

A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DE TEORIAS CRÍTICAS

THE KNOWLEDGE CONCEPTION OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE FOR HIGH SCHOOL EDUCATION: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF CRITICAL THEORIES

LA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO DE LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LAS TEORÍAS CRÍTICAS

Hewerton Aparecido Lopes ¹
João Luiz Gasparin ²

Manuscrito recebido em: 04 de maio de 2023.

Aprovado em: 06 de março de 2024.

Publicado em: 16 de abril de 2024.

Resumo

O presente artigo, de caráter teórico e inscrito no campo da educação, tem o objetivo de identificar a concepção de conhecimento presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das possíveis implicações decorrentes dessa concepção. O procedimento metodológico selecionado corresponde à revisão de literatura sistemática e à pesquisa documental. Parte da fundamentação teórica compreende autores da Teoria Crítica da Sociedade, da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Infere-se que a concepção de conhecimento presumida no documento faz referência a uma aplicabilidade prática dos conteúdos e não desenvolve seu caráter reflexivo e autorreflexivo, submetendo o estudante à uma semiformação. Essa conclusão reafirma a necessidade de se pensar estratégias para enfrentar essa realidade, lutando por espaços formativos orientados por objetivos humanos concretos.

Palavras-chave: Educação; Reforma do Currículo; Teoria Crítica da Cultura; Teoria Sócio-Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-crítica.

Abstract

The present paper, of a theoretical nature and inscribed in the field of education, aims to identify the conception of knowledge present in the National Common Curricular Base (BNCC), in addition to the possible implications resulting from this conception. The selected methodological procedure corresponds to a systematic literature review and documentary research. Part of the theoretical foundation includes authors from the Critical Theory of Society, the Historical-Cultural Theory, and the Historical-Critical Pedagogy. It is inferred that the conception of knowledge presumed in the document refers to the practical applicability of the contents and does not develop

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Professor no Instituto Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-crítica e do Grupo de Estudos em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2493-3131>. Contato: hewerton.lobes@ifpr.edu.br

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-Dialético e Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0459-7927>. Contato: joaogasparin1941@gmail.com

its reflexive and self-reflexive character, subjecting the student to a semi-formation. This conclusion reaffirms the need to think about strategies to face this reality, fighting for training spaces guided by concrete human objectives.

Keywords: Education; Curriculum Reform; Critical Theory of Culture; Socio-Historical-Cultural Theory; Historical-critical pedagogy.

Resumen

Este artículo, de carácter teórico e inscrito en el campo de la educación, tiene como objetivo identificar la concepción de conocimiento presente en la Base Nacional Común Curricular (BNCCEM), además de las posibles implicaciones resultantes de esta concepción. El procedimiento metodológico elegido corresponde a la revisión sistemática de literatura e investigación documental. Una parte de la fundamentación teórica incluye autores de la Teoría Crítica de la Sociedad, la Teoría Histórico-Cultural y la Pedagogía Histórico-Crítica. Se infiere que la concepción del conocimiento que se presume en el documento remite a una aplicabilidad práctica de los contenidos y no desarrolla su carácter reflexivo y autorreflexivo, lo que somete al estudiante a una semi-formation. Esta conclusión reafirma la necesidad de pensar estrategias para enfrentar esta realidad, luchando por espacios formativos orientados por objetivos humanos concretos.

Palabras llave: Educación; Reforma Curricular; Teoría Crítica de la Cultura; Teoría Socio-Histórico-Cultural; Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

A finalidade da educação, segundo a pedagogia histórico-crítica, é transmitir o legado histórico construído pela humanidade e, dessa forma, assumir a luta histórica pela emancipação do gênero humano. Para isso, deve-se garantir aos educandos o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos científico, artístico e filosófico (Saviani, 2013).

Infere-se que estes conhecimentos, para Theodor W. Adorno (2005), são inerentes ao que ele denomina de formação cultural, sendo ela objeto de reflexão e de desenvolvimento da consciência, e que por meio dela a burguesia ascendeu economicamente e alcançou sua emancipação perante o sistema feudal. Porém, após a tomada de poder, em vez de socializar, universalmente, estes conhecimentos para o desenvolvimento de seres livres e iguais “[...] os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (Adorno, 2005, p. 5). E assim, historicamente, estes conhecimentos foram sendo negados às classes menos favorecidas e desprivilegiadas e colocados à serviço do capital.

