

## Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade

RENATA PERES BARBOSA\*

**Resumo:** Observa-se, no Brasil, que o campo do currículo e das políticas curriculares tem a primazia de uma racionalidade instrumental, que se ancora em uma perspectiva funcional e em princípios mercantis que tendem a valorizar preceitos de eficiência e eficácia, e indicadores de resultados, visando o controle dos processos educativos. Tais aspectos coadunam-se às propostas curriculares atuais, no caso, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve, justamente, à lógica de avanço e radicalização das políticas neoliberais. Neste trabalho, temos como objetivo analisar a BNCC, demarcando os pressupostos políticos pedagógicos que a sustentam, problematizando-os a partir do referencial crítico da escola de Frankfurt. Como resultados, depreendeu-se que a BNCC opera pela visão restrita de formação, e negligencia sua dimensão emancipatória, assumindo um sentido utilitarista e regulatório, de uma formação sujeita ao controle e à lógica econômica.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Razão Instrumental; Semiformação.

**Assumptions of the Common National Curricular Base in the light of Critical Theory of society**

**Abstract:** It is noted, not in Brazil, that the field of curriculum and curriculum policies has the primacy of instrumental rationality, which is anchored in a functional perspective and in commercial principles that tend to value the precedent of efficiency and effectiveness, and indicators of results, targeting the control of educational processes. Such aspects are linked to the current curricular proposals, in this case, the National Curriculum Comm Base (BNCC), which attends, precisely, to the logic of advancement and radicalization of neoliberal policies. In this paper, we intend to analyze the BNCC, demarcating the pedagogical political assumptions that it supports, problematizing them from the critical framework of the Frankfurt school. As a consequence, believes that the BNCC operates under a restricted view of education, neglecting its emancipatory dimension, assuming a utilitarian and regulatory sense, of subject formation or control of economic logic.

**Key words:** Curriculum policies; Instrumental Reason; Semi-formation.



\* **RENATA PERES BARBOSA** é Professora Adjunta do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

### Considerações iniciais

Pensar o projeto educativo é uma tarefa de natureza complexa. O filósofo Theodor Adorno (1995) alerta que a questão “para onde a educação deve conduzir” é urgente em qualquer proposta educativa. Sob as lentes da teoria crítica da sociedade, compreende-se o quanto a formação na modernidade é submetida a processos regressivos movido pela racionalidade do cálculo que, pela via do progresso técnico, conduziu à dominação e à exploração. Na sociedade administrada, os processos de planejamento e controle da vida social se estendem para a escola, submetendo a formação em seu sentido de conformação e integração à lógica instrumental e aos imperativos do mercado.

A breve retomada histórica e conceitual dos estudos do currículo permite compreendê-lo como campo de disputas, animado por questões históricas, éticas e políticas, tensionado constantemente pelas demandas e exigências sociais, na apropriação de seus códigos, e carrega uma carga ideológica que pode conformar ao modelo social, na incorporação da racionalidade e lógica dominantes. Observa-se, no Brasil, que o campo das políticas curriculares tende a ancorar-se em princípios mercantis que valorizam preceitos de eficiência e indicadores de resultados, visando o controle dos processos educativos, pela via da racionalidade instrumental. Tais aspectos coadunam-se às propostas curriculares atuais, no caso, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve, justamente, à lógica de avanço e radicalização das políticas neoliberais, tomadas pelo caráter da racionalidade instrumental.

Neste trabalho, temos como objetivo analisar os pressupostos políticos e pedagógicos que sustentam a BNCC,

normativa curricular que orienta a educação básica em nível nacional, sob a ótica do referencial crítico da escola de Frankfurt, no que concerne à racionalidade instrumental e à semiformação. O pensamento crítico fornece subsídios consistentes para pensar a educação, fornecendo elementos substanciais para a análise dos problemas que afetam a formação contemporânea.

### Racionalidade instrumental e semiformação

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) traçam a tese do movimento da razão em sua dialética que se converte em racionalidade instrumental. As proposições tecidas na obra permitem refletir sobre a formação cultural na modernidade e as promessas não cumpridas que resultam em relações sociais submetidas às relações de troca, coisificadas. A promessa de seres livres e autônomos sofre a “[...] degradação a algo heterônomo” (ADORNO, 2010, p. 13). Na ordem das relações de troca e pela via do progresso técnico, a razão se assume enquanto racionalidade da dominação: “[...] com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Nas relações sociais da sociedade administrada, o pensamento restringe-se àquilo que é mensurável e perde a sua dimensão reflexiva.

