

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

EVERTON KOLOCHE MENDES BARBOSA

**LEI 13.415/2017 E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
POSICIONAMENTO E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

CAMPO MOURÃO

2022

EVERTON KOLOCHE MENDES BARBOSA

**LEI 13.415/2017 E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
POSICIONAMENTO E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

**Lei nº 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular: positioning and concepts of
Chemistry teachers**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Prof. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling

CAMPO MOURÃO

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

EVERTON KOLOCHE MENDES BARBOSA

**LEI 13.415/2017 E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
POSICIONAMENTO E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação:

Natalia Neves Macedo Deimling
Doutora em Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Estela dos Reis Crespan
Doutora em Química
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Ester Cristiane Wonsik
Mestre em Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

CAMPO MOURÃO

2022

Dedico este trabalho à minha família, amigos/as,
professores/as e a todos/as aqueles/as que estiveram ao
meu lado durante minha trajetória na graduação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero deixar registrado minha imensa gratidão à minha família, especialmente ao meu pai, Gilmar, e à minha mãe, Maria, trabalhadores que sempre me apoiaram com muito afeto e que buscaram proporcionar as condições que me levaram a entrar em uma universidade pública, permitindo que eu fosse primeiro integrante da família a concluir a educação básica e a cursar uma graduação. Por isso, é meu dever defender uma educação de qualidade àqueles da classe trabalhadora.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling, pela compreensão, por todos os aconselhamentos enriquecedores, pela paciência e magnífica orientação que permitiu a realização deste trabalho.

Ao meu companheiro, Luís Henrique, e às minhas grandes amigas Maria Vitória e Andrea, pessoas maravilhosas que estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos. Amo vocês!

Agradeço aos membros da banca pela atenção e contribuições ao trabalho.

Enfim, a todos os que em algum momento contribuíram para minha trajetória na graduação e/ou para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar e discutir as percepções e compreensões dos professores de Química do Ensino Médio sobre a Lei nº 13.415/2017 que, entre outros aspectos, institui a reforma do Ensino Médio, e sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), especificamente no que se refere aos seus impactos sobre os conteúdos de Química e a formação dos estudantes da Educação Básica. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa com quatro professoras de Química da rede pública estadual de educação de um município da região centro-oeste do Paraná, Brasil. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Além destas, de modo a complementar a análise dos dados e dimensionar o fenômeno estudado, utilizamos as fontes documental e bibliográfica. O processo de análise se deu a partir da técnica de triangulação de dados, permitindo uma construção de conhecimento mais rigorosa e ampliada. A discussão das informações acumuladas foi feita sob uma perspectiva crítica de educação e currículo, a fim de apreender as dimensões político-econômica e social envolvendo o objeto de estudo. A partir dos resultados, observamos que foram recorrentes nas narrativas das entrevistadas os seguintes aspectos: a diminuição da carga horária dedicada à formação geral, a centralização curricular e o esvaziamento do currículo, com redução da porção dedicada à componente de Química. Todavia, as justificativas de algumas das entrevistadas para os questionamentos foram imprecisas e/ou contraditórias e outras pouco exploraram os elementos políticos que envolvem a reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM.

Palavras-chave: bncc; reforma do ensino médio; professores de química; disciplina de química; política educacional.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze and discuss the perceptions and understandings of high school Chemistry teachers about Lei nº13.415/2017, which, among other aspects, institutes high school reform, and on the Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), specifically with regard to its impacts on Chemistry contents and the training of basic education students. To this end, we developed a qualitative research with four Chemistry teachers from the state public education network of a city in the midwest region of Paraná, Brazil. As a data collection instrument, partially structured interviews were used. In addition to these, in order to complement the data analysis of the information and demarcate the circumstance studied, we used the documentar and bibliographic sources. The analysis process was based on the data triangulation technique, allowing a more rigorous and expanded knowledge construction. The discussion of the accumulated information was carried out under a critical perspective of education and curriculum, in order to apprehend the political, economic and social dimensions involving the object of study. Based on the results, we observed that the following aspects were recurrent in the narratives of the interviewees: the reduction of the time devoted to general education, the centralization of the curriculum and the emptying of the curriculum, with a reduction in the section dedicated to Chemistry subject. However, the justifications of some of the interviewees for the questions were imprecise or contradictory and others did not explore the political elements that involve the reform of secondary education and the BNCC-EM.

Keywords: bncc; high school reform; chemistry teachers; chemistry subject; educational politics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO TEÓRICA	11
2.1	Reformas educacionais: caminhos e descaminhos da política educacional brasileira	11
2.2	Lei nº 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular: impasses para a democratização da escola pública	20
3	OBJETIVOS	28
3.1	Objetivo geral	28
3.2	Objetivos específicos	28
4	MÉTODO E PROCEDIMENTOS	29
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
5.1	Lei nº 13.415/2017: concepção de professores de Química do Ensino Médio	34
5.2	Os impactos da BNCC no trabalho docente e na aprendizagem discente em Química no Ensino Médio	49
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	71

1 INTRODUÇÃO

Diante das últimas reformas educacionais empreendidas em âmbito nacional, em especial a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), muitas discussões na área da educação emergem como um esforço de analisar em diferentes ângulos o conteúdo de impacto de tais reformas, bem como as relações existentes entre elas e suas implicações. Nesse aspecto mais geral, o presente estudo também se insere na dedicação de problematizar tais políticas educacionais considerando as tensões políticas, os interesses e as estratégias que contextualizaram sua elaboração. Dentro da dimensão da construção do currículo nacional e suas determinações no trabalho docente e na formação destinada aos estudantes, este estudo se estreita no debate sobre os efeitos e consequências da nova integração curricular proposta pela BNCC na componente de Química, situada na área de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Alguns estudos desenvolvidos no campo educacional, de autores como Frigotto(2016), Motta e Frigotto (2017), Santos, Aguiar e Paz (2018), Pereira e Machado (2019), e Oliveira, Carvalho e Maia (2018), dentre outros, analisam a Lei 13.415 ressaltando o quadro político em que foi orquestrada, seus discursos e sujeitos balizadores e a concepção de educação que norteia suas finalidades maiores. Concepção essa, diga-se de passagem, aliada a interesses mais abrangentes que recaem sobre a ideia de capital humano e refletem as contradições da conjuntura econômica.

Acerca do problema da construção da Base (BNCC), e dos aspectos político-econômicos inerentes à mesma, Saviani (2016) destaca o caráter centralizador do documento, no que diz respeito à questão de qualificação profissional e à subordinação da educação brasileira às avaliações padronizadas. Uchoa e Sena (2019) em “Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta” organizaram um extenso trabalho que reuniu o posicionamento de profissionais da educação e de diversas instituições de ensino sobre esse documento. A obra supramencionada cerca aspectos como: o processo de construção da Base, dado a ruptura da participação democrática; o caráter mercadológico de formação com foco no desenvolvimento de habilidades e competências; e a configuração das reformas expressa pela interferência da agenda global de desenvolvimento econômico.

Em especial ao destaque do conceito de competência geral na Base, Macedo (2019) refere-se ao conceito e sua significação como estruturante da tentativa de hegemonização curricular iniciada por grandes organismos financeiros multilaterais, ressaltando a OCDE. Outros estudos como o de Caetano (2019) e de Hypolito (2019) se abrem com maior

profundidade para o debate sobre a os sujeitos, entidades e organismos que atendem à agenda global para a educação e direcionam as políticas educacionais brasileiras. Ainda nessa direção, Santos (2019) pesquisa o discurso da igualdade educacional presente na BNCC, as vozes hegemônicas que os constituem, como ele se sustenta e as vozes não- hegemônicas que surgem como ato de resistência ao documento.

No que diz respeito às implicações da Base na formação, Hypolito (2019) alerta que a formação docente das universidades é ameaçada pela substituição de cursos aligeirados e simplificados, seguida pela flexibilização do trabalho docente e baixa remuneração. Na perspectiva do mercado, qualquer pessoa que possua uma graduação em qualquer área pode ser professor/a, requerendo apenas um treinamento para tal. Lopes (2019) salienta que a mudança na organização curricular interfere também no discurso e nas identificações docentes. Segundo o autor, a divisão por áreas de conhecimento proposta pela reforma do Ensino Médio não só desconsidera a organização disciplinar da formação docente, mas também pode acarretar uma sensação de fracasso e insegurança entre esses profissionais. Em estudo de como a BNCC afeta na formação e no trabalho docente, Costa, Farias e Souza (2019) evidencia a responsabilização dos professores, impelidos ao esforço individual - como única forma de se atingir os resultados exigidos - a precarização do trabalho aos moldes das políticas neoliberais para a educação e a desintelectualização docente por meio da desvalorização do professor como profissional da educação.

Outros estudos como os de Rocha (2019), Andrade (2019), Costa, V. (2018) e Martins (2019) se debruçam em analisar as percepções, posicionamentos, representações, discursos e interpretações de professores da Educação Básica sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Ao realizar seu estudo em três escolas de João Pessoa/PB, Rocha (2019) buscou analisar em sua tese as significações da docência que advém da BNCC e como elas são identificadas pelos professores. Tomando como pressuposto que o discurso da Base exerce influência reguladora sobre universo escolar, mas também que o trabalho docente não se reduz a isso, a autora observa diferenciados discursos docentes em torno da BNCC. De acordo com os resultados obtidos, alguns professores desconhecem a política e há aqueles que baseiam suas interpretações em recursos midiáticos. Outros ainda expressam preocupação quanto às possíveis consequências da padronização curricular e à responsabilização docente, bem como contestação e resistência. Para a autora, o discurso sobre a BNCC apresenta diferenciadas ordens, mas que se relacionam.

Andrade (2019), a partir de uma análise crítica do posicionamento de alunos e professores da rede pública e privada de ensino em três municípios do Estado de São Paulo,

observou que seus entrevistados não participaram do processo de construção das propostas da Lei 13.415/17 e que discordaram com tais propostas, se mostrando preocupados com questões de infraestrutura, valorização docente e formação integral. De modo semelhante, mas dessa vez quanto à BNCC, o estudo de Costa, V. (2018) se insere na busca por compreender como a essa política percebida pelos professores e como tais percepções se situam numa realidade mais ampla. Nesse caso, seu trabalho partiu da participação de docentes do Ensino Fundamental.

Como já mencionado, a área de conhecimento Ciências da Natureza e, especificamente, a componente curricular de Química, dimensionadas nas discussões relativas à BNCC, integram como parte importante o tema deste trabalho. Até o momento, são escassos os estudos que objetivam compreender o posicionamento de professores de Química a respeito das implicações da BNCC no ensino dessa disciplina, na formação dos estudantes da Educação Básica e, de modo geral, no trabalho docente. Apenas a dissertação de Martins (2019) surge no tema ao questionar sobre as percepções de professores de Ciências da Natureza no contexto das políticas de currículo e reformas do Ensino Médio.

À luz da revisão de literatura apresentada, e tendo em vista ampliar as discussões existentes sobre o tema, buscamos analisar e discutir as percepções e compreensões dos professores de Química do Ensino Médio sobre a Lei 13.415/2017 que, entre outros aspectos, institui a reforma do Ensino Médio, e sobre a BNCC do Ensino Médio, especificamente no que se refere aos seus impactos nos conteúdos de Química e na formação dos estudantes da Educação Básica. Além da importância de considerar o que pensam esses atores da educação, em sua maioria desconsiderados no processo de elaboração da BNCC, pretende-se dar contribuição ao arcabouço teórico sobre o tema, especialmente com ênfase na disciplina de Química, haja vista a escassez de estudos sobre os impactos da reforma nessa componente.

A fundamentação teórica do trabalho é organizada em duas subdivisões: a primeira trata das principais reformas educacionais ocorridas entre as décadas de 1930 e 1980, vistas sob a ótica das dimensões histórica, política, econômica, social e cultural; na segunda subseção, são discutidas as reformas neoliberais na educação durante a década de 1990 no Brasil e as orientações dos organismos financeiros multilaterais para a formação do consenso e a consolidação dessas reformas. Ainda na segunda parte da revisão teórica são discutidas as principais características e contradições da Lei 13.415/2017 e da BNCC – com foco especial à área de Química –, além do contexto de elaboração e provação dessas reformas.

2 REVISÃO TEÓRICA

Nesta seção será apresentada a revisão teórica, organizada em duas subseções relacionadas entre si, que servirá de base teórico-metodológica para a análise e discussão dos dados.

2.1 Reformas educacionais: caminhos e descaminhos da política educacional brasileira

Numa análise mais aprofundada do processo de estruturação e organização da educação escolar no Brasil, em particular das reformas educacionais a partir da década de 1930, é possível identificar relações de poder e desejos políticos implícitos ou não existentes acerca da educação, os quais delinearão essas reformas e ainda são observados em momentos atuais. Além disso, como veremos mais adiante, existe o resgate de um velho discurso nas recentes reformas educacionais nacionais nascido da configuração político-econômica neoliberal e que ganhou grandes proporções, em escala mundial, a partir da década de 1990.

Na década de 1930 o Brasil passou a caminhar do perfil socioeconômico oligárquico e agrário para o de capitalismo industrial, motivado principalmente pela crise econômica desencadeada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Esse novo panorama econômico passa a exigir do Estado condições essenciais para a concorrência de mercado e a educação passa a ser vista como uma grande aliada no alcance dessas condições. Como a conjuntura histórica tem fortes implicações no processo de elaboração da concepção e execução da educação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) buscam traduzir as relações socioeconômicas e políticas (originadas de um substrato capitalista) com a organização educacional do Brasil a partir dos binômios centralização/descentralização, quantidade/qualidade e público/privado.

Logo após a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp). Seu ministro, Francisco Campos, elaborou uma reforma do ensino (conhecida posteriormente como Reforma Francisco Campos) que trouxe uma centralização da organização educacional. As diretrizes de Francisco Campos reorganizaram em moldes rígidos os níveis secundário e universitário e o ensino comercial, deixando de lado a formação docente e o ensino primário (LIBÂNEO; OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

De acordo com Romanelli (2013), apesar de a Reforma Francisco Campos ser a primeira tentativa do Estado de tratar a educação em âmbito nacional, ela contribuiu para uma estrutura de ensino demasiado seletiva, rígida, elitizada e ultrapassada. Esses aspectos referem-se, principalmente, ao currículo enciclopédico, a um sistema de avaliações extremamente

exigentes e ao excessivo controle sobre as instituições de ensino. Nesse sentido, é possível observar o caráter centralizador presente na reforma, no que se refere aos níveis secundário e universitário e o dualismo educacional como consequência do controle do sistema de ensino pelos extratos sociais mais ricos. Ainda segundo o autor, apesar da expansão do ensino, esses aspectos indicavam como as mudanças educacionais colocadas em prática baseavam-se numa “concepção ideológica autoritária”.

Esse período foi marcado por uma grande medição de forças entre liberais, aos quais se incluíam adeptos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e grupos conservadores da sociedade civil. Entretanto, na Constituição Federal de 1937, a qual deu início à ditadura de Getúlio Vargas, essas disputas em torno da educação restringiram-se à camada política. Tal corpo político, assim como também viria a ser no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) em trajes ainda mais agressivos, desconsiderou a participação popular e seus atores de reivindicação de direitos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Durante o Estado Novo, uma nova reforma do ensino acentuaria ainda mais o dualismo escolar. Conhecida Reforma de Capanema (formulada entre 1942 e 1946), o conjunto de Leis Orgânicas decretaram reformas de ensino industrial, comercial e secundário. Para suprir as demandas de mão de obra empresarial da época, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Com a exigência da Constituição Federal de 1946, é promulgada a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os estados passam a ter maior liberdade para organizar o ensino escolar, porém sem amparo de recursos para suprir as demandas das escolas.

Voltando a atenção à macroestrutura político-econômica do percurso histórico, na segunda metade do século XX iniciam-se profundas transformações que reverberariam também na educação e nas políticas educacionais. No contexto da Guerra Fria (1947-1991), quando para as elites as movimentações mundiais de trabalhadores por reivindicações significavam uma ameaça socialista, o Brasil adentrou, via golpe militar, num período sombrio de interrupção da democracia. A aliança entre os domínios político, econômico e militar, insatisfeitos com o nacional-populismo emergido da Era Vargas (1930-1945) e esperançosos pelo processo de modernização do capitalismo brasileiro, deu então início a uma ditadura militar que se estenderia de 1964 a 1985 (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Os primeiros anos pós-governo Juscelino Kubitschek (JK) foram marcadas por uma efervescência política de dois lados: movimentações populares que buscavam a adequação do modelo econômico à ideologia política; e burguesia e classe média ansiosas pela continuidade do processo capitalista e pela restauração de seus poderes. Esse antagonismo foi mantido em

latência no governo de JK por intermédio de suas ações contraditórias: paralelamente emanava uma ideologia política nacionalista e ocorria uma desnacionalização econômica no impulso à industrialização. Porém, findado esse momento, as forças pela classe trabalhadora então se direcionaram em defesa da estatização de empresas e das reformas de base, o que representou uma ameaça à modernização capitalista. Mesmo assim, a camada socioeconômica dominante, resultado da aliança entre empresários e militares, deu fim a esse embate com um golpe violento de exercício de poder (SAVIANI, 2008).

De acordo com Germano (2008), o recrudescimento do discurso político antidemocrático e autoritário das Forças Armadas, especialmente do Exército, que culminou no Golpe de 1964, passa a ganhar maior força no período do Estado Novo. É a partir de 1937 que a elite econômica e grupos conservadores alimentaram em grande intensidade a ideia de um Estado autoritário para conduzir o processo de modernização do capitalismo no país e, dessa forma, garantir a restauração do poder nas mãos de poucos.

A produção da estrutura econômica nos tempos da ditadura militar se escorava basicamente na destruição da distribuição de renda (arrocho salarial e fim da estabilidade de emprego), centralização das riquezas, financiamento de capital e correção monetária. Ademais, a fim de dar conta das expectativas econômicas internacionais, a produção agroindustrial do país foi aberta ao mercado externo. A ressonância dessas medidas na educação foi evidente: sua subordinação à lógica dos interesses de mercado (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Esse panorama econômico abriria espaço, de forma intencional, a descaminhos da política educacional brasileira cujos resquícios persistiriam até mais tarde. Em linhas gerais, a materialização de uma concepção produtivista da educação se manifestou no período mediante o favorecimento à privatização do ensino, com grande expansão de instituições privadas de ensino por todo o país, inclusive de ensino superior. Não só isso, mas também mudanças nas estruturas escolar e universitária, além da redução de recursos destinados à educação pública (SAVIANI, 2008).