A escola, como principal responsável pela educação formal, se vê diante de um duplo desafio: “[...] socializar os conhecimentos mais elevados, fazendo, porém, a crítica às ideologias que deformam e invertem a realidade” (Ferreira, 2019, p. 60). Estas ideologias, representadas pelas concepções educacionais hegemônicas, defendem que os conhecimentos, assumidos na forma dos conteúdos escolares, devem atender aos interesses imediatos dos alunos, primando pela racionalidade técnica e instrumental. E com base nos preceitos de eficiência e eficácia, as reformas e as propostas curriculares voltadas à educação são postas à sociedade como possibilidade de progresso e de mudança.

Um discurso apresentado como novo, mas que resgata um argumento já enunciado na década de 1990, ou “empoeirado”, como critica Silva (2018a), especialmente no que se refere à Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio (BNCC) cuja função é auxiliar na efetivação da reforma deste nível de ensino, proposta pela Lei 13.415/2017. As justificativas reapresentadas agora compuseram as normativas curriculares daquele período: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999.

A partir dos estudos de Barbosa (2021), Lourenço (2021), Silva (2018a) e Vieira e Feijó (2018), que indicam a subordinação dos conhecimentos em relação às competências na BNCC, é que são feitas as seguintes perguntas: há neste documento uma concepção de conhecimento? Se sim, a que ela se refere? Será no sentido da riqueza humana historicamente acumulada? Ou alinhada a uma perspectiva instrumental?

Diante destas perguntas e na tentativa de respondê-las, o presente artigo, de caráter teórico e inscrito no campo da educação, tem o objetivo de identificar a concepção de conhecimento presente na BNCC, além das possíveis implicações decorrentes dessa concepção. Não estão em causa os conteúdos disciplinares da base, mas sim o lugar do conhecimento em seu texto, se é possível inferir sua subordinação às competências.

Barbosa (2021, p. 60) afirma “[...] que a BNCC opera pela visão restrita de formação, e negligencia sua dimensão emancipatória, assumindo um sentido utilitarista e regulatório, de uma formação sujeita ao controle e à lógica econômica”. Neste sentido, parte-se da hipótese de que a concepção de conhecimento presente no documento fará referência a uma aplicabilidade prática e pouco reflexiva, submetendo o estudante à semiformação e

contrária ao que defendem alguns autores das teorias críticas, em especial, a Pedagogia Histórico-crítica.

Este trabalho se justifica pelos impactos que uma base comum, que se propõe a orientar os currículos da educação básica, é capaz de gerar ao relegar o conhecimento, porquanto, ela estaria descaracterizando o papel central da escola e do currículo que, conforme Saviani (2013, p. 17), é responsável por organizar “[...] o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”, selecionando os conhecimentos mais desenvolvidos.

Para atingir o objetivo proposto, o procedimento metodológico selecionado corresponde à revisão de literatura sistemática e à pesquisa documental que serão melhor elucidados no próximo tópico. Em seguida, discute-se a formação no ensino médio orientado por competências; posteriormente, a concepção de conhecimento presente na BNCCEM e, por fim, expõem-se as principais conclusões do presente artigo.

Metodologia

A partir do problema em questão, definiu-se a metodologia da seguinte forma: revisão de literatura sistemática e pesquisa documental. A revisão de literatura sistemática teve o objetivo de estabelecer um contato direto com os documentos científicos acerca do tema proposto, em fontes que “já são reconhecidamente do domínio científico” (Oliveira, 2007, p. 69), com critérios de busca previamente definidos. Neste procedimento, buscou-se identificar dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores para contextualizar o problema dentro da área de estudo e orientar a pesquisa documental; e as contribuições dos estudos analíticos constantes dos textos a fim de ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema (Severino, 2016).

Realizaram-se duas buscas no dia 12/08/2022, na plataforma SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) Brasil, por ser esta uma plataforma digital com conteúdo de livre acesso e que abriga inúmeros trabalhos da área da educação. Visto que a construção da BNCCEM se iniciou em 2015, mas só foi finalizada em 2018, optou-se por delimitar o marco temporal dos trabalhos a serem pesquisados entre 2017, ano anterior à versão final, e 2022; mesmo ano em que a presente revisão de literatura foi concluída.

Na primeira tentativa, as palavras-chave pesquisadas foram: conhecimento (e) base nacional comum curricular (ou) BNCC (e) ensino médio. Os resultados encontrados compreenderam os anos de 2017 a 2021. Para um melhor delineamento, utilizaram-se os seguintes filtros: - Áreas temáticas: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes; - Tipo de literatura: Artigo e artigo de revisão. Desse modo, selecionaram-se 75 artigos. Após a leitura dos títulos, restaram dez estudos, e depois da leitura dos resumos cinco artigos foram selecionados para a leitura completa.

