pet_trab_esc.pdf Acesso em: 08 de abr. 2021.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAGALHÃES, R. M. C. O CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: competências conceituais, procedimentais e atitudinais. *Revista Communitas*, v. 6, p. 306, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6024> Acesso em: 05 out. 2023
- MARTINS, A. S.; SOUZA, C. A.; PINA, L. D. Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 183, dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7768076> Acesso em: 11 jan. 2021
- MELO, Alessandro; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na base nacional comum curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DOvHYbOqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. 2019.
- PENNA, A. M.; SEÑORANS, B. S. S.; LIMA, G. G.; SILVA, J. F.; COSTA, L. M.; GUIMARÃES, M. W.; DIAN, M. R. P. Império das competências: nada de novo no projeto do capital para a chamada educação do século XXI. A busca do antídoto para o seu próprio veneno?. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 189–218, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51311> Acesso em: 16 jan. 2023.
- PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/34196> Acesso em: 02 mar. 2023.
- RAMOS, Marise Nogueira. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. *Movimento*, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2012.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 mar. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias. da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158–182, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3507> . Acesso em: 2 mar. 2023.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência educação*, Bauru, v.26, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132020000100203&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 02 mar. 2023.

THIESEN, Juares da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RQYkMyR9SQRrRvptQtGsyLF/?lang=pt> Acesso em: 03 mar. 2023.