Consolidada com base no princípio de troca, a ciência se converte em força produtiva e incorpora a racionalidade instrumental, ajustada à realidade reificada. Legitimada pelo viés positivista, sob o véu da técnica e do discurso da neutralidade, se volta para

fins mercantis, tolhendo a atividade do pensamento no sentido e na finalidade da formação para a emancipação, para autonomia e para a liberdade. Com ênfase no operacional, o pensamento torna-se ausente de fins genuinamente humanos: “[...] quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). O sonho da formação fracassa, negada pela onipresença do espírito alienado.

[...] o pensar reifica-se num procedimento automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o próprio pensamento. [...] ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio denomina (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 33).

A formação cultural, em seu sentido objetivo, atende ao esquema de dominação progressiva da sociedade do controle. A dinâmica da estrutura social ajusta o conteúdo da formação aos mecanismos de mercado e nega o processo real de formação, uma experiência empobrecida e subsumida às categorias do consumo, que instala-se como falsa consciência.

No ensaio *Teoria da Semiformação*, Theodor Adorno (2010) ao teorizar sobre a crise da formação cultural, alerta para os reflexos na experiência formativa dos indivíduos. Os conteúdos objetivos coisificados pela desqualificada onipotência do princípio de troca, e a semiformação torna-se a “[...] forma dominante da consciência atual, submetida aos processos de

conformação às relações e de adaptação, é o conformar-se à vida real”, a “[...] necrose da formação cultural” (ADORNO, 2010, p. 17). Uma consciência que renuncia a autodeterminação, “[...] fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (p. 11) na atrofia do pensamento e dos potenciais da liberdade. A semiformação é “[...] o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria” (p.25), inimigo mortal da formação, que “[...] dedica-se a preservação de si mesmo, sem si mesmo” (p. 33).

[...] não apenas são as qualidades dissolvidas no pensamento, mas os homens são forçados à real conformidade. O preço [...] é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Diante do cenário de decadência cultural em consonância com tendências regressivas e de contexto de barbárie, assume-se como prisma analítico uma teoria que tematize o que gera condições sociais objetivas que leva à degradação formativa e aos processos formativos.

[...] os processos de mercantilização se estendem para as todas as esferas sociais, produzindo indivíduos heterônomos, e a escola é subsumida a esta organização e controle, que empobrece maneira de olhar o entorno social que impede, obstaculiza a formação e consente com o pensamento padronizado (BARBOSA; 2019, p. 13).

Partindo da chave analítica da realidade da semiformação e tomando o currículo enquanto elemento central na discussão sobre a formação cultural e os projetos formativos que direcionam as trajetórias escolares, questiona-se a racionalidade

que sustenta os pressupostos políticos e pedagógicos propostos pela BNCC, atual política curricular nacional para a Educação Básica. Diversas pesquisas trazem subsídios consistentes para a análise da política educacional em tela, indicando as limitações e os interesses ocultos, questionando a (im)-possibilidade de uma base curricular comum nacional.

### **Os pressupostos políticos e pedagógicos subjacentes à BNCC: uma análise crítica**

Em termos gerais, a discussão conceitual de currículo possibilita compreender as influências teóricas e epistemológicas que permeiam as diversas perspectivas curriculares, na compreensão dos elementos históricos e políticos que permitem embasar a análise das políticas curriculares. É preciso investigar as concepções e interesses subjacentes conflitantes, que refletem em si disputas por projetos formativos e visões de sociedade, daquilo que se pretende tornar hegemônico enquanto valor social (APPLE, 2006; KRAMER, 1997; MOREIRA; SILVA, 2008).

Nilda Alves (2014) investiga os significados do termo base nacional comum que, segundo a autora, a própria ideia é fruto de um processo histórico de luta e reivindicação pela valorização dos profissionais da educação ao longo da década de 1980, como pauta de importantes entidades científicas e educacionais, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), na tentativa de organizar um currículo a partir das experiências locais, e a partir de debates críticos provocar adensamento teórico e metodológico, e se convergir em uma possível proposta nacional:

[...] propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas

instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido *a priori* por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p. 1470).

Longe de ser traduzido por currículo de natureza prescritiva ou currículo único, a ideia de base comum pressuporia a definição de orientações gerais, respeitando as experiências e especificidades das comunidades escolares.

Em direção oposta, no contexto de implementação das políticas neoliberais no cenário nacional, documentos de imposição curricular são aprovados e, ainda que tidos como equivocados, foram ganhando força, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Desse modo, as tentativas de adoção de um currículo centralizado nas políticas educacionais, pela lógica do currículo único, remontam à década de 1990:

Diferentes tratativas foram feitas na perspectiva de se obter um currículo comum no país, a exemplo da experiência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos como currículo único no país inteiro. Essas tentativas de se implementarem currículos engessados, frequentemente reduzidos a um conhecimento/conteúdo supostamente comum, questionam a

própria noção de currículo. A adoção daquilo que se nomeia como curricular comum está centrada em uma afirmação genérica que desqualifica a instituição educativa e aliena os seus sujeitos. (AGUIAR; DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 273).