A estratificação social acentuada na ditadura favorecia um estreito topo político-econômico, enquanto a população de base era empurrada ao empobrecimento de seus bens essenciais. Na educação escolar pública, os principais reflexos foram: a repressão de movimentos estudantis; a retirada da componente curricular de Filosofia e redução da carga horária das componentes de História e Geografia; a ênfase na formação profissional no ensino secundário; a introdução de matérias sobre civismo; além de obediência das instituições escolares aos princípios de continuidade e terminalidade entre as etapas de ensino (ARANHA, 2006).

Com a Lei 5. 692/1971, houve ampliação da escolaridade mínima de quatro para oito anos na etapa do primeiro grau (etapa equivalente ao Ensino Fundamental), e obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau (etapa equivalente ao Ensino Médio). Só a partir da Lei 7. 004/1982, a profissionalização compulsória em nível de segundo grau viria a acabar tendo visto o fracasso dos itinerários formativos para o nível colegial. Realizadas no período mais duro da ditadura, as reformas do primeiro e segundo graus tinham como principal propósito garantir o princípio de terminalidade, ou seja, ao terminar cada um dos níveis de ensino o aluno deveria estar capacitado para se inserir no mercado de trabalho. Ao contrário da imagem de neutralidade que o aparelho opressor tentava passar na ditadura, a reforma na verdade foi política, instrumento de imposição ideológica – lembrando-se da introdução de disciplinas sobre civismo e destruição de outras – e de caráter tecnicista, já que a eficiência e a produtividade (jargões do vocabulário economicista) eram os principais fins a serem atingidos em termos de ensino e gestão escolar. (ARANHA, 2006).

A vinculação intensa de aspectos técnicos da lógica econômica à educação na ditadura foi reflexo da institucionalização da ideologia tecnocrática ocorrida no período. Procurando definir um aparato teórico que desse respaldo à modernização capitalista, os economicistas liberais brasileiros apostaram na substituição do corpo político por agentes técnicos para as tomadas decisões do Estado. Suas operações tinham a intenção de nivelar as atribuições estatais às premissas empresarias, pois eram vistas por eles como a melhor estratégia em termos de aumento da eficiência. Nessa mesma perspectiva, as reformas no ensino escolar conduzidas pelos tecnocratas foram inspiradas principalmente nos estudos de Theodore W. Schultz (1902-1998), grande influência de um círculo de economistas surgido na década de 1950 e sediado na Universidade de Chicago (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

Dentre os economistas da posteriormente chamada de Escola de Chicago, Milton Friedman (Nobel de 1976) e George Stigler (Nobel de 1982) também viriam a dar subsídio teórico aos estudos de Theodore Schultz. Conhecida como Teoria do Capital Humano, a concepção desenvolvida por esses economistas rompia com o pensamento clássico liberal e vinculava à educação aspectos em prol da produtividade econômica. A partir desse momento, a economia política passa cultivar a ideia de que indivíduo e capital podem não ser entidades separadas, se não uma interna à outra. Pela ótica dessa teoria, comportamentos e visões de vida e de mundo do indivíduo ganham valor econômico. Até mesmo aqueles subjugados ao capital passam a reconhecer a si mesmos e as relações sociais como um capital. Dessa forma, a influência da educação seria determinante para a prosperidade do mercado, pois, com um currículo distanciado da formação integral, as competências, habilidades e aptidões necessárias

à produtividade econômica ganhariam prioridade na formação escolar (JUNIOR FERREIRA; BITTAR, 2008; COSTA, 2009).

Além do Brasil em período de ditadura militar, a grande influência da teoria econômica da Escola de Chicago se deu também em outros países da América Latina, especialmente no Chile e na Argentina. Esse quadro, iniciado a partir dos anos de 1970, representou os primeiros passos de uma nova roupagem do capitalismo em expansão, o neoliberalismo. Em países como Chile e Argentina, o projeto neoliberal se instaurou de forma rápida e violenta via golpe militar apoiado pela burguesia e pelo governo norte-americano. Posteriormente, graças à construção de consensos, governos como os de Thatcher e Reagan abriram portas ao neoliberalismo via aparelho democrático (HARVEY, 2008a).

No patamar desse “novo” projeto, as políticas educacionais – bem como outras pautas sociais – passaram a ser cooptadas e se tornaram o epicentro de sua atenção, principalmente nos Estados considerados em fase de desenvolvimento socioeconômico. Para entendermos melhor essa movimentação, é indispensável realizar uma análise dessa recente fase expansiva do capitalismo, tanto no plano dos países centrais quanto no plano dos países periféricos latino-americanos, como é o caso do Brasil.

Em “O Neoliberalismo: história e implicações”, David Harvey define o neoliberalismo na prática como um projeto político que objetiva estabelecer condições necessárias para a restauração de poder da classe dominante por meio da acumulação de capital com expectativa de lucro. Teoricamente, o Estado neoliberal preza as liberdades individuais (de ação, expressão e de escolha) e o direito à propriedade privada; defende o livre funcionamento do mercado e do comércio com o mínimo de interferência estatal; além de promover a competitividade, a flexibilização, a privatização de bens públicos e a eliminação do aparelho burocrático (HARVEY, 2008a).

No âmbito da realidade concreta, as ações neoliberais carregam em seu interior uma amálgama de tensões e contradições que por si só se desdobra em sucessivas crises econômicas. Sob o peso desse complexo, os estratos sociais produtores são enquadrados a alimentá-lo ao mesmo tempo em que são esvaziados de poder. Dentre as dissidências e conflitos internos que emanam da prática neoliberal, destaque-se a contradição de que por mais que se exija o mínimo – ou mesmo a inexistência - de intervenção e regulamentação do Estado no mercado, o capitalismo internacional se mostra ineficaz diante de seus fracassos e consequências desastrosas (impactos ambientais e sociais, especulação financeira e abuso de monopólio, por exemplo). Basta uma grande crise econômica, que surge a necessidade de intervenção estatal para salvar instituições financeiras, o que em teoria vai de encontro com o discurso de base

neoliberal. Dessa forma, algum grau de intervenção do público sobre o privado é visto como necessário. (HARVEY, 2008a, 2008b)

O mantra da liberdade individual operado pelo discurso neoliberal pressupõe, acima de tudo, a liberdade de mercado, o direito de empreender e o direito à propriedade privada – liberdade e igualdades formais e não reais. Aliado ao engodo do “espírito empreendedor”, essa lógica tem potencial de arquitetar no trabalhador a ilusão de que ele é o único responsável por suprir suas condições de subsistência e autonomia. Em última instância, isso traz consequências como a precarização do trabalho, o dismantelamento de programas e leis de proteção social e o esvaziamento da consciência coletiva.

Toda a instabilidade da questão neoliberal, notada por Harvey (2008a) como um aspecto intrínseco à mesma, poderia então se configurar como um problema para a manutenção do poder de classe quando os interesses individuais se mostrassem uma ameaça. Como resposta a essa possibilidade, grupos neoconservadores concorrem apostando em valores morais tradicionais como via à legitimação de poder e ao consentimento. Esse comportamento é, pois, mais uma fração do grande espectro de recursos, móveis e contraditórios, utilizado para reproduzir o modo de produção e mantê-lo a salvo.

A individualidade violenta direcionada e a aparente liberdade investidas pelo discurso hegemônico¹, assim como outros valores morais e éticos por ele distorcidos, são transcritas na educação pública e em outras esferas sociais. Essa infiltração sistêmica nada mais busca que modificar as formas de agir e pensar para atender à necessidade de aceitação do modelo neoliberal e, como resultado planejado, prorrogar a existência de sua estrutura. Engrenagens de uma estratégia política maior, essas ações convergem no predatório processo de construção dos meios essenciais ao plano de acumulação e concentração sem limites de capital.

Esboçado por intelectuais liberais após a quebra da Bolsa de valores de Nova York, em 1929 e testado entre as décadas 1970-80 em meio a uma confusão de tentativas de superar a crise da produção de capital, o neoliberalismo ao mesmo tempo aderiu ao velho princípio liberal de livre mercado e se mostrou uma alternativa de substituição da política keynesiana, também conhecida como Estado de bem-estar social (Welfare State). Nesse plano de fundo, os primeiros atores políticos que passaram a encarnar o anseio neoliberal e colocá-lo em prática,

¹ Este estudo se apoia no conceito de hegemonia de Gramsci (2004). De acordo com o teórico, no interior da complexa e orgânica relação entre o mundo da produção e os grupos sociais, o grupo dominante exerce um domínio sobre a sociedade civil graças a uma orientação política e cultural imprimida sobre as massas de menor poder. Dessa orientação nasce então o consenso espontâneo, fruto de construção histórica em vista à posição e à função do grupo dominante e elemento legitimador deste grupo. Por outro lado, caso de os grupos não consentirem, tal dominação é assegurada pelo aparelho estatal coercitivo, recurso acionado em momentos de crise dado o desaparecimento do consenso.

direta ou indiretamente, foram Ronald Reagan como presidente dos EUA e Margaret Thatcher como primeira-ministra da Grã-Bretanha. Dentre outras medidas, Reagan apostou na internacionalização da força financeira e Thatcher na destruição da força sindical (HARVEY, 2008a).

O fato de a crise do processo de geração e acumulação de riqueza no final dos anos de 1960 ter engendrado uma passagem do liberalismo keynesiano ao modelo que viria a ser chamado de neoliberalismo, escancarou ainda mais a falácia do Estado Mínimo. Com um olhar atento para cada um desses quadros econômicos, nos quais a relação entre público e privado se deu em maior ou menor grau de distinção, podemos identificar desníveis no que se refere à intervenção do Estado na economia de acordo com os interesses da camada detentora dos meios de produção e conforme os nuances históricos.

O geógrafo brasileiro Milton Santos destaca que o estado atual de configuração do capitalismo é ao mesmo tempo um período (recorte do percurso histórico antecedido ou sucedido por crises) e uma crise (quando as variáveis mantenedoras do sistema entram em conflito). O período é marcado pela chamada globalização. A crise, por sua vez, não é caracterizada no sentido do fim desse regime econômico, mas sim como movimento de rearranjos conflituosos entre seus pilares fundadores (SANTOS, 2009).

Tendo em conta esse caráter dinâmico e os demais apontamentos supracitados, é possível compreender o organismo neoliberal como um elemento plástico com propósitos concretos. Seus deslocamentos entre teoria e prática e seu alto teor de permissividade na sociedade como um todo exprimem uma imensa vontade de lucro e manutenção de poder. Como modo de operar, age modificando relações de trabalho e modos de viver e pensar. Nessadireção, participa ativamente nas decisões e discussões acerca da educação, como será melhor explorado na segunda subseção deste capítulo.

Para Santos (2009), a internacionalização do modo de produção predominante existe como uma das forças propulsoras da globalização em seu estado violento – forma expressiva da dominação massiva do dinheiro e da informação. Como esse processo se dá de forma pandêmica e em homogeneidade expressiva, ele é referido pelo autor como um “motor único” caracterizado pela intensa extração de mais-valia também em patamar mundial. A competitividade de mercado, transplantada também aos modos de vida, seria a peça central de atuação desse motor.

Ao pensar nesse corpo de exploração, elemento inerente à expansão da ordem capitalista, percebemos que há núcleos hegemônicas que usufruem de maiores privilégios econômicos em detrimento de países periféricos. Em uma estrutura como essa, a educação e

outas bases de desenvolvimento social em nações marginalizadas apresentam nuances bem distintos em relação às nações centrais, mesmo ambas sob a égide do capital.

Diante dessa composição, Florestan Fernandes (1920-1995) apontou para um modo de capitalismo, o dependente, que se desenvolve em países à margem daquelas nações que compõem os centros hegemônicos. Nesse bojo, complexas relações de dominação internas e externas direcionariam os países satélites a uma posição de dependência frente aos países centrais hegemônicos (FERNANDES, 1975, 1976). Para Fernandes, o capitalismo dependente é fenômeno estrutural, uma vez que é parte do capitalismo com o um todo, e histórico, já que se apresenta como uma especificidade da fase monopolista do capitalismo (LIMONEIRO-CARDOSO, 1995).

A posição subalternizada, também levada para além dos aspectos econômicos, tampouco é nutrida por uma condição ingênua do país de economia dependente, pelo contrário: sua burguesia em pacto busca duplicar essa composição externa agora em nível nacional, gerando extrema concentração de riqueza interna e exacerbando desigualdades em razão da sobreapropriação e da sobreexpropriação capitalistas – atualmente, apenas 0,1% da população brasileira detém 30% dos bens e direitos líquidos declarados no Imposto de Renda sobre a Pessoa Física (IRPF) (UNAFISCO NACIONAL, 2020). Nesse sentido, o países latino-americanos são incapazes de mudar sua realidade dependente dentro da ordem do capital, uma vez que se encontram sob a condição de dominação externa e, ainda mais importante, por que “a estrutura sociocultural e político-econômica interna de adequação às transformações capitalistas impedem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo” (FERNANDES, 1975, p. 26).

O ponto central dessa teorização sobre o capitalismo dependente é a relação de sociedade de classes. No Brasil, a estratificação político-econômica-social construiu-se pela conjugação entre estruturas arcaicas, resquícios do período colonial, e estruturas modernas do desenvolvimento capitalista. Esse vínculo ao mesmo tempo impede a autonomização completa de mercado e ajusta o país dependente a novas estratégias de grandes vetores do capital. Nesse nexos, a elite econômica local, também detentora de prestígio social e poder político, define a continuidade do abastecimento de seus privilégios e da exploração sobre classes oprimidas. Assim, de um lado essa burguesia maneja por seus interesses imediatos, via organização de classe e, de outro, se anula como classe ao se articular com grandes potenciais externas, sob as quais se ajoelham, permitindo a evasão de excedentes econômicos (OLIVEIRA; VAZQUEZ, 2010).

A dinamização desse capitalismo de periferia se dá, de acordo com Florestan Fernandes, pela cooperação ou pela luta de classes. A classe social é elemento central dessa discussão, uma vez que, soerguidas no interior do capitalismo, as classes podem se organizar ou lutar entre si para manter, gerir, aperfeiçoar ou destruir o sistema social de produção econômica. A exploração imperialista de países de capitalismo dependente é arranjada pela conjugação entre burguesia externa e burguesia local que, de sua posição privilegiada, exerce dominação sobre a classe trabalhadora e grupos excluídos (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995).

Tal relação de dependência, fundamental para a conservação do poder de classes dominantes e de centros hegemônicos, não é, de forma alguma, indestrutível. A agudeza da precarização do público nas relações do capitalismo dependente e no capitalismo com um todo nos sugere que a transformação social e revolucionária deve ser dirigida por mãos de classes oprimidas. A superação da realidade concreta não deve se limitar a uma revolução burguesa de moldes clássicos, mas sim superar a forma vigente de produção econômica. Nesse âmbito, o processo revolucionário a ser movido requer uma organização consciente das classes dominadas e de sua vontade revolucionária, juntamente com condições objetivas e subjetivas necessárias para tal.

Percebe-se a importância de reconhecer e analisar a sociedade de classes no mundo regido pelo capital para, a partir daí, transformar e superar a realidade existente. A negação da existência da estratificação social e suas implicações, uma estratégia camuflada pelo manto dos valores de liberdade individual e de igualdade em termos formais, aniquila a possibilidade de uma compreensão crítica da realidade e, desse modo, a educação forjada nos moldes capitalistas é despida de qualquer sentido revolucionário (PINASSI, 2014).

Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade de classes inserida em um contexto de dependência e crise estrutural capitalistas, Pinassi (2014) destaca que a educação pode apresentar um destes papéis antagônicos entre si: o da reprodução do sistema vigente ou da superação para além do capital. As principais reformas educacionais brasileiras no âmbito da Educação Básica, discutidas de modo breve anteriormente, dão grandes evidências de como a educação foi sofrendo reformulações conforme os interesses hegemônicos. Houve avanços importantes em algumas dessas políticas, porém mínimos se comparados aos ganhos do capital. Ainda na esteira dos descaminhos das políticas educacionais, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC são as mais recentes reformas que se mostram não só como reprodutoras da realidade vigente, mas também como retrocessos, pondo em risco os avanços historicamente adquiridos.

No lado oposto dos caminhos para uma formação crítica e emancipadora, torna-se imprescindível captar as contradições do capital e os processos históricos que delas se

desenvolveram, processos os quais determinaram/determinam os rumos da educação. Nesse sentido, é no âmbito da luta de classes e na garantia de um ensino de qualidade para a classe trabalhadora que se torna possível a construção de uma sociedade igualitária e autônoma.

1.1 Lei 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular: impasses para a democratização da escola pública

Procurando compreender como as últimas ações políticas no ensino brasileiro - em especial a Reforma do Ensino Médio - podem apresentar-se como obstáculo à efetivação de um sistema nacional de ensino em termos reais, torna-se pertinente identificar os discursos e as forças que as movimentam e as preenchem. Porém, esse é um empenho que nos exige buscar a origem não tão distante de tais discursos e forças.

Em meio à crise capitalista do final do século XX, os países se veem impelidos a se adequarem às novas transformações econômicas advindas da modernização e da globalização. Nesse sentido, o Brasil passa a mobilizar esforços na década de 1990 para se inserir na economia mundial. Com a posse de Fernando Collor de Melo na Presidência da República, o país, – ainda prematuro de condições para concorrer com o mercado financeiro internacional, – abre suas portas às exigências da reestruturação produtiva (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Oliveira (2016), analisando a proposta de descentralização nas políticas educacionais nas gestões presidenciais pós-redemocratização, assinala que é no governo Collor que o neoliberalismo passa a ganhar força. Entretanto, isso se verificou mais nos discursos políticos, principalmente em defesa da privatização e de um Estado mínimo, do que na prática. É no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que a política neoliberal passa a se efetivar por meio de reformas de Estado, com privatizações e explícita defesa da ação livre do mercado. No campo da educação, a sugestão de descentralizar deveres, ações e programas educacionais do Estado para a comunidade, e da esfera pública para a privada, configura-se um ponto alto das políticas desse período.