Na segunda tentativa, as palavras-chave empregadas foram: base nacional comum curricular (e) ensino médio. Os resultados encontrados compreenderam os anos de 2017 a 2021. Para um melhor delineamento, aplicaram-se os seguintes filtros: - Áreas temáticas: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes; - Tipo de literatura: Artigo e artigo de revisão. Desta forma, selecionaram-se 22 artigos. Após a leitura dos títulos, restaram sete estudos, e depois da leitura dos resumos quatro artigos foram selecionados para a leitura integral.

A terceira busca ocorreu no dia 13/08/2022, no Portal de Periódicos da CAPES, visto que ela reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa uma vasta produção científica nacional e internacional. Adotou-se o mesmo recorte temporal das buscas anteriores. As palavras-chave utilizadas foram: conhecimento (e) base nacional comum curricular. Os resultados encontrados compreenderam os anos de 2017 a 2022. A fim de delimitar o estudo, valeram-se dos seguintes filtros: - Artigos; - Periódicos revisados por pares. Depois disso, selecionaram-se 162 artigos. Após a leitura dos títulos, restaram 24 estudos, e, posteriormente, com a leitura dos resumos, 11 artigos foram selecionados para a leitura integral.

Concluída a revisão, na pesquisa documental, pretendeu-se analisar, caracterizar e elaborar sínteses que possam proporcionar um maior conhecimento do objeto em questão: a concepção de conhecimento presente na BNCCEM. Esta técnica de análise buscou identificar informações factuais no documento partindo de questões e hipóteses de interesse, conforme Lüdke e Andre (1986).

Quanto à análise e interpretação dos dados, fez-se uso da análise de conteúdo, que apresenta algumas características metodológicas como: “objetividade, sistematização e inferência” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 84). Segundo Bauer (2002), nesse tipo de análise espera-se compreender o pensamento do sujeito mediante o conteúdo expresso nos

textos, nos quais o pesquisador busca categorizar as palavras ou frases que se repetem, ou não aparecem, e as características desse conteúdo, percebendo a partir disso uma expressão que as representem. Desenvolveu-se, então, um critério sistemático para a análise dos dados, guiado pela perspectiva teórica e conceitual que será apresentada a seguir.

A Formação no Ensino Médio Orientado por Competências

A formação educacional básica, voltada para a emancipação dos sujeitos, deve promover a autonomia e a liberdade por meio do desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo. Contudo, segundo Adorno (2005), uma educação guiada por pressupostos capitalistas, que não garanta essa liberdade, resulta em uma pseudoformação.

A pseudoformação é o mesmo que uma formação falsa, que não induz o sujeito a refletir criticamente, e sim o aliena aos interesses imediatos do mercado, em que “[...] o saber reduz-se à informação, recusando a experiência e a sabedoria acumulada ao longo de milhares de anos” (Galuch; Crochik, 2016, p. 241). Os conteúdos assumem um papel secundário diante da habilidade de aprender a aprender. Argumenta-se que o conhecimento já está disponível a todos e, por isso, prioriza-se a aquisição de competências relacionadas à sua aplicação para a solução de problemas da vida cotidiana.

A valorização da forma em detrimento do conteúdo não permite, por si só, a compreensão mediata dos fenômenos, em suas raízes, mas tende a ficar na superfície e não ir além das aparências. Por esse motivo, a pseudoformação reduz o conhecimento e atua para a manutenção da sociedade capitalista (Galuch; Crochik, 2016), dado que um sujeito adaptado se conforma à realidade e não vislumbra formas de transformá-la.

Já a educação fundamentada em uma concepção de mundo revolucionária, entende que os conhecimentos produzidos coletivamente constituem um patrimônio da humanidade responsável pelo desenvolvimento da sociedade, visto que, segundo Leontiev (2004), os saberes de uma geração presente se formam a partir da apropriação dos conhecimentos das gerações anteriores. Os saberes não são, portanto, dados e inerentes à natureza biológica do homem e sim adquiridos, repassados entre os homens no processo educacional.

A escola, como principal instrumento de educação formal, torna-se responsável por preservar e repassar os conhecimentos acumulados de tempos em tempos. Ao tratar da influência do meio no desenvolvimento da criança, Vigotski (2018a, p. 91) diz que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores surge, excepcionalmente, “[...] como forma de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais [...]”. Dessa forma, a escola assume um caráter mediador entre o estudante e o conhecimento, até que este seja incorporado por aquele e se torne um instrumento a ser utilizado para satisfazer suas necessidades.