Assume-se como pressupostos pedagógicos o discurso das competências, em atendimento às exigências postas pelas constantes mudanças do mundo do trabalho e da então sociedade do conhecimento, perspectiva de cunho pragmático, calcada no saber-fazer (SILVA, 2008). Tal visão tecnicista passa a operar pela regulação e controle sobre o que ensinar, sobre as escolas e sobre o trabalho docente que evidencia-se pela articulação estreita entre currículo e avaliações estandarizadas, conferindo centralidade aos resultados quantificáveis, àquilo que é mensurável, em detrimento das experiências. As intervenções de natureza avaliativa, aliam-se ao currículo padronizado (LOPES, 2018; MACEDO, 2018). Ao focalizar especificamente ao padrão de qualidade da educação por noções hegemônicas, com padrões numéricos, se assume uma perspectiva reducionista que “permite que o conhecimento se transforme em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em ‘bites’ por dois dólares o quilo” (ALVES, 2014, p. 1477).

É relevante especificar que as desigualdades educacionais não decorrem por carência de normativa curricular, e sim da insuficiência das condições materiais em atendimentos à população escolar. Ignora-se as condições concretas e desiguais de organização das escolas, como a infraestrutura precária e as disparidades

entre as regiões. Uma educação de qualidade requer outros esforços e investimentos, como o financiamento adequado, a distribuição mais justa dos recursos, a valorização dos professores – a garantia por melhores condições de trabalho bem como de uma sólida formação docente (GIROTTI, 2019; LOPES, 2018).

Quando da aprovação da BNCC, a concepção de currículo centralizado materializado nas políticas educacionais é “retomada das cinzas” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2019) um “empoeirado discurso” (SILVA, 2018). Marcia Ângela Aguiar, então conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), relata o processo de elaboração e aprovação da BNCC se dá em meio a um contexto conturbado e de fragilidade democrática (AGUIAR, 2018). O documento contou com três versões distintas, em um terreno de disputas de sentido e atores pelo espaço da política educacional.

Em síntese, com três versões distintas, sem o devido cuidado metodológico e transparência do processo, a BNCC é aprovada pelo CNE em dezembro de 2017, marcado pelo embate direto e resistência de três conselheiras que reiteradamente evidenciaram a incompletude e a limitação do documento, dentre eles, a exclusão da etapa do Ensino Médio no documento, sem justificativa plausível. Para Aguiar (2018), a aprovação do documento pelo CNE foi pela “[...] celeridade em detrimento da discussão aprofundada”, carecendo de um diálogo democrático, em que “[...] fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” e a “[...] aprovação intempestiva do Parecer” (AGUIAR, 2018, p. 09).

O parecer apresentado pelas referidas conselheiras traça um histórico do debate acerca da base comum curricular, analisa aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE neste processo. Por fim, foi apresentado voto contrário à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade de educação básica no país. Todavia, a despeito dos três votos contrários, a Resolução CNE/CP N°2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. (AGUIAR, 2018, p. 09).

Sobre os sujeitos do processo que estiveram à frente das decisões e marcaram as concepções no documento aprovado, ressalta-se a ação coordenada pelos agentes do setor privado, que vêm disputam o orçamento público nos últimos anos. Destaca-se o Movimento pela Base, composto por representantes de institutos e fundações privadas, tais como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrtton Senna, Instituto Unibanco, entre outros. Nota-se, portanto, na formulação da política curricular, o protagonismo das fundações privadas e das *think talks*, ligadas ao grande capital (CAETANO, 2019; ADRIÃO, PERONI, 2018; FREITAS, 2012). As análises evidenciam que a concepção e pressupostos adotados pela BNCC alinham-se assumidamente aos interesses econômicos, que culminou no avanço de sua atuação no campo educacional.

Abre-se, nesse contexto, um nicho de mercado, apropriado por fundações privadas, inúmeras delas

ligadas a bancos, na promoção de um tipo de formação aligeirada e marcada por “apostilamentos” do conhecimento e da formação. (AGUIAR; DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 276).

Conforme Adrião e Peroni (2018):

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” [...] As orientações resultam ainda de influência de organizações, como pelo Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação) (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Desse quadro da literatura, destaca-se o cenário de retrocessos da agenda das políticas públicas e educacionais que interfere no ordenamento legal que rege a educação do país.