Em alinhamento a esse novo perfil político-econômico, a literatura internacional, composta em grande peso por documentos de organismos financeiros multilaterais, sustenta a ideia da educação como a maior aliada para a competitividade. Na década 90, é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e

pelo Banco Mundial. Nesse evento, vários países assumiram o compromisso de assegurar uma educação de qualidade, com destaque para Educação Básica, a serviço das exigências do sistema produtivo. Assim como os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) e da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a qual culminou com o Relatório Jacques Delors, foram defendidas reformas educacionais prezando conhecimentos, habilidades e competências específicas para a adaptação dos sujeitos ao capital globalizado (eficiência, produtividade, inovação, criatividade, motivação, flexibilidade e entre outras) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A partir desse período, do discurso consensual dos organismos multilaterais emanam conceitos e princípios de defesa à educação os quais, originalmente, compunham modelos de administração empresarial. Assim, o esforço de adequar as escolas aos interesses da economia teve e tem como base os princípios da mercantilização da educação, como a flexibilidade, competitividade, excelência, avaliações educacionais e a produtividade. Ademais, o princípio de qualidade também ganha grande destaque, porém na perspectiva de qualidade total. Diferente da qualidade real, voltada para a formação integral do indivíduo, a qualidade total é a forma pela qual o modelo toyotista de produção capitalista foi traduzido na organização escolar. Entre outros aspectos, esse modelo busca elevar a qualidade de ensino das escolas no sentido de promover as condições favoráveis, ou melhor, as competências exigidas pelo mercado, tendo em vista formar os sujeitos para a empregabilidade. Essas condições correspondem à eficiência, produtividade e competitividade, o que pressupõe formar em menos tempo e com menor custo o maior número de pessoas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Frigotto (2001a) explicita que, frente ao cenário de reestruturação produtiva após o declínio dos moldes fordista/taylorista e à nova base científica e técnica de produção, o campo educativo no Brasil passa a sofrer com as pressões da lógica de exclusão da reestruturação capitalista. A valorização da educação geral, das escolas básicas e da formação polivalente e tecnológica é a nova investida da aliança entre organismos financeiros internacionais, nacionais e regionais. Ao mesmo tempo movimenta-se uma crítica ao Estado, à ineficiência da escola pública e empreende-se defesa pelas privatizações da educação.

Afetadas pelas movimentações neoliberais da década de noventa, as discussões a respeito do currículo, embasadas por encontros promovidos pelas organizações financeiras internacionais, ganharam efeito sobre as políticas de orientação curricular no Brasil. Essa influência se expressou na aprovação da LDB nº 9394/96 e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (PARANÁ, 2008). Esses últimos, com a finalidade de demarcar

a formulação dos currículos dos estados do país, acabaram corroborando para o enfraquecimento do conhecimento específico:

No entanto, essa política gerou o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas, os quais passaram a ser apenas um meio para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao ingresso no mercado de trabalho, ao final do Ensino Médio. Na Química, por exemplo, esse enfoque priorizou o estudo de fatos cotidianos, ambientais e industriais, sem, contudo, maiores aprofundamentos teóricos que utilizassem o próprio saber químico (PARANÁ, 2008, p. 49).

Feito essa breve recordação da formação do consenso para os objetivos educacionais na década de 1990, e considerando a conjuntura neoliberal do período, é possível interpretar como a recente reforma do Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recuperam esse discurso na reformulação curricular. Como será aqui discutido, esse processo se evidencia, principalmente, pela centralidade da noção de competências e habilidades, de preparo para o mercado de trabalho, qualidade total e de formação com ênfase tecnológica.

A BNCC, como o próprio texto deixa claro, é um documento normativo de orientação dos rumos da Educação Básica. O texto dita os objetivos a serem seguidos na elaboração dos currículos escolares de estados e municípios, definindo o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7). Observa-se, pois, a importância desse documento em razão de sua abrangência e determinação na organização da educação escolar em âmbito nacional. Além do mais, possui marcos legais que preveem e exigem sua elaboração para a estruturação do ensino, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Prevista inicialmente pela Constituição de 1988, a BNCC também tem como pilar legislativo a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que determina no Art. 26 que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Posteriormente, no então Governo Provisório de Michel Temer, a Base é reconhecida pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio), alterando, assim, a Lei nº 9.394/96.

Já o PNE (2014-2024), por seu lado, presidido pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, inclui dentre suas metas e estratégias para a educação pública a necessidade de implantação dos direitos e objetivos que devem configurar a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental sob o pacto entre União, Estados Federativos, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014).

A supracitada Lei da Reforma do Ensino Médio inclui na LDB o Art. 35-A (Seção IV), enunciando que “A BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio”, nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional. Altera, ainda, o Art. 36 da LDB, acrescentando que o currículo do Ensino Médio deverá ser composto pela Base e por itinerários formativos – formas diferenciadas de organização do currículo –, possibilitando opção de “escolha” aos estudantes.

Para além do amparo legislativo, desde 2013 vem atuando em defesa da realização da Base um grupo não governamental formado por sujeitos e instituições – dentre elas financiadoras – com forte atuação pública, numa complexa relação entre público e privado, o Movimento pela Base Nacional Comum. De acordo com Caetano (2019), o grupo de articulares do Movimento pela Base está em constante movimento e renovação, compartilhando do pressuposto de que o mercado e suas demandas servem de parâmetro para qualidade da educação.

Atualmente, o grupo formado pelo Movimento é composto pelos membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base e por apoiadores, dos quais cabe destacar: a Fundação Lemann (principal representação como órgão financiador, presente desde 2013), Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e Undime. O organismo Todos pela Educação também marca presença no grupo nas mobilizações pela Base. Vale ressaltar que muitos desses apoiadores não contam com especialistas em educação e com educadores. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019).

Muitos são os elementos da reforma do Ensino Médio que se alinham às intenções dessas instituições e sujeitos a respeito do currículo defendido pela Base, embasados num conceito de formação voltada predominantemente às exigências da nova configuração do mercado de trabalho. Expressando esse aspecto, as novas modificações no Art. 36 da LDB estabelece a possibilidade de intercâmbio com instituições privadas e/ou à distância no fornecimento de cursos técnicos e profissionalizantes. Além do mais, as experiências de trabalho dentro ou fora da escola poderão ser realizadas como forma de cumprimento da exigência curricular. Outro ponto de inflexão da Base é o aumento da carga horária total do Ensino Médio acompanhado, entretanto, pela centralização curricular, uma vez que apenas as componentes de língua portuguesa e matemática passam a ser obrigatórias. As demais componentes curriculares, que compunham o currículo anterior, passam a ser diluídas em áreas de conhecimento. A carga horária passará progressivamente de 800 horas anuais para 1400 por

ano (ampliação pelo menos 1000 horas anuais num prazo de cinco anos). Para o cumprimento da BNCC deverão ser dedicados 1800 horas e o restante de 1200 comporão os itinerários formativos.

Dentre as áreas de conhecimento, à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é dedicado um pequeno espaço ao longo do extenso texto do documento normativo. Integrada por Biologia, Física e Química, é proposto para o Ensino Médio o aprofundamento de conceitos nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, consideradas essenciais para o desenvolvimento de competências. Apesar de a Base exigir o alcance de habilidades para cada uma das três específicas da área, o grande foco recai sobre a utilização de diferentes tipos de tecnologias e mídias de informação e comunicação.

O conteúdo de Química, especificamente, se restringe à relação entre Matéria e Energia com o elenco de alguns tópicos de conteúdos referentes aos fenômenos naturais e processos tecnológicos, a serem trabalhados “para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global” (BRASIL, 2018a, p. 540). Com respeito a isso, a Base resgata a pedagogia das competências propostas há tempos pelos PNC, enfraquecendo a especificidade da disciplina de Química e o conhecimento científico de forma geral. Essa crítica já havia sido feita pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), segundo as quais os PCN – e agora a BNCC -, baseados numa perspectiva metodológica construtivista, priorizam o “estudo de fatos cotidianos, ambientais e industriais, sem, contudo, maiores aprofundamentos teóricos que utilizassem o próprio saber químico” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Considerando a importância da Base e o grande impacto que a mesma pode ocasionar para a configuração curricular da Educação Básica, as principais associações e entidades educacionais do país tomaram posicionamento a respeito do conteúdo e da metodologia de formulação do documento. Mesmo diante da oposição de representantes científicos da área de educação, as quais se contrapunham à padronização de um currículo nacional para a Educação Básica, o projeto de uma base curricular comum ganha prioridade política pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2014. O processo participativo envolvendo a comunidade educacional, em torno do que viria se consolidar como BNCC foi, entretanto, interrompido com o desapossamento da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016 (AGUIAR; DOURADO, 2019).

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) definiu diversos problemas, dentre eles a ilegitimidade do documento, uma vez que desconsiderou as

contribuições a discussão coletiva e deliberativa com a comunidade escolar, de especialistas e associações em torno do texto em debate, o qual, segundo essa Associação, foi “transformado, mutilado”. Além disso, segundo a Associação, a redução de componentes curriculares e a centralização curricular na BNCC são alvo de críticas, já que apenas português e matemática foram eleitas como obrigatórias pelo discurso da “flexibilização curricular”, sendo as demais dissolvidas e minimizadas em áreas de conhecimento, podendo ser trabalhadas de maneira transversal (ANPEd, 2018).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), também se posicionaram contrárias à Base. Assim como a ANPEd, a ANFOPE também repudia a desvalorização de todo o processo de discussão em torno da aprovação da BNCC e a centralização curricular. Destaca também o privilégio dado aos setores do mercado com interesse na padronização do ensino e posiciona-se contrária ao modelo curricular baseado na concepção de competências e o foco nos resultados, associado à interferência de organismos multilaterais financeiros na educação (ANFOPE, 2017). A FORUMDIR (2017), por sua vez, em nota pública sobre a terceira versão da BNCC, repudia o privilégio dado a conteúdos isolados, a forma não deliberativa de elaboração do texto, a retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”, e seu fundamento pedagógico baseado no desenvolvimento de competências e habilidades.

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada primeiramente para o Ensino Fundamental, em 2017, e, posteriormente, para o Ensino Médio, em 2018. Nesse sentido, entidades educacionais mencionadas anteriormente também se posicionam contrárias a esse processo, uma vez que a exclusão do Ensino Médio do primeiro texto é entendida como uma quebra do princípio de integração entre os níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Numa leitura atenta, nota-se, a todo o momento que o documento faz uso de expressões que remetem a fundamentos do mercado. De acordo com o próprio texto da Base, a adoção do conceito de competências se alinha ao enfoque da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo o documento:

Ao adotar esse enfoque, 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, 2018a, p. 13, grifo nosso).

Para Taffarel e Beltrão (2019), essa ênfase no desenvolvimento de competências, dentre outros conceitos de inspirações empresariais, coloca o conhecimento científico em segundo lugar e realça, assim, práticas utilitárias, pragmáticas, acentuando o esvaziamento de conteúdo científico do currículo. Em outras palavras, o conhecimento é reduzido a esquemas e prescrições. Considerando que esse fundamento curricular surge – na América Latina, especialmente na década de 1990 – como uma demanda internacional, o modelo das competências desconsidera a realidade educacional brasileira e sua pluralidade, encaminhando-se na direção de sanar exigências externas (ALBINO; SILVA, 2019).

Rossler (2006) nota que o modelo de ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências profissionais se aproxima da Pedagogia Construtivista. Nesse pensamento, a aprendizagem “significativa” – um dos pilares do construtivismo –, ou seja, aquela que deve partir da realidade imediata dos alunos, de seus valores e de seu cotidiano, vai ao encontro do ideário mercadológico de educação. Na lógica construtivista, o conhecimento deve se aproximar à realidade imediata dos alunos, isto é, deve ter utilidade prática e funcional. Essa supervalorização da prática, do “saber fazer”, surge no campo pedagógico como reflexo do forte caráter imediatista, utilitarista e pragmático presentes no ideário do capital globalizado. Nessa perspectiva, “[...] a escola resume-se ao local onde se deve adequar, ou melhor, adaptar os indivíduos às demandas e às características da sociedade globalizada do momento” (ROSSLER, 2006, p. 191).

No que se refere a essa subordinação aos parâmetros internacionais de organização do ensino, Saviani (2016) avalia que a iniciativa de elaborar a Base assume a função de satisfazer o sistema global de avaliações e testes padronizados. Tal perspectiva de alinhamento e a questão do conteúdo que passa a compor o currículo defendido pela BNCC podem ser analisadas com base na compreensão do conceito de trabalho como princípio educativo.

O foco deslocado para a qualificação para o trabalho, tendo como força motriz o desenvolvimento de competências, confere um entendimento do trabalho que, por sua vez, passa a nortear o conteúdo curricular. Nesse aspecto, o trabalho como princípio educativo exige da formação um preparo específico que possibilite a inserção dos indivíduos no sistema

produtivo. Logo, ao invés de propiciar o domínio dos fundamentos das técnicas do processo de produção, este conceito de trabalho, no qual a Base se alicerça, corrobora para o estrangulamento do pleno desenvolvimento da pessoa (SAVIANI, 2016).

Na tentativa de identificar as razões que levaram à urgência da Reforma do Ensino Médio, Motta e Frigotto (2017) observam que a justificativa de que é por meio do investimento na relação educação-trabalho, da qualificação profissional e da ampliação da capacidade tecnológica que o Brasil poderá alcançar o pleno desenvolvimento não condiz com a realidade socioeconômica concreta do país. Subordinação das políticas econômicas ao mercado internacional, cortes nos investimentos em educação e base de economia com pouco valor tecnológico agregado são fatores das transformações da estrutura produtiva brasileira que contradizem a essa justificativa (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Como já discutido em outro momento, os organismos multilaterais sedimentam no cenário neoliberal o consenso da relação orgânica entre educação, crescimento econômico e força de trabalho. Para Motta e Frigotto (2017), a OCDE e, no caso do Brasil, o PISA e o IDEB, são organismos que esboçam os parâmetros de qualidade da educação, postos em prática por meio do sistema de avaliação. Nesse aspecto, a aprovação urgente da reforma do Ensino Médio é explicada pela necessidade de melhorar o desempenho das escolas públicas nas avaliações, atendendo assim ao ideário liberal-conservador.

Tomando como ponto de partida os aspectos analisados sobre a reforma do Ensino Médio e sua Base Nacional Comum, desde seu processo de elaboração que desconsiderou amplas discussões e posicionamentos de entidades, associações e representantes do setor educacional, até seus fundamentos pedagógicos de orientação mercadológica, observa-se que as mesmas seguem exemplo das reformas educacionais ocorridas na década de 1990. A centralização da Base reforça uma ideia defendida pela literatura, segundo a qual qualquer proposta educacional que não leve em consideração os posicionamentos dos profissionais e pesquisadores em educação tendem a fracassar. Mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, a BNCC proposta pelo governo federal tem procurado a lapidação e a legitimação do consenso e da reforma educacional posta em prática (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

2 OBJETIVOS

Nesta seção serão apresentados o objetivo geral e, derivados deste, os objetivos específicos que nortearam a construção dos dados e a discussão dos resultados. Essa partição do objetivo não simplifica a análise, mas a amplifica na medida em que se dá a articulação entre os objetivos específicos, sendo que a integração entre as unidades contempladas por cada um deles, inter-relacionados dentro de um mesmo plano, poderá nos levar a uma visão totalizante do problema.

2.1 Objetivo geral

Objetivamos com este trabalho analisar e discutir as percepções e compreensões dos professores de Química do Ensino Médio sobre a Lei 13.415/2017 que, entre outros aspectos, institui a reforma do Ensino Médio, e sobre a BNCC-EM, especificamente no que se refere aos seus impactos sobre os conteúdos de Química e a formação dos estudantes da Educação Básica.

2.2 Objetivos específicos

Aproximando-se ao tema que norteia este trabalho de pesquisa, e buscando problematizá-lo e discuti-lo em suas dimensões macro e micro, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar de que maneira os professores de Química do Ensino Médio da rede pública estadual de educação compreendem a Lei 13.415/17 e como foi sua participação na legitimação dessa reforma, tendo como base suas implicações e as relações e disputas políticas existentes em sua formulação;

- b) Analisar a percepção desses mesmos professores sobre os impactos da BNCC nos conteúdos de Química e na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, tendo como base o contexto e as influências ligadas ao processo de elaboração dessa nova política curricular para essa etapa da Educação Básica.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

A fim de alcançar os objetivos supramencionados, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013) o método qualitativo coloca o pesquisador em contato direto com a fonte de dados ou com o que está sendo estudado, exigindo que não seja desprezado o contexto em que o objeto, a pessoa ou o fenômeno se insere. Outras características básicas desse conceito metodológico, e que são de interesse deste trabalho, são: a construção de dados descritivos; maior ênfase no processo do que no produto; e atenção na captura da perspectiva dos participantes, ou seja, o significado dado pelos sujeitos às questões em foco.

Nesse sentido, a escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela atenção dada à compreensão do problema em sentido mais amplo, pelo seu caráter essencialmente descritivo, em razão da preocupação com o ponto de vista das pessoas informantes e da rigorosidade no processo de construção das informações durante o estudo.

Esses aspectos deram corpo a dois momentos procedimentais deste trabalho, posteriores à constituição teórica: a construção e a análise dos dados. Consideramos a revisão teórica como a primeira etapa deste estudo, sendo necessária para a constituição do arcabouço teórico de pesquisa a partir do levantamento de estudos acadêmicos e referências sólidas a respeito do tema. Em articulação com os dados empíricos e com outras fontes de informação, a composição teórica é importante como subsídio para a análise de dados em dimensão mais ampla, ou seja, considerando os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos.