Mas pouco ou de nada adianta garantir o acesso a tais conhecimentos se eles não contribuírem para o pensamento crítico, pois, como afirmam Galuch e Crochik (2016, p. 256), “[...] tanto a formação que considera a cultura um fim em si mesma, como a que se destina à adaptação às condições existentes são faces da pseudoformação”. Por isso, os saberes escolares só se justificam caso propiciem uma compreensão crítica e mais próxima da realidade concreta.

O trabalho pedagógico na perspectiva histórico-crítica, não aborda qualquer conteúdo, mas sim aqueles que propiciem ao aluno uma “[...] nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais” (Gasparin, 2012, p. 52). Nesse mesmo sentido, Saviani (2008) reforça que diante da tarefa de identificar quais conhecimentos precisam ser assimilados, a definição de clássico torna-se fundamental, pois é esse conceito que norteará a seleção dos conteúdos nucleares do currículo. A formação escolar por meio desses conhecimentos, portanto, seria do interesse dos trabalhadores e filhos dos trabalhadores, já que o acesso restrito a tais saberes pela classe dominante tornou a formação cultural um privilégio.

Adorno (2005) argumenta que o acesso privilegiado ao conhecimento e seu monopólio pela burguesia como forma de dominação, implica que

A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. [...] Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio (Adorno, 2005, p. 5).

Por isso, legislações educacionais, como a Lei 13.415/2017 que instituiu a reforma do ensino médio, ao fragmentarem os conhecimentos gerais em itinerários, retiram a oportunidade de uma formação geral mais sólida e enfraquecem o sentido dessa etapa como educação básica (Silva, 2018a).

Essa fragmentação promove uma distribuição desigual do conhecimento, que seria decorrente da própria desigualdade social e econômica, assim como da divisão social do trabalho. Para alguns sujeitos cabem o trabalho material, ou até mesmo intelectual de baixa complexidade e a outros o trabalho intelectual mais complexo e socialmente valorizado, não sendo necessário que ambos recebam a mesma formação.

Para Leontiev (2004, p. 277), “[...] a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração intelectual nas mesmas mãos”. Desse modo, a cultura intelectual, ainda que pareça estar disponível a todos, só é acessível a uma minoria, enquanto os demais devem se contentar com o mínimo que lhes é oferecido dentro das funções sociais a que são submetidos.

Alinhadas a este entendimento, estariam as chamadas pedagogias hegemônicas, como a pedagogia do aprender a aprender (Duarte, 2001) e a pedagogia das competências (Ramos, 2008), por exemplo, que tencionam formar sujeitos flexíveis, adaptáveis e competitivos. Elas defendem um aprendizado orientado para resolver problemas da vida cotidiana e valorizam a forma em detrimento da qualidade do que se aprende. Algumas dessas características podem ser observadas na proposta de reforma do ensino médio (Brasil, 2017).

De acordo com a Lei 13.415/2017, uma parte do currículo será constituída pela formação geral (conforme os direitos e objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC) até o máximo de 1.800 horas; e uma parte diversificada de até 1.200 horas composta por um dos cinco possíveis itinerários formativos: “[...] I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional” (Brasil, 2017, Art. 36). O estudante deverá optar por um ou mais destes itinerários diante das possibilidades de cada instituição de ensino.

A escolha por um ou mais itinerários, e não todos, prevê um afinilamento em um período da escolarização que deveria ser geral, com todos os conteúdos das quatro áreas

do conhecimento, acrescida de maneira integrada, em alguns casos, da formação profissional e tecnológica. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM) de 2018, “[...] a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil, 2018a, Art. 12, inciso IV, § 8º). Portanto, ainda que a lei se aplique a todas as escolas, enquanto as instituições privadas terão, possivelmente, infraestrutura para oferecer todos os itinerários, as públicas dependerão de financiamento público para construção ou ampliação de laboratórios, contratação de pessoal, formação especializada aos professores; e o aluno ficará limitado ao que a escola conseguir oferecer.

É importante destacar que uma das medidas do governo Temer (2016-2017), anterior à Medida Provisória Nº 746/2016 que instituiu, num primeiro momento, a reforma do ensino médio, foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente, Projeto de Lei 55/2016 e, finalmente, PEC 95/2016, por meio da qual foi implementado o Novo Regime Fiscal, a partir de 2017, que limita por 20 anos os gastos públicos e institui rigorosas restrições às despesas primárias do país, congelando investimentos em áreas essenciais como saúde e educação.

Por isso, reformas educacionais nem sempre representam uma melhoria, mas podem ter um efeito contrário, como evidencia Adorno (2005), ao dizer que

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (Adorno, 2005, p. 2).