Sendo que mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC. (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

De ordem complementar, a publicação de Diane Ravitch (2011), líder do movimento do currículo nacional americano na era George Bush. Na obra a autora examina suas antigas defesas e expõe de maneira contundente seu

descontentamento com o modelo de currículo padronizado e das avaliações estandarizadas, de cunho empresarial, como inapropriados para a melhoria da qualidade das escolas e enfrentamento das desigualdades educacionais.

Para a autora, trata-se de um modelo que não reflete em qualidade: currículos reduzidos às habilidades básicas em língua materna e matemática, aplicação exacerbada de avaliações em larga escala, que se alinham com políticas de recompensas e de responsabilização. Um modelo reduzido a parametrizar os processos avaliativos, no cerceamento da autonomia docente e, conseqüente redução das possibilidades de reflexão e compreensão da realidade social. Assim,

[...] se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure*, depois *puna* ou recompense. Nenhuma experiência com educação era necessária para administrar um programa assim. Qualquer amante de dados poderia fazê-lo. A estratégia produziu medo e obediência entre os educadores; ela muitas vezes gerava escores de testes mais elevados. Mas não tinha nada que ver com educação (RAVICH, 2011, p. 32).

Desse quadro amplo que percorre as disputas em torno da BNCC e diante das inúmeras críticas aos currículos centralizados, presentes tanto na literatura nacional quanto internacional, que revelam interesses conflitantes e, na maior parte das vezes ocultados, reitera-se que tais disputas políticas que não devem ser negligenciadas, e pautadas com urgência.

Retomando o referencial crítico de análise, compreendemos que se trata de um projeto formativo sob os imperativos mercado, marcado pela lógica pragmática, que contraria a formação densa e qualificada, não sendo possível desprezar os efeitos nos indivíduos.

Como já alertado pelos frankfurtianos, a educação subordinada à racionalidade instrumental, persiste na ausência de crítica e de autorreflexão e converte-se em semiformação, forjando a compreensão sobre as condições sociais objetivas contraditórias e contextos de barbárie.

Diante desse quadro analítico, compreendemos que uma educação modelada pelo princípio da equivalência e ancorada na lógica calculista pode ter efeitos perversos na formação dos indivíduos e estabelecer uma relação de frieza em relação ao outro, um processo de desumanização que “[...] leva, em última análise, quem projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 133).

### Conclusão

Neste artigo buscou-se compreender os pressupostos políticos e pedagógicos que sustentam a atual política curricular para a Educação Básica em curso no Brasil. Depreendeu-se que a BNCC opera pela visão restrita de formação, e negligencia sua dimensão emancipatória, assumindo um sentido utilitarista e regulatório, de uma formação sujeita ao controle e à lógica econômica.

O pensamento crítico nos ampara na resistência à lógica do cálculo, materializada e induzida pelas reformas educacionais. Reitera-se, assim, a importância em resgatar o sentido formativo que regem as políticas educacionais, em garantir as condições adequadas para que se efetive uma educação pública, laica e socialmente referenciada, na preservação das decisões e compromissos democráticos e de não subordinação à lógica do cálculo.

Planejar o currículo segundo padrões, conforme proposto na BNCC, obedece a lógica da tecnificação e da maximização dos resultados, submetendo a formação ao plano da semiformação - da não liberdade e do empobrecimento da experiência - que, em última instância, gera violência e barbárie. A semiformação nega os pressupostos para uma formação genuína, ao ofuscar as condições de exploração, de dominação, as desigualdades e as contradições que constituem a realidade social.

Reflexões oportunas no cenário de retrocessos e de conjuntura de cortes dos gastos públicos nas políticas sociais, tempos de negação da ciência e do pensamento crítico. O papel da educação, vale lembrar, permanece sendo o de evitar a barbárie, e o currículo como apropriação da cultura, enquanto processo, que confere autonomia intelectual, de compreensão da realidade, que não se esgota nas prescrições.

#### Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro (RJ): Jorge Zahar, 1985.

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

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: PUCCI, ZUIN & LASTÓRIA (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** (pp. 28 - 33). Goiânia, GO: Biblioteca ANPAE. 2018.

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Plano Nacional de Educação,

Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. DOURADO, L. F (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedidos de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** (pp. 28 - 33). Goiânia, GO: Biblioteca ANPAE. 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

BARBOSA, R. P. Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas. **Conjectura: filosofia e educação** (UCS), v. 24, p. 1-17, 2019.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: ago. 2019.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019.

FRANGELLA, R. C. P; OLIVEIRA, I. B. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC. In: FILHA, C. X.; SILVA, F. C. T. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 103.119, p. 379-404, 2012.

GIROTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade** 60, pp. 15-35, 1997

LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. A base é a base. O currículo é o que. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.

Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

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

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** (ONLINE), v. 34, p. 1-15, 2018.

Recebido em 2021-04-20  
Publicado em 2021-07-01