No primeiro momento, fizemos uso da entrevista semiestruturada como instrumento de construção dos dados a partir do discurso de docentes de Química de uma rede pública estadual de educação. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 39) a entrevista é, dentre outros métodos de coleta de dados, uma proveitosa técnica na pesquisa em educação, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Também utilizamos, de forma a complementar as informações advindas das entrevistas, o método de análise documental. A fonte documental utilizada neste estudo é composta pelos documentos oficiais que versam a Lei 13.415/2017 e a BNCC-EM. Estes ganham o papel central das próprias discussões teóricas apresentadas inicialmente, sendo retomados, sempre sob um olhar crítico, durante o encaminhamento da análise à teorização.

Os esquemas de entrevista não-estruturados apresentam a vantagem da relação não hierárquica entre pesquisador e entrevistado, o que colabora para que a interação ocorra de

forma mais autêntica e espontânea. Outra contribuição da entrevista é a liberdade de percurso que o pesquisador pode desfrutar, acrescentando questionamentos conforme as respostas do entrevistado ou realizando outras adaptações que porventura possam enriquecer o material a ser perscrutado posteriormente (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Somente participaram das entrevistas aqueles docentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e todas as informações obtidas foram utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa, sendo respeitado o sigilo dos envolvidos. Com isso, buscamos firmar nosso compromisso institucional com o conhecimento científico. Além desses cuidados essenciais ao desenvolvimento ético da pesquisa, outras medidas, apontadas por Lüdke e André (2013) como necessárias foram tomadas pelo pesquisador para tornar a entrevista mais proveitosa: o respeito pelo entrevistado, o compromisso com o horário e local marcados para a entrevista, o estímulo ao fluxo natural de informações do participante, o escutar atento e paciente ao entrevistado, a identificação dos sinais não-verbais nas respostas, além da sequência lógica e psicológica para guiar a entrevista.

A Tabela 1 sintetiza o perfil dos docentes entrevistados. Abrangendo um total de quatro participantes, oriundos da rede pública estadual de educação de um município da região Centro-Ocidental do Paraná, as entrevistas foram realizadas durante o segundo semestre de 2020 em ambiente virtual de videoconferência, em razão do distanciamento social adotado durante a pandemia de Covid-19.

Tabela 1 - Perfil dos docentes entrevistados

Docente	Gênero	Idade (anos)	Tempo de atuação em escola pública (anos)	Em quantas escolas públicas leciona	Já atuou ou está atuando em escola privada
D1	Feminino	42	22	4	Já atuou
D2	Feminino	50	24	3	Já atuou
D3	Feminino	48	23	1	Não
D4	Feminino	47	17	2	Já atuou

Fonte: Autoria própria (2020)

O conteúdo do material audiovisual resultante das entrevistas foi transcrito integralmente para o formato textual a fim de facilitar na sistematização das informações. Cabe ressaltar que as informações que compõem a caracterização dos docentes condizem com a realidade do período no qual as entrevistas foram realizadas. No momento da análise, pós-coleta de dados, utilizamos a técnica de criação de categorias de análise. De acordo com Lüdke e André (2013), essa técnica consiste na divisão do material acumulado em seus elementos componentes, sendo agrupados em categorias descritivas. As autoras ressaltam que tal divisão não deve perder de vista as relações existentes entre os elementos componentes do material.

A caracterização resultante é expressa no Quadro 1. Foram definidas duas categorias, cada uma delas inserida em um eixo de análise e relacionada com um objetivo específico e com

um conjunto de questões das entrevistas. A primeira categoria refere-se à compreensão dos docentes participantes sobre a Lei 13.415/17 e a segunda, por sua vez, está ligada com a concepção desses professores a respeito da BNCC-EM.

Quadro 1 - Relação entre os objetivos da pesquisa, as questões das entrevistas semiestruturadas e as categorias de análise

EIXO DE ANÁLISE 1	
Objetivo específico	Analisar de que maneira os professores de Química do Ensino Médio da rede pública estadual de educação compreendem a Lei 13.415/17 e como foi sua participação na legitimação, tendo como base suas implicações e as relações e disputas políticas existentes em sua formulação.
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Você conhece as propostas de reestruturação do Ensino Médio instituídas pela Lei 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio)? - Por meio de qual/quais fonte/s tomou conhecimento sobre a Lei 13.415/2017? - Qual seu ponto de vista sobre as mudanças propostas pela Lei? - A sua concepção de educação e de aprendizagem são as mesmas que aquelas defendidas por tal política? - Quais os possíveis impactos (vantagens e/ou desvantagens) que a Lei pode trazer para os conteúdos de Química a serem ministrados em seu trabalho? E para a formação dos estudantes?
Temas discutidos	O processo de legitimação da Lei 13.415/2017; as propostas da Lei; consequências da Lei para a formação e o trabalho docentes; a permissão de atuação do notório saber no Ensino Médio; as implicações do itinerário de formação técnica e profissional; relação entre a Lei e a concepção neoliberal de educação e aprendizagem; impactos da reforma do Ensino Médio no ensino e na aprendizagem de Química.
Categoria de análise	Lei 13.415/2017: concepção de professores de Química do Ensino Médio
EIXO DE ANÁLISE 2	
Objetivo específico	Analisar a percepção de professores de Química do Ensino Médio da rede pública estadual de educação sobre os impactos da BNCC nos conteúdos de Química e na aprendizagem dos estudantes, tendo como base o contexto e as influências ligadas ao processo de elaboração dessa nova política curricular para essa etapa da Educação Básica.
Questões das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto à BNCC, você conhece suas propostas para a organização do currículo do Ensino Médio? - Você participou ou foi consultado (a) no processo de construção/elaboração das propostas da BNCC para o Ensino Médio? Se sim, como ocorreu essa participação? - A sua concepção de educação e de aprendizagem são as mesmas que aquelas defendidas pela Base? - Como você acha que a nova organização curricular ditada pela BNCC pode afetar no seu trabalho? - E como a nova organização curricular prescrita pela BNCC pode afetar na formação dos/as estudantes?

	<p>- Qual a sua opinião sobre a divisão curricular em áreas do conhecimento? Você concorda?</p> <p>- Do seu ponto de vista, quais os possíveis impactos (vantagens e/ou desvantagens) sobre os conteúdos de Química a serem trabalhados após as mudanças trazidas pela BNCC?</p>
Temas discutidos	O processo de legitimação da BNCC; a organização curricular prescrita pela Base; impactos da BNCC no trabalho docente e na formação discente; impactos sobre os conteúdos de Química a serem trabalhados após as mudanças trazidas pela BNCC do Ensino Médio.
Categoria de análise	Os impactos da BNCC no trabalho docente e na aprendizagem discente em Química no Ensino Médio

Fonte: Adaptado de Deimling (2014)

No bojo dos resultados deste estudo, os dados empíricos foram articulados com outras duas fontes de dados: o referencial teórico e a fonte documental. Por meio dessa articulação, é possível identificar os sentidos e os significados das falas de cada um dos docentes para além do plano unidimensional, convergindo para um entendimento que leve em consideração a realidade construída socio-historicamente. Essa metodologia, em que a situação/fenômeno/assunto/objeto de estudo é dimensionada na conexão entre diferentes perspectivas, é denominada triangulação e tem o potencial de fornecer evidências que possam fundamentar afirmações e declarações dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

De acordo com Holanda e Farias (2020), a triangulação é uma importante estratégia de validação de pesquisas científicas qualitativas. Nessa metodologia, o objeto de estudo é analisado em diferentes dimensões e no entrelaçamento de variados ângulos e informações sobre um mesmo assunto, permitindo uma construção de conhecimento mais ampliada e apurada, bem como um fortalecimento e enriquecimento dos resultados. Utilizada em muitos campos do conhecimento, a triangulação pode variar em tipos (de dados, de sujeitos, de métodos, de teorias, etc.). Dentro da gama de possibilidades, a triangulação de dados é aquela que faz uso de diferentes fontes de dados, mesmo tipo adotado neste trabalho.

Conforme resgatam Sá e Henrique (2019), a triangulação passou a ser utilizada nas Ciências Sociais e Humanas na década de 1950 e, atualmente, vem ganhando reconhecimento e alcançando legitimidade nos campos de estudo da Educação e das Ciências Sociais. Ao traçar relações entre a abordagem qualitativa da triangulação e o materialismo histórico-dialético, as autoras descrevem, em síntese, que essa metodologia diz respeito a “relação dialética multifacetada do objeto de estudo” (SÁ; HENRIQUE, 2019, pg. 654), tendo como característica central

[...] a combinação, a reflexão, a análise multifacetada e o cruzamento de múltiplos pontos de vista a respeito de determinado objeto de estudo, permitindo a compreensão, a comparação, a interação e a crítica intersubjetiva, com base em vários olhares reduzindo o risco de que os estudos reflitam as limitações de um único ponto de vista ou de um único método ou técnica (SÁ; HENRIQUE, 2019, pg. 657-58).

Logo, com esse movimento de inter-relação e conexão proporcionado pela triangulação, torna-se viável apreender os pormenores, as contradições e as entrelinhas, aspecto muito importante para uma análise minuciosa do discurso dos docentes. É importante ressaltar que, em razão de a fase de entrevista ter abarcado mais de um sujeito, o que resulta em uma diversidade de pontos de vista, a triangulação utilizada nesta pesquisa não se engessa nos limites de três fontes de dados. Reforçamos que, além de contemplar os pontos de vista de diferentes sujeitos (professores), a triangulação também faz uso dos documentos normativos (Lei e BNCC) e do referencial teórico norteador do presente estudo.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos objetivos e no arcabouço teórico que delimitam este estudo, analisamos e discutimos nesta seção os dados construídos a partir de uma interpretação crítica e sistematizada dos discursos dos professores de Química a respeito da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415/2017 e sobre a BNCC do Ensino Médio, especialmente no que tange aos impactos de tais políticas no trabalho docente e na aprendizagem discente em Química no Ensino Médio.

Entendemos que, nos processos de elaboração, legitimação, implementação e avaliação de políticas educacionais para a Educação Básica, os professores, bem como outros sujeitos da comunidade escolar e especialistas da área, precisam estar no centro das discussões sobre projetos e propostas que versam sobre aspectos da educação escolar e que, por isso, têm o potencial de afetar diretamente o trabalho docente e a aprendizagem discente. Nesse bojo, é necessária a disponibilidade de momentos para tais discussões, de modo não aligeirado e nem superficial, mas de forma gradual e que não deixe de considerar os discursos que expressam necessidades reais daqueles que estão na dianteira da luta por uma educação pública de qualidade. É no sentido dessa defesa que apresentamos a seguir opiniões, comentários, concepções e contribuições de professores de Química em relação as já mencionadas políticas.

5.1 Lei nº 13.415/2017: concepção de professores de Química do Ensino Médio

A Lei nº 13.415/2017, divulgada como lei da “reforma” do Ensino Médio ou lei do “novo” Ensino Médio, altera a Leis nº 9.394/1996 que define as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494/2007 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, o Fundeb. Além do mais, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Regulamentada a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, a mais recente reestruturação do Ensino Médio, que passa a vigorar plenamente partir de 2022, ganhou peso de lei com a sanção de Michel Temer, poucos meses depois deste assumir interinamente o cargo da presidência da República Brasileira, cenário garantido graças a uma articulação intencional e apelativa dos setores empresarial, parlamentar e midiático que levou, num golpe contra a Constituição Federativa de 1988, ao desapossamento de Dilma Rousseff do mesmo cargo.

Cabe lembrar que, convergindo para o mesmo projeto político-econômico e ideológico que sustenta as propostas do “novo” Ensino Médio, outra política de violento caráter neoliberal foi instituída no governo de Michel Temer: a aprovação da PEC nº 55, que congelou o

investimento público em educação, saúde e cultura no prazo de vinte anos (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Ambas as políticas, dentre outras de direcionamento similar, fazem parte de um esforço do processo de acumulação de capital que vem entrando em mais um ciclo.

Dentre suas principais disposições, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva da carga horária anual do Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas, sendo que as escolas devem oferecer, no mínimo, 1.000 horas anuais de carga horária até 2022 (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018b). Contudo, essa ampliação não significa que o tempo dedicado às atividades nucleares da escola será ampliado. Pelo contrário, com a redução do tempo de formação geral, que antes era de 2.400 horas, é minado o acesso aos conhecimentos elaborados em forma de saber escolar.

Da carga horária máxima total do Ensino Médio a ser implementada progressivamente pelas escolas, equivalente a 4.200 horas, até 1.800 horas devem estar articuladas à BNCC, ou seja, em torno de 40% do currículo. Esta parte, obrigatoriamente, deve incluir as componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, Sociologia, Artes e Filosofia. A quantidade restante da carga horária refere-se aos itinerários formativos (até 2.400 horas, o que corresponde em torno de 60% do currículo), sendo que o estudante deve cursar no mínimo um itinerário. Porém, caso o aluno queira cursar mais de um itinerário formativo, dependerá das ofertas pela rede escolar e do número de vagas, uma vez que, dependendo das condições materiais da escola, a mesma pode não ofertar um ou mais itinerários, o que fragiliza o direito à formação integral (COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2021).

É importante destacar que o problema envolvendo a recente organização curricular do Ensino Médio é bem mais amplo que essa variação de carga horária, que gera sim grandes impactos na formação dos discentes, mas que também vem acompanhada de uma expropriação de conhecimentos básicos que deveriam compor o saber escolar. A isso tudo se soma a valorização da formação técnica e profissional que, nos moldes expressos nos documentos normativos, é desarticulada da formação geral e se volta para a demanda do mercado dependente nacional, sendo objeto de ampla divulgação e propaganda por parte do governo federal.

Além dessas mudanças, a lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e permite a atuação em sala de aula dos chamados notório saber e de profissionais não licenciados que possuam algum tipo de complementação pedagógica (BRASIL, 2017).

Acerca das propostas de reestruturação do Ensino Médio com base na Lei nº 13.415/2017, a maioria dos docentes entrevistados em nosso estudo admitiram ou demonstraram

ter conhecimento, como mostram os excertos: “*Conheço*” (D3), “*Eu já estudei a proposta, já estudei a lei tem um tempinho...já tem uns quatro anos já que estudei a lei [Lei 13.415/2017]. Então eu tenho sim o conhecimento. Pode não estar tudo na ponta da língua, mas eu conheço*” (D2) e

[...] de acordo com o que eu posso informar para você, eu considero que a educação a distância que vai prevalecer mesmo e o aluno que vai poder escolher as disciplinas que quer aprender, vai ter algumas obrigatórias e as outras vai ser totalmente optativas, né? (D1, grifo nosso).

Uma das docentes, D4, destacou a dificuldade em dedicar tempo à leitura do texto-lei e se inteirar do assunto em razão de sua rotina de trabalho: “*Com essa correria do dia a dia aqui [na escola], eu ainda não consegui sentar e ler totalmente o documento. Então não vou dizer nada para você porque ainda não sei muitas coisas sobre isso não*”. Conforme o decorrer de nossa análise, poderemos entender como a indisponibilidade de momentos para a consulta/análise/discussão de propostas/documentos como esse, situação que extrapola o alcance dos professores, pode ir ao encontro da tentativa de retirar a participação dos docentes na elaboração de propostas como a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC. Não só a indisponibilidade de momentos, mas também a de espaços de diálogo dentro das escolas sobre estas e outras propostas.

No discurso da entrevistada D1, destacamos o trecho em que esta menciona a questão da educação a distância como possibilidade de o estudante cumprir a carga horária do Ensino Médio. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), até 20% da carga horária total dessa etapa da Educação Básica para o período diurno poderá ser realizada a distância e até 30% para o Ensino Médio noturno. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 80% da carga horária total do curso pode ser ofertada por meio de atividades remotas, ou seja, o ensino presencial nessa modalidade pode se tornar quase inexistente. Essa oferta via Educação a Distância (EaD) pode contemplar também a BNCC e não só os itinerários formativos (BRASIL, 2018b). Convém apontar que, no projeto inicial dos propositores da reformulação curricular, era previsto que até 40% da toda a carga horária do Ensino Médio fosse a distância, enquanto que para a modalidade EJA a porcentagem poderia alcançar 100%. Essa proposta inicial, não publicizada, mas revelada em reportagem, derivou de uma minuta apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018 (SALDAÑA, 2018).

Indagados sobre as fontes por meio das quais tomaram conhecimento da proposta de reforma do Ensino Médio, os entrevistados relataram que houve divulgação nas escolas, como expressam os trechos: “*[...] foi no colégio mesmo, logo depois procurei me informar na internet*

mesmo, já entrei nos sites, no caso SEED [Secretaria da Educação e do Esporte], que tem a estrutura inteira da proposta daí” (D1), “Foi ofertado curso na unidade escolar sobre a reforma do Ensino Médio. Em 2015 e começo de 2016 nós fizemos um curso que tratava dessa reforma” (D2), “A gente fica sabendo na escola, o governo manda através da semana pedagógica [...]” (D3). A docente D4 logo tocou na questão da legitimidade de propostas com a Lei nº 13.415/2017, apontando que, mesmo sendo dedicado um espaço para, aparentemente, consultar os professores (as denominadas capacitações pedagógicas), o que ocorre na realidade é a desconsideração do posicionamento docente e de suas sugestões:

[...] a impressão que dá é que muitas vezes quando vem essas coisas...ah, essa proposta é um faz de conta que nós estamos sendo consultados, só que a impressão que dá é que esse documento já está tudo dita, já está aprovado, ele já está, assim, sem a nossa opinião. Então muitas vezes vem com a história da nossa opinião, só que a gente não é ouvido. Então, assim, muitas vezes desanima até de fazer as capacitações porque eles estão ali pedindo nossa opinião, só que depois a gente vai ver o documento, a gente vai olhar e o governo, assim, é a opinião deles e acabou, sabe? Então isso é muito triste... (D4, grifo nosso).

Em outras falas, também é possível identificar que não houve uma participação efetiva dessas professoras na construção do documento da política em questão, sendo relegadas a uma posição passiva quanto à tomada de decisões: “Foi mais uma informação passada” (D2),

[...] elas [as propostas da Lei 13.415/2017] foram jogadas para nós, elas foram jogadas e daí repassamos para os alunos do jeito que veio para nós, porque na verdade ninguém sabia direito como ia acontecer, que tempo ia acontecer e nada disso. E como eles estavam falando, era algo imediatista, entendeu? Eles queriam que fosse meio imediatista, e quando viam que os professores estavam se revoltando mesmo com essas medidas, aí é que eles deram um prazo maior, mas o Estado [Estado do Paraná] mesmo queria colocar isso em imediato, assim: a partir do outro ano, quando caso era ano passado, 2019 (D1, grifos nossos).