A atual reforma do ensino médio (Brasil, 2017), ao propor os itinerários formativos, sem que a oferta de todos seja garantida pelas escolas públicas, pode piorar a qualidade da educação dos mais vulneráveis por ignorar a realidade extrapedagógica das diferentes regiões do país. Visto que, quando a escola mais próxima, ou a única da cidade, não oferece todas as opções de itinerários ao estudante, a formação desse jovem ficará comprometida.

Para efetivar a execução da reforma, o Ministério da Educação (MEC) prevê uma série de mecanismos: a BNCCEM, as DCNEM, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Base Nacional Comum para formação de professores (BNC-Formação), o Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2018c). Um conjunto amplo e articulado de dispositivos que vão desde o currículo, passando pelos sistemas de avaliações, chegando até a formação dos futuros professores.

A respeito da BNCCEM, apesar de o documento afirmar que não se constitui no currículo do ensino médio propriamente dito, ele orienta

[...] as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e **orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas**, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (Brasil, 2018b, p. 471, grifo nosso).

Argumenta-se que para construir seus currículos as instituições considerarão suas características próprias, porém o que o documento não prevê é o suporte necessário para que todas elas, das mais até as menos estruturadas, tenham condições para isso. Logo, de orientativo ele se configura como prescritivo, expressando sua dimensão regulatória e restritiva das aprendizagens que farão parte do currículo (Silva, 2018b).

Essas aprendizagens essenciais, de acordo com as DCNEM de 2018,

[...] são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como **conhecimentos em ação**, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para **resolver demandas complexas** da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da **atuação no mundo do trabalho** (Brasil, 2018a, Art. 7º § 3º, grifo nosso).

Os termos grifados conferem o que o documento compreende como essencial: o saber fazer, caracterizado pelo uso do conhecimento para resolver problemas do cotidiano e atender às demandas do mercado de trabalho.

Alinhada a isso, a BNCCEM define um rol de competências e habilidades que comporão o perfil do egresso. Já na sua introdução ela explicita o conceito de competências da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 8, grifo nosso).

As competências estão, portanto, em consonância com as aprendizagens essenciais definidas pelas DCNEM de 2018, já que “mobilizar conhecimentos” para resolver demandas do cotidiano, é semelhante a “colocá-los em ação”, reafirmando o aspecto pragmático e utilitarista esperado do processo de ensino e aprendizagem no ensino médio.

É por isso que as competências não devem ser consideradas, necessariamente, como um tipo de conhecimento, mas sim como uma forma de saber fazer determinada situação singular dada (Carvalho; Martins, 2013). A partir disso, e considerando os estudos de Silva (2018a), nos quais ela afirma que na BNCC as competências e habilidades se sobrepõem ao conhecimento, e de Lourenço (2021, p. 230), cujo estudo conclui que a leitura crítica do texto da BNCC “[...] permite especular acerca do lugar secundário ocupado pelo conhecimento e pela intelectualização dos alunos”, é que se buscará, no próximo tópico, identificar, fundamentado em teorias críticas e outras pesquisas sobre o tema, se há nesse documento uma concepção explícita de conhecimento, além das possíveis implicações decorrentes dessa concepção.

A Concepção de Conhecimento Presente na BNCCEM

De modo geral, pode-se afirmar que a Teoria Crítica da Sociedade, a Teoria Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica estão baseadas em uma interpretação materialista da sociedade - de caráter marxista³ e multidisciplinar (com contribuições da sociologia, da filosofia, da psicologia e da psicanálise). Segundo Paulo Netto (2011, p. 44), o conhecimento teórico é, para Marx, o conhecimento do concreto, da essência dos fenômenos que não se oferece de imediato ao pensamento, por isso “[...] deve ser reproduzido por este e só ‘a viagem de modo inverso’ [em direção ao concreto pensado] permite esta reprodução”. Para chegar ao conhecimento concreto do objeto é fundamental compreender suas múltiplas determinações; quanto mais o pensamento as reproduz, mais ele exprime a concretização do real.

³ Marxista: sistema teórico composto por autores que adotam os princípios e a base filosófica que emergem da obra de Karl Heinrich Marx [1818-1883] (Bottomore, 1988, p. 243)

Os conhecimentos, sob essa perspectiva, são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da existência material e sociocultural. Sua produção exige um método que parte do empírico e por meio da análise chega-se a relações gerais que determinam e constituem a totalidade. Após essa análise, elabora-se a síntese que representa o todo, agora como uma reprodução do pensamento orientado pelas determinações da realidade (Marx, 2008). Enquanto para a Teoria Crítica da Sociedade conhecimento é poder, e por isso não é neutro, a Teoria Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica reconhecem essa não neutralidade e defendem a possibilidade de sua objetividade e historicidade (Lopes; Macedo, 2011).