O processo de elaboração e aprovação da Lei nº 13.415/2017 foi amplamente criticada por organizações públicas da área da educação, por desconsiderar discussões coletivas por meio da participação da sociedade civil, da escola, da universidade e de especialistas, tornando, portanto, ilegítima o conteúdo da reformulação curricular (ANPEd, 2018; ANFOPE, 2017; FORUNDIR, 2017). Além do mais, conforme mostra Souza, Pereira e Honorato (2020) ao mapear trabalhos acadêmicos nacionais de 2016 a 2019, muitas produções científicas se posicionam contra a Lei nº 13.415/2017, já que, segundo os autores dos trabalhos, não foi construída junto à sociedade e deixou de lado os avanços conquistados até então nesta etapa da Educação Básica.

A supracitada fala da entrevistada D4 mostra a insatisfação da docente quanto ao fato de os professores não serem consultados efetivamente sobre a reformulação do currículo do Ensino Médio, bem como outras resoluções que surgem nas capacitações pedagógicas. Seu comentário aponta para “um faz de conta” de que os educadores estão sendo ouvidos, uma aparente consulta sobre a medida que já está blindada contra qualquer opinião e apontamento

que demandam modificações no documento. Isso revela a tentativa de imposição da “reforma” com uma camuflagem de construção participativa, na tentativa de atenuar a imagem de verticalidade e violência já assumida na elaboração da referida lei.

Já a narrativa da entrevistada D1, além de indicar a forma arbitrária com que as propostas da Lei nº 13.415/2017 chegaram aos professores, também menciona a urgência de implementação das medidas. A grande expressão dessa urgência é observada no rápido e antidemocrático processo iniciado na MP nº 746/2016 e sua transformação em forma de lei. A partir de 2 de março de 2017, as escolas tiveram o prazo de cinco anos para a ampliação da carga horária do Ensino Médio. Já no ano seguinte, foi exarada a Portaria nº 1.432/2018 que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (BRASIL, 2018c). No mesmo ano, a Portaria nº 649/2018 (BRASIL, 2018d) institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, com ações de planejamento, investimento e implementação da “reforma” em articulação com a BNCC-EM.

Motta e Frigotto (2017) contrapõe o discurso dos reformadores que propaga a urgência de uma reestruturação do Ensino Médio e a realidade socioeconômica brasileira, revelando as contradições do projeto capitalista que embala o “novo” Ensino Médio. As expressões “reforma” e “novo” Ensino Médio são por vezes apresentadas entre aspas neste texto no sentido de que não significam uma transformação. Isso porque a reformulação curricular dessa etapa escolar não representa uma articulação radical de alteração dos pressupostos que fundam a concepção de pessoa, sociedade e currículo, mas sim uma mudança controlada que tem a finalidade de garantir a manutenção do sistema e sua dominação.

Por um lado, os reformistas justificam essa urgência na necessidade de investimento em capital humano na ideia de que o até então formato do Ensino Médio estaria travando o crescimento e a competitividade econômica do Brasil. A partir desse argumento, defendem a busca por um currículo mais “moderno” – todo o conhecimento básico para uma leitura crítica da realidade é referido como inútil e antiquado – e na tese economicista do desenvolvimento e inovação tecnológicos. Por outro lado, o perfil da base econômica brasileira (atividade produtiva de baixo valor tecnológico, exportação de *commodities* e informalidade trabalhista), a taxa de desemprego entre jovens, as políticas de austeridade, a subordinação ao mercado internacional e os cortes orçamentários na área de educação contradizem o discurso da demanda de maior qualificação profissional e de desenvolvimento econômico com avanço tecnológico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Quais seriam então os motivos da emergência da Lei nº 13.415/2017 e os reais propósitos de seus defensores? Para os autores supracitados, a “reforma” é posta como urgente para

[...] melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

É possível constatar que as falas das docentes confirmam o elemento arbitrário das recentes modificações imprimidas na etapa do Ensino Médio, elemento este discutido amplamente em notas de repúdio de entidades educacionais e na literatura científica. A exclusão da participação docente, assim como dos demais atores da comunidade escolar na elaboração de uma política com potencial de impacto no trabalho dos próprios docentes, na formação de futuros professores e na formação dos estudantes escancaram não só a pressa da agenda educacional nos moldes do mercado, mas também a violência com que ela se impôs.

A participante D4 preferiu não finalizar o primeiro bloco da entrevista por acreditar que não saberia responder mais perguntas sobre a Lei nº 13.415/2017, o que foi respeitado conforme já previa o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice A). Quanto às demais entrevistadas, ao serem questionadas sobre seu ponto de vista em relação às mudanças trazidas pela Lei, não demonstraram um posicionamento favorável frente ao tema, como mostram as respostas:

*Olha, eu tenho um pensamento assim: se realmente o ensino no Brasil tivesse uma proporção é ... mais ampla, não só no Ensino Médio básico, **mas fosse um Ensino Médio profissionalizante mesmo, no caso, colocando as vezes até uma Química, Física ou outras matérias...outros cursos...no Ensino Médio, eu acho que essa proposta valeria muito, porém a nossa realidade é completamente diferente de índices internacionais. Então, no caso do Brasil, é inviável esse tipo de proposta, até porque nossos alunos não têm consciência do que realmente é o ensino, né? [...]** Mas no caso no Brasil, é totalmente inviável, até porque quando essa proposta foi inserida na...jogada nas escolas, ela ficou muito vaga, muito...ninguém sabia exatamente o que seria, tá? **No primeiro momento cortaria um monte de disciplinas... em outros momentos você poderia ter essa disciplina, o aluno poderia opinar [...]** (D1, grifos nossos).*

*Olha, a gente sabe que o Ensino Médio precisa de mudança. Mas, assim, **eu acho que essa não é a mudança certa não.** Essa reforma que eles estão tentando fazer, eu acho que vai fugir um pouco, então não estou muito de acordo não. A reforma, o jeito que eles estão tentando fazer essa reforma do Ensino Médio, **eu acho que o aluno vai perder muito** (D3, grifos nossos).*

Na exposição da professora D3, especialmente nos trechos grifados, é possível perceber que de imediato a participante mostrou resistência às propostas da reforma, indicando que esta traria perdas para os estudantes. A partir da narrativa de D1 é possível inserir em nossas discussões dois elementos que são importantes para uma leitura crítica da reforma do ensino

médio: a formação profissional e a inicial inconstância no conteúdo das versões da BNCC que compõe a reestruturação do currículo.

Em seu relato, a entrevistada D1 parece defender um Ensino Médio que não deixe de lado componentes específicas como Química e Física, por exemplo, que são dispersadas, junto com a componente de Biologia, na área de conhecimento de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Entretanto, como veremos no decorrer desta análise, a fala da participante entra em contradição em alguns pontos. A docente também defende que “outros cursos” sejam colocados no Ensino Médio, apesar de não indicar nessa fala o teor de tais cursos – posteriormente, em outra fala, a docente viria a explicitar apoio à formação técnica. Contudo, os marcos normativos que endossam a reforma abrem caminho não só para um a formação básica aligeirada, mas também não garante formação profissional integrada e o aproveitamento de cursos técnicos (PIOLLI; SALA, 2020; COSTA, M.; COUTINHO, 2018).

Apesar de confusa, a fala de D1 nos dá a impressão de que ela está defendendo um Ensino Médio integrado, o que não seria de fato um problema se este não subestimasse a formação geral para dar espaço a uma formação meramente técnica (no sentimento operacional, e não tecnológico), mas a ela agregasse uma formação profissional visando garantir o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas da produção social e humana (SAVIANI, 2016).

Conforme lembram Costa, M. e Coutinho (2018), com base no que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b), o itinerário de formação técnica e profissional pode ser oferecido de duas formas: por meio da habilitação profissional técnica, oferecendo cursos técnicos cadastrados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; ou na forma de qualificação profissional, um recurso intermediário que prevê a emissão de certificados de módulos estruturados em etapas de terminalidade. Este segundo formato permite que o estudante cumpra o itinerário fazendo cursos de qualificação que, diferente do ensino técnico, apenas tem o objetivo de desenvolver competências básicas.

Com isso, não está garantido que o oferecimento do itinerário de formação técnica e profissional signifique oferecimento de cursos técnicos, uma vez que diferentes arranjos podem ser operados na realização desse itinerário. Para Costa, M. e Coutinho (2018), essa brecha poderá levar a uma formação profissional rápida e voltada para o preenchimento da demanda de trabalhos de baixa qualificação.

Conforme realça Kuenzer (2019), a incorporação da organização por sistema de créditos e terminalidade específica pela Lei nº 13.415/2017 é outra dimensão do empenho dessa política em reduzir os custos com a educação, significando redução da qualidade de ensino tanto

da formação geral quanto da profissional. Segundo a autora, esse mecanismo abre possibilidade de as escolas firmarem convênios com instituições, inclusive privadas, de formação técnica e profissional presencial e a distância, “de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados” (KUENZER, 2019, p. 59). As competências, por sua vez, poderão ser certificadas por meio da comprovação de práticas e experiências de trabalho supervisionado fora do ambiente escolar.

Sobre o assunto, Piolli e Sala (2020) argumentam que, além da bifurcação entre a formação para o aprofundamento dos estudos e a formação profissional – não só separadas, mas também enfraquecidas isoladamente –, a distinção entre a qualificação profissional e a formação em cursos técnicos representa outra dualidade dentro da própria divisão promovida pela reforma do Ensino Médio.

Aqui é importante salientar que uma formação integral e de qualidade no Ensino Médio não deve restringir o currículo a finalidade de formar técnicos, mas sim desenvolver “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, conforme explica Saviani (2016, p. 80) sobre a concepção politécnica. Bem diferente do que propõe uma formação politécnica, no Ensino Médio profissionalizante, a profissionalização é encarada mais como um treinamento e preparo para a especialização do processo produtivo sem, entretanto, a incorporação dos fundamentos científicos (SAVIANI, 2016).

Com base na discussão sobre a relação entre educação e trabalho, o comentário da participante D1 sobre sua concepção para essa etapa da Educação Básica entra em desalinhamento quando a entrevistada utiliza a expressão “Ensino Médio profissionalizante” ao defender seu ponto de vista. Dado o contexto da fala, também é importante nos atentarmos à menção dos índices internacionais. Estes são parâmetros balizadores da agenda neoliberal para a educação e, por essa razão, a incorporação acrítica do termo fragiliza a justificativa da entrevistada.

Ao justificar sua fala sobre uma inviabilidade da reforma do Ensino Médio no Brasil, a entrevistada D1 também indicou que, em um primeiro momento, alguns componentes curriculares seriam excluídos do currículo e, em outro, esses componentes seriam ofertados. Esse comentário remete às primeiras versões divulgadas da BNCC do Ensino Médio (a terceira versão foi aprovada, mas todas receberam críticas incisivas da comunidade educacional).

Na declaração de D2, por sua vez, a redução de alguns componentes curriculares a possibilidade de cumprimento de créditos pelo aluno fora da escola e o tipo de formação defendida pela reforma do Ensino Médio são assuntos levantados pela docente em sua opinião e que merecem destaque:

Ah ela é bem complexa, né...é, porque a gente não sabe se daria certo, mas eu acho é muito confuso...eu não acredito que vá melhorar é...excluindo, diminuindo carga horária [carga horária dedicada à formação geral], com essa flexibilidade toda que a lei propõe, de diminuir Química, Física ou do aluno fazer essas hora/aulas fora da escola ou de outro jeito, então eu acredito que não vai funcionar, que ainda é melhor do jeito que está, que ele seja obrigado a ir pra escola, seja obrigado a fazer essas horas dentro do curso da escola, né, da Educação Básica, do que ele tantas horas que podem ser feitas fora. [...] eu não sinto muita segurança, não acho que seja muito certo, que vai ser bom para educação, para uma formação de qualidade mesmo pro aluno, né? Ele vai se formar, mas não adianta só ser formado, ele tem que ter o conhecimento necessária para estar atuando depois como cidadão [...] (D2, grifos nossos).

A redução de algumas disciplinas, conforme traz o currículo da BNCC, assim como a permissão de realização de atividades fora da escola e descoladas do objetivo de apropriação do conhecimento, é um lance para minar as chances de os estudantes – filhos da classe da trabalhadora – interpretarem a realidade com base no conhecimento elaborado e para direcioná-los a atender as exigências externas do mercado, mais especificamente as avaliações padronizadas. O que é propagado como currículo flexível é, na verdade, um currículo fragilizado, pois aglutina as disciplinas em áreas do saber e dilui o conhecimento (ZANK; MALANCHEM, 2020).

Como já mostrado no trecho anterior, a participante D2 declara acreditar que o estudante necessita de conhecimentos fundamentais, esvaziados na BNCC, para sair da escola com uma formação de qualidade e atuar como cidadão. De fato, sem a apropriação desses conhecimentos, não é possível que o sujeito exerça plena e autonomamente suas capacidades de transformação da realidade e seu papel social. Nessa direção, para onde a BNCC caminha a passos largos, a formação se volta para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a realização de atividades do mercado de trabalho que não requerem grande qualificação e tampouco visam a transformação social na direção da superação da divisão de classes que refletem a dualidade e desigualdade educacional brasileira.

Os impactos do aniquilamento dos conteúdos clássicos movido pela reforma serão discutidos de maneira mais aprofundada no segundo eixo de análise deste trabalho, mas aqui é urgente pontuarmos que o esvaziamento de conhecimentos básicos, ciências naturais e humanas, no currículo poderá trazer consequências na aprendizagem dos estudantes e no trabalho docente, principalmente.

À medida em que as entrevistas foram fluindo, perguntamos a duas das participantes se as mesmas concordavam com a mudança que permite profissionais sem formação em licenciatura e os chamados “notório saber” atuarem como professores no Ensino Médio. Apesar

de alguns pontos de contradição as narrativas demonstram a discordância das entrevistadas quanto ao reconhecimento do notório saber:

Mas isso foi colocado porque tem outros projetos de governo, no caso, que querem inserir instituições privadas dentro do Estado, porque a intenção do Estado é privatização, o Estado quer tirar do colo dele os professores, por isso que ele diz que quem não tem licenciatura vai poder entrar. Agora, foi aquilo que te falei, se fosse para inserir profissionais da área técnica, sabe? Se fosse, em outra realidade, daria certo. Mas na nossa realidade não existe isso, isso é algo que seria impossível. Nossos alunos já estão acostumados na didática, o que que é? Metodologia de ensino com didática, o professor é formado...ele é formado para ser professor, tem direcionamento para ser professor, ele é licenciado naquilo. Então, eu acho que para o Brasil isso é errado (D1, grifos nossos).

[Risos] *Não, é...a gente prepara vocês, estão se preparando tanto para amanhã entrar em uma sala e dar aula de química né. Com é que outra pessoa vai entrar assim e falar 'Não. Eu tenho um breve conhecimento sobre esse assunto, posso trabalhar!'? É claro que tem gente hoje em dia que...se tem como pegar qualquer conteúdo e se capacitar e entrar e realmente dar uma boa aula, mas eu acho que é para analisar, são poucas pessoas que podem entrar...as vezes pelo financeiro mesmo, infelizmente. Falar assim 'Ó, você vai entrar e dar aula por dedicação, por amor à escola', aí eu garanto que não vai aparecer esse saber notório não (D3, grifo nosso).*

Macedo (2017, p. 1250) descreve que o reconhecimento do notório saber pode ser considerado “uma medida excepcional para o reconhecimento público de conhecimento e/ou erudição, mas que não pode se constituir em atalho para a formação para o trabalho docente”. Não é recente, conforme lembra Macedo (2017), a construção do consenso e o aparato legal que vêm resguardando a introdução do notório saber na Educação Básica. Isso remonta à década de 1990, com expressão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e vem se tornando parte da investida do capital na educação, um projeto marcado pela fragmentação e encurtamento da formação inicial docente.

A reestruturação do Ensino Médio reconhece o “título” de notório saber – apesar de não haver certificação para tal e nem explicações de como isso será feito – conforme o inciso IV do Art. 6º da Lei nº 13.415/2017 que altera o Art. 61 da Lei nº 9.394/1996:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiênciaprofissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017).

Comparando esse artigo da LDB, o Art. 61, com o Art. 67 do mesmo documento, é possível observar entre eles uma incoerência quando prescrevem sobre os profissionais da educação. Enquanto o Art. 61 formaliza uma categoria que significa desvalorização da docência – o notório saber, o Art. 67 versa que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos

profissionais da educação [...]” (BRASIL, 1996, Art. 67) e indica os aspectos necessários para essa valorização, apesar dos poucos avanços desde a promulgação da LDB.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além de incluírem o notório saber como profissional da educação, também incorporam a possibilidade de atuação de profissionais graduados não licenciados como docentes no Ensino Médio. Conforme o Art. 30 dessa normativa, “podem ser admitidos para a docência no Ensino Médio, profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação *stricto sensu*, orientado para o magistério na Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 15). As diretrizes foram atualizadas via resolução logo no ano seguinte de aprovação da lei de reestruturação do Ensino Médio, o que novamente demonstra, diga-se de passagem, a rapidez da construção normativa para a implementação da BNCC para essa etapa da Educação Básica.

Todo esse sustentáculo legal que regulamenta a atuação do notório saber e de profissionais não licenciados nas escolas, especialmente nas escolas públicas, é, em sentido amplo, mais um elemento que se consolida de uma velha política de desvalorização dos professores e de precarização do trabalho docente.

Partindo do pressuposto de que os processos pedagógicos e o trabalho docente estão inseridos no âmbito do modo de produção capitalista e que, por isso, sofrem influências de determinações estruturais, Kuenzer (2011) destaca que o cenário de formação de professores para o Ensino Médio no Brasil abrange dois problemas já bem conhecidos: a falta de professores, mais expressiva em algumas regiões do que em outras; e políticas de formação insuficientes, especialmente na formação inicial. A isso se soma elementos de desvalorização social dos docentes, como a baixa remuneração, as condições precárias de trabalho e a falta de reconhecimento.

A inserção do notório saber enquanto profissional da Educação Básica ignora e aprofunda ainda mais os problemas que atravessam a questão da formação e do trabalho docente. Nesse bojo, despreza a realidade da falta de professores de professores formados no Brasil e libera espaço para a proliferação de cursos de “formação” de curtíssima duração, parcializados, esvaziados dos saberes necessários para a docência e que valorizam a prática em prejuízo da teoria (MACEDO, 2017). Essa tendência está em consonância com a política internacional de padronização da formação docente, uma articulação de alinhamento à padronização curricular que tem seu foco o desempenho dos estudantes e as avaliações em larga escala (HYPOLITO, 2021). A flexibilização curricular que se encaminha também passa a significar uma redução de custos

[...] porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocada, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza. Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos (KUENZER, 2019, p. 58).

Em sua análise, Macedo (2017) aponta que a inclusão do notório saber, especialmente na Lei nº 9.394/1996 e pela Lei nº 13.415/2017, negligencia a universidade como espaço privilegiado de formação de professores, abre brecha para que a formação possa ser realizada via iniciativa privada e contribui para a desprofissionalização docente e para o enfraquecimento da formação inicial. A autora conclui que

[...] a formação em nível superior deve ser o *locus* privilegiado de formação para o trabalho docente na Educação Básica, por possibilitar, dentre outras coisas, uma formação de caráter omnilateral, capaz de contribuir para a formação do sujeito emancipado e comprometido com a educação da classe trabalhadora (MACEDO, J., 2017, p. 1242).

No esforço de aprofundar e melhor dimensionar a questão do posicionamento das entrevistadas sobre a reforma do Ensino Médio, foram questionadas se sua concepção de educação e de aprendizagem são as mesmas que aquelas defendidas pela Lei nº 13.415/2017. O retorno das docentes a respeito do assunto é expresso nos enunciados: *“É diferente. É totalmente diferente, porque a concepção deles entra tudo no mesmo ‘bolo’, entende? Como se fosse tudo a mesma coisa, mas na verdade não é, longe disso, longe disso” (D1),*

Eu acho que educação e aprendizagem ela é uma formação necessária para todo mundo, né? É formar e não só passar por ela. E de repente essa outra que a gente vai ter [a formação a partir da Lei nº 13.415/2017], pelo menos do jeito que está colocado, no meu ponto de vista, ele [o estudante] vai passar pela formação, mas ele vai ter formação? Ele vai ter essa formação? Ele passou pela formação, porque muito como hoje acontece alguns passam pela escola e acabam não aprendendo e acabam se formando, o sistema é falho, tem essa falha. Mas esse outro vai ficar comprovado, ele vai passar pela educação. Se ele ser formado ou como vai ser essa formação não interessa, não está ali...não está posto ali que ele vai passar com qualidade, não...tá tudo muito solto, tá tudo muito aberto. Então, não tem fechamento ali onde você passaria, não... ‘esse terminou, esse tá pronto, esse...’ né. Então todo mundo vai passar, não tem mais o funil né, agora vai ser um gargalo bem aberto (D2, grifo nosso).

Não...sei lá...ela está fugindo um pouco, tirando o básico do aluno porque a escola ainda é um lugar que o aluno tem esse conhecimento básico, matemática básica a química básica...em outro lugar ele vai ter esse conhecimento, mas é outro conhecimento que as vezes ele precisaria daquela base. Então eu acho que vai fugir um pouco, tirando um pouco [...] até porque vão diminuir a carga horária, vão colocar outros cursos, que colocar... daí eu acho que vai diminuir, já é pouco né...a

gente já trabalha bem corrido o conteúdo com os alunos, teria que passar para eles e... [Expressão de insatisfação] (D3, grifo nosso).

Essas respostas evidenciam que o projeto de formação defendido pela reforma e por seus propositores é bem divergente da concepção de educação e aprendizagem que as entrevistadas possuem. Especialmente nas falas de D2 e D3, é possível identificar dois elementos importantes que reforçam nossa crítica à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC-EM: a certificação (comprovação, aprovação) em oposição à formação e o esvaziamento do currículo escolar com perda de conhecimentos sistematizados básicos.

Em relação ao primeiro elemento, entendemos que, no contexto internacional de defesa de uma formação escolar baseada em competências, assim como na padronização do currículo e sua organização com foco nas avaliações em larga escala e nos exames e testes locais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), a aprovação do estudante em cada etapa da Educação Básica está determinada por testes de caráter quantitativo e pela ideia de rendimento escolar. Em outras palavras, o que prevalece sobre a trajetória escolar é a certificação, condicionando tanto o que e para quais fins o aluno deve aprender, quanto o que e como o professor deve ensinar.

Situando a fala da docente D3, por sua vez, na discussão a respeito do esvaziamento curricular na recente estrutura do Ensino Médio, vale lembrar o significado de currículo escolar a partir de uma perspectiva crítica. Para Saviani (2016), o currículo se refere ao “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola” (p. 57), em que a atividade nuclear da escola é a de “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (p. 57). A partir desse pressuposto, entende-se que o currículo das escolas deve organizar, na forma de saber escolar, os conhecimentos elaborados/sistematizados. Conforme expressa a narrativa de D3, a escola é o lugar onde o estudante tem acesso aos conhecimentos básicos organizados nas componentes curriculares como na Química e na Matemática, por exemplo. Contudo, como bem aponta a docente, a Lei nº 13.415/2017 retira conhecimentos básicos, prejudicando a formação do aluno.

Além disso, novamente é possível observar no discurso das professoras a sua oposição a respeito da diminuição da carga horária dedicada a formação geral. Nunca é demais retomar que a reforma em curso pretende atingir, de forma progressiva, 60% do currículo voltado para a realização dos itinerários formativos, contra 40% para formação geral. Além de reduzida, esta parte do currículo favorece o desaparecimento das fronteiras curriculares e a diluição das componentes em áreas de conhecimento.

Finalizando o primeiro bloco da entrevista, levantamos a seguinte pergunta: Quais os possíveis impactos (vantagens e/ou desvantagens) que a Lei pode trazer para os conteúdos de Química a serem ministrados em seu trabalho? E para a formação dos estudantes? Os trechos a seguir mostram o que pensam as entrevistadas em relação a esses possíveis impactos:

*Então, eu vou falar um ponto positivo que...se fosse inserido mais apoio na educação técnica do estudo de química, eu acho que isso seria de muita validade. Porém, as nossas instituições são sucateadas mesmo [...]. **Nós não temos suporte do Estado para fazer esse tipo de coisa, para você inserir um aluno dentro do laboratório, para mostrar o concreto com o abstrato, para que ele veja aquilo acontecer;** ‘Ah, professora, você tá dando desculpa, porque a gente pode fazer isso com material do cotidiano!’ , eu posso fazer, eu não estou falando que eu não posso, só estou falando que não é correto eu erguer minhas manguinhas a vida inteira pro meu aluno aprender, entendeu? Não é correto, eu não estou negando, eu não estou dizendo que não faço, só estou dizendo que não é correto e essa reforma quer inserir as instituições privadas dentro do Estado [...]. Eles [reformistas] vão destruir nosso Estado, eles vão destruir profissionais licenciados da educação (D1, grifo nosso).*

Então, eu acho assim que os alunos, no geral, eles já não gostam muito da parte das Ciências, da Matemática, da Física, da Biologia...então ele vai ter uma carga horária menor, ele vai poder fugir disso, né. Ele pode fazer de outro jeito, ele pode comprovar que ele fez tantas horas e diminuir mais ainda essas horas. Eu acho que vai ficar mais comprometido, eu acho que vai ficar assim...mais puxado para nós, ainda, ter que trabalhar com esse aluno, como vamos rebanhar esse aluno, trazer, nós vamos ter que cativar ele. Mas só que está tão agregado essa da dificuldade que eles acabam fugindo, então vai ser muito difícil para se trabalhar a Química, a Ciências, né. A ciência vai ser muito difícil e bem num momento em que precisamos tanto, né...avançar na ciência (D2).

Eu acho que vão perder um pouco do básico, vai ter que trabalhar de uma forma mais rápida. Eu acho que nossos alunos não estão preparados para isso né, um conteúdo mais sintetizado, mais mastigado. Então eu acho que isso vai ser um pouco superficial, então teria que ter um tempo a mais para constituir uma base, para depois a gente partir para a interdisciplinaridade, Química com Biologia, com a Matemática...é isso que eles estão querendo né, Física...sempre tem um pouco dessa base. E vantagens para química...ah...eu acho que ele trabalha bastante o respeito com o meio ambiente, com a Química trabalha isso. Eles estão buscando isso, interação entre o homem e o meio ambiente, então é uma coisa legal que a gente já trabalha com isso, a gente bate bastante em cima desse tema e é o que precisa realmente (D3).

Acredito, porque eles estão dando ênfase em Matemática e Português né, o que vai acontecer com Química, Física e Biologia? O aluno tem a opção de escolher. Português e Matemática são obrigatórios. E daí? Vai ser o que? A gente não sabe direito ainda como que vai ser essas ciências agora que eles vão trabalhar de uma forma interdisciplinar, e daí? Como que vai ser? Não vai ser ‘olha, eu vou lá e pego minhas aulas de Química e você pega suas aulas de Física’, vai ser...e o aluno vai ter a opção ainda de escolher, ‘Ah eu não vou partir para a área que exige física, que exige química, então não precisa fazer’. Então, a gente tem esse conteúdo que a gente dá no Ensino Médio a gente tem como base. O aluno precisa ter esse conteúdo até para saber se ele tem a opção (D3).

Num quadro geral, foram apontadas duas vantagens que a reformulação curricular pode trazer para o trabalho com os conteúdos de Química, na visão das docentes: a possibilidade

de aproveitamento técnico no ensino da Química, com tanto que haja as condições materiais para tal; e a ênfase no tema das relações entre homem e meio ambiente. Contudo, ressaltamos que essas indicações podem não se efetivarem enquanto vantagens se considerarmos os fundamentos da reforma.

Retomando as argumentações de Costa, M. e Coutinho (2018) e Piolli e Sala (2020), o itinerário de formação técnica e profissional não garante o oferecimento de cursos técnicos, isso porque a atualização das DCN para o Ensino Médio prevê a qualificação profissional, uma forma paralela de cumprir esse itinerário e que está voltada para o desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado de trabalho. Vale ressaltar que, diferentemente de uma formação para o mundo do trabalho, em que o trabalho é, em seu sentido ontológico, uma categoria específica da natureza humana, a formação para o mercado de trabalho está sob a égide do capital, habilitando de forma fragmentária o sujeito para a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001b).

Apontada como vantagem pela participante D3, a valorização pela BNCC do tópico de interação entre homem e meio ambiente, na área de Ciências da Natureza, torna-se esvaziada de sentido se baseada nos fundamentos dessa referência curricular. Isso porque, se levadas em conta a fragmentação dos conteúdos científicos e as propostas de atividades investigativas e restritas à compreensão de problemas cotidianos (RODRIGUES; MOHR, 2021), o estudo da questão ambiental não atinge conceitos ampliados e, com isso, não supera a sedução por soluções imediatas.

No que concerne às possíveis desvantagens da Lei nº 13.415/2017 para trabalho docente e para a aprendizagem dos estudantes na disciplina de Química, os discursos das entrevistadas confirmam as discussões das produções científicas destacadas neste estudo e que apontam para os impactos preocupantes que essa política curricular pode trazer. As desvantagens apontadas são implicações da padronização, internacional e local, do currículo, da docência e da formação discente: a incerteza de como se dará o trabalho de um professor de Química, já que esta disciplina está diluída na denominada área de Ciências da Natureza; a centralização curricular que privilegia as componentes de Língua Portuguesa e Matemática; a simplificação, aglutinação e fragmentação dos conteúdos em uma formação geral acelerada; e o desafio de atrair os estudantes para cursar Ciências da Natureza e, especificamente, para estudar a Química.

À guisa de conclusão, percebemos que as modificações curriculares determinadas pela denominada Lei da Reforma do Ensino Médio se mostram repletas de aberturas, brechas e fendas pelas quais a lógica de mercado se adentra com grande intensidade, moldando o ser professor, a formação dos sujeitos, as subjetividades, os processos pedagógicos e o currículo.

E esse processo continua a ganhar instrumentos de dominação a partir de políticas complementares, dado que a conjuntura política atual é propícia para tal.

Apesar dos retrocessos, esse cenário não deve ser encarado como algo irreparável, pelo menos a longo prazo, e contra o qual não haja margem de luta. Na medida do possível, até mesmo na profissão docente, com toda a pressão reguladora que a cerca, há espaço para resistência. Conforme descreve Kuenzer (2011), em razão da natureza não material do trabalho docente, ou seja, a inseparabilidade do produtor de seu produto, ao mesmo tempo em que trabalho é levado aos modos do capital, há possibilidades de resistência e autonomia em sua práxis.

5.2 Os impactos da BNCC no trabalho docente e na aprendizagem discente em Química no Ensino Médio

A ideia de uma “base nacional comum” passou a ser elaborada no final dos anos de 1970 e, segundo Saviani (2016), não coincidia com a defesa de uma de parte comum de currículo, mas estava atrelada a um movimento pela reorganização dos cursos de formação de docentes no país. Contudo, a “base nacional comum” passa a ser encaminhada em direção a uma definição de currículo comum para os níveis da Educação Básica a partir da LDB, Lei nº 9.394/1996. A definição da elaboração da base nacional comum curricular é levada a termos objetivos de vez na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, já embutindo a expressão “competências”. Valendo-se desses apontamentos, o autor questiona a necessidade de uma nova normativa para a BNCC, uma vez que as DCN já definem a base comum.

A aprovação da BNCC-EM em 2017, de caráter arbitrário, já que desconsiderou discussões coletivas e análises que fluíram durante os anos anteriores, compensou as mobilizações do Movimento pela Base Nacional Comum e de seus articuladores público-privado que encontraram terreno fértil de ação na então conjuntura política brasileira (CAETANO, 2019).

Aprovada a versão final desse documento (terceira versão), outras políticas em torno do currículo do Ensino Médio passaram a compor o quadro de padronização em aderência à BNCC-EM. Não só do currículo, mas também da formação de professores. Com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, serão afetadas a elaboração, organização, implementação e avaliação dos currículos de todas as instituições escolares. Além do mais, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que define, entre outros elementos, as competências gerais e específicas da formação docente (BRASIL, 2020a).

No campo das análises críticas da BNCC, muitos estudos evidenciam: a verticalização no processo de elaboração do documento, desconsiderando a posição de especialistas, docentes e estudantes (AGUIAR; DOURADO, 2019); a lógica prescritiva e técnica que sustenta a política (FÁVERO; CENTENARO, BUKOWSKI, 2021); a recuperação do discurso da formação por competências (SILVA, 2018; ZANK; MALANCHEN, 2020); a formatação e aligeiramento da formação para a docência e a precarização do trabalho docente (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019), principalmente quando pensamos na inclusão do notório saber enquanto “profissional” da educação (MACEDO, 2017); e o reducionismo, esvaziamento e enfraquecimento dos conteúdos (MARTINS, 2020; PINA; GAMA, 2020).

Nos valendo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que, quando o que está em pauta é o currículo escolar, ou seja, a finalidade essencial da escola de socialização do conhecimento elaborado e sistematizado, estão em pauta as concepções de pessoa, sociedade e educação. Malanchen e Santos (2020, p. 14) consideram que “ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm sempre um forte caráter político”.

Dadas as discussões anteriores, partindo da percepção de mundo do materialismo histórico-dialético e levando em conta as implicações da BNCC-EM para o currículo, especialmente para os conteúdos de Química, o trabalho pedagógico e a formação discente, analisaremos nesta seção a posição assumida por docentes frente a essa referência curricular. Enquanto atores da função nuclear da escola e agentes da práxis pedagógica, os professores precisam ser ouvidos no que se refere àquilo que será ensinado aos educandos e que afetará seu próprio trabalho e formação.

No segundo bloco da entrevista, primeiramente questionamos se as participantes conheciam as propostas de reestruturação curricular do Ensino Médio trazidas pela BNCC. Todas as respostas foram positivas, ou seja, as docentes confirmaram que conheciam as propostas. As entrevistadas D3 e D4 ainda justificam suas respostas: “*Sim, a gente já teve uma introdução. Já foi passado na escola, principalmente. A gente viu mais ali o Ensino Fundamental, [...] então a gente a gente trabalhou mais em cima do Fundamental. Mas a gente já viu também*” (D3) e

Sim, assim...algumas coisinhas nós conhecemos sim, já li bastante coisa. Só que vou falar bem a verdade para você, eu sou muito assim da parte prática. Eu não consigo me ater muito a essa parte de teoria, essa prática burocrática, sabe? Então, assim, eu tenho muita dificuldade em relação a isso [...] (D4).

Analisando a narrativa de D4 para a pergunta, percebe-se que, apesar da afirmação, a participante dá a entender que não se aprofundou na leitura do documento. Esta constatação é confirmada em falas posteriores, nas quais a docente demonstrou dificuldade em responder algumas das questões.

Em se tratando da participação ou não na elaboração da Base, por meio de consulta e/ou discussões, D2 relatou que “*Não, eu só tomei conhecimento. Eu não sei se teve professores que participaram, né. Mas eu, para mim, eu tomei conhecimento de como ela está posta*”, essa fala confirma o fato da verticalização no processo de elaboração da versão final BNCC. A participante D4 também nega ter sido consultada efetivamente na construção do documento e afirma “[...] *teve várias capacitações, que a gente fez...respondeu várias perguntas e nós mandamos. Mas igual falei para você, muitas vezes nós não somos aceitas. Aquilo que a gente coloca lá dá impressão que é um faz de conta*”. Em um primeiro momento, a entrevistada D1 confirma ter sido consultada:

Foi! Sim. Essa daí nós tivemos uma grande...nossa opinião foi realmente escutada. Então, nós tivemos vários encontros na época...não são vários, vou até melhorar: foram alguns encontros que nós tivemos para fazer essa reformulação, para ajudar a inserir isso, não só na BNCC, mas também nas nossas diretrizes curriculares que nosso Paraná tem, né? Como você sabe, né? As nossas DC [Diretrizes Curriculares] que eu acho muito mais importantes que a BNCC (D1).