Para os teóricos críticos da sociedade, o conhecimento deve se alinhar aos interesses humanos e não apenas aos do mercado financeiro, e seus textos questionam a distribuição desigual desse conhecimento, não só material e simbólica, mas também de poder na sociedade consequente dessa limitada distribuição (Lopes; Macedo, 2011). Neste mesmo sentido, os teóricos histórico-culturais e histórico-críticos acrescentam que o conhecimento se refere às objetivações científicas, artísticas e filosóficas em suas formas mais desenvolvidas; um diálogo com a cultura acumulada historicamente pela humanidade (Saviani, 2011; Vigotski, 2018b).

Diante desses pressupostos, parte-se para a análise da BNCCEM que é composta da seguinte forma: apresentação, introdução e estrutura do documento - comum a todas as etapas da educação básica; uma parte específica das respectivas áreas do conhecimento, e ficha técnica. A fim de cumprir o objetivo do presente estudo e responder às perguntas dele decorrentes, o documento foi analisado sob quatro aspectos, definidos com base nos resultados da revisão de literatura e nas teorias críticas que compuseram a fundamentação teórica. São eles: subordinação do conhecimento às competências; descompromisso com a formação integral; primazia dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática; e proposta dual de educação.

Logo nos fundamentos pedagógicos do documento, presentes na introdução, há uma menção da prioridade que o saber fazer (competências) tem em relação ao saber (conhecimentos). Neste ponto do texto, afirma-se que

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo**, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018b, p. 13; grifo nosso).

Apesar da suposta preocupação com o que o documento chama de aprendizagens essenciais, não há nele uma concepção de sociedade, de homem e de educação, tampouco a de conhecimento que deve ser priorizado nesta etapa de ensino. Nesse mesmo sentido, Vieira e Feijó (2018, p. 42) observam que até mesmo os conceitos de competências, habilidades e disciplinas, não são “minimamente problematizados”, suprimindo suas diferenças. Contudo, ainda que não haja uma concepção explícita de conhecimento, a formação que se pretende, voltada para o saber fazer, seria um indicativo daquilo que o documento preconiza: uma percepção de que o saber presente na escola deve ser utilitário, pragmático, e reservado à atividade produtiva.

Independentemente da importância que o conhecimento tem no currículo, a BNCCEM atribui um papel secundário a essa questão, corrompendo a função social da escola de transmitir o legado histórico da humanidade por meio dos conhecimentos sistematizados, o que, segundo Lourenço (2021), é próprio das políticas curriculares hegemônicas.

A centralidade das competências no currículo produz o que Adorno (2005) chama de uma formação administrada, pois reforça a educação de caráter instrumental. Segundo o autor, a formação assume essa característica quando está submetida ao controle, se orienta por interesses externos aos indivíduos, e subordina-se à lógica da formação para o mercado de trabalho. Com base nisso, ela se constitui em semiformação, voltada à adaptação e alienação, e ignora a dimensão histórico-cultural da formação humana.

Isso leva a um outro ponto, também analisado no texto, que é o seu descompromisso com uma educação integral, mesmo que o documento afirme o contrário, ao promover uma formação fragmentada por meio dos itinerários. Essa questão já foi discutida no tópico anterior, e sugere que essa proposta retira a oportunidade de uma formação mais ampla. De acordo com a BNCCEM,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral** (Brasil, 2018b, p. 14, grifo do autor).

Conforme o texto, requerer o desenvolvimento de competências é afirmar, de maneira explícita, o compromisso com a formação integral. No entanto, esse conceito de educação integral não está voltado para a emancipação humana alicerçada em uma formação cultural ampla que promova a reflexão sobre si e a sociedade, mas, contraditoriamente, vê como positiva a imposição de itinerários com aprofundamento apenas na área escolhida. Sob essa perspectiva só se considera útil o conhecimento que faz parte do referido itinerário (Kuenzer, 2017).

Outro problema em substituir a histórica organização disciplinar por itinerários formativos seria o de conferir a uma etapa fundamentalmente geral uma espécie de “especialização precoce”, como observa Ferreti (2018, p. 31). Segundo o autor, a condensação de disciplinas pode parecer atrativa em um primeiro momento, contudo, o adolescente será obrigado a fazer uma escolha escolar e profissional com pouco ou nenhum respaldo sobre como realizar essa opção. Essa proposta de especialização se contrapõe ao entendimento de que os conteúdos gerais, presentes nas quatro áreas do conhecimento, também são profissionalizantes, na medida em que uma sólida formação geral é requisito essencial para a qualificação profissional (Ramos, 2010).

Mas esse não parece ser o entendimento da BNCCEM ao priorizar os componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, em detrimento das demais disciplinas. O texto critica a organização curricular do ensino médio anterior ao documento e explica que um de seus problemas seria o excesso de componentes curriculares. De acordo com o texto,

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos

alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com **excesso de componentes curriculares**, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (Brasil, 2018b, p. 461, grifo nosso).

Mais uma vez não se problematiza quais são os componentes que tanto a reforma do ensino médio quanto a BNCCEM julgam representar esse excesso, porém, a própria disposição do texto pesquisado dá indícios dos conhecimentos que essa nova proposta julga serem mais relevantes.

Um deles é o fato de que apenas as habilidades de Língua Portuguesa e de Matemática são detalhadas, e são os únicos componentes que obrigatoriamente devem ser oferecidos nos três anos de formação:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (Brasil, 2018b, p. 32).

Para os demais componentes, não há essa exigência; no caso das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, obriga-se os estudos e práticas dessas áreas, preferencialmente, de maneira interdisciplinar, seja como componente ou no formato de projetos. Sendo assim, essas disciplinas contribuiriam com o estudo de um tema específico, sem a necessidade de aprofundar o conjunto de conhecimentos que os constituem como campos de estudos (Ferreti, 2018).

Além disso, outro indício do caráter secundário determinado às demais áreas se mostra pela própria dedicação que o documento faz em número de páginas a cada uma delas. Observa-se que para a área de Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) são destinadas 16 páginas, seguido de um tópico específico para Língua Portuguesa com mais 27. Para a área de Matemática e suas tecnologias (Matemática) são 19 páginas. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que compreende quatro componentes (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) são 18 páginas. E, por fim, para a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) dedica-se um total de 9 páginas.

Vários autores (Ferreti, 2018; Motta; Frigotto, 2017; Lourenço, 2021; Vieira; Feijó, 2018; Silva, 2018b) atribuem essa valorização de competências ligadas a um número limitado de disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, por serem verificáveis e mais valorizadas pelos sistemas de avaliação de desempenho, em especial, o SAEB, que influencia diretamente nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a partir da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), via Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

Para concluir a análise aqui pretendida, chega-se ao último aspecto que se refere à uma proposta dual de educação: uma que promove o acesso ao ensino superior e outra que prepara para o mercado de trabalho. Depois de citar o Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), relatando a nova organização do ensino médio que deverá ser composta pela BNCC e os itinerários formativos (Brasil, 1996), a BNCCEM menciona, explicitamente, duas possibilidades: continuar os estudos tendo acesso ao ensino superior e realizar uma formação técnica profissional, reafirmando uma dualidade histórica:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o **aprofundamento acadêmico** e a **formação técnica profissional**. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (Brasil, 2018b, p. 467, grifo nosso)

Mesmo que o emprego da conjunção e indique adição, apenas os itinerários relacionados às quatro áreas do conhecimento preveem o aprofundamento acadêmico e a continuidade dos estudos, posto isto, para os que optarem pelo itinerário da educação profissional, caberia o acesso imediato ao mercado de trabalho.

Outro ponto que pode atestar esse argumento é a reestruturação prevista para o ENEM, um dos principais dispositivos de acesso ao Ensino Superior, que deverá se adequar à BNCC, segundo as DCNEM

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar. § 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (Brasil, 2018a, Art. 32).

Mas como ficará a situação do estudante que cursou o itinerário profissional e técnico? Supondo que ele decida realizar um curso superior relacionado a uma das áreas do conhecimento que ele não estudou com profundidade, isso não lhe representaria uma desvantagem? Entende-se que, nessa situação, a BNCCEM dificulta o acesso ao ensino superior e, por conta disso, reitera uma dualidade educacional, de modo a restringir a apropriação da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, de prosseguir nos estudos (Kuenzer, 2017).

Essa dualidade se explica pelo que Leontiev (2004) denominou como luta ideológica, pois a distribuição desigual do conhecimento tende a perpetuar a ordem social vigente e desviar os menos favorecidos da sua luta por justiça social. Para Kuenzer (2017), dentro da lógica da acumulação flexível vigente na sociedade capitalista, que busca por profissionais cada vez mais complacentes e adaptáveis, a educação deve produzir uma força de trabalho com “[...] qualificações desiguais e diferenciadas [...] atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, [que] assegurem os níveis desejados de produtividade, [...]” (Kuenzer, 2017, p. 341).

A educação é regida por uma “aprendizagem flexível” (Kuenzer, 2017, p. 337), orientada por interesses econômicos, cada vez mais dinâmicos, competitivos, individualistas e articulados ao constante desenvolvimento científico e tecnológico, e, desse modo, o currículo oferece o mínimo de conhecimento necessário para o trabalhador se adequar a essa realidade e desenvolver funções generalistas e de baixa complexidade.

Em razão disso, a distribuição igualitária do conhecimento materializado na escola por um conteúdo sólido, clássico e relacionado ao que há de mais desenvolvido pela humanidade, tende a perder espaço no contexto de uma formação flexível, pois sua oferta não seria do interesse e nem eficiente para os interesses do atual modo de acumulação de capital, dependente de um mercado cada vez mais inseguro, instável e desigual. Tampouco, seria conveniente a esse mesmo sistema capitalista permitir o acesso irrestrito ao conhecimento disponível que dê condições ao trabalhador de superar o modo de produção e exploração vigentes.

Considerações Finais

O presente artigo teve o objetivo de identificar a concepção de conhecimento presente na BNCCEM, além das possíveis implicações decorrentes dessa concepção. A crítica ao referido documento, em face da atual reforma do ensino médio, se constitui como forma de resistência e defesa por uma educação centrada na elevação cultural dos trabalhadores, tal qual propõem autores ligados à Teoria Crítica de Sociedade, à Teoria Histórico-cultural e à Pedagogia Histórico-crítica. Essas teorias visam construir uma educação para a transição, preocupada com um novo modo de produzir a existência humana, para além da propriedade privada dos meios de produção.

Com base no referencial teórico, com a revisão de literatura sistemática e com a pesquisa documental realizada, verificou-se que não há explicitamente uma concepção de conhecimento definida no documento, e que ela não problematiza questões fundamentais como sua concepção de homem, de sociedade e de educação. Infere-se, por meio desta pesquisa, que a concepção de conhecimento presumida no texto da BNCCEM faz referência a uma aplicabilidade prática dos conteúdos e não desenvolve seu caráter reflexivo e autorreflexivo, submetendo o estudante à uma semiformação.

A visão utilitarista e pragmática da formação prevista na BNCCEM empobrece a educação da classe trabalhadora ao propor os itinerários formativos, limitando as possibilidades de prosseguir nos estudos e de ter acesso a uma formação humana que contemple os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Por conseguinte, ao valorizar as competências e habilidades relacionadas a um número restrito de disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática, enfatiza o intuito de atender às exigências das avaliações em larga escala nacional e internacional, negligenciando os interesses dos estudantes concretos.

A concepção de conhecimento da BNCCEM, que sobrepõe as competências, ratifica a dualidade educacional ao distribuir desigualmente os conhecimentos, posto que por um lado permite que a classe dominante continue tendo acesso aos saberes de todos os campos de estudos, e dificulta à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos sistematizados submetendo-os a uma “especialização precoce” (Ferreti, 2018, p. 31).

Essa conclusão reafirma a necessidade de se pensar estratégias para enfrentar essa realidade, lutando por espaços formativos orientados pelos interesses dos trabalhadores. Diante da complexidade e dimensão do documento, recomendam-se estudos futuros em relação aos seus objetivos, perspectivas e impactos para a educação básica como um todo, com análises específicas para cada área do conhecimento, além dos referenciais utilizados para a elaboração dos itinerários formativos da educação profissional e técnica.

Referências

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão. SANTOS, N. Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Centro de Hermenêutica do Presente. Ano IV, Nº191, Agosto - Porto Velho, 2005. Volume XIII Maio/Agosto. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BARBOSA, R. P. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, v.21, n.229, p.54-62, 2021.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.189-217.

BOTTOMORE, T. (editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 Jul. 2022.

BRASIL. Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, DF, fevereiro, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, novembro, 2018a, Seção 1, p. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rcebo03-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL; MEC; CNE. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Ensino Médio. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_ambaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL; MEC; CNE. Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio para coletiva de imprensa. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102371-proposta-apresentacao-dcnems-coletiva-de-imprensa-rev/file>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. Ma. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, n.1, p.141-149, 2013.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.35-40, 2001.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v.32, n.93, 2018.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159, p.234-258, 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 120.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v.38, n.139, p.331-354, 2017.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004, p. 277-302.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, H. S. Tempo Político, Novo Ensino Médio e Conhecimento. **Revista Trabalho Necessário**, v.19, n.39, p.211-235, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, v.38, n.139, p.385-404, 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J.; et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-226.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v.34, p.e214130, 2018a.

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

VIEIRA, J. S.; FEIJÓ, J. R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como *commodity*. **Educação Unisinos**, v.22, n.1, p.35-43, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na podologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). **7 AULAS DE L. S. VIGOTSKI: sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a, p. 73-92.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018b, p. 37-44.