Mas, em outra ocasião da entrevista, D1 expressa ter sido aparente essa “consulta”, afirmando “[...] *nós fomos consultados, só que na verdade fomos consultados só para falar que fomos, entende?*” (D1). O relato da participante D3 também se enquadra nesse padrão de respostas:

Olha, eu lembro de uma vez só. Foi feita uma consulta sim, aquela coisa de escola...bem rapidinho.... Mas já veio o documento feito. Não chegou a se reunir os professores, ainda mais Química que geralmente é um professor só por escola ainda mais hoje em dia. Aí não foi feita aquela reunião assim, os professores de Química para estudar, para debater (D3).

Tais declarações fornecem elementos para se pensar o papel que os professores vêm desempenhando, ou o papel que lhes é expropriado, na formulação dessas e outras políticas públicas educacionais. O que se mostra, à luz da literatura e de nossa apuração sobre a reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM, é que esses textos oficiais foram concebidos de forma restritiva e arbitrária, relegando a último plano o posicionamento de professores e de restante da comunidade escolar, bem como de especialistas.

Um exemplo que torna explícita a questão da aparente consulta pública da BNCC-EM foi uma convocatória lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional

de Secretários da Educação (CONSED), em julho de 2018. Denominada de “Dia D”, essa convocatória foi uma medida desesperada do Governo de tentar aquietar a resistência à proposta da BNCC-EM e que teve como propósito “consultar” professores de todo o país em um único dia, semanas antes das férias escolares (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, 2018). Com isso, o governo federal garantiu a legitimação do consenso pela via da “participação democrática”.

Em relação à questão “A sua concepção de educação e aprendizagem é a mesma que aquela defendida pela BNCC?”, alguns dados preocupantes foram se expondo nas respostas das participantes. Três destas não souberam responder, a saber, D1, D2 e D4. Uma das respostas é afirmativa pois, de acordo com a docente, “[...] acho que não dá para fugir né. É...sim” (D3).

A dificuldade de D1, D2 e D4 em expressarem e definirem sua concepção de educação e aprendizagem em comparação àquela defendida pelo documento pode ser explicada, entre outras variáveis, por uma leitura menos aprofundada da BNCC. Isso não deve ser interpretado sob o jugo da responsabilização docente, pois, conforme discutimos anteriormente, a falta de momentos e espaços coletivos dedicados a discussões de documentos/normativas/diretrizes, não fornece as bases para a construção de um posicionamento mais apurado em termos teóricos. Além do mais, vale lembrar que essas docentes se contrapuseram à concepção de educação e aprendizagem defendida pela Lei nº 13.415/2017, conforme discutido na seção anterior desse estudo.

Apesar de se colocar contra vários aspectos da reforma do Ensino Médio, a entrevistada D3 mostra resignação em sua fala em se tratando da questão anterior, um tom de “não tem mais saída”. A BNCC é prevista em lei, de fato, o que fazer então? Sena (2019), no exercício de responder essa questão e pensando na construção dos currículos municipais pós-BNCC, salienta que o momento deve ser, antes de mais nada, de indagação, de questionar as bases dessa normativa e de estabelecer relações. Para a autora, na discussão do currículo, devemos pensar: “queremos uma educação contra ou a favor da classe trabalhadora? O que significa estar a favor ou contra? Como essa posição materializa-se no currículo, na escola, na rede de ensino?” (SENA, 2019, p. 100). Frente a tantas perguntas e incertezas, a autora destaca que a construção de respostas e saídas deve ser coletiva (escolas, conselhos, sindicatos etc.).

O currículo, assim como a escola e seu papel na sociedade, é uma matriz de diferentes interesses em conflito, pois é um campo de disputa entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. No contexto global de crise do sistema produtivo, as vozes do capital formatam a concepção de sujeito, sociedade e educação, ordenando os rumos do que e como deve

ensinado nas instituições escolares públicas. Sendo assim, é muito importante a compreensão de que lado a educação está: do capital ou do trabalhador.

Em articulação com a Lei nº 13.415/2017 e, posteriormente, com as políticas curriculares subsequentes, o texto da BNCC evidencia a intenção de modificar/regular a docência, adequando seus aspectos principais (formação inicial e trabalho docente) ao discurso das competências aos parâmetros internacionais (DIAS, 2021). No documento, a centralidade da docência é responsabilidade da União, cabendo a esta rever a formação superior dos profissionais da educação.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 21).

A BNC-Formação (BRASIL, 2020a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020b) são as mais recentes políticas que, conforme identifica Dias (2021, p. 3), tendem para a “[...] tentativa de controle e regulação do currículo e do trabalho docente, que reforça modos de atuação na escola e modelos curriculares de viés instrumental”.

A reprodução dos objetivos da Base vai mais além, reforçando sua implementação também em programas complementares para a formação docente, como nos editais de 2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica. Sem contar com a adequação do Programa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (DIAS, 2021).

Em vista da importância da compreensão sobre as intencionalidades da BNCC, propagadas e fortalecidas em outros documentos orientadores, as participantes foram indagadas se e de que maneira a reorganização poderia afetar o seu trabalho. Em resposta, D1 não faz uma afirmação objetiva, mas enuncia que “[...] ela [BNCC] faz algumas restrições que não foi, eu acho, que não foram acatadas, a maioria dos professores...quando fizeram é...igual eu falei para você, nós fomos consultados, só que na verdade fomos consultados só para falar que fomos, entende?”. Outra entrevistada declara que possa haver contribuições para o seu trabalho, em suas palavras: “Não, acho que não, acho que ela pode até contribuir. De certa maneira ela pode até somar, pode contribuir com as minhas aulas” (D4). A participante D2, por seu turno,

entende que a BNCC pode causar impacto sobre seu trabalho e acredita que essa influência se dará “[...] no número de aulas, na quantidade de aulas que o aluno vai...que vai ser disponibilizado para ele, na forma que vai ser disponibilizado. Então vai influenciar sim” (D2). Apesar de não mencionar como, a participante D3 afirma que o documento normativo afetará sua maneira de trabalhar:

Ah...olha, a BNCC né, é a Base Nacional Comum Curricular. Você vai ter que cumprir ela dentro do novo sistema que está acontecendo. Então de certa forma, é...vai alterar devida à mudança que vai acontecer no Ensino Médio, né. Então vai afetar sim um pouco a maneira de trabalhar, a gente está esperando o que vai acontecer (D3).

Pensar as implicações das formulações da BNCC para o trabalho docente requer, antes de tudo, retomar qual (des)organização curricular está em curso. Além da redução da carga horária para o estudo de conteúdos básicos de formação geral, esses conteúdos são alocados em áreas de conhecimento. O acesso a estas, defende Nepomuceno e Costa (2021), é reduzido já que apenas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio. Em particular, a fala da participante D2 converge para essa discussão sobre os impactos da mudança de carga horária.

Segundo a autora supracitada, as “flexibilizações no tempo, na forma e nos conteúdos do Ensino Médio implicam numa flexibilização substancial no trabalho, na formação e na própria contratação docente, com graves consequências, sobretudo, para a educação pública” (NEPOMUCENO; COSTA, 2021, p. 310). No que se refere à contratação docente, a autora destaca essas alterações no currículo, e dependendo das condições e prioridades das escolas, podem alterar o número de vagas. Ademais, em conformação com as avaliações externas de competências, os profissionais da Educação Básica são levados a se responsabilizarem pelo seu próprio trabalho e pelo “sucesso” ou “fracasso” dos estudantes (DIAS, 2021).

A pauta da carga horária, em específico a redução do número de horas/aula de Química, é novamente comentada pelas entrevistadas quando questionadas sobre como a prescrição curricular da BNCC poderia afetar a formação discente e os conteúdos de Química a serem trabalhados.

Para D1, as mudanças trazidas pela BNCC impactarão na formação dos estudantes quando “[...] não dando a total liberdade do professor de direcionar o seu próprio trabalho [...]”. Nesse aspecto, a formatação e o controle da formação e profissão docentes, em harmonia com a proposta das competências, vai em direção ao apagamento da identidade docente e de sua função essencial e à consolidação dessa proposta na formação dos estudantes. Já a

participante D4, contradizendo sua própria fala em outros momentos da entrevista, indica que “[...] se trabalhar ali de uma forma organizada e tentando usar essas normas lá que veio, essas orientações que veio, junto com a metodologia [...], venha [a Base] contribuir sim, que vem ampliar para os alunos”.

Para a entrevistada D2, o impacto na formação dos estudantes cairá sobre a carga horária, sobre a participação do aluno em sala de aula e sobre sua relação com o professor:

Ah...para mim é a questão da hora/aula em sala mesmo, da participação com aluno, com aluno e com professor, no trabalho que ela vai estar fazendo nessa formação, né. Porque hoje já é difícil, hoje o número de aulas que a gente tem. Eu já falei paravocê, muitos acabam passando pela escola e só passando. O sistema não tem como, né...a gente não tem como ir contra o sistema. Então, eu acho que com essa nova lei aí, ele vai passar mais fácil, a formação dele vai ser mais fácil; o compromisso vai ser menor, o compromisso da escola acaba se tornando supérfluo [...]. Eu acredito que você aprende a qualquer tempo, né, mas existe a hora de se aprender, essa horanão pode ser desperdiçada, que é a hora da escola (D2).

Com a possibilidade de realizar de modo não presencial até 20% do curso do Ensino Médio de período diurno (até 30% para o Ensino Médio noturno e 80% para a modalidade EJA), podendo contemplar a formação geral e não só os itinerários, o tempo destinado à socialização do conhecimento dentro da escola sofrerá considerável redução, impactando na relação entre professor e aluno. Infelizmente, é possível perceber pelas narrativas que poucas participantes da entrevista falaram ou aprofundaram sua fala sobre os prejuízos da BNCC para a qualidade da educação, principalmente sobre o esvaziamento curricular que ela impõe.

Na declaração de D2, é importante dar atenção para o elemento da descaracterização da essência da escola, indicado pela docente quando é mencionada que o compromisso da escola, para com a aprendizagem, será dispensado. Saviani (2016) coloca que a função da escola é o de transmitir os conhecimentos elaborados/sistematizados na forma de saber escolar. Contudo, o que se observa na orientação curricular da Base é a destituição desses conhecimentos essenciais para a leitura crítica da realidade.

Alguns autores observam esse enfraquecimento curricular na disciplina de Química, agora encerrada dentro da área “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, ao lado das disciplinas de Biologia e Física. Após analisar essa área de conhecimento na BNCC-EM, Alves, Martins e Andrade (2021) concluem que os conhecimentos científicos tiveram seu espaço e que os conteúdos de Química tiveram menor destaque, sendo estes comprimidos por aqueles de Biologia que tiveram maior atenção no documento. Quanto à abordagem, constatam a valorização da contextualização e de conteúdos aplicados, com grande redução do enfoque na linguagem química, bem como a ênfase em atividades investigativas.

Rodrigues e Mohr (2021) e Compiani (2018) também apontam para as propostas de atividades por investigação como recorrentes no documento. Para Rodrigues e Mohr (2021), além desse elemento central, os conteúdos de Química na BNCC são fragmentados, limitados à compreensão e solução de problemas cotidianos/imediatos, concordando com a pedagogia das competências, e pouco situados no reconhecimento dos aspectos externos (sociais, políticos, econômicos e culturais, por exemplo) que influenciam na construção do conhecimento científico (visão positivista de ciência). Esta última categoria também é observada por Martins (2020), alegando que a BNCC, articulada à reforma do Ensino Médio, desconsidera a dimensão social dos conceitos científicos/químicos.

Compiani (2018), ao comparar a versão da BNCC que foi aprovada após os acontecimentos antidemocráticos em 2016 com a versão que vinha sendo construída até então sob amplo debate, também confere que a organização dos tópicos de conteúdo em habilidades é baseada na concepção cognitivista da taxonomia de Bloom, sendo esta articulada no documento normativo com o objetivo de desenvolver competências.

Quanto aos impactos da Base sobre a Química, perguntamos às participantes o seu ponto de vista sobre quais os possíveis vantagens e/ou desvantagens sobre os conhecimentos químicos a serem trabalhados após as mudanças trazidas pela Base. A maioria das docentes mencionaram desvantagens, com exceção de D4.

Totalmente desvantagens porque vai ser um currículo mais enxuto. Primeiro: a gente já enxuga o currículo, que não é aquilo que está nas diretrizes que a gente coloca em sala, porque os professores da área do Estado [Estado do Paraná] só têm duas aulas por semana, num curso técnico nós temos seis, num colégio particular três a quatro aulas de Química. Então como você vai competir inserindo currículo totalmente cheio de problematização com duas aulas semanais, é inviável, não existe isso...primeiro que ninguém faz mágica, não existe (D1, grifo nosso).

***Com essa redução você não tem condições de trabalhar tudo, hoje você já não trabalha tudo, hoje você já faz uma seleção de conteúdos. Ai daquela seleção você seleciona de novo e depois seleciona de novo, então via ficando ali o mínimo. Só que daí eu pelo menos tento fazer o básico necessário para que lá na frente, quando ele for ver alguma coisa além, ele tenha condições de conseguir acompanhar [...]. Eu acho que sim, o prejuízo ser grande, ainda mais para o aluno que vai seguir nos estudos dele [...]** (D2, grifos nossos).*

*Então, a Química quase não é vista no Ensino Fundamental, é dada uma pincelada ali no nono ano. Então, o aluno vem muito sem conhecer e do jeito que eles querem que trabalhe agora é muito junto ali com essa interdisciplinaridade, é...Física, Biologia...pode ser que dê até certo, mas não sei se vai ser uma coisa assim que vai dar para trabalhar, se vai ter o tempo que...é um projeto que usa bastante tempo do aluno, do professor...se vai ser disponibilizado esse tempo [...]. **Porque acho que vai faltar um pouco da base mesmo, como já falei/comentei no outro, conhecimento ali do chão da Química né. Não dá para jogar para o aluno já trabalhando. Eu acho isso, será que a gente vai ter esse tempo disponível para trabalhar a base e aí entrar com o que ele está pedindo?** (D3, grifo nosso).*

Sempre muda né, vai acabar mudando. Mas, como eu falei, se a gente souber ali conduzir eu acho que ela pode contribuir sim. Eu acho que vai ser uma boa para o aluno, mas o professor vai ter que saber conduzir isso daí de uma forma que isso venha a ser bom para o aluno, que venha a ser bom para o aprendizado dele. É...eu acho que vai ser bom sim. Então isso vai depender do professor mesmo como ele vai conduzir na sala de aula (D4).

Entre as desvantagens da orientação curricular em pauta para a componente de Química, é possível ressaltar, à luz dessas narrativas e em articulação às discussões até aqui construídas: o encolhimento do currículo de Química, um “*currículo mais enxuto*”, nas palavras da entrevistada D1; uma possível necessidade, por parte do professor, de selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros como medida paliativa de garantir que o estudante não seja tão prejudicado pela amputação do currículo (esvaziamento e redução da carga horária); e uma formação geral diminuta, dificultando o acesso de estudantes ao ensino superior, principalmente aquelas vindos de escolas públicas.

A declaração de D4 contrasta com as demais ao indicar que a Base possa vir a contribuir para o aprendizado do estudante, dependendo de como o professor possa conduzir o processo em sala de aula. No âmbito de sua autonomia relativa no espaço escolar, o professor pode contornar, na medida do possível, os pressupostos da Base e vir a amenizar os impactos desta - cumpre sublinhar que tal argumento não deve ser levado a endossar o consenso da responsabilização docente. Contudo, não é a isso que se refere a participante D4, já que ela se mostrou otimista quanto à BNCC em outras falas.

De maneira a complementar nossa análise em relação a essas implicações no currículo de Química, algumas das entrevistadas também foram questionadas sobre a divisão em áreas de conhecimento e a disposição dessa disciplina na área de Ciências da Natureza. Em duas falas é possível perceber que essa divisão curricular não é bem vista pelas entrevistadas e, em outra declaração, para a dúvida de como será trabalhada a Química dentro da área de conhecimento que também inscreve a Física e a Biologia: “[...] eu considero que é de uma maneira...se você olhar de uma visão mais drástica, eu acho que prejudica um pouco, essa separação curricular” (D1), “*Química na Ciências da Natureza faz sentido né, acho que tem tudo a ver com a Química. Mas vamos ver como vai ser trabalhado isso, como é que ele vai exigir que a gente trabalhe [...]*” (D3),

Olha, eu não concordo. Não sei se de repente estou enganada, se daria certo, porque quando eu vejo lá colocar os três juntos, Química, Física e Biologia, eu acho que cada um tem um olhar diferente, quando você ensina um conteúdo mesmo que ele permeie os três currículos, mas você vê ele com um foco diferente, depois pode até juntar todos eles, mas ver o mesmo...todo...eu não sei, eu acho que vai ficar, que nem eu falei, vai reduzir muito, vai selecionar muito os conteúdos e de repente o que vai ficar para o aluno vai ser muito pouco (D2, grifos nossos).

Contudo, como é possível melhorar a compreensão da realidade complexa a partir de um currículo que dissolve as fronteiras disciplinares de suas componentes e reduz e empobrece consideravelmente seus conteúdos específicos essenciais? Não é possível, pois, concordando com Saviani (2016), os instrumentos para a compreensão da realidade em seu sentido amplo são concebidos na apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematizados e dos fundamentos científicos das técnicas do sistema produtivo vigente.

No documento da BNCC-EM, essa forma de dispor as partes do currículo é defendida como um modelo eficaz de integração curricular, pois “[...] as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa” e, portanto, essa organização “[...] deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas” (BRASIL, 2018a, p. 469).

A fala de D2 colocada anteriormente, assim como algumas declarações da participante D3, remetem à interdisciplinaridade enquanto caminho de se trabalhar a articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas. A BNCC faz uso de forma não-crítica da abordagem interdisciplinar para fundamentar sua orientação para a integração curricular, propondo “[...] a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento [...]” (BRASIL, 2018a, p. 15) e “[...] romper com as barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular [...]” (BRASIL, 2018a, p. 481).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), documento advindo de uma política curricular que incorporou elementos da PHC (ORSO; TONIDANDEL, 2013) - mas que serão substituídas por diretrizes alinhadas à BNCC -, trazem uma importante discussão sobre a interdisciplinaridade. Segundo o documento, a interdisciplinaridade não se reduz a uma readequação do currículo, mas é “[...] uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 27). Tal concepção não despreza as especificidades das disciplinas escolares que, articuladas entre si, ampliam a abordagem do conteúdo, ou seja, contemplam o conteúdo em sua totalidade. Ao contrário, a proposta da BNCC busca romper com as fronteiras curriculares, parcializando os conteúdos e os diluindo em áreas de conhecimento.

O desenho geral dos resultados para a segunda categoria de análise mostra contestação e resistência no posicionamento de docentes da disciplina de Química diante da BNCC-EM. As entrevistadas sinalizaram conhecer as propostas trazidas pela Base, contudo, algumas narrativas expressaram um conhecimento pouco aprofundado do texto político (o/s motivo/s para tal pode

abranger variáveis que extrapolam a alçada de análise deste estudo). Indo além, as professoras participantes relataram não terem sido consultadas efetivamente - uma consulta de “faz de conta” - no processo de elaboração da versão do documento que foi aprovado. Essa informação vai ao encontro de resultados de outros estudos, como os de Andrade (2019) e Rocha (2019), além de reforçar o posicionamento de associações e entidades educacionais, como mostra nota da ANFOPE (2018).

Indo além destas constatações, a literatura apresentada neste estudo revela uma já conhecida tendência que vem ganhando fluência legal em documentos posteriores à díade da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017/BNCC-EM: a desintelectualização, controle, padronização e aligeiramento da formação inicial para a docência, em harmonia com a precarização do trabalho dos profissionais da educação na escola básica.

No espectro das implicações da BNCC do Ensino Médio, os pareceres das entrevistadas reforçam as críticas a alguns dos principais aspectos do currículo defendido pela Base: a redução da carga horária atrelada à formação geral, expressa na contração do currículo; a centralização curricular, a preferência por Língua Portuguesa e Matemática (currículo seletivo); bem como a abreviação, condensação e simplificação dos conteúdos. Contudo, considerando a amplitude do problema da base nacional comum, é possível constatar que o assunto do trabalho docente foi pouco aprofundado pelas entrevistadas - um dado preocupante, já que os profissionais da educação compõem uma das categorias mais afetadas pelas mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio em articulação com a Base. O mesmo pode-se observar para o tema das implicações da BNCC sobre os conteúdos de Química, o currículo e sobre a formação dos estudantes. Tais lacunas indicam a necessidade de mais estudos e pesquisas a respeito dos impactos da Lei 13.415/2017 e da BNCC do Ensino Médio na formação e no trabalho dos docentes da Educação Básica, bem como na formação dos estudantes, haja vista suas influências diretas na configuração das novas diretrizes de formação docente no Brasil e suas graves limitações para o desenvolvimento e o alcance de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo, desde sua gênese teórico-metodológica, passando pela construção dos dados e culminando na discussão dos resultados, foi delimitado com base em um objetivo: analisar as percepções e compreensões dos professores de Química do Ensino Médio sobre a Lei nº 13.415/2017 que, entre outros aspectos, institui a reforma do Ensino Médio, e sobre a BNCC do Ensino Médio, especificamente no que se refere aos seus impactos sobre os conteúdos de Química e a formação dos estudantes da Educação Básica.

Desse objetivo mais abrangente, se desprenderam outros dois específicos, ambos interligados e situados no debate sobre as relações políticas de disputa em torno do currículo. A partir do primeiro, buscamos analisar de que maneira professores de Química do Ensino Médio da rede pública estadual de educação compreendiam a Lei nº 13.415/2017 e como fora sua participação na legitimação dessa política, considerando as implicações para o Ensino Médio. O segundo, por sua vez, consistiu em analisar a percepção desses mesmos professores sobre os impactos da BNCC do Ensino Médio nos conteúdos de Química a serem trabalhados e na aprendizagem discente. Para nortear as análises e a posterior discussão dos dados, operamos a partir de uma perspectiva crítica de sociedade, educação e currículo.

O debate sobre questão da base nacional comum não é recente (SAVIANI, 2016). Porém, com o processo de elaboração da BNCC e a sua aprovação em 2018, deixando de lado um complexo de posicionamentos e discussões que foi sendo construído durante os anos anteriores, muitas críticas passaram a ser tecidas sobre o tema desde então. A principal delas diz respeito justamente ao caráter arbitrário da BNCC, já que esta foi elaborada sem participação efetiva da sociedade, desconsiderando, inclusive, as percepções dos agentes centrais da educação escolar: os professores.

A normativa, articulada com a Lei nº 13.415/2017 e com outras políticas mais recentes, como as DCN-EM (2018b) e a BNC-Formação (2020a), representam uma retomada do consenso internacional construído durante a década de 1990 para a adequação da educação às mudanças do sistema produtivo capitalista. Adequação essa, diga-se de passagem, mediada pela pedagogia das competências e controlada via testes padronizados e avaliações em larga escala.

A importância deste trabalho se mostra, primeiramente, no âmbito dessas discussões, uma contribuição para as produções teóricas sobre a BNCC do Ensino Médio e sobre a violência curricular que vem se processando a partir dela, especificamente no que se refere aos conteúdos de Química. Além do mais, o estudo contribui no sentido de que buscamos considerar o que

pensam esses atores da educação, em sua maioria desconsiderados no processo de elaboração da BNCC.

O conjunto de dados construídos foram organizados em duas categorias de análise, articuladas entre si: “Lei nº 13.415/2017: concepção de professores de Química do Ensino Médio” e “Os impactos da BNCC no trabalho docente e na aprendizagem discente em Química no Ensino Médio”. Na primeira categoria, foram discutidos temas como a legitimação da Lei nº 13.415/2017, especificamente da reforma do Ensino Médio, as consequências dessa lei para a formação e o trabalho docentes, as implicações do itinerário de formação técnica e profissional e os impactos da reforma no ensino e na aprendizagem de Química. Já na segunda categoria, discutimos sobre o processo de legitimação da BNCC, bem como sua prescrições e impactos no trabalho docente, na formação discente e nos conteúdos químicos.

A partir da análise dos dados, identificamos pontos em comum entre as duas categorias. Os resultados mostram que as professoras entrevistadas não participaram ou não foram consultadas de forma efetiva na elaboração dessas políticas de reestruturação do currículo do Ensino Médio, confirmando a arbitrariedade das propostas, característica esta discutida por entidades públicas educacionais (ANFOPE, 2017; ANPEd, 2018; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, 2018) e por produções científicas (AGUIAR; DOURADO, 2019; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; SOUZA; PEREIRA; HONORATO, 2020). Outro ponto compartilhado nas categorias de análise refere-se ao posicionamento frente à reforma e à BNCC: a maioria das docentes entrevistadas não se mostraram favoráveis às mudanças trazidas por tais políticas.

Com base nas narrativas sobre a Lei nº 13.415/2017, os dados nos permitiram observar alguns aspectos importantes, tais como: a dúvida de como o professor de Química irá trabalhar a disciplina, uma vez que está dissipada na área de Ciências da Natureza e apenas Língua Portuguesa e Matemática se apresentam como componentes obrigatórias, e a recorrência do assunto sobre a diminuição da carga horária atrelada à formação geral e seus impactos na formação dos alunos. A questão da carga horária também ganhou ênfase nas respostas sobre a BNCC-EM, além de algumas críticas ao enxugamento do currículo, com redução do espaço dedicado aos conteúdos de Química.

Todavia, as respostas e justificativas de algumas professoras para os questionamentos foram imprecisas e/ou contraditórias e outras pouco exploraram os elementos amplos que envolvem a reforma do Ensino Médio e a BNCC-EM. Os possíveis efeitos do itinerário formativo de educação técnica e profissional e a permissão de atuação do notório saber, bem como seus impactos sobre a docência, foram temas pouco discutidos ou ausentes nas

declarações das entrevistadas, aspectos tão importantes na compreensão de como as reformas em curso afetarão o trabalho docente e a formação dos estudantes. Além disso, percebemos que, apesar de todas as participantes terem afirmado conhecerem as alterações operadas pelas políticas em pauta, algumas delas manifestaram pouco conhecimento dos textos normativos.

Esse aspecto deve ser encarado com atenção, haja vista a necessidade de conhecermos os reais interesses e projetos por trás da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC e, a partir daí, traçar caminhos e construir estratégias para a resistência. Sob a onda de documentos e orientações que sucedem a implementação da Base e a fortificam, concordamos com Lazaretti (2020, p. 108) quando afirma que “precisamos compreender esse contexto e apontar caminhos e possibilidades nesse cenário, a fim de resistir, de maneira criativa e criadora, à hegemonia neoliberal”. Todavia, para que essa resistência seja possível, é preciso conhecimento das políticas em curso e de seus efeitos na educação.

Considerando esses aspectos, um dos desafios que se apresenta refere-se, também – mas não somente –, à formação docente inicial e continuada numa perspectiva histórico-social. Para além de cursos que proporcionem conhecimentos sobre métodos, estratégias e recursos educacionais – fundamentais à prática pedagógica –, torna-se imperativo instrumentalizar os professores dos conhecimentos sobre as políticas educacionais e seus impactos tanto no trabalho docente quanto na aprendizagem discente. Concordamos com Paro (2012) quando afirma que a escola e seus profissionais têm sido totalmente marginalizados das decisões a respeito dos objetivos educacionais, sendo levados a aceitar passiva e pacificamente currículos, programas, métodos e avaliações. Para mudar essa realidade, o autor afirma a necessidade de criação de mecanismos que possibilitem não apenas a participação desses profissionais nos debates e discussões sobre o currículo, por exemplo, mas que os instrumentalize dos conhecimentos necessários a uma participação consciente que contribua para a (re)definição dos objetivos educacionais tendo em vista um outro tipo de sujeito a ser formado. A atitude dos profissionais da educação, devidamente instrumentalizados, não pode ser a aceitação incondicional das determinações legais e sua mera operacionalização: é preciso, antes de tudo, desvelar os verdadeiros propósitos a que servem e reinterpretá-los/articulá-los com os fins educacionais da escola (PARO, 2012). Certamente, as condições objetivas de trabalho hoje presentes nas instituições educacionais não favorecem essa conscientização. Todavia, sem ela, tampouco essas condições serão superadas.

Compartilhamos da perspectiva crítica de autores como Saviani (2016), Motta e Frigotto (2017), Hypolito (2021), Dias (2021), os quais indicam que a real função da BNCC, articulada à reforma do Ensino Médio, tem sido a de acomodar a Educação Básica aos parâmetros

internacionais de avaliação e padronização. Essa adequação busca conferir aos estudantes as competências e habilidades básicas para atender as demandas imediatas do mercado em seu perfil global atual do sistema produtivo, sendo que a esse perfil se soma as características do mercado dependente nacional.

Indo contra essa concepção mercadológica de educação, acreditamos que uma perspectiva pedagógica crítica, tal como a pedagogia histórico-crítica, antagônica à pedagogia das competências que fundamenta a BNCC, mostra-se como um caminho de resistência contra o empobrecimento e a redução ao mínimo do currículo escolar, pois é na apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente e dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção social e humana (e não apenas seu domínio operacional) que ocorre o pleno desenvolvimento da pessoa em sociedade (SAVIANI, 2016).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio, 2019.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. Da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019.
- ALVES, J. Q.; MARTINS, T. J.; ANDRADE, J. de J. Documentos Normativos e Orientadores da Educação Básica: a nova BNCC e o ensino de Química. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 241-268, 2021.
- ANDRADE, N. L. de. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17):** o que pensam alunos e professores? 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal, 2019.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A proposta de BNCC do ensino médio:** alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 13 set. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC:** repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. Brasília: ANFOPE, 2017. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-1117-16-17-27>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 12 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 224, p. 21, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 29, p. 87, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 208, p. 103, 2020b.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Eletrônica, v. 19, n. 2, Itajaí, jan./dez. 2019.

COMPIANI, M. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, v. 11, n. 1, p. 16-16, 2018.

COMPLEXO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Nota do Complexo de Formação de Professores sobre a reforma do ensino médio (novo ensino médio)**. Rio de Janeiro: CFP, 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **O “Dia D” da BNCC do ensino médio, convocado por MEC e CONSED, deve ser de denúncia e protesto**. Brasília: CNTE, 2018.

COSTA, M. A; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei n 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, 2018.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

COSTA, V. do S. S. da. **Base nacional comum curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, 2021.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Nota pública.** Belém, Pará: FORUNDIR, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/11/bncc-forumdir-divulga-manifestacao/>. Acesso em: 14 set. 2019.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento - Revista de Educação**, n. 5, 2016.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. (Coleção ciências sociais da educação).

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001b.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 28, n. 76, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume 2. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set., 2021.

HOLANDA, G. de S.; FARIAS, I. M. S. de. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1150-1166, 2020.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set., 2011.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 57-66, 2019.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Texto disponível em: www.iea.usp.br/artigos. Acesso em: jul. 2020.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. 2, p. p. 1239-1259, 2017.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARTINS, E. A. **Políticas de currículo e reformas do ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2019.

MARTINS, S.T. **O Ensino de Ciências/Química no contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Florianópolis, 2020.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 set. 2019.

NEPOMUCENO, V. L. da C.; COSTA, C. F. da. Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente. *In*: AFFONSO, C.; FERNANDES, C.; FRIGOTTO, G.; MAGALHÃES, J.; MOREIRA, V.; NEPOMUCENO, V. L. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed., v. 2, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

OLIVEIRA, O. S. de. Implicações da descentralização da gestão no percurso das políticas educacionais brasileiras: um retrospecto dos governos entre 1985 e 2010. *In*: OLIVEIRA, O. S. de; PEREIRA, S. M.; DABRACH, N. P. (org.). **Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

OLIVEIRA, S. T. de; CARVALHO, S. M. G. de; MAIA, K.V.A. A Lei nº 13.415/2017 de reforma do ensino médio: modernização ou retrocesso? *In*: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd. 2018, João Pessoa-PB. **Anais [...]** João Pessoa-PB: UFPB, 2018.

OLIVEIRA, G. C. de; VAZQUEZ, D. A. Florestan Fernandes e o capitalismo dependente: elementos para a interpretação do Brasil. **OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, 2010.

ORSO, J. P.; TONIDANDEL, S. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 144-158, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Química**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_quim.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, R. da S.; MACHADO, P. H. S. S. A reforma do ensino médio na periferia do capitalismo? Apontamentos críticos sobre política educacional para a condição juvenil brasileira. *In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd*. 2018, João Pessoa-PB. **Anais [...]** João Pessoa-PB: UFPB, 2018.

PINASSI, M. O. Florestan Fernandes e a crise do capital: a urgência da educação e formação da consciência crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, 2014.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do ensino médio e educação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, 2020.

ROCHA, N. F. E. **Base nacional comum e docência: discursos e significações**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; MOHR, A. “Tudo deve mudar para que tudo fique como está”: Análise das implicações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação em Ciências. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1483-1512, 2021.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação do discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÁ, L. T. F. de; HENRIQUE, A. L. S. A triangulação na pesquisa científica em Educação. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 645-660, 2019.

SALDAÑA, P. Ministro diz que vetará plano que libera 40% do ensino médio a distância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 de mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/ministro-diz-que-vetara-plano-que-libera-40-do-ensino-medio-a-distancia.shtml>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

SANTOS, G. da S. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na base nacional comum curricular brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SANTOS, M. O.; AGUIAR, A. A. L.; PAZ, F. R. A Reforma do Ensino Médio: dualidade histórica entre escola de ricos e de pobres. *In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd*. 2018, João Pessoa-PB. **Anais [...]** João Pessoa-PB: UFPB, 2018.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento** - Revista de Educação, n. 4, 2016.

SENA, I. P. F. de S. A BNCC é lei, o que fazer? *In*: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, G. M. de O.; PEREIRA, M. Z. da C.; HONORATO, R. F. de S. O que dizem sobre a Reforma do Ensino Médio: produções sobre a lei 13.415/2017 no período de 2016 a 2019. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, n. 1, p. 476-498, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (Org.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

UNAFISCO NACIONAL. Diretoria de Defesa Profissional e Assuntos Técnicos. Gestão 2019-2022. **Imposto sobre Grandes Fortunas: Definição da arrecadação, alíquota e limite de isenção ideais, perfil dos contribuintes, tabela progressiva e recursos para a crise resultante da pandemia da Covid-19**. Nota técnica Unafisco, n. 17, 2020. Disponível em: <https://unafisconacional.org.br/wp-content/uploads/2020/09/NT-17-1.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE QUÍMICA
LICENCIATURA EM QUÍMICA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “**LEI 13.415/2017 E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POSICIONAMENTO E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE QUÍMICA**”, sob responsabilidade do pesquisador Everton Koloche Mendes Barbosa e de sua orientadora, Profa. Dra. Natália Neves Macedo Deimling. O objetivo do estudo consiste em analisar as percepções de professores de Química da rede estadual de ensino de Campo Mourão/PR, a respeito da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Sua participação consistirá nas respostas a questionamentos semiestruturados que serão dirigidos a você em entrevista gravada. Ressaltamos que a sua participação é de extrema importância, porém não é obrigatória. Você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo a você ou à sua relação com os responsáveis pela pesquisa ou com a UTFPR.

Seu consentimento em participar da pesquisa não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem física, psicológica, moral, profissional ou de qualquer outra natureza. Sua participação, ao contrário, poderá trazer benefícios, pois você estará participando de uma pesquisa que busca dar contribuições teóricas e que leva em consideração o importante posicionamento dos profissionais da educação a respeito do tema.

Suas informações pessoais não serão divulgadas e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Para isso, serão utilizadas siglas em substituição de seu nome e da instituição na qual leciona. Após a transcrição das informações, a gravação da entrevista será apagada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados, apresentados e divulgados por meio de trabalhos em reuniões científicas, periódicos e no Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador.