

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Camila de Castro Rios Ferreira

**A BNCC e o CREM de Minas Gerais: a Pedagogia das Competências e o
esvaziamento da Sociologia**

Juiz de Fora

2025

Camila de Castro Rios Ferreira

**A BNCC e o CREM de Minas Gerais: a Pedagogia das Competências e o
esvaziamento da Sociologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr/a. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Camila de Castro Rios .

A BNCC e o CREM de Minas Gerais : a pedagogia das competências e o esvaziamento da sociologia / Camila de Castro Rios Ferreira. – 2025.
141 f.

Orientadora: Rafaela Reis de Azevedo Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Ensino de Sociologia. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG). 4. Reforma do Ensino Médio. 5. Pedagogia das Competências. I. Oliveira, Rafaela Reis de Azevedo, orient. II. Título.

Camila de Castro Rios Ferreira

A BNCC e o CREM de Minas Gerais: A pedagogia das competências e o esvaziamento da sociologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 23 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Tiago Fávero de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Márcio Kleber Moraes Pessoa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Juiz de Fora, 02/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 05/01/2026, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Kleber Moraes Pessoa, Usuário Externo**, em 06/01/2026, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Fávero de Oliveira, Usuário Externo**, em 10/01/2026, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2775287** e o código CRC **9B9566A6**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Cleide e Beto, pelo apoio constante em todos os momentos decisivos e pelo incentivo — cada um à sua maneira — para que eu me dedicasse e chegasse à concretização desta etapa tão significativa da minha vida. Aos meus avós, Pipi, Loló e Marcy, que sempre acreditaram no poder transformador da educação e foram inspiração profunda ao longo da minha trajetória. À minha orientadora, cujo papel foi essencial para o desenvolvimento e continuidade deste trabalho. E a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, deixo o meu mais sincero agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, cuja paciência, generosidade intelectual e dedicação constante foram decisivas para que este trabalho ganhasse forma. Suas orientações precisas, o incentivo cotidiano e, sobretudo, suas palavras de sustentaram minha coragem nos momentos de dúvida e fortaleceram meu percurso acadêmico. Sou profundamente grata por sua presença, pelo rigor que me ensinou e pelo cuidado que me acompanhou ao longo de toda esta jornada.

Aos meus pais, pelo exemplo de dedicação e pelo apoio incondicional em cada etapa da minha trajetória, mostrando-me que, mesmo diante das dificuldades, a perseverança abre caminhos e fortalece nossos sonhos.

Aos meus avós, cuja memória permanece viva em meu coração, pela doçura, pelo carinho e pelos valores que me passaram.

Aos meus irmãos, tias, tios, primas e primos, pelo incentivo constante, não apenas nesta jornada acadêmica, mas ao longo de minha vida.

Aos colegas de Grupees, com quem compartilhei tantos estudos, descobertas e histórias de vida. Em especial aos colegas Maria, João, Carla e Brayon, pelo incentivo constante e pelos momentos de escuta, desabafos e conversas sérias. Esta caminhada não foi solitária graças a vocês!

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela troca de conhecimentos, pelo incentivo mútuo e pelo suporte ao longo desta jornada.

Aos amigos, pela presença essencial, pelo apoio incondicional e pelas palavras de encorajamento nos momentos mais exigentes deste percurso.

Às instituições de ensino nas quais atuo, pela compreensão e pelo respeito aos desafios desta etapa da minha formação.

À Judith e Quindim pelo afago e alegria que trazem no dia a dia.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Cada gesto de incentivo e colaboração foi essencial para a realização deste trabalho.

Das utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Quintana, 1997, p. 36).

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha 1 “Trabalho, Estado e Movimentos Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O trabalho contextualiza a reconfiguração das políticas educacionais no Brasil, problematizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) como expressões de uma racionalidade neoliberal que instrumentaliza o currículo. O objetivo geral é analisar a presença e o lugar ocupado pela disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio em Minas Gerais, tomando como referência a BNCC e a Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo documental, tendo como *corpus* o CREM-MG. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, articulada ao referencial crítico de Evangelista e Shiroma para interpretar o documento como artefato político e ideológico. Os resultados, sistematizados em quatro categorias, evidenciam que o CREM-MG materializa a Pedagogia das Competências através da substituição do saber científico por habilidades procedimentais, da flexibilização curricular a serviço da empregabilidade precária e da psicologização das desigualdades sociais via "Projeto de Vida" e autogestão. Conclui-se que a reforma promove o esvaziamento epistemológico e a fragmentação da Sociologia, confirmando a hipótese de que o atual modelo curricular aprofunda a dualidade estrutural e nega à juventude o acesso ao conhecimento elaborado, priorizando a adaptação ao mercado e a formação do sujeito "empresário de si".

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG). Reforma do Ensino Médio. Pedagogia das Competências

ABSTRACT

This dissertation is linked to Line 1, “Work, State, and Social Movements,” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora. The study contextualizes the reconfiguration of educational policies in Brazil, problematizing the National Common Curricular Base (BNCC) and the High School Reform (Law No. 13,415/2017) as expressions of a neoliberal rationality that instrumentalizes the curriculum. The general objective is to analyze the presence and the place occupied by the discipline of Sociology in the high school curriculum in the state of Minas Gerais, taking the BNCC and the High School Reform No. 13,415/2017 as reference points. The research adopted a qualitative, documentary approach, using the CREM-MG as its corpus. Data were analyzed through Laurence Bardin’s Content Analysis, articulated with the critical framework of Evangelista and Shiroma to interpret the document as a political and ideological artifact. The results, systematized into four categories, show that the CREM-MG materializes the Pedagogy of Competencies through the replacement of scientific knowledge with procedural skills, curricular flexibilization in the service of precarious employability, and the psychologization of social inequalities via the “Life Project” and self-management. It is concluded that the reform promotes the epistemological hollowing-out and fragmentation of Sociology, confirming the hypothesis that the current curricular model deepens structural duality and denies youth access to elaborated knowledge, prioritizing adaptation to the market and the formation of the “entrepreneur-of-the-self” subject.

Keywords: Teaching of Sociology. National Common Curricular Base (BNCC); Reference Curriculum for High School of Minas Gerais (CREM-MG). High School Reform. Pedagogy of Competencies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Comparativo entre as DCNEM (2012) e a Reforma do Ensino Médio (2017).	80
Quadro 2	– Comparativo do Status da Sociologia (2008 vs. 2017).	84
Quadro 3	– Componentes de Aprofundamento por Área do Conhecimento (1º e 2º Ano –NEM/MG).	90
Quadro 4	– Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno (1º, 2º e 3º anos) em 2023.	91
Quadro 5	– Capítulos do CREM-MG analisados.	97
Quadro 6	– Processo de construção das categorias de análise.	101
Quadro 7	– Descrição das categorias de análise.	103
Quadro 8	– Unidades de Registro da Categoria 1: Competências e o Esvaziamento do Saber Científico.	106
Quadro 9	– Unidades de Registro da Categoria 2: Flexibilidade à Serviço do Mercado.	111
Quadro 10	– Unidades de Registro da Categoria 3: Projeto de Vida e Autogestão.	114
Quadro 11	– Unidades de Registro da Categoria 4: Gestão, Controle e Alinhamento.	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEE-MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIC	Campos de Integração Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CREM-MG	Currículos Referências do Ensino Médio de Minas Gerais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD	Ensino à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTP	Formação Técnica e Profissional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERM	Movimento Global da Reforma Educacional
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MED	Ministério da Educação e do Desporto
MPB	Movimento pela Base Nacional Comum
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OS	Organizações Sociais
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pro-BNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINEP/MG	Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais
THC	Teoria do Capital Humano
TPE	Todos pela Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UR	Unidade de Registro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: DIMENSÕES NEOLIBERAIS.	27
1.1	O PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA CURRICULAR RUMO À BASE COMUM.	27
1.2	O ESTADO COMO ARENA DE DISPUTA E A HEGEMONIA NEOLIBERAL.	38
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL.	48
2.1	O PERCURSO HISTÓRICO LEGAL E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS.	48
2.2	A BNCC ENTRE A BASE NORMATIVA E O CURRÍCULO PRESCRITO.	55
2.3	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS, O ESVAZIAMENTO DO SABER E A FORMAÇÃO OMNILATERAL.	64
3	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E OS IMPACTOS NA SOCIOLOGIA.	75
3.1	A CONFIGURAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO NACIONAL.	7
	5	
3.1.1	A Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia.	82
3.2	O NOVO ENSINO MÉDIO E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM MINAS GERAIS.	85
4	A MATERIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS EM MINAS GERAIS: A ANÁLISE DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO	

	DE	MINAS
	GERAIS.	96
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	96
4.2	COMPETÊNCIAS E O ESVAZIAMENTO DO SABER CIENTÍFICO.	104
4.3	FLEXIBILIDADE À SERVIÇO DO MERCADO.....	110
4.4	PROJETO DE VIDA E AUTOGESTÃO.....	113
4.5	GESTÃO, CONTROLE E ALINHAMENTO.	117
	CONSIDERAÇÕES	GERAIS
		121
	REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

O currículo escolar não é um ato neutro ou meramente técnico, mas uma prática política orientada por intencionalidades ideológicas e por um projeto de sociedade. Cury e Tripodi (2023) destacam que o currículo funciona como uma engrenagem central do projeto educacional, responsável por formar sujeitos e culturas em consonância com os valores hegemônicos de determinado grupo social. Nessa perspectiva, os saberes selecionados expressam interesses dominantes e participam da construção de uma identidade nacional específica.

No Brasil, esse projeto educativo encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que reconhece a educação como um direito fundamental e um instrumento para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e plural. O Artigo nº210 estabelece a necessidade de um currículo mínimo que assegure uma formação básica comum, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade cultural e regional do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996) reforça essa diretriz ao estabelecer a necessidade de uma base nacional comum curricular, complementada por uma parte diversificada, de forma a contemplar os diferentes contextos locais e a heterogeneidade cultural brasileira.

Apesar dessas diretrizes, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política de Estado tem suscitado intensos debates. Embora sua formulação reivindique a garantia do direito à aprendizagem por meio de conteúdos comuns e orientações para políticas, materiais e formação docente (Ferreira; Santos, 2020), o documento tem sido criticado por contribuir para um processo de padronização curricular alinhado às avaliações standardizadas (Aguiar; Dourado, 2018). A articulação entre BNCC e testes censitários e amostrais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) consolida um sistema meritocrático de *accountability*, que reduz a amplitude formativa da escola ao priorizar metas mensuráveis. Esse movimento resulta no estreitamento curricular, sobretudo pela concentração em Língua Portuguesa e Matemática, tensionando a autonomia dos entes federativos.

A relação entre centralização e padronização na BNCC pode ser compreendida como a entrega de um modelo curricular pré-moldado, um “kit de

montar global” (Freitas, 2014)¹, estruturado a partir da pedagogia das competências e dos mecanismos de avaliação em larga escala, conduzidos pela União sob forte influência de grupos privados (Trindade; Malanchen, 2020). Embora a legislação preveja que estados e municípios possam adaptar até 40% do currículo (Cássio, 2019a), essa margem de autonomia é reduzida pela rigidez do documento normativo e pela lógica de provas nacionais como o ENEM e o SAEB. Como esses instrumentos medem apenas determinados aspectos do processo educativo, acabam por induzir uma uniformização das práticas pedagógicas. Na prática, as redes de ensino são pressionadas a reproduzir a mesma estrutura curricular, limitada e utilitarista, sob o risco de serem classificadas como insuficientes nos indicadores oficiais (Freitas, 2012).

Nesse cenário, a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) consolidou as competências e habilidades como eixo estruturante do currículo, deslocando a ênfase da formação teórica para uma lógica pragmática. A partir desse movimento, os conteúdos disciplinares foram esvaziados e substituídos por noções alinhadas às demandas do mercado globalizado e às orientações neoliberais (Dardot; Laval, 2016). É dentro desse processo de reconfiguração das políticas educacionais que se insere o presente trabalho, dedicado a investigar a presença da Sociologia no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG) (Minas Gerais, 2021), documento que materializa a transposição da BNCC para o sistema estadual.

Para explicitar melhor o objeto de pesquisa, especificamente o CREM-MG, considero importante reconhecer que minha atuação como pesquisadora está diretamente atravessada por minha trajetória profissional e por minha subjetividade. Por isso, peço licença para escrever em primeira pessoa antes de apresentar a hipótese que guia a investigação.²

¹ A expressão “kit de montar global” é utilizada como metáfora crítica para sintetizar o caráter centralizador e padronizador da BNCC (Freitas, 2014). O termo remete ao alinhamento da política educacional brasileira a modelos internacionais e à pedagogia das competências, articulada a mecanismos de avaliação em larga escala que reduzem a autonomia curricular. A metáfora também aponta para a influência de grupos empresariais e fundações privadas na formulação da Base, fenômeno associado ao chamado “consenso por filantropia”. Esse conceito será desenvolvido ao longo do trabalho.

² Esta dissertação assume abertamente um caráter crítico e engajado, partindo do pressuposto de que a pesquisa educacional não é um ato neutro, mas um território de disputas ideológicas e um ato inerentemente político. Essa postura não implica perda da objetividade científica; ao contrário, busca conferir maior rigor e transparência à investigação ao explicitar as bases ideológicas que orientam a análise. Tal vigilância epistemológica fundamenta-se na trajetória da autora como licenciada em Ciências Sociais pela UFJF e docente efetiva da rede estadual de Minas Gerais desde 2014, cuja vivência direta na implementação da Reforma do Ensino Médio permitiu converter o ‘estranhamento’ do chão da escola em problema de pesquisa. Ao aliar essa experiência docente ao rigor da Análise

Minha aproximação com a Sociologia escolar teve início em 2007, quando ingressei no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), um período de abundância de recursos na instituição, o que me permitiu participar de diferentes projetos de extensão. O Parlamento Jovem, parceria entre a Câmara Municipal de Juiz de Fora e o curso de Ciências Sociais da UFJF, proporcionou meu primeiro contato com a Sociologia em escolas públicas e privadas do município. Aos poucos, fui compreendendo como a docência é fundamental para fortalecer a Sociologia enquanto componente curricular e para promover o pensamento crítico e a formação política dos jovens, frequentemente prejudicados pela escassez de professores formados em Ciências Sociais na rede pública e pela ausência de espaços de debate com informações confiáveis.

O envolvimento com essas atividades contribuiu para que eu perdesse o medo da sala de aula, o que me motivou a assumir um contrato temporário em uma escola pública da rede estadual em 2014. Logo no início, percebi como alguns projetos educacionais podem ser implementados e descontinuados rapidamente e como determinadas disciplinas são ofertadas a professores sem formação específica para trabalhar temas complexos. Foi o caso do programa *Reinventando o Ensino Médio*³, que buscava aproximar os estudantes do mercado de trabalho por meio de disciplinas profissionalizantes (Governo de Minas, 2013) e que acabou suspenso em 2015 (Governo de Minas, 2015).

Até o final de 2016 permaneci em contratos temporários, quando, em 2017, fui efetivada em dois cargos na rede estadual, atuando em duas escolas, uma em cada município. Em uma delas, em Juiz de Fora, foi instituído, já em 2017, o projeto piloto que institui a Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)⁴ em 44 escolas da rede

de Conteúdo e ao referencial de Evangelista e Shiroma (2019), a análise busca desvelar o 'não dito' nos documentos oficiais, situando-se firmemente na defesa do conhecimento científico e da função emancipatória da educação em oposição às lógicas mercantis e utilitaristas.

³ O programa *Reinventando o Ensino Médio* foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em 2013 e ampliada para todo o estado em 2014, visando aumentar a carga horária, tornar o currículo mais flexível e aproximar os estudos das chamadas áreas de empregabilidade. A carga horária passou para 3 mil horas-aula, instituiu um “sexto horário” e ofereceu novas disciplinas em dez “áreas de empregabilidade” — como Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação, Meio Ambiente. Contudo, com a troca de governo do Estado, o projeto foi suspenso em 2015, quando a Resolução SEE-MG nº 2.742/2015 restabeleceu a organização curricular anterior, extinguindo o sexto horário e encerrando oficialmente o programa.

⁴ O modelo implementado em 2017, amparado pelo Decreto nº 47.227, de 3 de agosto de 2017 insere-se na política de expansão do EMTI da SEE-MG. Alinhado ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Governo Federal (Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017), o projeto propõe uma matriz curricular integrada que articula a Formação Geral Básica com a Educação Profissional, tendo o “Projeto de Vida” como eixo central pedagógico e a extensão da jornada escolar para nove horas diárias.

pública estadual, prevendo jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias para as escolas que aderissem ao programa. A participação nesse projeto me aproximou do conteúdo que viria a compor a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, então em tramitação naquele período. As formações oferecidas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) intensificaram meu estranhamento, sobretudo ao perceber os riscos que tais mudanças representavam para a Sociologia.

Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017), percebi que a desobrigação da Sociologia enquanto componente curricular poderia, de fato, se concretizar. A SEE-MG manteve, inicialmente, uma hora/aula semanal em todos os anos do Ensino Médio; contudo, a descontinuidade na oferta da disciplina aconteceu em 2020, quando a Resolução SEE-MG nº 4.234/2019 modificou a distribuição da carga horária, estabelecendo duas horas-aulas semanais no 1º ano e apenas uma hora-aula no 3º ano, suprimindo a Sociologia da matriz curricular do 2º ano do Ensino Médio regular. Esse arranjo permaneceu vigente até a implementação gradual do Novo Ensino Médio, regulamentado pela Resolução SEE/MG nº 4.657/2021, cuja aplicação começou nos 1º anos em 2022 e reorganizou novamente a estrutura curricular, agora distribuída por Áreas do Conhecimento. Mesmo com o retorno do formato anterior, ainda hoje os profissionais, não apenas da Sociologia, convivem com a incerteza sobre a configuração da matriz curricular a cada ano letivo.

Somando-se às mudanças na carga horária, também vivenciei um aumento no controle sobre o trabalho docente após a implementação da Reforma. As cobranças relacionadas à criação de projetos interdisciplinares, ao alinhamento constante entre professores e especialistas e ao cumprimento de conteúdos previstos e trabalhados tornaram-se mais frequentes. Esses movimentos buscavam se articular à disciplina Projeto de Vida, considerada central na Reforma e na BNCC, e impactaram diretamente a autonomia docente e a organização do trabalho pedagógico.

Diante desse conjunto de transformações, o objeto desta pesquisa se consolida na análise da presença da Sociologia no CREM-MG. O documento é compreendido como artefato político e ideológico⁵, e não como instrumento técnico

⁵ O conceito de 'artefato político e ideológico' ancora-se na Teoria Crítica do Currículo, rejeitando a premissa de neutralidade do documento. Nesta ótica, o currículo é compreendido como uma 'tradição

neutro. O currículo expressa disputas, hierarquiza saberes e define o que deve ou não ser ensinado, razão pela qual interessa compreender de que modo a racionalidade da 'pedagogia das competências' se manifesta tanto explicitamente quanto nas entrelinhas do texto, contribuindo para a formação de sujeitos orientados ao empreendedorismo de si e à adaptação às dinâmicas do capital flexível.

A hipótese central deste estudo considera que a promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, inicialmente estabelecida pela Lei 13.415 de 2017 e posteriormente modificada pela Lei 14.945 de 2024, contribuiu para o esvaziamento e para a fragmentação da Sociologia. Esse processo está relacionado à fragilidade histórica da disciplina como componente autônomo e às disputas ideológicas que atravessam a definição dos currículos na educação básica. Identificar como essas disputas se materializam no CREM-MG permite compreender seus efeitos sobre a permanência, a identidade e a legitimidade da Sociologia no Ensino Médio.

Considera-se ainda que tais mudanças curriculares expressam projetos político-pedagógicos alinhados a orientações neoliberais e conservadoras, que tendem a ressignificar a função social da escola pública. A centralidade conferida à "aprendizagem", entendida de forma individualizante e desvinculada do conhecimento sistematizado, dialoga com o processo de "aprendificação", tal como caracterizado por Zajac e Cássio (2023). Nessa lógica, o foco desloca-se do ensino e da mediação docente para o desempenho e a autorregulação do estudante. Ao priorizar performance e responsabilização individual, essa racionalidade contribui para a despolitização do espaço escolar, convertendo-o em ambiente funcional, esvaziado de criticidade e distante da formação histórica do sujeito.

A análise assume como hipótese interpretativa uma perspectiva gramsciana, na qual o Estado é compreendido não como instância neutra, mas como produtor de hegemonia e organizador de consensos sociais (Oliveira, 2023). A BNCC e a Reforma do Ensino Médio, nesse sentido, poderiam ser entendidas como instrumentos dessa hegemonia em disputa, mobilizando forças sociais, especialmente aquelas vinculadas à racionalidade neoliberal, no sentido de consolidar um projeto de formação voltado à adequação dos sujeitos às exigências

seletiva' resultante de tensões culturais e econômicas (Apple, 2006), um território político onde se entrecruzam saber e poder (Silva, 2010) e um reflexo de modelos educativos conflituosos (Sacristán, 2000). Complementarmente, a análise incorpora a perspectiva gramsciana de hegemonia, entendendo o currículo como instrumento de produção de consensos e direção moral, materializando intencionalidades que visam reproduzir as relações de dominação (Gramsci, 1982).

do capital. A pedagogia das competências, enquanto eixo estruturante da BNCC, pode ser lida como expressão dessa racionalidade, ao promover a formação de subjetividades flexíveis, empreendedoras, emocionalmente ajustadas e adaptáveis às instabilidades do mundo do trabalho (Dardot; Laval, 2016; Ramos, 2001; Oliveira, 2023).

Nesse contexto, a flexibilização curricular e a não obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular autônomo com carga horária específica no Ensino Médio podem contribuir para o seu deslocamento como disciplina estruturante do pensamento crítico (Silva, 2020; Oliveira; Bodart, 2022). Tal processo sugere a diluição de seus conteúdos, a descontinuidade de sua oferta e a fragilização de sua presença nos currículos estaduais, comprometendo a função formativa da disciplina no que tange à leitura crítica da realidade social e ao exercício da cidadania.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a presença e o lugar ocupado pela disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio em Minas Gerais, tomando como referência a BNCC e a Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017. Buscando aprofundar essa análise, propõem-se os seguintes objetivos específicos: i) investigar o processo de construção da BNCC; ii) identificar as ideologias políticas presentes na Base e no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM) e iii) analisar o lugar ocupado pela Sociologia no CREM-MG.

A presente investigação fundamenta-se em autores de tradição marxista que analisam a relação entre Estado, políticas públicas e neoliberalismo, articulando contribuições teóricas que permitem compreender o fenômeno educativo desde sua constituição na esfera estatal até sua expressão curricular e pedagógica.

No nível macroestrutural, recorre-se a Nicos Poulantzas (2000) e Antonio Gramsci (2001) para discutir a constituição do Estado e o papel da escola. Com Poulantzas, compreende-se a escola como parte da estrutura do Estado capitalista, sendo atravessada por contradições e disputas de classe. Essa leitura articula-se ao conceito de hegemonia em Gramsci, permitindo analisar o currículo oficial não apenas como norma administrativa, mas como um instrumento de produção de consensos e de direção intelectual e moral.

Para analisar o texto curricular, mobiliza-se a Teoria Crítica do Currículo, especialmente os autores Michael W. Apple (2008) e Tomás Tadeu da Silva⁶ (1990, 1992). Apple contribui com as categorias de conhecimento oficial e currículo oculto, fundamentais para questionar a legitimidade do saber selecionado. Em diálogo, são utilizados os trabalhos de Silva anteriores à sua virada pós-estruturalista, que ajudam a explicitar como a seleção curricular participa de processos de reprodução social e ideológica.

Essas discussões são articuladas à Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2011), que oferece uma perspectiva formativa capaz de superar a mera denúncia. A defesa do conhecimento sistematizado como condição para a construção de uma contra-hegemonia dialoga com a proposta gramsciana de ampliação da cultura.

Para reconstituir historicamente a formulação da BNCC, o trabalho apoia-se nas análises de Elizabeth Macedo⁷ (2015, 2016), cuja descrição rigorosa dos atores, das disputas e das tensões do processo fornece elementos essenciais para compreender a política em questão.

Na análise crítica da conjuntura educacional contemporânea, incorporam-se as contribuições de Fernando Cássio (2019), Marise Nogueira Ramos (2001, 2011, 2017) e Tiago Fávero de Oliveira (2023). A partir de Ramos, problematiza-se a substituição do conhecimento pelo enfoque nas competências, alinhado às demandas de adaptabilidade do mercado. Esse debate é aprofundado por Oliveira, cuja tese evidencia como as contrarreformas neoliberais vêm reorganizando a formação para o trabalho em bases instrumentais, produzindo um esvaziamento formativo. Esses processos convergem com a análise de Cássio sobre precarização e disputas orçamentárias.

Por fim, para compreender os efeitos dessas políticas na área analisada, recorre-se a Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2007) e Cristiano Bodart (2015; 2020).

⁶ A obra *Documentos de Identidade* (1999) é utilizada neste trabalho com o objetivo de apresentar a sistematização e o panorama histórico das vertentes curriculares (Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas). No entanto, a fundamentação teórica desta pesquisa alinha-se à perspectiva crítica, de tradição marxista e sociológica. Para manter a coerência epistemológica com os demais autores adotados, utilizo textos de Tomaz Tadeu anteriores à sua virada pós-estruturalista, em especial *O que produz e o que reproduz em educação* (1992) e *Currículo, conhecimento e democracia* (1990).

⁷ Reconheço a contribuição de Elizabeth Macedo pelo amplo mapeamento do processo de formulação da BNCC, razão pela qual sua obra é mobilizada neste trabalho. Contudo, esta pesquisa não adota a matriz pós-estruturalista que orienta suas análises, ancorando-se no materialismo histórico-dialético para garantir coerência teórica com o conjunto dos autores marxistas utilizados.

Esses autores ajudam a reconstruir a trajetória da Sociologia escolar no Brasil e mostram como o atual arranjo curricular atualiza tensões históricas entre a permanência da disciplina e a limitação de seu potencial crítico.

Para a consecução dos objetivos propostos, este trabalho inscreve-se na abordagem da pesquisa qualitativa, do tipo documental. Conforme discutido por Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (2013), a pesquisa qualitativa busca a compreensão aprofundada dos fenômenos em sua complexidade, elegendo o pesquisador como seu principal instrumento e privilegiando a preocupação com o processo muito mais do que com o produto.

Nesse horizonte investigativo, a análise documental mostra-se a técnica mais pertinente, pois permite compreender a realidade de forma indireta. Segundo as autoras, o documento constitui uma fonte rica que, quando interrogada, pode desvelar aspectos novos do problema e capturar a lógica de pensamento dos sujeitos materializada na escrita. Assim, a análise dos documentos produzidos não é apenas uma coleta de dados, mas um meio de acessar a expressão da consciência humana possível de um dado momento histórico. Ademais, Lüdke e André (2013) enfatizam que, para garantir a qualidade científica desse trabalho, é indispensável uma rigorosa sistematização e coerência no esquema de análise escolhido.

Visando atender a essa exigência de sistematização metodológica, para o tratamento e análise do *corpus* documental do CREM-MG (Minas Gerais, 2021), será utilizada a técnica da análise de conteúdo, conforme o referencial de Laurence Bardin (2009). A escolha da metodologia de Bardin justifica-se por ser um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas amplamente reconhecidas na pesquisa qualitativa em Educação (Dalla Valle; Ferreira, 2024), permitindo o rigor necessário para ultrapassar o sentido manifesto (explícito) do texto e alcançar seu conteúdo latente (implícito) bem como as ideologias que o estruturam.

A análise de conteúdo de Bardin (2009) será aplicada seguindo suas três fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa organicidade e o rigor metodológico são essenciais para transformar os dados brutos em unidades de análise significativas e para a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens curriculares. O detalhamento exaustivo das etapas, das categorias e dos procedimentos de codificação será apresentado no Capítulo 4 desta dissertação (Dalla Valle; Ferreira, 2024).

Para complementar o rigor técnico proposto por Bardin e evitar que a análise se torne apenas uma descrição formal, este trabalho recorre às contribuições de Evangelista e Shiroma (2019). As autoras conferem à pesquisa um caráter crítico e epistemológico essencial. Enquanto a metodologia de Bardin sistematiza os procedimentos, a perspectiva de Evangelista e Shiroma (2019) oferece a base teórica para interpretar o documento de política educacional, neste caso o CREM-MG. Nessa abordagem, o documento é entendido como um "artefato político e ideológico" e um terreno de disputas, refletindo as contradições sociais e as forças que lutam pela hegemonia no Estado.

Sob essa ótica, a análise busca superar a fragmentação e compreender a totalidade do fenômeno, situando a política educacional dentro de um conjunto histórico que não é linear. Segundo Evangelista e Shiroma (2019), essa perspectiva exige do pesquisador uma postura ativa ao interrogar os dados, promovendo um diálogo constante entre a teoria e a evidência empírica. Esse movimento é fundamental para evitar o que as autoras chamam de "encarceramento empirista", ou seja, ficar preso apenas à superfície dos dados.

Fundamentalmente, a abordagem de Evangelista e Shiroma (2019) orienta o olhar para o "dito e o não dito" nos documentos. Isso permite desvelar realidades invisíveis e significados que estão diluídos nas entrelinhas, a exemplo do esvaziamento da Sociologia no currículo. Dessa forma, a pesquisa assume sua função ético-política, pois, ao evidenciar as contradições da realidade e captar a racionalidade neoliberal da Pedagogia das Competências, o trabalho busca não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas também subsidiar a reflexão crítica sobre os rumos da educação.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa e analisar as implicações da pedagogia das competências no ensino de Sociologia em Minas Gerais, o trabalho organiza-se em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado *A construção sócio-histórica das políticas curriculares no Brasil: dimensões neoliberais*, estrutura-se em dois eixos de análise. Inicialmente, na seção 1.1 *O percurso histórico da política curricular rumo à base comum*, examina-se a trajetória da legislação educacional, desde os marcos imperiais até as reformas recentes, evidenciando a dualidade estrutural que historicamente opôs a formação propedêutica das elites à instrução utilitarista das classes populares. Na sequência, a seção 1.2 *O Estado como arena de disputa e a*

racionalidade neoliberal estabelece o referencial teórico da pesquisa; nela, compreende-se o Estado como arena de disputas hegemônicas para demonstrar como a racionalidade neoliberal e a 'modernização conservadora' reconfiguraram a função social da escola pública e fundamentaram a atual Base Nacional Comum Curricular.

O Capítulo 2 *A Base Nacional Comum Curricular como instrumento da racionalidade neoliberal* dedica-se à fundamentação teórica e à análise política da reforma. Inicialmente, a seção 2.1 *O Percurso Histórico Legal e as Disputas Ideológicas* mapeia a trajetória da política, desvendando o papel de agentes privados e a racionalidade de mercado em sua construção. Em seguida, a seção 2.2. *A BNCC entre a base normativa e o currículo prescrito* discute se a BNCC deve ser compreendida como um currículo prescritivo. Por fim, a seção 2.3 *A Pedagogia das Competências, o Esvaziamento do Saber e a Formação Omnilateral* estabelece o marco teórico da pesquisa, contrapondo o modelo neoliberal de adaptação (Saviani; 2025, Ramos, 2001) ao projeto de formação humana integral e emancipatória (Gramsci, 2001), fornecendo o alicerce conceitual para a análise empírica subsequente.

O Capítulo 3 *A Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e os impactos na Sociologia* investiga as bases políticas e pedagógicas da reestruturação do ensino no país. Na seção 3.1, *A configuração da Reforma do Ensino Médio no cenário nacional*, discute-se como a articulação entre a nova legislação e a BNCC promove um esvaziamento curricular alinhado ao reformismo empresarial, afetando a integridade da Formação Geral Básica e rebaixando o status da Sociologia para "estudos e práticas". Posteriormente, a seção 3.2 *O Novo Ensino Médio e a reorganização curricular em Minas Gerais* examina a materialização dessa política na rede estadual mineira. A análise evidencia como a gestão local, influenciada por atores privados e limitada pela precariedade infraestrutural das escolas, converteu a promessa de "liberdade de escolha" em um aprofundamento das desigualdades educacionais.

O Capítulo 4 *A Materialização da Pedagogia das Competências em Minas Gerais: a análise do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais* realiza a análise empírica da pesquisa, apresentando e discutindo o processo de análise de conteúdo que resultou na construção das quatro categorias centrais: Competências e o Esvaziamento do Saber Científico; Flexibilidade à Serviço do Mercado; Projeto

de Vida e Autogestão; e Gestão, Controle e Alinhamento. O capítulo está dividido em cinco seções, sendo a primeira dedicada ao percurso metodológico e as demais à discussão aprofundada de cada categoria. O objetivo é demonstrar, por meio dos enunciados do documento curricular, como a racionalidade neoliberal se manifesta concretamente no currículo de Minas Gerais, sustentando a tese da instrumentalização da educação.

Por fim, as *Considerações Finais* do trabalho retomam o objetivo central da pesquisa, sintetizando os achados teóricos e empíricos para responder à questão norteadora. A investigação permitiu a corroboração da hipótese central, confirmando que a Pedagogia das Competências, tal como implementada no CREM-MG, é a materialização de um projeto de racionalidade neoliberal. A síntese dos resultados do Capítulo 4, que identificou as quatro categorias de instrumentalização, demonstra que a reforma opera uma dualidade estrutural disfarçada, subordinando o currículo à lógica adaptativa do mercado. Adicionalmente, reitera-se que os efeitos sobre a Sociologia não se limitam à sua diluição formal, mas a um processo de sociologização do ensino (Silva; Neto, 2020), que esvazia o potencial crítico da disciplina. Em face do exposto, o trabalho conclui com a urgência da defesa da formação humana integral, sugerindo, ainda, caminhos para pesquisas futuras que visem investigar a materialidade da reforma e as resistências docentes no contexto escolar.

1 CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: DIMENSÕES NEOLIBERAIS

O presente capítulo dedica-se a analisar a trajetória das políticas curriculares no Brasil, compreendendo-as não como uma evolução técnica linear, mas como um processo sócio-histórico marcado por disputas de poder e projetos de sociedade antagônicos. Parte-se da origem da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro no século XIX, perpassando os movimentos de centralização e descentralização ao longo do século XX, até alcançar as reformas contemporâneas (Saviani, 2025). O objetivo é demonstrar como a tensão entre a formação propedêutica para as elites e a instrução utilitarista para a classe trabalhadora constitui o fio condutor que culmina na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para sustentar essa análise, adota-se uma perspectiva crítica fundamentada na concepção de Estado como arena de disputas e condensação material de forças, apoiando-se nas contribuições teóricas de autores como Gramsci (2001) e Poulantzas (2000). Nesse sentido, as políticas educacionais são interpretadas para além de seus marcos legais, sendo reveladas como expressões da hegemonia vigente em cada período histórico. Discute-se, fundamentalmente, como a racionalidade neoliberal, consolidada a partir da década de 1990, reconfigurou o papel do Estado, deslocando a educação do campo dos direitos sociais para a lógica de serviço e mercadoria.

Por fim, o capítulo examina a consolidação do "neotecnicismo" e da "reforma empresarial da educação", fenômenos que instrumentalizam o currículo e a avaliação em larga escala como mecanismos de controle e padronização. Busca-se evidenciar como a aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo (a "modernização conservadora") opera na atualidade para esvaziar o sentido crítico da escola pública, substituindo-o pela pedagogia das competências e pelo empreendedorismo de si, preparando o terreno para a crítica que será desenvolvida ao longo desta dissertação.

1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA POLÍTICA CURRICULAR RUMO À BASE COMUM

A análise do percurso histórico das políticas curriculares no Brasil inicia-se com a Lei de 15 de outubro de 1827. Este marco não deve ser compreendido apenas como um dado cronológico, mas como a gênese de uma tensão estruturante que nos permite ler o currículo como um 'artefato político e ideológico', e não como um ato neutro (Cury; Tripodi, 2023). Embora a legislação de 1827 tenha representado a primeira tentativa do Estado de instituir um currículo nacional, prescrevendo o ensino das 'primeiras letras' e da aritmética (Cury; Reis; Zanardi, 2018), sua intenção centralizadora colidiu imediatamente com a realidade política do Império, consolidada pelo Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias a responsabilidade pela instrução primária e secundária, isentando o Poder Central dessa obrigação. Durante esse período, cristalizou-se a vocação dual do sistema educacional brasileiro (Saviani, 2025; Silva; Alves Neto; Vicente, 2016). Essa dualidade consiste na separação histórica entre dois projetos formativos: um que reserva à elite (visando futuros advogados, médicos e engenheiros) uma formação propedêutica e completa (geral, clássica e científica), enquanto o outro destina à classe trabalhadora uma instrução fragmentada, técnica e utilitarista. Compreender esse ponto de partida é essencial para situar a BNCC não como uma escolha técnica, mas como a atualização dessas disputas históricas. Essa dualidade estrutural e a tensão federativa perpassaram o Império e adentraram o período republicano sem resolução efetiva.

No período da Velha República (1889-1930), a dualidade estrutural do sistema não apenas persistiu, mas se aprofundou. Sob a égide do federalismo, a Constituição de 1891 consagrou a descentralização, delegando aos estados a competência normativa sobre o ensino, o que permitiu às oligarquias regionais moldarem os sistemas conforme seus interesses, resultando na ausência de um sistema nacional articulado.

Contudo, ao longo da década de 1920, esse cenário de fragmentação passou a ser tensionado. O governo federal, em um esforço de nacionalização em áreas com forte imigração (especialmente no Sul do país), passou a financiar e intervir em escolas primárias e normais. Esse movimento respondia a uma série de pressões: a demanda por democratização vinda dos movimentos sociais proletários e a instabilidade política evidenciada por revoltas como a Coluna Prestes. Tal conjuntura culminou na Reforma Constitucional de 1925-1926, que buscou estabelecer uma diretriz nacional para o ensino público (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Entretanto,

apesar das intenções centralizadoras — também visíveis na Reforma Rocha Vaz (1925) —, essas iniciativas não trouxeram mudanças estruturais imediatas devido à força das oligarquias. Foi somente com o movimento do 'Entusiasmo pela Educação' e a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que o debate sobre um sistema nacional ganhou a densidade necessária para romper com o modelo vigente (Saviani, 2013).

A ruptura de 1930 e a ascensão da Era Vargas inauguraram, então, a lógica do currículo como instrumento central de construção da identidade nacional (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002). Nesse período, a educação assumiu um papel estratégico para forjar os “cidadãos” adequados à modernização urbano-industrial almejada pelo Estado, superando o localismo agrário. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a Reforma Francisco Campos (1931) materializaram essa retomada do poder centralizador, instituindo um currículo enciclopédico e rígido (Cury; Reis; Zanardi, 2018). É nesse contexto que o movimento protagonizado pelos Pioneiros da Educação Nova ganha força (Saviani, 2013). Liderados por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, os Pioneiros lançaram, em 1932, o histórico *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O documento defendia que a reconstrução nacional dependia de um sistema público de ensino laico, gratuito, obrigatório e coeducativo. Centralmente, propunham a “escola única” como forma de superar a dualidade histórica, baseando-se em métodos científicos e democráticos. Essa visão colidiu frontalmente com a Igreja Católica e os setores conservadores, que disputavam a hegemonia sobre o currículo e defendiam o ensino religioso e a primazia da família.

Durante o Estado Novo (1937-1945), essa disputa foi sufocada pelo autoritarismo, e a dualidade escolar foi institucionalizada pelas Leis Orgânicas do Ensino, sob a gestão de Gustavo Capanema (Cury; Reis; Zanardi, 2018). A Reforma Capanema (1942) selou o destino das classes sociais através de canais distintos: o ensino secundário propedêutico para as elites ('ensino dos condutores') e o ensino profissionalizante para a massa trabalhadora. Foi nesse período, inclusive, que se criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Decreto-lei nº 4.048/1942), consolidando um modelo de formação para o trabalho apartado da formação geral, atendendo diretamente aos interesses do setor industrial emergente sem passar pelo sistema público regular.

Com a redemocratização e a Constituição de 1946, o debate entre os 'pioneiros' e os 'católicos' reacendeu no Congresso Nacional, travando a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases por treze anos (Cury; Reis; Zanardi, 2018). O resultado desse longo embate foi a Lei nº 4.024/1961, um texto de 'conciliação conservadora'. Essa denominação explica como o conflito foi resolvido: para conseguir aprovar a LDB, o setor público cedeu aos interesses privados e conservadores, e a lei consagrou a vitória desses setores ao garantir que recursos públicos pudessem financiar escolas particulares (amparada nos argumentos de "liberdade de ensino" e "direito da família"), enfraquecendo o projeto de um sistema público forte e centralizado. Além disso, a legislação descentralizou novamente parte das decisões para os Conselhos Estaduais, mantendo, na ausência de redistribuição federal, a desigualdade regional e o déficit de escolarização.

A 'conciliação conservadora' de 1961 não foi capaz de conter a efervescência social da época. Na década de 1960, houve um crescimento expressivo da popularidade do Movimento de Educação Popular, que ensejava a universalização das políticas de alfabetização. A pauta era urgente e política: como grande parte do povo ainda era analfabeta, essa massa estava excluída da cidadania, pois a legislação da época proibia o voto aos analfabetos. Durante o governo João Goulart, houve a proposição do Plano Nacional de Alfabetização, baseado no método de Paulo Freire, que visava não apenas ensinar a ler, mas conscientizar politicamente a classe trabalhadora (Saviani, 2013).

Contudo, essa experiência de curta duração foi considerada uma ameaça subversiva pelas elites. A instabilidade foi brutalmente rompida pelo Golpe Civil-Militar de 1964, que reprimiu imediatamente qualquer ideia considerada 'perigosa'. O novo regime instaurou um cenário de violenta repressão aos movimentos sociais, sindicais e estudantis, desmantelando organizações como a União Nacional dos Estudantes (UNE), exilando educadores como Paulo Freire e perseguindo professores. Silenciada a oposição, a educação deixou de ser um campo de debate político e de formação cidadã para ser tratada como uma questão de segurança nacional e desenvolvimento econômico, fundamentada na Teoria do Capital Humano⁸ (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002; Saviani, 2013).

⁸ Historicamente, a função original da escola, sob a lógica do Estado de Bem-Estar e da Teoria do Capital Humano, estava associada à preparação da força de trabalho para um mercado em expansão, com uma perspectiva de pleno emprego e desenvolvimento social. No entanto, a partir da crise dos anos 1970 e sob a égide do ideário neoliberal, essa teoria foi refuncionalizada e

Essa teoria, importada dos Estados Unidos através dos Acordos MEC-USAID, concebe a educação como um fator de produção: o indivíduo é visto como um ativo econômico que precisa ser treinado para aumentar sua produtividade (Saviani, 2013). Esse alinhamento não foi um fato isolado, mas a continuidade de um projeto de modernização excludente. Conforme apontam Cury e Tripodi (2023), apesar da expansão dos sistemas de ensino observada tanto na década de 1930 quanto na de 1970, o Estado manteve um caráter liberal em suas reformas, firmando acordos com o capitalismo internacional e transferindo responsabilidades para a iniciativa privada. Além da diminuição relativa dos recursos públicos, consolidou-se uma base meritocrática nas políticas sociais, na qual apenas cidadãos com vínculo trabalhista formal poderiam usufruir plenamente de serviços como aposentadoria e saúde, marginalizando a massa de trabalhadores informais.

Para operacionalizar essa visão de 'escola-empresa', o regime adotou a racionalidade do tecnicismo, a expressão pedagógica dessa lógica empresarial. Trata-se de uma abordagem que prioriza a eficiência, a burocracia e a suposta neutralidade científica. Nela, o foco da escola desloca-se dos fins da educação para os meios (técnicas, manuais e recursos audiovisuais). O professor deixa de ser um intelectual reflexivo para se tornar um mero executor de tarefas planejadas por especialistas de gabinete, esvaziando o sentido político do ato de ensinar (Saviani, 2013).

O marco legal dessa reengenharia foi a Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. A lei promoveu uma mudança estrutural profunda: unificou o antigo primário e ginásio no 1º Grau de oito anos e transformou o 2º Grau (atual Ensino Médio) em compulsoriamente profissionalizante para todos. O discurso oficial prometia o fim da dualidade histórica ao impor a profissionalização universal. Contudo, na prática, a reforma gerou uma 'dualidade às avessas'. As escolas públicas, sem recursos, passaram a oferecer uma 'profissionalização simulada' e precária. Já as escolas privadas, frequentadas pela elite, continuaram focadas na preparação propedêutica para o vestibular, burlando a lei através de habilitações técnicas de fachada (Saviani, 2013; Oliveira, 2023).

ressignificada. Nesse novo contexto, a escola passa a ser vista como um espaço para o investimento individual em "empregabilidade", transferindo para o próprio sujeito a responsabilidade por sua inserção (ou não) no mercado de trabalho (Saviani, 2025).

Como consequência direta da repressão e do tecnicismo, o currículo sofreu um apagamento crítico. A disciplina de Sociologia foi banida e substituída por componentes de doutrinação ideológica e controle moral, como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (Meucci, 2011).

Contudo, é preciso pontuar que o tecnicismo não reinou sem resistência. No final da década de 1970, no contexto da abertura política, movimentos de educadores começaram a se reorganizar para reivindicar a reformulação dos cursos de formação de professores, colocando em pauta a definição do que seria uma base comum nacional. Conforme demonstra Saviani (2016), a concepção defendida pelos educadores à época opunha-se à lógica tecnicista: a base comum não deveria ser confundida com um 'currículo mínimo' fixado burocraticamente por um órgão de governo. Ao contrário, ela deveria ser um princípio orientador construído via consenso democrático a partir da realidade escolar, e não por imposição vertical (Saviani, 2016).

A mobilização dos educadores e da sociedade civil no final da ditadura, organizada em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, culminou na Assembleia Nacional Constituinte. A promulgação da Constituição Federal de 1988, apelidada de 'Constituição Cidadã', representou uma ruptura jurídica fundamental com o período autoritário. Ao estabelecer a educação como 'direito de todos e dever do Estado' (Art. 205), a Carta Magna inovou ao consagrá-la como direito público subjetivo (Art. 208). Isso significa que o não oferecimento ou a oferta irregular do ensino passou a gerar responsabilidade jurídica para a autoridade competente, conferindo ao cidadão o poder de exigir judicialmente esse direito. Além do acesso, a Constituição definiu princípios estruturantes para a qualidade social da educação (Art. 206), tais como a gestão democrática do ensino público, rompendo com a tradição centralizadora anterior (Cury, 1992).

No que tange à organização, definiu-se o regime de colaboração federativa: a educação escolar passou a ser competência comum, cabendo à União estabelecer normas gerais, enquanto Estados e Municípios assumiriam a execução direta, com função supletiva e redistributiva da União para garantir a equidade (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Quanto ao financiamento, houve avanços cruciais com a vinculação

de receitas de impostos (Art. 212) e a previsão de fundos contábeis⁹ para equalizar as oportunidades (Cury; Tripodi, 2023).

Quanto ao currículo, o Artigo 210 fixou a necessidade de 'conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum'. No entanto, a materialização desses direitos na década de 1990 ocorreu sob forte tensão contraditória. Enquanto o texto constitucional apontava para a cidadania, a política econômica alinhava-se ao neoliberalismo. Conforme analisa Rosar (2011), a política econômica adotada seguiu diretrizes que visavam: i) privatizar setores estratégicos da economia e serviços públicos; ii) promover a desindustrialização e incentivar a importação; e iii) estimular a exportação agrícola em detrimento da agricultura familiar.

Essas medidas refletiam a aplicação de receituários do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para países de capitalismo dependente, com o objetivo central de conter a 'crise da dívida externa'. Para garantir o acesso a financiamentos estrangeiros, o Estado brasileiro adotou uma rígida disciplina fiscal. O resultado foi que os recursos públicos passaram a ser prioritariamente utilizados para o pagamento da dívida, em detrimento dos investimentos em direitos sociais, como a educação. Muitos países da América do Sul, incluindo o Brasil, serviram de laboratório para essas políticas, que se disseminaram através de consensos forjados para garantir a aceitação popular dos cortes sociais (Rosar, 2011).

A adesão do Brasil às diretrizes do Consenso de Washington¹⁰ implicou a adoção de políticas de disciplina fiscal, ampliação das privatizações e redefinição do papel do Estado. Esse conjunto de medidas forneceu a base econômica e ideológica para a Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Sob a gestão de Luiz Carlos Bresser-Pereira, implementou-se o conceito de 'público não-estatal', no qual os direitos sociais passaram a ser tratados como serviços, seguindo a lógica da competição de mercado e do controle de qualidade pela demanda. A educação, transformada em serviço, deixou de ser vista exclusivamente como dever direto do

⁹ Como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006, financiando apenas o Ensino Fundamental. Foi sucedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vigora desde 2007, com escopo ampliado para toda a Educação Básica e complementaridade progressiva da União

¹⁰ O Consenso de Washington é um conjunto de dez recomendações de políticas econômicas neoliberais formuladas em 1989 que priorizam a disciplina fiscal, privatizações e a liberalização do mercado como solução para crises de dívida em países em desenvolvimento. Será retomado e explicado na próxima seção.

Estado, abrindo espaço para a participação de grupos com interesses privados na gestão pública. A celebração de convênios com fundações privadas reforçou a transferência de responsabilidades para o terceiro setor, alinhando-se ao princípio do estado mínimo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Esse alinhamento internacional ficou evidente na participação do Brasil na *Conferência de Jomtien* (1990), onde o país se comprometeu com metas focadas em resultados e avaliação. É nesse cenário que tramitou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Havia um projeto original (PL 1.258/88), construído democraticamente pela comunidade acadêmica e relatado por Jorge Hage, que defendia um Sistema Nacional de Educação robusto. Contudo, numa manobra política, esse projeto foi descartado em favor de um substitutivo relatado pelo senador Darcy Ribeiro, mais alinhado à flexibilidade e desregulamentação exigidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A Lei nº 9.394/1996, aprovada sob essa lógica, caracterizou-se por ser uma lei 'minimalista'. Embora tenha reafirmado a educação básica como um direito, ela estruturou o currículo no Artigo 26 dividindo-o em uma 'base nacional comum' e uma 'parte diversificada', exigida pelas características regionais. Contudo, essa divisão foi definida de forma genérica, delegando excessiva autonomia aos sistemas de ensino e abrindo brechas para a entrada de 'sistemas de ensino' privados (apostilas) na rede pública. Além disso, a lei institucionalizou a lógica da avaliação em larga escala, incorporando e tornando obrigatória a utilização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como mecanismo central de regulação (Saviani, 2016).

Para operacionalizar a base comum prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Ministério da Educação e do Desporto (MED) editou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Organizados por áreas do conhecimento e eixos transversais, os PCN foram a primeira grande tentativa de alinhar o currículo nacional às diretrizes do Banco Mundial. Embora não tivessem força de lei, funcionaram como política indutora, introduzindo sistematicamente a lógica do 'aprender a aprender' e a Pedagogia das Competências, sendo duramente criticados pela comunidade acadêmica por sua elaboração terceirizada, distante do 'chão da escola'.

Esse movimento foi aprofundado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, que, diferentemente dos PCN, que possuíam

caráter orientador, assumiram um papel explicitamente obrigatório na organização curricular. Elas institucionalizaram os conceitos de 'interdisciplinaridade' e 'contextualização', mas ressignificados sob a ótica da empregabilidade e da flexibilidade. A educação média passava a ser orientada não mais pelo domínio de conteúdos científicos densos, mas pelo desenvolvimento de competências e habilidades para um mercado de trabalho incerto (Brasil, 1998).

O período do neodesenvolvimentismo (2003-2016), sob as gestões de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), caracterizou-se fundamentalmente como um governo de conciliação de classes, buscando aliar o crescimento econômico à inclusão social por meio da expansão do consumo e da democratização do acesso aos serviços públicos (Frigotto, 2011; Boito Jr., 2012). No entanto, no campo educacional, essa estratégia conviveu com profundas contradições: embora tenha ampliado significativamente o investimento e o ingresso nas instituições de ensino, o Estado não rompeu com a arquitetura de gestão herdada da década de 1990. A estrutura de avaliação neoliberal foi mantida e sofisticada, tendo na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, seu pilar central de regulação via metas quantitativas e monitoramento de resultados, consolidando o que Freitas (2012) denomina de neotecnicismo.

Complementarmente, a política educacional manteve as portas abertas para o setor privado, impulsionando a mercantilização do ensino superior através de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que, apesar de incluírem estudantes, transferiram vultosos fundos públicos para grandes grupos educacionais (Saviani, 2013). No plano pedagógico, a lógica das competências também não foi superada; ela correu em paralelo às políticas de inclusão, materializando-se, por exemplo, na reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2009, cujas matrizes já antecipavam o alinhamento à mensuração de habilidades instrumentais e ao "saber-fazer". Assim, a ampliação de direitos operou em tensão constante, sem desmontar a racionalidade de mercado que estrutura a gestão pública brasileira (Ramos, 2011).

É nesse cenário de disputas, ainda sob a égide do governo Dilma Rousseff, que se institui o marco legal decisivo que abriria caminho para a oficialização dessa padronização curricular. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)

2014–2024¹¹ (Lei nº 13.005/2014) definiu 20 metas para orientar políticas educacionais, abrangendo acesso, valorização de profissionais, investimento mínimo de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), melhoria da qualidade, redução de desigualdades e promoção da inclusão social. A Meta 7 e a Estratégia 7.1¹² destacaram a necessidade de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a definição da base nacional comum dos currículos (Zajac; Cássio, 2023).

Em consonância com o PNE e o art. 26 da LDBEN/1996, iniciou-se um movimento articulado por múltiplos atores — grupos empresariais, comunidades acadêmicas e conselhos de educação — para criar um currículo comum que equilibrasse conteúdos prescritos e desempenho escolar, fornecendo ferramentas para avaliar a qualidade da educação por meio de avaliações em larga escala (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Entretanto, forças neoliberais disputavam os rumos da educação, incorporando elementos da reforma empresarial, como lógica de eficiência, metas de desempenho e políticas de responsabilização (Freitas, 2012).

Contudo, a materialização dessas diretrizes ocorreu em um contexto de profunda instabilidade. A crise política e econômica que se agravou entre 2014 e 2015 marcou o início do segundo mandato de Dilma Rousseff, anunciado sob o lema *Pátria Educadora* (2015). Embora a retórica oficial buscasse reafirmar a centralidade da educação, o documento de 2015 e o processo de formulação da BNCC evidenciaram, paradoxalmente, a crescente priorização de objetivos de aprendizagem alinhados às matrizes do ENEM e do SAEB. Esse movimento, analisado por Macedo (2015), preparou o terreno para a pedagogia das

¹¹ A construção do Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2025-2035) está em discussão no Congresso Nacional, materializada no Projeto de Lei (PL) nº 2.614/2024. O texto busca substituir o plano decenal anterior (2014–2024), cuja vigência foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, assegurando a continuidade normativa durante a transição. O novo PNE concentra-se na qualidade, equidade e inclusão, estabelecendo 58 metas mais específicas para todos os níveis de ensino. As principais alterações propostas incluem a meta de universalizar as creches sob demanda manifesta, ampliar a educação integral para, no mínimo, 50% das escolas e incorporar a alfabetização matemática e a educação socioambiental/digital. Em relação ao financiamento, o relatório do projeto sugere destinar, no mínimo, 7,5% do PIB para a educação, com a implementação de um novo regime de monitoramento bienal e responsabilização federativa para garantir o cumprimento das metas (Nicolau, 2025).

¹² A Meta 7 do PNE 2014-2024 estabelece como objetivo central a promoção da qualidade na educação básica, articulando melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para atingir as médias projetadas do Ideb em todas as etapas de ensino. Entre as ações previstas, a Estratégia 7.1 determina a implementação de diretrizes pedagógicas nacionais e da BNCC, definindo direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano do ensino fundamental e médio, asseguradas as diversidades regionais e locais. A formulação e detalhamento dessas orientações podem ser consultados no documento oficial de apresentação das metas do PNE e no relatório específico que analisa a Meta 7 e suas 36 estratégias. (Brasil, 2014; Senado Federal, 2021).

competências ao deslocar o foco dos conteúdos para o desenvolvimento de habilidades — inclusive socioemocionais — e para a adaptação às demandas do mercado. A fragilidade política do governo e o consequente vácuo de governabilidade permitiram que essa visão técnica e gerencialista fosse rapidamente capturada e radicalizada por atores não estatais organizados, como a Fundação Lemann e o Todos Pela Educação, que passaram a ditar a hegemonia da pauta curricular antes mesmo da ruptura democrática de 2016 (Avelar, 2016; Tarlau; Moeller, 2020).

Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça a educação como direito público subjetivo e determine a gestão democrática (Art. 206, VI), a ruptura institucional de 2016 marcou a instauração do que Oliveira (2019) e Leher (2018) denominam de um "Estado de Exceção Econômico". Sob o governo de Michel Temer (2016–2018), então filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) — que voltou oficialmente a se chamar Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em dezembro de 2017 — essa nova configuração de poder não apenas impôs cortes orçamentários, mas também constitucionalizou a austeridade fiscal por duas décadas com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, conhecida como Teto de Gastos¹³. Essa medida representou um ataque frontal à soberania das políticas sociais, inviabilizando na prática o cumprimento das metas e estratégias do PNE 2014-2024 e subordinando o direito à educação à lógica do ajuste fiscal permanente. Nesse cenário de retração democrática, o Estado brasileiro aprofundou seu caráter de classe, blindando a política econômica da participação popular e transferindo a condução da agenda pública para os interesses do capital financeiro, configurando um cenário de desmonte dos direitos sociais conquistados nas décadas anteriores (Saviani, 2013; Frigotto, 2011).

A expressão educacional mais contundente desse autoritarismo político materializou-se na Reforma do Ensino Médio, imposta via Medida Provisória (MP nº 746/2016). Tratou-se de uma intervenção verticalizada, desenhada não para a elevação da qualidade pedagógica, mas para adequar a escola pública ao novo

¹³ A Emenda Constitucional nº 95, promulgada em 2016 durante o governo Michel Temer, instituiu o chamado "Novo Regime Fiscal", estabelecendo um teto para os gastos primários da União por vinte anos. Esse teto impede que as despesas federais cresçam acima da inflação do ano anterior, restringindo a expansão de investimentos públicos em áreas como saúde, educação e assistência social. Diversos pesquisadores e entidades alertam que a medida aprofunda processos de austeridade fiscal e compromete a capacidade do Estado de formular políticas sociais amplas, especialmente em contextos de aumento das demandas sociais.

orçamento enxuto e à formação acelerada e rebaixada de mão de obra barata, em consonância com a precarização estrutural do trabalho (Motta; Frigotto, 2017). Sob o falso discurso de modernização e escuta, a condução da BNCC foi capturada pela influência direta de aparelhos privados de hegemonia, como o Movimento pela Base (MPB) e a Fundação Lemann, que agiram para ressignificar a ideia de "base comum": se nos anos 1980 ela estava associada à democratização do conhecimento, no pós-2016 tornou-se instrumento de controle, padronização e eficiência gerencial (Tarlau; Moeller, 2020; Ramos, 2017). Assim, a Reforma e a Base não constituem meros aperfeiçoamentos técnicos, mas a materialização de um projeto societário excludente, cujos detalhes técnicos e implicações curriculares serão objeto de análise aprofundada no Capítulo 3.

Esse processo de desmonte atingiu seu paroxismo sob o governo Jair Bolsonaro (2019–2022). Sua trajetória partidária no período — eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) e, posteriormente, migrando para o Partido Liberal (PL) — reflete institucionalmente a aliança que sustentou seu mandato: uma fusão explosiva entre o ultraliberalismo econômico e o reacionarismo moral, configurando a expressão histórica mais acabada do que Michael W. Apple (2006) conceitua como 'modernização conservadora'. Sob essa égide, o Ministério da Educação (MEC) foi convertido em um quartel-general de guerra cultural, marcado por uma instabilidade crônica e por uma cruzada ideológica contra supostos 'inimigos internos' — o legado de Paulo Freire, o pensamento crítico e a chamada 'ideologia de gênero' —, materializada em perseguições à liberdade de cátedra inspiradas pelo movimento *Escola sem Partido* (Frigotto, 2017; Penna, 2021). Ao mesmo tempo em que promovia uma severa asfixia orçamentária nas principais agências de fomento do país, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o governo buscava institucionalizar a mercantilização do ensino superior por meio do programa *Future-se* e elegeu a militarização das escolas públicas (via Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM) como estratégia central de disciplinamento social e contenção da juventude pobre (Giroto; Cássio, 2019; Hypolito, 2020). Foi exatamente nesse cenário de autoritarismo político, anti-intelectualismo e desprezo pela gestão técnica que a BNCC do Ensino Médio foi homologada e implementada, consolidando-se não apenas como norma curricular, mas como dispositivo de um

projeto de sociedade que almeja a formação de sujeitos eficientes para o mercado, submissos à hierarquia e destituídos de visão crítica.

1.2 O ESTADO COMO ARENA DE DISPUTA E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

A análise histórica da seção anterior evidencia que o currículo é um território em constante tensão. Isso ocorre porque as políticas educacionais, amplamente analisadas no campo da Educação, são consideradas a materialização do Estado na vida em sociedade e, por esse motivo, são alvos de disputas entre diferentes grupos desde a sua concepção até a sua execução. Elas podem ser entendidas como:

programas ou ações governamentais voltadas para o campo da educação, envolvendo órgãos públicos, assim como diferentes organismos e agentes, que carregam consigo visões distintas das relações entre Estado e sociedade, além de diferentes concepções de educação e seus fins (Cury; Tripodi, 2023, p.14).

Dessa forma, as políticas educacionais expressam as convicções dos grupos que ocupam o Estado em diferentes períodos, produzindo tensões e debates durante sua formulação. Compreender o significado de uma política pública requer captar o sentido do projeto social do Estado como um todo e considerar as contradições que marcam o contexto histórico em que é produzida (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Como essas políticas são operadas pelo Estado, torna-se fundamental explicitar as concepções que orientam sua interpretação. Na ciência política contemporânea, o Estado costuma ser concebido como instituição moderna vinculada à economia de mercado, à iniciativa privada e à regulação dos fluxos econômicos. Sob uma perspectiva democrática liberal, sua função seria promover o interesse público, coordenar ações sociais e garantir mecanismos de resolução de conflitos (Cury; Tripodi, 2023). Já na tradição marxista, o Estado é entendido como instrumento de dominação de classe, organizado para preservar os interesses da burguesia e a continuidade das relações capitalistas (Silva; Nez, 2020).

Nesta pesquisa, afasta-se da perspectiva liberal de neutralidade do Estado e adota-se uma análise crítica fundamentada nas contribuições de Antonio Gramsci (2001) e Nicos Poulantzas (2000). Para ambos, o Estado não possui autonomia plena ou vontade própria, mas deve ser compreendido como a expressão condensada das relações de força entre classes e frações de classe. Suas políticas, leis e currículos não emergem de um campo técnico neutro, mas constituem

materializações das disputas que atravessam a sociedade e conformam a hegemonia em cada momento histórico.

A contribuição de Gramsci é fundamental ao formular uma concepção ampliada de Estado, que articula a sociedade política (aparelhos coercitivos) e a sociedade civil (espaços de produção de consenso). Nesse marco, rompe-se com visões mecanicistas que reduzem o Estado a mero reflexo da economia, reconhecendo-o como uma estrutura complexa onde a hegemonia constitui o núcleo da análise. Trata-se da capacidade de uma classe exercer direção intelectual e moral sobre o conjunto da sociedade, universalizando seus interesses particulares (Gramsci, 2001 apud Oliveira, 2023, p. 17). O Estado torna-se, assim, o *locus* onde se produzem os valores que sustentam essa direção (Gramsci, 2001 apud Oliveira, 2023, p. 124–125). Nesse quadro, a escola e o currículo ocupam papel estratégico, funcionando como territórios de disputa ideológica e naturalização de relações sociais. Como destaca Neves (2005), essa hegemonia é sempre instável, permeada por fissuras e resistências.

A leitura de Poulantzas, conforme apresentada por Oliveira (2023), aprofunda essa compreensão ao deslocar o foco para a materialidade institucional. Para o autor, o Estado possui uma autonomia relativa que lhe permite organizar e unificar os interesses divergentes no interior do próprio bloco no poder. Diferentemente da ênfase gramsciana na direção moral, a hegemonia em Poulantzas manifesta-se na capacidade estatal de institucionalizar a ideologia dominante e produzir coesão política (Coutinho, 2011, p. 63–65).

No capitalismo contemporâneo, essa dinâmica intensifica-se com o avanço do que Poulantzas denomina “estatismo autoritário”, caracterizado pelo declínio das instituições democráticas liberais e pelo fortalecimento do Executivo em articulação com o capital monopolista. Oliveira (2023) observa que esse movimento evidencia uma crise de hegemonia, na qual emergem conflitos internos ao bloco dominante: de um lado, correntes neoliberais focadas na lógica gerencial e no desmonte de direitos; de outro, forças conservadoras que mobilizam pautas morais. Embora ambas convirjam na centralização do poder, suas divergências aprofundam a instabilidade política, favorecendo regimes marcados por autoritarismo seletivo e retração das políticas públicas.

As disputas hegemônicas discutidas anteriormente também se manifestam nas diferentes formas históricas que o Estado assume, ora ampliando, ora reduzindo

sua intervenção na questão social. O Estado de Bem-Estar Social representa o modelo de maior intervenção, voltado a reduzir desigualdades, regular os efeitos do capital e assegurar direitos fundamentais, especialmente nas áreas de educação e saúde, por meio da arrecadação tributária. Sua consolidação internacional fortaleceu-se após a crise de 1929, momento em que ficou evidente a incapacidade do mercado de garantir, por si só, condições mínimas de vida (Ramos, 2001). Nesse contexto, ampliou-se a atuação estatal como mecanismo de coesão social, rompendo com o liberalismo clássico. No Brasil, embora sem conformar plenamente um *Welfare State* nos moldes dos países centrais, a década de 1930 foi marcada por forte atuação estatal, impulsionando a modernização e a industrialização com características centralizadoras, num projeto de desenvolvimento nacional (Saviani, 2011).

Compreendidas as bases teóricas que permitem interpretar o Estado como arena de disputas, torna-se possível situar historicamente a ascensão da racionalidade neoliberal, que surge como reação ao modelo de proteção social. É importante destacar que essa lógica não emergiu de forma abrupta; sua gênese intelectual remonta aos anos 1930, em oposição teórica ao keynesianismo, constituindo-se progressivamente até adquirir hegemonia global e orientar a reorganização do Estado nas décadas finais do século XX.

Antes de adentrar sua conformação histórica, é fundamental compreender como o neoliberalismo opera no plano conceitual e subjetivo. Conforme apontam Dardot e Laval (2016), ele transcende a dimensão de simples política econômica, constituindo-se como uma "nova razão do mundo" que estende o princípio da competição para todas as esferas da vida. Trata-se de uma normatividade que molda instituições e subjetividades, infiltrando-se no cotidiano, nos discursos educacionais e nas relações sociais. Nesse processo, generaliza-se a "forma-empresa" como modelo organizador: o indivíduo é intimado a tornar-se um "empreendedor de si", convertendo a liberdade em uma obrigação de autogerenciamento e performance constante. Consequentemente, as desigualdades estruturais são invisibilizadas, e o sucesso ou o fracasso passam a ser interpretados como responsabilidade exclusiva das escolhas pessoais. Essa dinâmica reconfigura também o próprio Estado, que, longe de apenas se retrair, passa a atuar ativamente na construção de mercados e na disseminação de práticas gerencialistas no interior de suas instituições.

Em contraposição ao modelo de bem-estar social e como reação ao intervencionismo, começaram a se estruturar, ainda nos anos 1930, as bases teóricas e políticas do neoliberalismo. Essa corrente defende a limitação da atuação estatal, a centralidade da iniciativa privada e o encolhimento dos gastos públicos, apostando na eficiência do mercado e na responsabilização individual como soluções para crises sociais. Seu princípio central consiste na redução do papel do Estado e na transferência de responsabilidades para a iniciativa privada e para organizações da sociedade civil, incluindo a educação (Ramos; Paranhos, 2022).

Embora seu início esteja associado a reações à crise do liberalismo clássico e à ascensão do socialismo no século XX, o neoliberalismo não resgata puramente o *laissez-faire*, mas o reconstrói com novos contornos normativos. Sua refundação teórica remonta à década de 1930, com o *Colóquio Walter Lippmann*, em 1938, e a posterior fundação da *Sociedade Mont Pèlerin*, em 1947, articulando duas grandes correntes: o ordoliberalismo alemão e a vertente austro-americana. O primeiro defendia uma economia de mercado sustentada por uma ordem jurídica forte e interventiva, com o Estado garantindo institucionalmente a concorrência. Já a segunda, influenciada por Hayek e Von Mises, reforçava um subjetivismo marcado pela ideia de concorrência como processo de descoberta, moldando indivíduos empreendedores, mesmo que isso exigisse coerção estatal para assegurar a propriedade privada e a liberdade de mercado (Dardot; Laval, 2016).

Após esse período de maturação teórica, consolida-se, a partir do final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, o que Dardot e Laval (2016) denominam de “a grande virada”. É nesse momento que o neoliberalismo deixa de ser um projeto ideológico restrito a círculos intelectuais e passa a orientar políticas concretas de governo.

A ditadura de Augusto Pinochet, ocorrida entre 1973 e 1990 no Chile, é destacada como o “primeiro laboratório” onde esse modelo foi imposto “pela mais criminosa das violências”, evidenciando que sua implementação não requer, necessariamente, a mediação democrática (Dardot; Laval, 2016). O regime chileno, profundamente autoritário, recorreu a políticas de austeridade e ao desmonte do Estado de bem-estar social, conduzidas pelos “Chicago Boys”, economistas formados sob a influência de Milton Friedman. Essa experiência revela que, para os defensores do neoliberalismo, a democracia não é um valor intrínseco; Friedrich Hayek, por exemplo, chegou a declarar sua preferência por uma “ditadura liberal” em

detrimento de uma democracia que não assegurasse o livre mercado, conforme analisam Dardot e Laval (2016).

Ainda nesse contexto, crises econômicas e desastres sociais passaram a ser interpretados como oportunidades estratégicas para impor uma reconfiguração radical da sociedade, tática que ficou conhecida como “doutrina do choque”. O desemprego em massa e a precarização do trabalho operam, assim, como mecanismos de disciplinamento social, ao mesmo tempo em que se difundem discursos voltados à responsabilização individual dos sujeitos.

Posteriormente, a ascensão dos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, marcou a consolidação da racionalidade neoliberal como norma global de governo na década de 1980. Essas gestões consagraram a desregulamentação dos mercados, a diminuição dos direitos sociais e a financeirização da economia como práticas centrais ao exercício do poder. Esse processo intensificou-se nos anos 1990, quando organismos multilaterais, como o FMI, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passaram a pressionar os países do Sul global a adotar reformas estruturais como condição para o acesso a financiamentos e renegociações da dívida Externa (Dardot; Laval, 2016).

Nesse movimento de expansão internacional, o Consenso de Washington desempenhou papel decisivo. Formulado em 1989, esse conjunto de diretrizes instituiu um receituário econômico dirigido aos países periféricos, baseado na disciplina fiscal, na abertura comercial e nas privatizações, sob o argumento da modernização e da integração ao capitalismo global. Como explicam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo se afirma aqui como uma “nova razão do mundo”, impondo a reconfiguração do Estado segundo os princípios da concorrência, da eficiência e da lógica empresarial, inclusive nas áreas sociais. Ao funcionar como critério normativo para nações endividadas, o programa subordinou as políticas públicas aos interesses do capital internacional. Assim, o Estado deixa de atuar prioritariamente como promotor do bem-estar social e passa a ser gerido segundo a lógica empresarial, orientado pela competitividade e pela atração de investimentos. Mais do que um pacote de medidas econômicas, o *Consenso de Washington* formalizou a institucionalização política da racionalidade neoliberal em escala global (Dardot; Laval, 2016).

A expansão dessa racionalidade não ocorre no vazio; para se consolidar como hegemonia e produzir o consenso ativo discutido por Gramsci, o neoliberalismo precisa articular-se a forças culturais e políticas que lhe confirmem legitimidade popular. Do mesmo modo, sob a ótica de Poulantzas, essa articulação reflete a capacidade do bloco no poder de unificar interesses diversos para manter a dominação. É nesse ponto que se insere a convergência estratégica entre neoliberalismo e neoconservadorismo.

Wendy Brown (2019) destaca que o neoliberalismo, ao enfraquecer a soberania popular, a cidadania democrática e os mecanismos de deliberação coletiva, cria o terreno fértil para a ascensão de forças neoconservadoras. Estas oferecem respostas autoritárias, moralizantes e punitivas à crise social produzida pelas próprias reformas de mercado. Assim, o neoconservadorismo fornece o "verniz moral", o apelo à ordem e a justificativa para políticas repressivas, sustentadas em discursos de defesa da família, da religião e dos valores tradicionais, preenchendo o vácuo deixado pela despolitização da economia.

Essa articulação produz efeitos observáveis em diferentes experiências históricas. Se o regime de Pinochet no Chile serviu de laboratório econômico, também antecipou o uso da força moral e autoritária para blindar o mercado. Fenômeno similar ocorre nas retóricas de moralização do Estado presentes em conjunturas recentes no Brasil. Ao combinar dispositivos econômicos com apelos morais e afetivos, essa convergência desmobiliza a crítica social e naturaliza desigualdades, convertendo sofrimento estrutural em falha individual. Para Brown (2019), trata-se de uma forma renovada de dominação que enfraquece a democracia tanto institucionalmente quanto em sua capacidade simbólica de imaginar alternativas.

Essa leitura dialoga com a análise de Michael W. Apple (2015), que identifica nessa aliança o que denomina "modernização conservadora". Esse fenômeno caracteriza-se pela articulação entre diferentes frações de classe: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional. Esses grupos, embora distintos, convergem na defesa de dispositivos que reconfiguram o campo educacional. Nesse arranjo, os neoliberais impulsionam reformas de mercado; os neoconservadores reforçam a restauração cultural e a centralização de conteúdos; os populistas religiosos atuam na censura moral; e a classe média gerencial opera os sistemas de *accountability* e auditoria. Em suma, o movimento

combina o “novo” dos mercados e da eficiência gerencial com o “velho” da cultura e da disciplina tradicionais (Apple, 2006).

Essa aliança funciona, na metáfora de Apple (2006), como um 'guarda-chuva hegemônico' que reúne agendas distintas, mas convergentes no direcionamento conservador das políticas educacionais. Um de seus efeitos mais visíveis é a consolidação do estado avaliador. Embora aparente ampliar a autonomia, esse modelo exerce forte controle por meio de avaliações constantes e comparativas. No campo educacional brasileiro, isso se materializa na expansão dos testes em larga escala, que passam a orientar currículos e práticas docentes, reforçando a lógica de responsabilização e a competição entre escolas, conforme discutem Freitas (2014) e Afonso (2013).

Após compreender a sustentação política desse bloco, é fundamental examinar como essa racionalidade se expande para a educação, articulando-se a dispositivos internacionais. A dinâmica atual expressa a emergência de modelos padronizados que orientam reformas globais segundo o que Freitas (2014) denomina de “kit de montar global”. Nesse cenário, organismos multilaterais impõem aos países da periferia do capitalismo parâmetros de governança baseados na eficiência, na responsabilização e na competitividade, estabelecendo a adesão a essas reformas como condicionalidade para o acesso a financiamentos e acordos de cooperação (Aguiar; Dourado, 2018; Caetano, 2023). Tal ideário neoliberal ganha força na transição do fordismo ao regime de acumulação flexível (iniciada nos anos 1970), o qual demanda sujeitos adaptáveis e autorregulados, lógica que, no plano pedagógico, é estruturada pela pedagogia das competências (Ramos, 2001).

Esse pacote de políticas integra o chamado Movimento Global da Reforma Educacional (GERM). Segundo Sahlberg (2011, apud Freitas, 2018, p. 39), o GERM caracteriza-se por práticas como:

a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Freitas, 2018, p.39).

Compreender essa lógica é fundamental para situar a "reforma empresarial da educação" (Freitas, 2018), que busca submeter o ensino a mecanismos de mercado e disseminar a crença na superioridade da gestão privada. Suas raízes podem ser identificadas nos Estados Unidos, onde políticas como *vouchers* foram utilizadas para fragilizar o sistema público, aprofundando desigualdades e corroendo o sentido republicano da escola (Ravitch, 2013).

No contexto brasileiro, essa reconfiguração ganha contornos específicos a partir da década de 1990, materializando as diretrizes do *Consenso de Washington*. Como argumenta Gentili (1995), ocorre a transição de um Estado promotor de direitos para um Estado regulador, que transfere responsabilidades sociais aos indivíduos e naturaliza discursos meritocráticos. Tal processo consolidou-se progressivamente, atravessando diferentes governos. Mesmo durante o período neodesenvolvimentista (2003–2016), marcado pela ampliação do acesso à educação (ProUni, Fundeb, FIES) e redução da pobreza, não se rompeu com a lógica das competências nem com a centralidade de avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estruturaram um modelo de governança baseado na mensuração de resultados (Oliveira, 2023).

Um dos efeitos desse movimento é a transformação das funções estatais, dando origem ao fenômeno que Tiago Fávero de Oliveira (2023) classifica como "estatal não-público": instituições mantidas pelo Estado, mas operando sob racionalidade privada. Isso se exemplifica pela transferência da gestão para Organizações Sociais (OS) e pelo "apostilamento" via sistemas privados. Nesse cenário, fortalece-se o papel de fundações como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Movimento pela Base, que passam a atuar como "especialistas" na escola pública, influenciando diretamente políticas curriculares e conformando um "consenso por filantropia" que despolitiza conflitos e naturaliza a BNCC (Tarlau; Moeller, 2020). Freitas (2018) denomina esse movimento de neotecnicismo, marcado pela padronização e por mecanismos crescentes de responsabilização que sustentam a captura empresarial da gestão educacional.

A partir de 2016, esse projeto radicaliza-se. A combinação entre a aprovação da BNCC, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) e o congelamento de investimentos sociais imposto pela Emenda Constitucional nº95 intensifica o projeto neoliberal, estreitando ainda mais a vinculação entre escola e mercado (Sander; Pacheco; Frigotto, 2011). Paralelamente, o avanço do fundamentalismo religioso

(especialmente no governo de Jair Bolsonaro 2019-2022) reforça mecanismos de censura curricular e promove a moralização da política educacional (Santos; Pereira, 2024). A BNCC torna-se, então, o elemento estratégico desse arranjo: funciona como matriz nacional que padroniza expectativas de aprendizagem e organiza as condições para a expansão das avaliações em larga escala (Hypolito, 2019).

A intensificação da racionalidade neoliberal aprofunda um modelo de subjetivação orientado para a adaptação permanente. Como observa Oliveira (2023), a escola passa a ser mobilizada para formar indivíduos flexíveis e resilientes, capazes de gerir riscos de forma individualizada. O sofrimento social é convertido em problema pessoal, e os sujeitos são continuamente interpelados a praticar a autogestão. Diante desse quadro, o Estado revela-se como espaço de disputa, no qual a hegemonia neoliberal, embora forte, encontra resistência de estudantes e educadores. A compreensão do trabalho como princípio educativo, que será discutida nos capítulos seguintes, permite recuperar uma perspectiva crítica capaz de confrontar essa lógica mercadológica e reafirmar a educação como direito social e instrumento de emancipação.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Após examinar, no capítulo anterior, a construção sócio-histórica das políticas curriculares brasileiras e identificar o Estado como uma arena de disputas hegemônicas permeada pela racionalidade neoliberal (Poulantzas, 2000; Gramsci, 2001), este capítulo dedica-se ao aprofundamento teórico e político do objeto central desta pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se o capítulo precedente demonstrou como a educação foi progressivamente deslocada do campo dos direitos sociais para a lógica de mercado e do "estatal não-público" (Oliveira, 2023), cabe agora investigar o instrumento normativo que materializa essa transição na atualidade. Atendendo aos objetivos específicos desta investigação — investigar o processo de construção da BNCC e identificar as ideologias políticas nela presentes —, analisamos a Base não como um documento técnico neutro, mas como o dispositivo central de alinhamento da escola pública aos interesses do capital e do "reformismo Empresarial" (FREITAS, 2018).

Para tanto, a discussão estrutura-se em três momentos dialeticamente articulados. Inicialmente, mapeia-se o percurso histórico-legal e as disputas ideológicas que marcaram a elaboração do documento (Seção 2.1), desvelando como a captura da pauta por atores privados e fundações empresariais — como a Fundação Lemann e o Movimento Pela Base — reconfigurou o sentido de "base comum" através de um "consenso por filantropia" (Tarlau; Moeller, 2020; Silva; Neto, 2020). Em seguida, problematiza-se a natureza conceitual da BNCC (Seção 2.2), discutindo a tensão entre sua autodefinição normativa e sua atuação prática como currículo prescritivo e padronizador, que opera uma falsa dicotomia entre norma e currículo (Macedo, 2019; Cury; Reis; Zanardi, 2018). Por fim, estabelece-se o marco teórico fundamental da dissertação (Seção 2.3), contrapondo a Pedagogia das Competências — eixo estruturante da reforma e do neotecnismo (Saviani, 2013) — à perspectiva da Formação Omnilateral, fundamentada na crítica marxista e gramsciana, essencial para compreender o que está em jogo na disputa pela formação da juventude brasileira (Ramos, 2001; Gramsci, 2001).

2.1 O PERCURSO HISTÓRICO LEGAL E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS

A materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não deve ser compreendida como o cumprimento linear de uma exigência legal, mas como o resultado de um intenso campo de disputas que reconfigurou o projeto educacional brasileiro. Embora amparada na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, a aceleração de sua pauta a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 expôs o confronto entre duas lógicas antagônicas: de um lado, a defesa da educação como direito universal, sustentada por universidades e movimentos sociais; de outro, a pressão do reformismo empresarial pela padronização e mensuração de resultados.

Conforme contextualizado no Capítulo 1, a ruptura institucional de 2016 e a ascensão de uma racionalidade neoliberal no aparelho do Estado foram determinantes para alterar o curso dessa construção. No âmbito da BNCC, esse cenário permitiu que atores privados — como a Fundação Lemann e o Movimento Pela Base — capturassem a redação do documento, deslocando a centralidade dos "direitos de aprendizagem" para a pedagogia das competências. Assim, a trajetória da Base reflete diretamente a instabilidade política do período, na qual a troca de governos significou a substituição não apenas de equipes ministeriais, mas das concepções pedagógicas que orientavam o currículo nacional.

Para compreender as nuances desse processo de fabricação do texto curricular, esta análise adota a periodização proposta por Silva e Neto (2020). Segundo os autores, a elaboração da BNCC não foi um movimento contínuo, mas fragmentado em três fases distintas que revelam a guinada ideológica do documento:

a) a fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e dos direitos à aprendizagem (2012 a 2014); b) a fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos da aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala (2015 e 2016) e posterior rompimento do debate nacional junto da reforma do Ensino Médio (2016 a 2017); c) a fase de finalização da BNCC, especialmente a parte do Ensino Médio (2017-2018) (Silva; Neto, 2020, p.263).

O **primeiro momento** dessa construção remonta a 2011, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu um Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos à Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículo e composto por 74 profissionais, sendo a maioria representantes de Instituições de Ensino Superior, sob coordenação principal da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse esforço coletivo resultou, em 2014, no documento *“Por uma política curricular para a*

educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar". que viabilizou a produção do trabalho (Silva, Neto, Vicente, 2015). Os principais pontos do documento eram: i) a defesa da educação como direito universal e dos conhecimentos como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, ii) concepção abrangente de Educação Básica, do Infantil ao Ensino Médio, iii) formação para a cidadania e a democracia, iv) articulação com políticas públicas, como formação docente e financiamento, v) autonomia de estados, municípios e escolas para definir currículos e vi) elaboração de quatorze direitos à aprendizagem para evitar o detalhamento de conteúdos e a criação de objetivos de aprendizagem (Silva; Neto, 2020). Assim, a proposta centralizava-se na defesa da educação como direito universal e na autonomia das escolas, estruturando-se em torno de "direitos à aprendizagem", conceito que buscava evitar a redução do currículo a meros objetivos mensuráveis ou listas de conteúdos standardizados.

Contudo, paralelamente a esse trabalho acadêmico, uma agenda distinta já estava sendo articulada pelo setor privado. Desde 2013, a Fundação Lemann, através do Seminário *"Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI"*¹⁴, na Universidade Yale, organizava atores políticos e empresariais em torno do modelo do *Common Core* norte-americano (Tarlau; Moeller, 2020). Essa articulação culminou na criação do Movimento Pela Base (MPB), que exerceu forte *lobby* durante a tramitação do PNE 2014-2024. Atuando nos bastidores legislativos, esses grupos conseguiram aprovar emendas estratégicas na Lei nº 13.005/2014), que não apenas tornaram a BNCC uma exigência legal, mas estipularam prazos rígidos para sua entrega, reforçando sua centralidade na agenda educacional.

O choque entre essas duas concepções tornou-se evidente em 2015. Com a mudança de gestão no MEC e o fortalecimento da influência empresarial — que considerava a proposta da UFPR inadequada aos padrões de avaliação e controle desejados —, o documento preliminar de 2014 foi "engavetado". A partir desse descarte, o processo foi reiniciado sob nova direção, agora hegemonizado pela

¹⁴ Como palestrante, a convidada foi Susan Pimentel, que participou da elaboração e promoção dos Padrões Estaduais do *Common Core* americano. Membros do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, do movimento Todos pela Educação (TPE) e representantes do MEC foram convidados para participar do Seminário (Tarlau, Moeller, 2020).

lógica das competências e alinhado aos interesses das fundações privadas que haviam capturado a pauta desde a formulação do PNE.

Entre 2015 e 2017, temos o **segundo momento** que concilia os direitos de aprendizagem às matrizes de conteúdo com fins à avaliação em larga escala e o rompimento de debate sobre a reforma do Ensino Médio (Silva, Neto, 2020). Sob a gestão do ministro Cid Gomes, o MEC instituiu uma equipe de 132 profissionais, alguns da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição onde o Secretário da Educação Básica, Manuel Palácios, atuava anteriormente. Após a saída de Gomes, as ações de elaboração da BNCC foram formalizadas durante o “I Seminário Interinstitucional” em junho de 2015. O então ministro Renato Janine Ribeiro assinou a Portaria nº 592/2015 e instituiu uma Comissão de especialistas para discutir e elaborar a BNCC.

Compuseram esse Comitê professores (as) universitários (as) de diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Triches, Aranda, 2018).

A “Primeira Versão” da BNCC foi apresentada pelo MEC em 30 de julho de 2015, trazendo mudanças significativas em relação à “Versão Preliminar”, especialmente pela guinada avaliacionista alinhada às agendas empresariais (Cássio, 2019). Essa inflexão reflete a forte influência do Movimento pela Base, do Todos Pela Educação, da Fundação Lemann e de outras instituições privadas durante a elaboração do documento. Nessa versão, os direitos de aprendizagem foram articulados aos objetivos de aprendizagem com base nas matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), utilizadas como parâmetro para sua definição. A expectativa era de que, ao controlar os conteúdos curriculares, fosse possível elevar os índices educacionais. O documento recebeu contribuições por meio de uma plataforma online do MEC entre 16 de setembro de 2015 e 15 de março de 2016.

A sistematização dessas contribuições resultou na “Segunda Versão”, divulgada em 03 de maio de 2016 pelo então ministro Aloízio Mercadante, em um último esforço do governo Dilma Rousseff para consolidar a política antes do afastamento presidencial. Nela, houve a inclusão de temas integradores, eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem por etapa e série (Silva; Neto, 2020). A

partir desse momento, o MEC transferiu o controle da elaboração da BNCC para o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), buscando garantir a continuidade do processo e, ao mesmo tempo, deslocando o protagonismo das universidades para os gestores educacionais.

Entretanto, a ruptura política de maio de 2016, com a admissibilidade do processo de *impeachment* e a ascensão interina de Michel Temer, alterou drasticamente a condução da BNCC. A nomeação de Mendonça Filho para o MEC e de Maria Helena Guimarães de Castro¹⁵ para a Secretaria Executiva marcou o abandono da segunda versão (considerada "conteudista" pela nova gestão) e a guinada definitiva para a pedagogia das competências.

Nesse novo contexto, entre junho e agosto de 2016, foram realizados 27 seminários estaduais com o objetivo de legitimar a nova redação do documento. Diferentemente das etapas anteriores, esse processo foi marcado por um controle rígido das pautas e pela influência direta dos reformadores empresariais na metodologia de escuta, restringindo a participação crítica da comunidade escolar. Os encontros, organizados pela Undime e pelo Consed, envolveram professores da Educação Básica e técnicos das Secretarias Estaduais de Educação. A metodologia utilizada consistia em questionários abertos e de múltipla escolha, com coleta de comentários e sugestões por componente curricular e etapa da Educação Básica (Guimarães, 2020). Segundo dados da Undime (Cássio, 2019), cerca de 9.275 educadores e representantes de todo o país contribuíram para o processo, participando dos debates e apresentando sugestões para o documento. Ainda assim, os seminários foram alvo de críticas devido à forte influência da Undime e do Consed — frequentemente associados aos interesses de instituições empresariais

¹⁵ Socióloga e professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Maria Helena Guimarães de Castro exerceu funções centrais na política educacional brasileira em diferentes governos, sendo uma das principais articuladoras das reformas educacionais recentes. Atuou como Secretária Executiva do Ministério da Educação (MEC) durante a gestão do ministro Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), período em que foi responsável pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela reorganização de sistemas de avaliação como o Saeb e a criação do Enem (Rosa; Ferreira, 2018). No âmbito estadual, foi Secretária de Educação do Estado de São Paulo (2007-2009), gestão marcada pelo programa de centralização curricular "São Paulo Faz Escola" (Cássio, 2019). Possui forte vínculo com o setor privado e o terceiro setor, sendo sócia-fundadora do movimento Todos Pela Educação (TPE), membro do conselho científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) e integrante ativa do Movimento Pela Base Nacional Comum (Caetano, 2020; Rosa; Ferreira, 2018). Também integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE), influenciando a regulamentação dessas políticas Educacionais (Aguiar; Dourado, 2018; Cássio, 2019).

— na mediação e na leitura das contribuições. Além disso, surgiram questionamentos sobre a legitimidade do processo e sobre a efetiva capacidade de participação da comunidade educacional em influenciar o documento, dado que membros dessas entidades mantinham vínculos com o Movimento pela Base e o Todos Pela Educação.

O desfecho dessa fase ocorreu em 31 de agosto de 2016, com a consolidação do *impeachment* de Dilma Rousseff no Senado Federal. Imediatamente após, em setembro daquele ano, o governo editou a Medida Provisória nº 746/2016, instituindo a Reforma do Ensino Médio.

As ações entre 2017 e 2018 marcam o **terceiro momento** desse processo, caracterizado pela finalização da BNCC sob a ótica das competências e habilidades, consolidando a hegemonia empresarial, e a Reforma do Ensino Médio (Silva; Neto, 2020). Em decorrência da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, a discussão referente ao Ensino Médio foi fatiada, o que viabilizou a tramitação acelerada e a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro de 2017 (Aguiar; Dourado, 2018; Cássio, 2019). Após revisões finais, essa etapa foi aprovada pelo CNE e homologada em dezembro de 2017.

A metodologia adotada na elaboração da terceira versão representou uma ruptura com a tradição republicana de construção de políticas educacionais. O MEC terceirizou a redação final do documento para a Fundação Carlos Alberto Vanzolini¹⁶, por meio do Contrato nº 17/2017, ao custo de R\$ 48,9 milhões, estipulando um prazo de apenas 15 dias para a revisão (Cássio, 2019; Silva; Alves Neto, 2020). Esse procedimento divergiu do modelo histórico brasileiro, no qual o MEC exercia a liderança em articulação com grupos de trabalho compostos por especialistas de universidades públicas e ampla participação da comunidade científica. No contexto da BNCC, esse protagonismo foi deslocado para fundações privadas e para a aliança entre Consed e a Undime, que atuaram como correias de transmissão de agendas alheias ao chão da escola (Cássio, 2019; Ferreira; Santos, 2020).

A legitimação dessa versão buscou amparo em seminários regionais organizados pelo Consed e pela Undime entre julho e setembro de 2017¹⁷. Contudo,

¹⁶ A mesma fundação foi responsável pelo projeto de centralização curricular “São Paulo Faz Escola” durante a gestão de Maria Helena no estado de São de Paulo, entre 2007 e 2009 (Cássio, 2019).

¹⁷ As audiências públicas mencionadas referem-se às consultas conduzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em

a tramitação célere e o formato desses eventos revelaram um déficit democrático. Esse processo ilustra o que Fernando Cássio (2019) denuncia como "participacionismo": um simulacro de democracia onde milhões de contribuições foram alardeadas para conferir legitimidade, mas cuja participação real restringiu-se a mecanismos de múltipla escolha que apenas validavam decisões já tomadas. Ferreira e Santos (2020) reforçam que o Movimento Pela Base atuou para forjar um "consenso ativo", utilizando a ideia de participação da sociedade civil para camuflar o direcionamento empresarial do currículo.

Dessa forma, o que se viu foi a subalternização da voz docente, visto que as consultas serviram mais para legitimar decisões preestabelecidas do que para construir consensos reais. A construção da BNCC não se efetivou de maneira republicana, pois o interesse público foi suplantado por interesses de grupos privados que veem na padronização curricular uma oportunidade de mercado. O resultado final é o esvaziamento do papel do professor, que deixa de ser um intelectual formulador para se tornar um mero técnico executor de pacotes instrucionais alheios à sua realidade (Aguiar; Dourado, 2018; Freitas, 2014; Sússekind, 2019).

O desfecho desse processo ocorreu apenas no final de 2018, após a consolidação da Reforma do Ensino Médio. A BNCC referente a essa etapa foi aprovada pelo CNE e homologada em 14 de dezembro de 2018, concluindo o alinhamento da educação básica brasileira à racionalidade neoliberal. Reforçamos, portanto, o vínculo entre Undime, Consed e Fundação Lemann, bem como suas articulações com o Movimento pela Base e o Todos Pela Educação, como demonstram Silva e Neto (2020) no trecho a seguir:

Na implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna. Percebe-se nesse processo uma

2017, foram realizadas cinco audiências regionais para apreciação da 3ª versão referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental — após a retirada provisória do Ensino Médio — nos seguintes locais e datas: Manaus, AM (7 jun. 2017); Recife, PE (28 jul. 2017); Florianópolis, SC (11 ago. 2017); São Paulo, SP (25 ago. 2017); e Brasília, DF (11 set. 2017). Essas audiências receberam críticas por sua participação restrita e por funcionarem como etapas de legitimação de um documento já consolidado, sem incorporação substantiva das contribuições das entidades científicas na versão homologada em dez. 2017. Para o Ensino Médio, o ciclo específico ocorreu em 2018, marcado por protestos e interrupções: Florianópolis, SC (11 maio 2018); São Paulo, SP (8 jun. 2018, audiência cancelada após ocupação do plenário); Fortaleza, CE (5 jul. 2018); Belém, PA (10 ago. 2018, com ocupação da mesa por estudantes e educadores); e Brasília, DF (29 ago. 2018).

forma de governança, em que essas agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo (Michetti, 2020), diminuindo as chances de interferência por meio da participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, que são convocados na fase final do processo para opinar via plataformas na internet, com pouco espaço para o debate em grupo de forma mais intensa e presencial (Silva; Neto, 2020, p. 273 e 274).

Encerrava-se, assim, um ciclo onde a disputa pelo currículo resultou na imposição de um documento normativo centralizador, cujas implicações limitadoras para a formação humana serão discutidas na próxima seção.

2.2 A BNCC ENTRE A BASE NORMATIVA E O CURRÍCULO PRESCRITO

A definição da natureza conceitual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se em uma intensa disputa política e ideológica. Oficialmente, o documento nega ser um currículo propriamente dito, autodefinindo-se da seguinte forma:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica [...] (Brasil, 2018, p. 8).

Nessa lógica, o discurso oficial estabelece uma distinção explícita: a Base seria o "ponto de chegada" ou a meta comum, enquanto o currículo seria o "caminho" traçado pelas escolas. O documento reforça essa relação de interdependência ao afirmar que:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Brasil, 2018, p. 16).

Do ponto de vista legal, essa arquitetura fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, buscando articular uma parte comum de abrangência nacional com uma parte diversificada, sob a justificativa de garantir unidade sem suprimir a diversidade regional (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Para os atores favoráveis à sua implementação — especialmente aqueles ligados ao Movimento pela Base (MPB), à Fundação Lemann e a órgãos de gestão como o Consed e a Undime —, a padronização curricular via centralização é defendida como a única estratégia viável para assegurar qualidade e equidade da educação (Tarlau; Moeller, 2020). O principal argumento reside na visão da BNCC

como uma "espinha dorsal" indispensável para conferir coerência ao sistema educacional. Nessa perspectiva, a Base define o conteúdo mínimo — nomeado oficialmente como "direitos de aprendizagem" e "competências essenciais" — que deve ser garantido a todos os alunos, independentemente de sua origem (CONSED; UNDIME, 2016).

Sob a lógica do alinhamento sistêmico, essa normatização funcionaria como um instrumento de gestão técnica (Aguilar; Dourado, 2018; Caetano, 2020). Ao estabelecer com clareza esse núcleo comum de conteúdos, a BNCC atuaria como referência unificada para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A expectativa é orientar o mercado editorial a produzir recursos padronizados e "transparentes", facilitando o planejamento escolar e assegurando que os insumos pedagógicos estejam em sintonia com os objetivos nacionais (Ferreira; Santos, 2020; Rocha; Pereira, 2018).

Outro pilar dessa padronização refere-se à avaliação em larga escala, defendendo a premissa de que a Base deve guiar os exames, e não o contrário. Francisco Soares, então presidente do INEP, sustentou que a Base Comum se transformaria em uma matriz de especificação das avaliações nacionais. Isso garantiria que os testes cobrassem exatamente o conteúdo mínimo prescrito, corrigindo distorções e recolocando a aprendizagem no centro do processo, conforme reforçado por lideranças como Cleuza Repulho, da UNDIME (CONSED; UNDIME, 2016).

A legitimação dessa agenda de controle e uniformização curricular buscou amparo em experiências internacionais, mobilizadas pelos reformadores empresariais para validar a necessidade de uma base comum associada a testes standardizados. Três modelos principais foram utilizados como referência de sucesso: o *Common Core* norte-americano, a autoridade curricular australiana (ACARA) e o sistema educacional chileno (Aguilar; Dourado, 2018; Caetano, 2023).

O primeiro modelo, o Núcleo Comum Americano (*Common Core*), é um instrumento de avaliação utilizado nos Estados Unidos desde 2010. Criado por grupos privados, líderes políticos e especialistas, o Núcleo desenvolveu padrões de qualidade ao estabelecer objetivos claros sobre 'o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer'. A premissa central desse modelo é preparar os estudantes para a competitividade global, fornecendo metas claras para que famílias e professores possam apoiar a aprendizagem (The Core Standards, 2010).

Na mesma linha, a experiência da Austrália foi mobilizada através da Autoridade Australiana sobre Currículo, Avaliação e Informação (ACARA). A justificativa para o uso desse modelo no Brasil reside na similaridade do sistema federativo: o ACARA possibilitou a centralização de um currículo que antes era responsabilidade dos estados, defendendo a tese de que a padronização nacional, aliada a avaliações e relatórios educacionais, garante o mesmo conteúdo de alto padrão para todos os alunos, independentemente da localização (ACARA, 2025).

Por fim, no contexto latino-americano, o sistema educacional chileno foi amplamente utilizado como referência de modernização (Cox, 1997). A reestruturação educacional no Chile teve origem durante a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990), período em que foram adotadas medidas mercantilistas como o sistema de *vouchers*, a municipalização da administração e a centralização das normatizações curriculares. Após a redemocratização, o país manteve a prescrição do currículo baseada nos indicadores da OCDE e desenvolveu programas de avaliação pública para identificar escolas com baixos resultados (Britto, 2011).

O que conecta essas três experiências internacionais ao projeto da BNCC é a crença gerencial de que a prescrição de conteúdos mínimos é o pré-requisito indispensável para viabilizar a avaliação em larga escala e o controle de resultados, permitindo a formulação de políticas baseadas em dados de eficácia e eficiência (Freitas, 2012). Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) definem essa estratégia como "consenso por filantropia". Baseadas em Gramsci, as autoras explicam que fundações privadas utilizam recursos financeiros, produção de conhecimento e influência midiática para construir um consenso entre múltiplos atores sociais em torno de uma política pública, transformando seus interesses particulares em uma iniciativa amplamente aceita, a despeito das tensões existentes. Foi por meio dessa prática que tais grupos conseguiram emplacar a centralização curricular como a única solução viável para a crise educacional.

A estratégia de legitimação da reforma curricular apoiou-se também na produção de consensos estatísticos. Cury, Reis e Zanardi (2018) denunciam o uso de pesquisas de opinião, encomendadas por fundações empresariais como a Lemann, que divulgavam uma suposta adesão massiva dos docentes à BNCC. Segundo os autores, tais levantamentos constroem uma narrativa na qual os professores são retratados como profissionais que 'não sabem o que ensinar' e que, desorientados, clamam por um documento normativo que organize sua prática. Essa

retórica cumpre uma dupla função ideológica: desqualifica a autonomia intelectual do professor — sugerindo que ele é incapaz de planejar sem um roteiro centralizado — e apresenta a Base como a solução técnica indispensável para sanar as 'falhas' da formação e da atuação docente.

Contudo, essa narrativa de neutralidade técnica e sucesso internacional oculta a natureza prescritiva e controladora do documento. Para sustentar tal posição, o discurso oficial tenta estabelecer uma distinção funcional entre "norma" e "currículo", argumentando que a Base define apenas o *que* deve ser ensinado (os objetivos), enquanto caberia às escolas definir o *como* (a metodologia). No entanto, uma análise aprofundada desconstrói essa dicotomia, revelando que, ao impor listas exaustivas de competências e ignorar a necessidade de flexibilidade, a BNCC materializa-se, na prática, como um currículo oficial fechado e centralizador. Embora o governo negue essa característica, sob a ótica de Libâneo (2001), o documento enquadra-se precisamente na definição de currículo prescrito, constituindo um conjunto de diretrizes estatais que normatizam rigidamente a organização do ensino, em contraste com as finalidades educacionais defendidas por correntes críticas.

Nessa perspectiva, a suposta autonomia das escolas para elaborar a "parte diversificada" ou os "itinerários formativos" torna-se ilusória, uma vez que a estrutura rígida da Base, atrelada a sistemas de avaliação em larga escala, induz a uma padronização das práticas pedagógicas. Corroborando essa visão crítica sobre a estrutura do documento, Sússekind (2014) caracteriza a BNCC como um "documento escriturístico", construído de cima para baixo, que ignora a complexidade das interações sociais cotidianas da escola. Assim, a distinção entre norma e currículo dissolve-se na prática, pois a norma age como um instrumento de controle que define o conhecimento válido e as formas de verificá-lo.

Além de ser um instrumento burocrático, a BNCC deve ser compreendida como um artefato político e cultural carregado de intencionalidades e relações de poder. Baseando-se em Michael Apple e Tomaz Tadeu da Silva, compreende-se o currículo como um território de disputas onde se define o "conhecimento oficial", resultado de uma tradição seletiva que privilegia a visão de grupos dominantes e marginaliza outros saberes. Nessa perspectiva, Silva (1996, 2007) argumenta que o currículo é um local privilegiado onde se entrecruzam saber e poder, representação e regulação; a questão central não é apenas "o que ensinar", mas "por que esses conhecimentos foram escolhidos em detrimento de outros" e a quais finalidades eles

servem. Expandindo essa crítica para a esfera econômica, Michael W. Apple (2005) alerta que a estrutura curricular resultante desse processo legitima sistemas culturais alinhados a estruturas econômicas dominantes, funcionando como marcadores sociais que reforçam as desigualdades de classe.

Para Apple, a mercantilização da educação, impulsionada pela racionalidade neoliberal, reconfigura o currículo por meio de avaliações padronizadas e testes nacionais. Tais instrumentos produzem dados utilizados para a precificação e classificação de instituições, instaurando o que o autor denomina de 'apartheid educativo'. Esse mecanismo desloca a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar para as escolas, pais e alunos, isentando o Estado de suas obrigações estruturais, ao passo que a combinação de propostas neoliberais com orientações neoconservadoras resulta no estreitamento do currículo, evitando materiais considerados críticos em favor de uma lógica mercadológica. Dessa forma, a BNCC opera como um mecanismo de regulação que tenta fixar sentidos e identidades, excluindo a imprevisibilidade e a diferença inerentes ao chão da escola.

Por fim, a distinção retórica entre a BNCC como "ponto de chegada" e o currículo como "caminho" é contestada por Elizabeth Macedo (2019). A autora argumenta que essa separação serve para mascarar o caráter impositivo da norma: ao se fixar uma 'chegada' obrigatória e detalhada, condiciona-se todo o percurso pedagógico, transformando o currículo em uma mera corrida por performance. Macedo alerta que aquilo que se pretende universalizar torna-se, paradoxalmente, uma forma de exclusão. Ao adotar um conjunto fixo de habilidades como base única, a BNCC ignora saberes locais e converte o currículo comum em currículo mínimo, cuja função passa a ser organizar a avaliação e o controle, esvaziando a escola de seu caráter cultural e emancipatório.

A materialização desse currículo prescritivo não ocorre apenas pela definição de listas de conteúdos, mas fundamentalmente pela captura semântica de conceitos progressistas e sua subordinação à lógica gerencial. O exemplo mais emblemático dessa operação é a categoria dos "direitos de aprendizagem". Historicamente, entre 2012 e 2014, o conceito foi mobilizado por grupos de trabalho universitários com o intuito de garantir condições de oferta e acesso ao conhecimento universal, evitando o detalhamento excessivo de objetivos para preservar a autonomia docente (Silva; Neto, 2020). Contudo, ao longo da tramitação da BNCC, essa noção sofreu uma apropriação pela racionalidade neoliberal. Conforme observa Silva (2019), os

direitos foram convertidos em metas de desempenho e resultados mensuráveis. O foco deslocou-se, assim, da garantia das condições de oferta do ensino (dever do Estado) para a cobrança de indicadores de performance (dever da escola), reforçando uma cultura de competição e responsabilização (Silva, 2019; Silva; Alves Neto; Vicente, 2015).

Nessa engrenagem, a pedagogia das competências atua como o dispositivo que viabiliza essa mensuração. Ao vincular o direito à aprendizagem à capacidade instrumental de “resolver problemas” e “mobilizar saberes”, a BNCC adota uma lógica funcionalista. Cássio (2019) alerta que, embora o discurso das competências aparente amplie o escopo educativo, sua aplicação prática segue uma orientação pragmática, voltada prioritariamente à formação de sujeitos aptos para o mercado de trabalho e para os testes padronizados, em detrimento de cidadãos críticos. Essa ênfase em habilidades observáveis privilegia a dimensão individual e testável da aprendizagem, facilitando o alinhamento com matrizes de avaliação externa e convertendo o que deveria ser um direito subjetivo em “obrigações de desempenho” (Cássio, 2020; Fiorelli, 2019). Dessa forma, a obrigação de desempenho opera uma inversão lógica: o sucesso educativo deixa de ser aferido pela qualidade das condições materiais e pedagógicas oferecidas pelo Estado e passa a ser cobrado como um resultado comportamental e produtivo da escola e do aluno, passível de verificação estatística e ranqueamento.

Mais do que uma mudança terminológica, a transmutação do “direito à educação” em “direito de aprendizagem” representa, segundo Zajac e Cássio (2023), a “aprendificação” (*learnification*) das políticas educacionais. Ao substituir o direito constitucional — que implica a garantia estatal de insumos e condições de trabalho — pelo direito de aprender, o foco recai exclusivamente sobre o resultado individual mensurável em testes. Essa operação discursiva legitima a pedagogia das competências sob a roupagem de direitos civis, deslocando a garantia educacional para o desempenho individual e reforçando a lógica da *accountability*.

Essa mesma lógica retórica permite que a pedagogia das competências seja reabilitada como se promovesse direitos civis, embora, na prática, opere a serviço da responsabilização e do gerencialismo. Tal concepção está profundamente articulada ao financiamento e ao mercado educacional: ao padronizar os chamados “direitos de aprendizagem”, a BNCC cria uma demanda unificada que alimenta o mercado de livros didáticos e sistemas apostilados, transformando o Programa

Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na principal alavanca financeira de indução das redes à adesão da norma. Nesse sentido, a BNCC deixa de funcionar apenas como referência pedagógica e converte-se em instrumento de regulação econômica, deslocando para escolas e sujeitos escolares a responsabilidade pelo fracasso educacional.

As críticas ao PNLD, no contexto da implementação da BNCC, têm destacado justamente esse movimento de padronização curricular subordinado à lógica mercadológica. Ramos e Paranhos (2022) argumentam que o alinhamento compulsório à Base promove a diluição das disciplinas em áreas amplas, esvaziando conteúdos científicos e fragmentando o conhecimento em nome de competências de caráter instrumental. Nessa mesma direção, Cássio (2019) alerta para a crescente concentração de recursos públicos em grandes grupos editoriais, evidenciando o papel do PNLD como mecanismo de controle do trabalho docente e como vetor de consolidação de uma agenda empresarial na educação pública.

Essa instrumentalização é denunciada pela perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011, 2013), que classifica a pedagogia das competências como uma expressão do "neotecnicismo". Para o autor, ao priorizar o "saber fazer" e a adaptabilidade em detrimento do domínio conceitual, a BNCC promove um esvaziamento do saber sistematizado. Saviani (2013) argumenta que a função social da escola pública deveria ser mediar a passagem do saber espontâneo (*doxa*) para o saber elaborado (*sofia*), garantindo aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural da humanidade (ciência, arte e filosofia). Contudo, a BNCC opera na contramão desse ideal: ao diluir o conteúdo em habilidades instrumentais, ela nega à classe trabalhadora a formação omnilateral e emancipatória, oferecendo, em seu lugar, uma formação rebaixada e adaptativa, focada no "aprender a aprender" e na utilidade imediata para o mercado (Saviani, 2011; 2013).

É nesse ponto que se revela a função estratégica da Base: ela opera como o alicerce para o que Luiz Carlos de Freitas (2012, 2014) denomina de "reforma empresarial da educação". Para o autor, a existência de uma base nacional padronizada é o pré-requisito indispensável para viabilizar a avaliação em larga escala e o controle do trabalho docente, convergindo com o diagnóstico de neotecnicismo apontado por Saviani. Ocorre, portanto, uma inversão na lógica pedagógica: a avaliação deixa de ser um instrumento diagnóstico a serviço do ensino para se tornar o elemento que comanda o currículo. Em vez de promover

uma formação integral, as escolas são pressionadas a moldar suas práticas para responder às exigências de testes padronizados, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estreitando o ensino ao que é quantificável (Freitas, 2012).

Esse mecanismo configura o que Freitas (2014) conceitua como um "kit de montar global" de políticas educacionais. A BNCC não atua isoladamente, mas articulada a sistemas de *accountability* (responsabilização) que, sob a justificativa da qualidade, retiram a autonomia das escolas e impõem uma gestão baseada em metas. A padronização curricular, somada à pressão por resultados nos índices oficiais (como o IDEB), induz uma uniformização das práticas pedagógicas, onde o sucesso escolar é reduzido ao desempenho em testes de múltipla escolha. Dessa forma, a Base consolida um modelo de governança onde o Estado atua como regulador e avaliador, enquanto a execução do ensino é tecnicizada e esvaziada de seu sentido político e cultural (Freitas, 2014; Trindade; Malanchen, 2020).

A materialização do sentido hegemônico de 'comum' — moldado pelos interesses privados e pelo 'consenso por filantropia' — revela-se, na prática, como um mecanismo de homogeneização. A crítica central à BNCC reside no fato de que o documento converte a necessária base comum em uma padronização excessiva e centralizadora. Cury, Reis e Zanardi (2018) alertam que a noção de currículo comum não deve ser confundida com um currículo único; a formação nacional deveria respeitar o pacto federativo e a diversidade regional. Contudo, ao impor uma uniformidade de conteúdos e competências, a norma ignora as desigualdades de partida, resultando não na inclusão, mas no apagamento das diferenças (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Essa lógica de padronização opera o que se denomina 'epistemicídio' (Santos, 2010; Sússekind, 2019). Ao eleger e legitimar unilateralmente um conjunto fixo de habilidades como essenciais, a BNCC estabelece uma 'linha abissal': de um lado, situa-se o conhecimento hegemônico, validado como universal; do outro, encontram-se os saberes locais, as tradições orais e as produções culturais de contextos marginalizados, lançados à zona do não-existente (Sússekind, 2019). A Base, ao consagrar uma monocultura do saber, deslegitima as vozes dos grupos subalternizados e impede que suas experiências componham o cânone formativo escolar, configurando uma violência simbólica que hierarquiza e exclui formas plurais de compreender o mundo (Macedo, 2019).

Além disso, a imposição de um currículo uniforme para todo o território nacional parte da premissa equivocada de que todos os estudantes e escolas partilham das mesmas condições materiais. Essa abordagem gera uma "falsa simetria" que, sob o manto da meritocracia, aprofunda as disparidades sociais. Ao desconsiderar as brutais diferenças de infraestrutura e capital cultural, a BNCC transforma o discurso progressista de "direitos de aprendizagem" em um sistema punitivo de "obrigações de desempenho". Esses direitos, quando convertidos em metas estandardizadas sem a devida contrapartida estrutural, deixam de atender às realidades dos sujeitos e passam a servir como instrumento para culpabilizá-los pelo fracasso escolar — um fracasso que é, na verdade, produzido pela própria estrutura desigual do sistema (Fiorelli, 2019; Freitas, 2012).

Além das desigualdades materiais, observa-se também uma grave ruptura conceitual da unidade da Educação Básica, evidenciando uma fragmentação que compromete o projeto de formação integral. O documento final, ao excluir inicialmente o Ensino Médio — tratado posteriormente em legislação apartada (Lei nº 13.415/2017) — e ao minimizar ou abordar de forma genérica modalidades essenciais como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do Campo, rompe com a organicidade do percurso formativo defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores. Esse fatiamento do currículo e o apagamento das especificidades dessas modalidades são interpretados como uma abdicação do Conselho Nacional de Educação (CNE) de seu papel como órgão de Estado garantidor de direitos. Ao invés de proteger os sujeitos historicamente vulnerabilizados, a BNCC, com sua estrutura excludente e lacunar, reforça a marginalização desses grupos e desarticula a concepção de um sistema nacional de educação coeso e inclusivo (Aguiar; Dourado, 2018; Cássio, 2019).

Essa lógica de controle estende-se à preparação dos docentes. Instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) estabelece um novo paradigma curricular para as licenciaturas, fundamentado na padronização e no alinhamento estrito à BNCC da Educação Básica. O documento determina que as competências profissionais docentes devem espelhar as competências de aprendizagem dos alunos, criando uma relação de subordinação onde o currículo do ensino superior perde sua autonomia acadêmica para se tornar um instrumento de treino para a aplicação da Base (Brasil, 2019). Segundo Dourado (2019), essa diretriz promove

uma visão reducionista, ao organizar os cursos de graduação em grupos de habilidades focados predominantemente na prática imediata e no manejo de sala de aula ("saber fazer"), diminuindo drasticamente a carga horária destinada aos estudos teóricos e epistemológicos.

Consequentemente, a BNC-Formação é duramente criticada por promover o engessamento e a desintelectualização do trabalho pedagógico. Ao privilegiar uma dimensão estritamente pragmática e instrumental — sustentada pela alegação de que as licenciaturas seriam "demasiadamente teóricas" —, a política minimiza a importância dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação, essenciais para o desenvolvimento da capacidade crítica (Freitas, 2014; Aguiar, 2018). Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), essa guinada ao "praticismo" converte o professor em um mero executor de tarefas pré-definidas e pacotes de ensino, destituído de reflexividade sobre os fins sociais da escola. Nesse cenário, capacita-se o profissional apenas para aplicar métodos e gerir comportamentos, mas não para pensar os problemas estruturais do ensino e a realidade de seus alunos (ANPEd, 2019; Saviani, 2013).

Em síntese, embora o discurso oficial posicione a BNCC como mera referência normativa para a equidade, ela atua efetivamente como um currículo centralizador e excludente. Ao definir rigidamente o que deve ser aprendido e condicionar o ensino a avaliações padronizadas, a Base sacrifica a autonomia escolar e a diversidade cultural em prol de uma lógica de resultados. Esse modelo não é apenas técnico, mas ideológico: ele prepara o terreno para a "Pedagogia das Competências", o cerne conceitual dessa reforma que visa adaptar a formação humana às demandas do mercado, conforme será discutido na próxima seção.

2.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS, O ESVAZIAMENTO DO SABER E A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Estabelecido o cenário de disputas políticas e a hegemonia dos atores privados na definição dos rumos da educação nacional, cumpre agora examinar o dispositivo pedagógico eleito para materializar esse projeto de sociedade. A escolha pela "pedagogia das competências" não ocorre de forma fortuita ou puramente técnica; ao contrário, ela representa a operacionalização didática e curricular da racionalidade neoliberal. Dessa forma, para compreender a profundidade das

mudanças impostas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, é imprescindível dissecar a gênese e o desenvolvimento desse conceito, revelando como ele transita do campo empresarial para o educacional a fim de moldar subjetividades adaptáveis às instabilidades do capital flexível. Essa dinâmica insere-se na lógica do "kit de montar global", no qual a pedagogia das competências constitui o núcleo estruturante de políticas alinhadas a organismos internacionais.

Nesse sentido, a Pedagogia das Competências é o cerne ideológico da reforma curricular, atuando como o principal mecanismo para a conversão da finalidade educacional. Esta seção aprofunda a crítica a esse modelo, que, ao priorizar o Saber Fazer e o Saber Ser, promove o esvaziamento do Saber Científico Elaborado. Com base em Saviani, demonstra-se que a diluição do conteúdo em "Áreas" e a instrumentalização da aprendizagem em "habilidades" rebaixam a formação destinada à classe trabalhadora, negando-lhe o acesso ao patrimônio cultural sistematizado. Em contrapartida, este tópico articula a crítica — fundamentada em Saviani e Ramos — com a proposta de superação, introduzindo o conceito gramsciano de Formação Omnilateral como a alternativa teórica capaz de sustentar um projeto de escola pública democrática e transformadora.

A BNCC, especialmente a partir de sua terceira versão, reforça a pedagogia das competências, constituindo o cerne de sua crítica política e ideológica. O documento adota uma concepção curricular restritiva e utilitária, focada em habilidades, na qual o conteúdo curricular deve estar a serviço do desenvolvimento dessas competências, caracterizando-se como um conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação. Essa abordagem prioriza o atendimento às demandas do capital flexível e está fortemente articulada à avaliação padronizada e estandardizada. Trata-se de um processo de "*aprendificação*" (*learnification*), que desloca o foco da mediação docente para a responsabilização individual e para metas mensuráveis.

Para compreender a gênese desse modelo pedagógico, é necessário recorrer à análise materialista da relação entre produção e formação humana. Saviani (2025) parte da ideia de que trabalho e educação constituem um fundamento ontológico do ser humano: o modo histórico de produção da vida determina a forma da educação. Com base no princípio gramsciano do "trabalho como princípio educativo", o autor desdobra essa relação em três dimensões interdependentes: (1) o trabalho determina o modo de ser da educação a cada formação econômico-social; (2) impõe

exigências específicas ao processo educativo para que os indivíduos participem do trabalho socialmente produtivo — o que, no Ensino Médio, implica compreender como a ciência se transforma em força produtiva; e (3) define a educação como modalidade específica de trabalho — o trabalho pedagógico.

Historicamente, Saviani mostra que a separação entre trabalho manual e intelectual se consolidou com as sociedades de classe, gerando formas distintas de educação: escolar e intelectual para as elites; prática e manual para os trabalhadores. O fordismo e o taylorismo reforçaram essa divisão. O primeiro, com a linha de montagem móvel, intensificou a produção em massa e a fragmentação das tarefas; o segundo, com a administração científica, reduziu o trabalhador a um executor de gestos cronometrados. Ambos moldaram a educação segundo princípios de eficiência, controle e especialização, reforçando o caráter utilitarista da escola: formação geral clássica para as elites; formação técnica para a classe trabalhadora.

Esse modelo produtivo articulou-se ao keynesianismo e ao Estado de Bem-Estar Social, sustentado pelo pleno emprego e por direitos sociais. Nesse contexto surgiu a Teoria do Capital Humano (TCH), formulada por Schultz e Becker nos anos 1960. Para Schultz (1973), a educação constitui um investimento capaz de gerar retornos privados e econômicos, já que trabalhadores mais qualificados elevariam a produtividade e a renda nacional. A crítica marxista, representada por Gaudêncio Frigotto (2011), desvela o caráter ideológico dessa teoria. Para o autor, a TCH naturaliza a desigualdade, oculta as relações de exploração e esvazia a função crítica da escola pública ao convertê-la em mecanismo de gestão da pobreza e de produção de força de trabalho ajustada ao mercado.

Contudo, a partir da década de 1970, mudanças estruturais no capitalismo exigiram uma reconfiguração desse paradigma educativo. A Pedagogia das Competências é uma corrente de pensamento relativamente recente e controversa, emergida nos anos 1980 e diretamente vinculada às transformações estruturais do capitalismo e às mudanças no mundo do trabalho e da educação. Seu surgimento está associado à crise do modelo fordista/taylorista, quando a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação e o desemprego estrutural abriram caminho para um novo paradigma: o toyotismo. A crise do fordismo abriu espaço ao toyotismo, desenvolvido por Eiji Toyoda e consolidado nos anos 1980. Esse novo paradigma, marcado pela flexibilidade, produção *“just in time”*, trabalho em equipe,

polivalência e incorporação tecnológica (Antunes, 2009), passou a demandar trabalhadores capazes de desempenhar múltiplas funções e adaptar-se rapidamente às mudanças.

Nesse cenário, o conceito de “qualificação” — central no período anterior e baseado em atributos estáveis do posto de trabalho — tornou-se insuficiente para as exigências da acumulação flexível, sendo substituído pela noção de “competência”. Para Philippe Perrenoud (1999), competência é a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações complexas da vida, da cidadania e do trabalho. Com a ascensão do toyotismo, a Teoria do Capital Humano foi reconfigurada: embora mantivesse a centralidade da educação para a produtividade, passou a enfatizar a adaptabilidade e a flexibilidade — atributos idealizados do trabalhador toyotista. Assim, pedagogia das competências e TCH convergiram na defesa do desenvolvimento de competências como requisito para a competitividade e para o sucesso individual em um mercado instável.

Para Perrenoud (1999), a emergência da Pedagogia das Competências está diretamente ligada à mudança de paradigma do taylorismo/fordismo para o toyotismo. Essa abordagem busca dar suporte à nova configuração do mundo do trabalho, adequando a educação às exigências de uma produção flexível e a um mercado em constante transformação. As competências, segundo ele, constituem o fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais, e a escola acompanha o movimento do trabalho para se modernizar e se inserir na economia de mercado.

Para compreender a operacionalização desse modelo, é fundamental analisar suas bases conceituais. Nesse campo, Philippe Perrenoud consolidou-se como seu principal formulador teórico. Sociólogo e antropólogo, professor na Universidade de Genebra, o autor é considerado um dos principais expoentes e teóricos da Pedagogia das Competências, tendo contribuído de forma significativa para a estruturação e transformação dos métodos educacionais. Para ele, competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”, também definida como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) defende que a finalidade da escola não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas sim preparar todos para a vida

em uma sociedade moderna. Ele observa que os alunos frequentemente acumulam conhecimentos e obtêm bons resultados em exames, mas nem sempre conseguem mobilizá-los em situações concretas, seja no cotidiano, seja no trabalho. Na relação entre conhecimento e competência, Perrenoud não vê oposição: considera o conhecimento um recurso a ser mobilizado e critica o foco escolar excessivo nos “ingredientes” da competência, em detrimento de sua sinergia em situações complexas.

Essa reorientação impacta diretamente o trabalho do professor. Em sua obra *Dez Novas Competências para Ensinar* (2000), Perrenoud apresenta um inventário de competências profissionais voltadas à redefinição da atividade docente e à orientação da formação contínua. Ele aborda aspectos como a organização e direção de situações de aprendizagem e enfatiza a importância da colaboração entre docentes, da participação na gestão escolar e do compromisso com a própria formação contínua. No campo da avaliação, Perrenoud defende práticas formativas que contribuam para a regulação das aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos estudantes, em vez de se limitarem a medir resultados em exames pontuais.

Contudo, a transposição dessa teoria para a política educacional articula-se a conceitos econômicos que ressignificam a função da escola. O termo “empregabilidade” desloca o foco da formação profissional do acesso ao emprego para a responsabilidade individual pela inserção no mercado. Assim, as dificuldades de acesso ao trabalho passam a ser atribuídas à falta de competências pessoais, e não a problemas estruturais. Já a noção de “qualidade total”, proveniente do toyotismo, materializa a lógica do neoprodutivismo na gestão escolar, reorganizando a escola segundo padrões empresariais, priorizando a satisfação do aluno-cliente e a obtenção de resultados com o menor custo possível. A “competitividade” integra-se a esse conjunto como meta educativa, incentivando o desempenho individual e a eficiência como atributos centrais.

Um dos elementos centrais dessa lógica é a chamada “aprendificação” (*learnification*), associada à ênfase no “aprender a aprender”. Essa mudança desloca o foco da mediação docente e do conhecimento sistematizado para a responsabilidade individual do estudante, promovendo a flexibilização e a mercantilização do aprendizado. Zajac e Cássio (2023) alertam que essa abordagem contribui para a fragmentação curricular e a desvalorização do papel do professor.

A materialização da BNCC pode ser compreendida ao retomarmos a analogia do “kit de montar global”, conceito de Freitas (2014) já apresentado na introdução deste trabalho e na seção anterior, que sintetiza a lógica do controle e da padronização curricular produzida pela expansão da racionalidade mercantil. O caráter global dessa metáfora expressa o alinhamento da BNCC às recomendações de organismos internacionais que difundiram a norma neoliberal, como o Banco Mundial e o FMI, por meio de empréstimos condicionados e agendas de ajuste estrutural, e às métricas das avaliações internacionais da OCDE, como o PISA (Aguiar; Dourado, 2018; Caetano, 2023). Em âmbito nacional, conforme já destacamos, esse alinhamento é operacionalizado por meio do que Tarlau e Moeller (2020) denominam “consenso por filantropia”, caracterizado pela atuação articulada de grupos privados, como a Fundação Lemann e o Movimento pela Base, que utilizam redes de influência para naturalizar a BNCC como solução técnica inevitável.

No interior desse kit, a pedagogia das competências constitui seu núcleo estruturante. A própria BNCC define competência como a “capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018). É importante destacar que essa abordagem possui raízes anteriores à Base: a Pedagogia das Competências esteve na gênese do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de sua criação em 1999, servindo como seu principal eixo orientador. O Documento Básico do exame já associava as competências à mobilização, articulação e aplicação de valores e conhecimentos, indicando que a avaliação não se limitava à memorização, mas buscava aferir a capacidade do estudante de integrar saberes em situações concretas.

A análise crítica da BNCC, realizada por autores como Cury, Reis e Zanardi (2018) e Elizabeth Macedo (2015, 2016), evidencia que a política educacional utilizou estratégias discursivas sofisticadas para legitimar sua natureza centralizadora e alinhada à racionalidade de mercado. Nesse processo, destaca-se a apropriação de termos de cientificidade e a mobilização de bandeiras universais, que conferem à Base uma aparência de neutralidade e objetividade técnica, mascarando suas intencionalidades ideológicas. A BNCC utiliza a pedagogia das competências e a codificação de objetivos de aprendizagem justamente como

ferramentas para dar essa aparência científica ao currículo, validando-o por meio de referências a modelos internacionais como o *Common Core* norte-americano.

Essa dupla estratégia — cientificidade técnica e universalização discursiva — cumpre o papel de legitimar a padronização e silenciar a crítica docente, convertendo direitos sociais em metas mensuráveis. Para Macedo (2015), trata-se de uma “articulação intencional de antagônicos”, na qual conceitos progressistas (como educação como direito público) são combinados com a lógica de desempenho privado para criar um consenso aparente. Assim, a BNCC não se apresenta apenas como um documento normativo, mas como um dispositivo ideológico que, sob a aparência de neutralidade, reconfigura a escola para produzir sujeitos adaptáveis e competitivos, funcionais às exigências do mercado global.

Para Saviani (2025), contudo, a pedagogia das competências constitui uma das vertentes hegemônicas da atualidade, a qual ele classifica por meio de quatro categorias interligadas: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. O neoprodutivismo refere-se à reorientação da escola para atender às demandas do capital, priorizando a produtividade. O neoescolanovismo e o neoconstrutivismo representam a apropriação liberal das pedagogias progressistas, operando um deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem (o “aprender a aprender”), instrumentalizando o conhecimento para fins de mobilidade social privada. Essa estrutura é sustentada pelo neotecnicismo, que manifesta a racionalidade gerencial na educação, buscando eficiência, mensuração e controle através da avaliação em larga escala. Dessa forma, essas vertentes materializam a racionalidade neoliberal na Pedagogia das Competências, resultando no empobrecimento curricular e na perda de especificidade das disciplinas tradicionais.

As críticas à Pedagogia das Competências são diversas e contundentes, denunciando seu caráter político-ideológico e sua função na consolidação de um projeto mercantil de educação. Essa abordagem é vista como uma estratégia da classe dominante para alinhar a formação escolar a uma agenda liberal, subordinando os processos educativos aos interesses do capital. No plano pedagógico, a principal acusação recai sobre o empobrecimento e a fragmentação curricular promovidos por essa lógica. A pedagogia das competências prioriza a formação de habilidades específicas e instrumentais, alinhadas às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento da transmissão do conhecimento

sistematizado e científico. O resultado é o esvaziamento do conteúdo escolar, com a substituição de saberes estruturados por experiências, narrativas e habilidades descontextualizadas. Epistemologicamente, essa abordagem flerta com o relativismo e o subjetivismo, priorizando o senso comum e a utilidade imediata do conhecimento.

Diversos autores aprofundam essas críticas. Marise Ramos, em *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* (2001), analisa a instrumentalização da noção de competência e suas implicações para o mundo do trabalho, destacando que o modelo forma sujeitos flexíveis, individualistas e adaptáveis à precariedade, que ignoram a vida em sociedade e naturalizam a exclusão social. Recentemente, Ramos e Paranhos (2022) atualizaram essa análise, identificando na atual reforma (Lei nº 13.415/2017 e BNCC) o que denominam de 'dimensão renovada da pedagogia das competências'. Segundo as autoras, se nos anos 1990 o foco recaía sobre a qualificação técnica e a polivalência cognitiva para atender à reestruturação produtiva, o cenário atual radicaliza essa lógica ao incorporar as competências socioemocionais como eixo central de governança. Nessa nova dimensão, não basta mais ao trabalhador ser tecnicamente apto ou cognitivamente flexível; exige-se agora a moldagem de sua personalidade. Atributos como resiliência, otimismo, colaboração e controle emocional são convertidos em habilidades ensináveis e mensuráveis. A função dessa 'dimensão renovada' é subjetivar o jovem para aceitar a instabilidade estrutural do trabalho não como uma falha do sistema, mas como um desafio pessoal a ser superado por meio do equilíbrio emocional. O 'Projeto de Vida' e o empreendedorismo de si tornam-se, assim, os dispositivos pedagógicos dessa renovação, deslocando o conflito social para a esfera da psique individual e produzindo um sujeito adaptado à precarização total (Ramos; Paranhos, 2022).

Ramos (2001) enfatiza ainda a dimensão socioemocional da formação humana, presente na BNCC e no Novo Ensino Médio, que estimula o “projeto de vida” e o “empreendedorismo de si”, promovendo a aplicação do conhecimento para a vida prática e para a empregabilidade em detrimento da formação crítica. Gaudêncio Frigotto (2017) ressalta a dualidade dissimulada do modelo, que promete formação ampla, mas prioriza habilidades instrumentais e responsabilização individual em detrimento do conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, conceitos históricos como 'autonomia' e 'protagonismo juvenil' foram capturados e ressignificados pela racionalidade neoliberal. Ramos e Paranhos (2022) explicam que, no Novo Ensino Médio, a autonomia é relida não como emancipação política, mas como capacidade de adaptação e resiliência diante de um mercado de trabalho precário. O jovem 'protagonista' idealizado pela reforma não é o sujeito crítico que transforma a realidade, mas o 'empreendedor de si mesmo' que naturaliza a exclusão e se responsabiliza individualmente por sua empregabilidade.

As consequências desse processo são significativas. O currículo torna-se utilitarista e fragmentado, com o enfraquecimento de disciplinas como Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Isso ocorre porque a lógica instrumental da pedagogia das competências privilegia o "saber fazer" e a utilidade prática imediata, levando à decomposição do conhecimento conceitual em habilidades mensuráveis e descontextualizadas. A padronização imposta pela BNCC ignora as desigualdades regionais e sociais do país e opera um epistemicídio ao invisibilizar saberes locais. A precarização docente se intensifica, com a redução da autonomia e a pressão por resultados em avaliações externas. Em síntese, a pedagogia das competências na BNCC e no Novo Ensino Médio representa uma atualização aprofundada do discurso neoliberal dos anos 1990, agora combinada a mecanismos mais sofisticados de controle curricular e subjetivo.

Essa lógica instrumental atinge severamente as Ciências Humanas, e a Sociologia em particular. A pedagogia das competências, ao priorizar o 'saber fazer' e a adaptação a situações dadas, entra em choque com a natureza da Sociologia, que exige o domínio de conceitos abstratos e teóricos para desnaturalizar a realidade social. O esvaziamento do conteúdo disciplinar, denunciado por Saviani, converte a capacidade de leitura crítica da sociedade em habilidades genéricas de convivência e 'resolução de conflitos', amortecendo o potencial da disciplina de questionar as estruturas de desigualdade. Ocorre, assim, o que Silva e Neto (2020) aponta como uma 'sociologização' superficial: a linguagem social é apropriada para fins de adaptação comportamental, enquanto a disciplina científica é desidratada, tema que será aprofundado na análise específica da reforma do Ensino Médio no próximo capítulo.

Nesse contexto, a implementação da BNCC, articulada à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprofundou a erosão da autonomia pedagógica,

instaurando uma racionalidade tecnocrática no cotidiano escolar. Essa política curricular impõe a padronização das práticas por meio de dispositivos estruturados — como cartilhas, sistemas apostilados e plataformas digitais — que operam a expropriação do saber-fazer docente. Configura-se, assim, um "currículo à prova de professor", no qual a criatividade e a adaptação contextual são tratadas como ruídos a serem suprimidos em prol da eficiência gerencial e da comparabilidade de dados. Consequentemente, consolida-se uma perversa individualização da responsabilidade e a neutralização política do ato educativo. O sucesso ou o fracasso escolar deixa de ser analisado como um fenômeno complexo e social para ser atribuído exclusivamente à "competência" individual. Assim, cria-se um paradoxo cruel: a BNCC secundariza e desqualifica o trabalho docente, retirando-lhe o poder de decisão sobre o currículo, ao mesmo tempo em que sobrecarrega esse mesmo profissional, responsabilizando-o integralmente pelo desempenho dos estudantes e pelos resultados das métricas educacionais.

A BNCC, especialmente a partir de sua terceira versão, reforça a pedagogia das competências, constituindo o cerne de sua crítica política e ideológica. Essa orientação resume o conflito ideológico sobre o projeto de sociedade e de sujeito promovido pela BNCC, opondo uma formação pragmatizada ao ideal de sujeito omnilateral. A Base estrutura um projeto educacional individualista e pragmático alinhado à lógica neoliberal, centrado na aprendizagem individual e na meritocracia, onde o sujeito é preparado para ser flexível e adaptado às exigências de um mercado precário, reduzindo a educação à adaptação funcional. Em contrapartida, a perspectiva crítica opõe-se a essa formação utilitária, defendendo a formação omnilateral — ou formação humana ampla —, ideal associado ao pensamento de Antonio Gramsci e outros educadores progressistas.

Nesse sentido, argumenta-se que o projeto da BNCC esvazia o conteúdo político-pedagógico do currículo, desconsiderando a formação do ser humano como cidadão capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, o que demandaria uma sólida formação teórica e interdisciplinar. A visão de Gramsci, que defende a Escola Unitária e o acesso ao saber sistematizado, é incompatível com o currículo mínimo centrado em competências e o viés utilitário da BNCC. Em contraposição a essa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como alternativa contra-hegemônica, defendendo uma educação voltada para a transformação social e a formação omnilateral do ser humano. A omnilateralidade

exige a socialização das formas mais elaboradas do saber, permitindo que os indivíduos compreendam as determinações históricas, sociais e econômicas da realidade, assumindo a escola um papel emancipador.

O confronto entre o sujeito neoliberal e o sujeito omnilateral torna evidente a incompatibilidade entre a pedagogia das competências e uma perspectiva crítica de formação humana. Enquanto o primeiro é produzido para ser flexível, competitivo e empreendedor de si, o segundo corresponde a uma visão de ser humano integral, cujas dimensões intelectuais, éticas, políticas e culturais se desenvolvem de forma articulada. Em Gramsci, a escola unitária e o desenvolvimento da “personalidade ativa e criadora” apontam para uma formação que integra trabalho, ciência, técnica e cultura geral, rompendo com a fragmentação típica das pedagogias adaptativas e capacitando o sujeito a intervir nas estruturas sociais.

Assim, ao articular Saviani, Ramos e Gramsci, torna-se possível evidenciar que a formação omnilateral não apenas se opõe às premissas da pedagogia das competências, mas oferece uma base teórico-metodológica mais coerente com um projeto de escola pública democrática. Em síntese, a disputa curricular, condensada na oposição entre as competências e a formação omnilateral, expressa a colisão de dois projetos societários distintos: de um lado, a produção do sujeito neoliberal, flexível e autogerido; de outro, a formação de sujeitos históricos capazes de lutar pela superação das desigualdades. O debate, portanto, é a chave para a compreensão dos dados empíricos apresentados neste estudo.

3 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E OS IMPACTOS NA SOCIOLOGIA

Tendo estabelecido no capítulo anterior que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) opera como instrumento da racionalidade neoliberal através da Pedagogia das Competências (Saviani, 2013; Ramos, 2021), este capítulo avança para a análise da estrutura legal que viabiliza essa arquitetura curricular: a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A discussão aqui proposta é fundamental para cumprir o objetivo geral da pesquisa de analisar o lugar ocupado pela Sociologia no currículo, uma vez que a nova legislação, articulada à Base, promove uma reengenharia do sistema educacional que afeta diretamente a integridade das Ciências Humanas (Brasil, 2017).

Compreendida aqui como uma "contrarreforma" que aprofunda a dualidade estrutural da educação brasileira (Ferretti, 2018; Aguiar, 2018), a Lei nº 13.415/2017 não atua isoladamente, mas fornece o arcabouço de flexibilização necessário para a implementação das competências adaptativas discutidas anteriormente. O capítulo organiza-se, portanto, em dois movimentos analíticos. Primeiramente, examina-se a configuração da reforma no cenário nacional (Seção 3.1), investigando como a fragmentação entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF) resulta no rebaixamento do status da Sociologia para "estudos e práticas" e no esvaziamento curricular alinhado à precarização estrutural do trabalho (Motta; Frigotto, 2017; Silva, 2020). Na sequência, a análise aterrissa na realidade concreta da rede estadual (Seção 3.2), escrutinando como o "Novo Ensino Médio" e a reorganização curricular em Minas Gerais traduziram essas diretrizes nacionais. Investigaremos como a gestão local, permeada por atores privados como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e limitada pela precariedade infraestrutural, converteu a promessa de "liberdade de escolha" em aprofundamento das desigualdades, preparando o terreno para a análise documental detalhada do CREM-MG que será realizada no próximo capítulo (Minas Gerais, 2021; 2023).

3.1 A CONFIGURAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO NACIONAL

A reestruturação do Ensino Médio brasileiro, formalizada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), representa uma mudança estrutural significativa na concepção de Educação

Básica. Instituída inicialmente de forma autoritária pela Medida Provisória nº 746/2016, essa legislação vem sendo analisada sob a categoria de “contrarreforma” (Ferretti, 2018; Aguiar, 2018), uma vez que não busca apenas ajustar o sistema, mas dismantelar os princípios de universalidade e cidadania consagrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Embora tenha sido promulgada em 2017, suas raízes remontam a um período anterior ao golpe de 2016, retomando debates que vinham sendo construídos no Congresso Nacional desde 2012. O Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Brasil, 2013), oriundo da Comissão Especial do Ensino Médio presidida pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), já propunha a flexibilização curricular e a integração entre formação geral e educação profissional — pautas historicamente defendidas pelo setor empresarial. Assim, embora o Projeto de Lei seguisse o rito democrático, seu conteúdo seria posteriormente recuperado e radicalizado pela MP nº 746/2016, que eliminou o debate público acumulado no processo anterior.

A imposição da reforma via medida provisória buscou acelerar o processo e evitar o debate público, impondo uma mudança estrutural sem participação da comunidade escolar. O atropelo institucional desencadeou a maior onda de ocupações estudantis da história do Brasil (Lopes, 2019), evidenciando a profunda ilegitimidade social da medida. Em reação à resistência, o governo federal investiu cerca de R\$ 1,8 milhão em campanhas publicitárias para defender a MP, difundindo a retórica enganosa da “liberdade de escolha” (Prazeres, 2016). Conforme discutido no Capítulo 1, essa legislação materializa, no campo educacional, o “Estado de Exceção Econômico” e o cenário de austeridade consolidado pela Emenda Constitucional nº 95/2016. Trata-se, portanto, de um movimento articulado para rebaixar o custo de reprodução da força de trabalho, entregando ao mercado uma formação instrumental e alinhada à precarização estrutural do trabalho (Motta; Frigotto, 2017).

Para justificar a urgência da reforma, o governo apresentou um conjunto de argumentos agrupados em três dimensões: econômica, defendendo a remoção de barreiras ao crescimento e o aumento da competitividade internacional por meio do investimento em capital humano; pedagógica, ao alegar que o currículo seria “extenso, superficial e fragmentado”, demandando flexibilização; e avaliativa, ao atribuir ao modelo vigente a responsabilidade por taxas de reprovação, evasão e baixo desempenho em exames como o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA). Esses argumentos retomam recomendações de organismos internacionais — Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) — que há décadas orientam reformas em países periféricos sob a retórica da modernização gerencial e da formação por competências.

Esse conjunto de justificativas foi sustentado por uma estratégia coordenada de formulação e difusão do projeto neoliberal, envolvendo uma estratégia coordenada em três frentes principais. Primeiro, a ‘produção de consenso técnico e midiático’, articulada pelo Movimento Pela Base, liderado pela Fundação Lemann, difundiu a narrativa de que a educação pública estava “falida” e que a solução residiria na gestão por resultados e na padronização curricular (Sila; Neto, 2020). Segundo a ‘ocupação dos espaços de decisão’ deslocou a influência das universidades públicas e de associações científicas — como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) — ao inserir representantes de fundações privadas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Ministério da Educação (MEC). Terceiro, a ‘redação dos documentos’ contou com forte influência de estudos produzidos pelo Instituto Unibanco e pelo Instituto Ayrton Senna, que inspiraram a arquitetura dos Itinerários Formativos e a ênfase nas competências socioemocionais.

Para que esse projeto se consolidasse nas redes estaduais, o papel do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) foi decisivo. Embora formadas por gestores públicos, atuaram como vetores de alinhamento às agendas privadas, funcionando como o braço político da reforma. Ao coordenarem os seminários estaduais da BNCC, essas entidades garantiram um processo tecnificado, isolando as críticas de associações científicas e sindicatos docentes e firmando parcerias diretas com as fundações citadas para a elaboração dos currículos locais. Essa atuação coordenada configura o que Freitas (2018) denomina “reformismo empresarial”, cujo objetivo é alinhar a escola pública à lógica de gestão corporativa e às necessidades imediatas do mercado, conforme mencionado no capítulo anterior.

A materialização desse projeto assume a forma de uma nova arquitetura curricular, estruturada sob a retórica da flexibilidade e do protagonismo juvenil. Em termos estruturais, a Lei nº 13.415/2017 ampliou a carga horária total do ensino médio para 3.000 horas e segmentou o currículo em dois blocos, rompendo com a integridade da formação anterior. O primeiro bloco é a FGB, limitada a um teto de 1.800 horas, que compreende os conhecimentos essenciais definidos pela BNCC. O segundo bloco, composto pelas 1.200 horas restantes (no mínimo), refere-se aos IF, dispositivo onde reside o mecanismo oficial de escolha.

Conforme o Artigo 36 da LDB, alterado pela reforma, o currículo passa a ser composto por percursos diversificados que permitem o aprofundamento em áreas específicas. O texto legal define cinco possibilidades de arranjos curriculares que os sistemas de ensino podem ofertar:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p.2).

Para sustentar pedagogicamente essa estrutura, a reforma institucionalizou o "Projeto de Vida" não apenas como componente curricular, mas como estratégia central para orientar o estudante na tomada de decisão sobre seu percurso. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 reforça que a organização dos itinerários deve promover a autonomia do estudante:

Os itinerários formativos são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam aos estudantes a escolha de caminhos de aprofundamento e especialização, a partir de suas preferências e intenções de carreira, com vistas à realização de seu Projeto de Vida (Brasil, 2018, p. 8).

A implementação dessa arquitetura demandou, portanto, alterações profundas nas normas infralegais. A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 revogou a Resolução nº 2/2012, abandonando a perspectiva integradora baseada na relação entre Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Subordinadas à BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018 institucionalizam a fragmentação curricular e a oferta de educação a distância. Dessa forma, a comparação entre as DCNEM de 2012 e a Lei nº 13.415/2017 revela uma ruptura profunda na concepção de formação geral e na obrigatoriedade dos componentes curriculares, configurando um retrocesso que esvazia o currículo e prioriza disciplinas voltadas às avaliações externas, como veremos a seguir.

Esse esvaziamento manifesta-se também na redução significativa das disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos do Ensino Médio. A reforma manteve apenas a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática, além do ensino de Língua Inglesa em algum momento do percurso formativo. Ciências Humanas e Artes sofreram perdas expressivas: sob a Lei nº 11.684/2008, Filosofia e Sociologia eram obrigatórias nas três séries do Ensino Médio, o que foi ratificado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2009. Com a reforma, essa obrigatoriedade foi substituída pela formulação vaga de que a BNCC deve incluir “estudos e práticas” dessas áreas, abrindo espaço para sua oferta esporádica ou diluída em módulos breves, o que compromete sua especificidade teórico-crítica e sua função formativa.

Além dessa diluição, a reforma reorganizou a Formação Geral Básica em quatro grandes Áreas do Conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Embora essa estrutura já existisse em diretrizes anteriores, sua adoção como eixo obrigatório intensificou a aglutinação disciplinar e reduziu o rigor metodológico de componentes como História, Geografia, Sociologia, Física e Química, dificultando o aprofundamento conceitual e empobrecendo a formação crítica.

Nesse contexto, os IF emergem como o principal mecanismo de flexibilização curricular, materializando a parte não obrigatória do currículo por meio de disciplinas, projetos, oficinas, clubes e núcleos de estudo voltados ao aprofundamento. Organizados nos cinco arranjos supracitados, os itinerários são apresentados como instrumentos capazes de permitir que os estudantes escolham percursos alinhados aos seus interesses, aspirações e perspectivas profissionais. A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 também determina que todos os itinerários se articulem em torno de quatro eixos estruturantes — investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo —, apresentados como estratégias para promover uma aprendizagem dinâmica e conectada à realidade prática.

Entretanto, essa “liberdade” é limitada. A lei não obriga as escolas a ofertarem todos os itinerários; ao contrário, submete essa oferta à infraestrutura disponível e aos recursos das redes de ensino. Assim, o estudante é formalmente apresentado como sujeito de escolha, mas seu percurso depende da capacidade material da escola, o que, nas redes públicas, resulta em opções restritas e, muitas vezes, padronizadas. Como apontam Motta e Frigotto (2017), trata-se de uma liberdade

apenas nominal, que opera como mecanismo de responsabilização individual e não como ampliação de oportunidades.

Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 institucionaliza e aprofunda o dualismo estrutural que historicamente marca a educação brasileira. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleça que o Ensino Médio deve promover o aprimoramento do educando como pessoa humana — incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual —, a reforma reforça a cisão entre dois modelos de escola. Como argumenta Saviani (2025), consolida-se, na prática, uma arquitetura dual: de um lado, a escola destinada às elites dirigentes, sustentada no acesso ao conhecimento científico sistematizado e orientada à preparação para o ensino superior, especialmente preservada no setor privado; de outro, a escola oferecida à classe trabalhadora, reduzida a um treinamento pragmático, instrumental e fragmentado. Para o autor, a retirada da centralidade das disciplinas científicas, filosóficas e artísticas — substituídas por competências adaptativas e unidades curriculares genéricas — limita o acesso das classes populares aos instrumentos de compreensão crítica da realidade.

Nesse cenário, a maioria dos jovens das escolas públicas é direcionada para itinerários formativos técnicos, muitas vezes aligeirados ou ofertados a distância, convertendo o Ensino Médio em um mecanismo de “administração da questão social” e negando a esses estudantes as condições necessárias para o domínio do trabalho complexo e para o desenvolvimento da autonomia de pensamento. A comparação entre as diretrizes anteriores e a nova legislação, apresentada no quadro a seguir, evidencia essa inflexão. Trata-se de um movimento que promove um recuo deliberado da teoria e do direito ao conhecimento, enfraquecendo a formação intelectual ampla. Ao fragmentar o currículo e deslocar as disciplinas científicas do centro da formação, a reforma nega à juventude trabalhadora os instrumentos necessários para a compreensão crítica da realidade. A partir desse diagnóstico, torna-se possível compreender que tal fragmentação curricular integra um processo ainda mais profundo de redefinição da Educação Básica no país.

Quadro 1: Comparativo entre as DCNEM (2012) e a Reforma do Ensino Médio (2017)

Aspecto Curricular	DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012)	Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017 e BNCCEM/2018)
Princípio Orientador	Fundamentavam-se na integração entre educação e as dimensões do	Adota a Pedagogia das Competências e Habilidades. A

	trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Visavam à formação integral da pessoa humana e à reflexão crítica.	formação é direcionada à aplicabilidade imediata dos conteúdos, focada em metas e testes padronizados (como o PISA).
Formação Comum	Pressupunha uma formação comum, universal e indivisível para todos os cidadãos, um direito de acesso ao conjunto acumulado da cultura humana (ciências, artes, filosofia, letras).	Rompe com o princípio da formação comum e institui a segmentação precoce. O currículo é dividido em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs).
Carga Horária FGB	Anteriormente, a carga horária de formação geral era de aproximadamente 2.400 horas.	A FGB foi limitada a, no máximo, 1.800 horas do total do curso (3.000 horas mínimas). Esta redução de 600 horas do conteúdo comum é uma característica fundamental da BNCC/Reforma.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2012, 2017).

A Reforma em questão é analisada pelas fontes como um projeto que rompe estruturalmente com o conceito de Educação Básica consagrado na CF/1988 e na LDB, Lei nº 9.394/1996. Essa ruptura se materializa, sobretudo, por meio da segmentação precoce da formação, do esvaziamento do currículo comum e da institucionalização de um dualismo escolar que nega o direito à formação integral e universal para a maioria dos jovens. A seguir, detalham-se os eixos centrais que evidenciam esse desmonte.

O primeiro ponto crítico reside na negação do princípio da formação comum e universal. A concepção de Educação Básica consolidada na LDB/1996 pressupunha uma base indivisível, garantindo a todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade — ciências, artes, filosofia e letras — antes de qualquer especialização. A Reforma de 2017 descaracteriza o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica ao instituir um modelo curricular fragmentado, no qual apenas parte do curso é destinada aos conhecimentos comuns obrigatórios. Ao limitar a FGB a 1.800 horas, a legislação reduz a possibilidade de uma base sólida e integrada. Esse desenho curricular desloca o foco do domínio sistematizado da teoria científica para o treinamento de competências imediatistas e comportamentos adaptativos, aprofundando a superficialidade do processo formativo.

Por fim, evidencia-se o caráter eminentemente mercadológico do projeto. A Lei nº 13.415/2017 alinha-se à racionalidade neoliberal e às diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, que priorizam a formação de capital humano ajustada às demandas flutuantes do mercado de trabalho. Sob o

pretexto de elevar a competitividade e o crescimento econômico, a educação é subordinada a uma lógica utilitarista. Além disso, a lei fomenta a privatização da Educação Básica ao permitir o repasse de recursos públicos ao setor privado e a expansão do ensino a distância (Ead). Esse ciclo de precarização culmina na desvalorização docente, exemplificada pela admissão do "notório saber" nos itinerários técnicos, dispositivo que deslegitima a formação pedagógica formal.

Esse processo de desmonte não incide de forma homogênea sobre todas as áreas; ele penaliza severamente os campos que, historicamente, sustentam a formação intelectual crítica. É nesse cenário de subordinação a critérios de utilidade e desempenho que se compreende a gravidade do impacto sobre a Sociologia. Ao ter seu espaço reduzido e sua especificidade diluída, a disciplina sofre um ataque frontal à sua função central: capacitar os estudantes para compreender, problematizar e transformar a realidade social em que vivem.

3.1.1 A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia

Antes de esmiuçar o efeito para a Sociologia em âmbito federal, é importante traçar um breve histórico da disciplina enquanto componente curricular para clarificar a relevância de discutir sua presença no Ensino Médio, já que sua trajetória é marcada por descontinuidades e disputas. A história da Sociologia na educação brasileira caracteriza-se por um movimento contínuo de avanços e retrocessos, marcado por tensões políticas, pedagógicas e institucionais. Como demonstram Simone Meucci (2011), desde sua introdução no início do século XX, a disciplina nunca teve uma trajetória linear: ora era valorizada como instrumento de formação crítica e cidadã, ora era retirada ou diluída em propostas tecnicistas, especialmente nos períodos autoritários e centralizadores. Esse percurso revela que a presença da Sociologia no currículo não depende apenas de argumentos pedagógicos, mas está profundamente vinculada às correlações de força entre diferentes projetos de sociedade e de educação.

Durante a Ditadura Militar, Meucci (2011) observa que a disciplina foi eliminada como componente formal e substituída por conteúdos destinados à inculcação de valores cívico-nacionais, como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Esse apagamento expressa um projeto de despolitização da juventude, incompatível com a natureza crítica da Sociologia. Com a redemocratização, intensificou-se a mobilização pela reinserção

da disciplina, destacando-se o papel dos docentes, das associações científicas e das universidades, que articularam um movimento nacional pela obrigatoriedade, compreendida não apenas como reivindicação corporativa, mas como garantia de formação crítica e de compreensão das dinâmicas sociais.

A conquista da obrigatoriedade plena em 2008, embora celebrada como marco histórico, não eliminou as instabilidades estruturais apontadas por Meucci (2011). A autora observa que a legitimidade da Sociologia no currículo segue frágil, condicionada a disputas políticas e a mudanças nas concepções de Estado. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio de 2017 confirma esse cenário de insegurança ao redefinir a disciplina como “estudos e práticas”, reatualizando o ciclo de incertezas históricas e expondo a área a orientações utilitaristas (Bodart; Feijó, 2020). Tal mudança terminológica não é meramente semântica, mas um dispositivo jurídico que possibilita a diluição do conteúdo científico: ao perderem o status de componente curricular específico obrigatório, as ciências sociais podem ser ofertadas de forma transversal ou subsumidas à área de Ciências Humanas, o que opera uma descaracterização científica e ameaça o desenvolvimento do pensamento crítico-racional.

Essa nova arquitetura curricular promove um esvaziamento teórico profundo. Ao adotar a Pedagogia das Competências, a BNCC substitui o domínio da teoria científica — o 'saber que' — por competências procedimentais e atitudinais, como o 'saber ser' adaptável ou resiliente, focando na resolução pragmática de problemas em detrimento da análise das estruturas sociais. É nesse contexto que Ileizi Luciana Fiorelli Silva e Henrique Fernandes Alves Neto (2020) identificam o paradoxo da 'sociologização': embora a linguagem sociológica triunfe no texto da BNCC, difundida em temas como desigualdade e cultura, a Sociologia é desinstitucionalizada enquanto disciplina autônoma. O discurso sociológico é, assim, incorporado de forma superficial e dissociado de sua base conceitual rigorosa, reforçando a diluição do conhecimento propriamente científico em favor de uma aplicação instrumental (Silva; Neto, 2020).

A esse diagnóstico soma-se a crítica de Cristiano das Neves Bodart (2020), que demonstra como a organização por grandes áreas intensifica a “desdisciplinarização”. Esse movimento enfraquece a identidade profissional do docente, que deixa de ser reconhecido como especialista em Sociologia para tornar-se um “professor de Humanas” ou de componentes integradores. O resultado

é um esvaziamento epistemológico onde a lógica disciplinar é substituída por competências genéricas, convertendo a Sociologia em um saber instrumental, optativo e retraído, moldado pela racionalidade neoliberal (Bodart; Feijó, 2020).

Esse processo se expressa materialmente na organização do tempo escolar e na precarização do trabalho. Estudos sobre redes estaduais, como as de São Paulo (Almeida, 2021) e Paraná (Gabriel et al., 2022), confirmam a supressão da disciplina em determinadas séries ou a redução de sua frequência semanal, rompendo a continuidade formativa. Paralelamente, a possibilidade de reconhecimento de profissionais com 'notório saber' — dispositivo da Lei nº 13.415/2017 criticado por Ferretti (2018) — embora restrito legalmente ao itinerário técnico-profissional, estabelece um precedente de desintelectualização da docência. Esse processo é compreendido por Freitas (2018) como parte de uma 'reforma empresarial' que visa converter o professor em um técnico executor de procedimentos padronizados, retirando-lhe a função de intelectual crítico para subordiná-lo à lógica da eficiência e dos resultados. Para Saviani (2013), essa flexibilização da formação docente atenta contra a natureza do trabalho educativo, que exige o domínio da cultura elaborada para ser transmitida de forma sistematizada. A desintelectualização é, portanto, um reflexo da 'nova razão do mundo' descrita por Dardot e Laval (2016): ao introduzir a lógica do mercado na escola, as competências procedimentais substituem o saber científico, e a figura do professor especialista — fundamental na Sociologia para a análise das estruturas de poder — é diluída em prol de um instrutor versátil e adaptável, cujos saberes são validados pela pragmática do desempenho e não pela profundidade teórica (Cássio, 2020; Silva; Neto, 2020).

Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017 promove um recuo deliberado na formação crítica da juventude. Ao transformar a Sociologia em "estudos e práticas" e subordiná-la à lógica de mercado, a reforma nega aos estudantes da escola pública o acesso aos instrumentos intelectuais necessários para a leitura complexa da sociedade. O quadro a seguir sintetiza os retrocessos normativos impostos pela nova legislação em comparação ao período anterior.

Quadro 2: Comparativo do Status da Sociologia (2008 x 2017)

Aspecto	Lei nº 11.684/2008	Lei nº 13.415/2017 (Reforma do EM)
Status da Sociologia	Disciplina obrigatória	"Estudos e práticas" (não disciplinar)
Presença nas séries	Obrigatória em todas as séries	Não garantida nos três anos

Carga horária	Garantida dentro da Formação Geral Básica	Reduzida pela diminuição da FGB (1.800h)
Autonomia epistemológica	Reconhecida como disciplina com conteúdo e currículo próprios	Diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Exigência de professor habilitado	Necessária licenciatura específica	Possibilidade de docentes de outras áreas, notório saber para os itinerários profissionais
Função formativa	Formação crítica, cidadã e científica	Subordinação à lógica de competências e demandas do mercado
Contexto político-educacional	Valorização das Humanidades em ambiente democrático	Regressão e rebaixamento em contexto de flexibilização curricular
Estabilidade institucional	Passo histórico de consolidação da disciplina	Retorno à instabilidade histórica e risco de descontinuidade

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2008, 2017).

Em suma, a análise do cenário nacional revela que a Reforma do Ensino Médio opera como um dispositivo de contenção social e esvaziamento intelectual. Ao fragmentar o currículo e retirar a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais para a leitura crítica do mundo, como a Sociologia, a lei institucionaliza uma formação utilitarista que nega à juventude da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento elaborado. Essa estrutura normativa federal, desenhada sob a influência do reformismo empresarial, criou as bases para que os sistemas estaduais reorganizassem suas redes. É sobre esse alicerce de flexibilização precária e dualismo educacional que nos voltaremos agora para examinar o caso específico de Minas Gerais, observando como essas diretrizes nacionais foram traduzidas e intensificadas na gestão da segunda maior rede de ensino do país.

3.2 O NOVO ENSINO MÉDIO E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM MINAS GERAIS

A transposição da reforma federal para a realidade concreta das redes de ensino encontra em Minas Gerais um caso emblemático de alinhamento ideológico e gerencial. Configurando-se como a segunda maior rede pública do Brasil, o estado assumiu um papel de protagonismo na implementação da Lei nº 13.415/2017, servindo de laboratório para as políticas de flexibilização curricular e parcerias público-privadas. Esta seção analisa o percurso de implementação no estado, desde as experiências iniciais com o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) até a consolidação do Novo Ensino Médio sob a gestão de Romeu Zema. Investigaremos como a influência de atores privados e as condições estruturais das escolas

mineiras moldaram um currículo que, embora prometa autonomia, reproduz as desigualdades diagnosticadas na análise nacional.

A implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em Minas Gerais foi conduzida em estrito alinhamento ao cronograma federal, priorizando inicialmente a expansão da oferta de tempo integral. Esse processo ocorreu em meio a desafios estruturais, instabilidade política e ao avanço da influência de atores privados na reorganização curricular. Configurando-se como a segunda maior rede pública de ensino do país (Minas Gerais, 2023), o estado tornou-se um laboratório privilegiado para observar os efeitos e contradições dessa política em larga escala. Embora a adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tenha se iniciado ainda na gestão de Fernando Pimentel (PT, 2015-2018), em um contexto incipiente de 2017, foi sob o governo de Romeu Zema (Partido Novo, 2019-atual) que a política ganhou tração e escala. A atual gestão, alinhada aos ideais gerenciais da reforma, converteu a experiência piloto em carro-chefe da política educacional, resultando na elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para o Ensino Médio ao longo de 2020 e sua homologação em 2021. Tal processo, contudo, foi amplamente criticado pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) e por pesquisadores locais, que denunciaram seu caráter de simulacro democrático, uma vez que as consultas públicas, realizadas majoritariamente por meios virtuais em plena pandemia, dificultaram a participação efetiva de professores e estudantes sem acesso adequado à internet.

No que tange à sua operacionalização, a reforma apoiou-se fundamentalmente no Programa de Fomento (EMTI), regulamentado pela Portaria MEC nº 1.145/2016. O EMTI consolidou-se como estratégia central do governo federal para viabilizar a reestruturação do Ensino Médio, tendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar. O programa previa a elevação da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas, estendendo a jornada diária de quatro para sete horas. Para tanto, estabeleceu-se um financiamento específico aos estados e ao Distrito Federal, com investimento estimado em R\$ 1,5 bilhão até 2018 e a meta de atender cerca de 500 mil matrículas, assegurando repasses por até dez anos por escola, condicionados à disponibilidade orçamentária (MEC, 2017). Apesar da robustez financeira, seu escopo inicial durante a gestão do governador Fernando Pimentel (PT, 2015-2018) era restrito, abrangendo um número reduzido de unidades

(cerca de 78 escolas), o que correspondia a uma fração mínima da rede. Foi a partir de 2019, na gestão de Romeu Zema (Novo, 2019-atual), que o programa foi massificado e institucionalizado como eixo estruturante da rede estadual. Sob a ótica do discurso oficial, o EMTI buscava promover uma formação integral baseada nos quatro pilares de Jacques Delors (MEC, 2016) — aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser — articulando o desenvolvimento cognitivo ao socioemocional para ampliar o engajamento estudantil, reduzir o abandono escolar e, em última instância, fortalecer o capital humano.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) estruturou o EMTI com base no documento orientador *Caminhos para Educação Integral e Integrada* (2018), adaptando a legislação federal à realidade estadual. O currículo foi organizado em dois eixos: a Formação Básica, destinada ao conteúdo das áreas do conhecimento, e a Formação Flexível. Esta última englobava os Campos de Integração Curricular (CIC), com foco em atividades de Cultura, Arte, Cidadania e Mídias, e a Formação Técnica e Profissional (FTP), que ofertava cursos profissionalizantes. A rotina escolar foi ampliada para uma jornada diária das 7h30 às 17h30, contemplando momentos de acolhimento e intervalos estendidos, com o objetivo de articular o ensino propedêutico a experiências de socialização e desenvolvimento de projetos de vida.

Essa configuração curricular foi aplicada nas escolas-piloto durante a fase inicial de implementação do programa. A proposta buscava consolidar a educação integral não apenas como aumento de tempo, mas como um espaço de convivência e diversificação formativa. No entanto, o modelo desenhado no documento de 2018 não teve continuidade em sua forma original. Com a mudança de gestão no governo estadual em 2019 e os novos direcionamentos para a padronização do Novo Ensino Médio (NEM), o projeto inicial foi encerrado e reestruturado, dando lugar a novos arranjos curriculares alinhados às diretrizes da administração seguinte.

A experiência do EMTI serviu como base para a expansão e posterior consolidação do NEM na rede estadual mineira, conforme previsto pela Lei nº 13.415/2017 e pelo cronograma nacional de implementação estabelecido pela Portaria nº 521/2021 (Brasil, 2021). De acordo com os documentos oficiais do estado, esse processo ocorreu de maneira planejada e gradual, alinhado às diretrizes federais e intensificado a partir de 2019, durante a gestão do governador

Romeu Zema (Partido Novo), cuja orientação política converge com os princípios privatistas que estruturam a reforma.

A materialização da Reforma do Ensino Médio ocorreu mediante a homologação do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG)¹⁸ pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), em abril de 2021, permitindo o início da implementação em fevereiro de 2022. Estruturado sob um regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) e a UNDIME-MG, no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (Pro-BNCC), o documento apresenta-se como o instrumento central de reorganização da rede e de expansão da política de tempo integral (Minas Gerais, 2021).

A governança do processo foi operada por uma arquitetura complexa, composta por uma Comissão Estadual, Comitê Executivo, Coordenação Técnica e Grupos de Trabalho (GT) dedicados à redação do texto. Sob a liderança das coordenadoras Geniana Guimarães Faria e Iara Félix Pires Viana, a equipe articulou redatores da rede básica e contou com contribuições específicas de professores de Espanhol da rede estadual. O discurso oficial enfatiza o caráter democrático e plural da elaboração, afirmando tratar-se do "fruto do trabalho coletivo de centenas de profissionais de várias regiões do estado" (Minas Gerais, 2021, p. 11). Segundo o texto normativo, a construção envolveu a mobilização de 120.000 profissionais, a participação de 13 escolas-piloto e momentos de reflexão coletiva como o "Dia D" e consultas públicas on-line (Minas Gerais, 2021, p. 12).

Entretanto, a legitimidade dessa "colaboração massiva" é objeto de intensas contestações. Embora o texto tenha passado por "leituras críticas" de 13 instituições de ensino superior mineiras — como UFJF, UEMG, UFU e UFV — e recebido o aval de órgãos como a UNCME/MG, a materialidade desse envolvimento é questionada por movimentos sindicais e comunidades acadêmicas. Críticos ressaltam que a participação docente foi, muitas vezes, limitada por um modelo de consulta que visava apenas legitimar decisões já tomadas no âmbito da gestão.

Nesse cenário, destaca-se a atuação estratégica de atores do setor privado e filantrópico, como o SINEP/MG, o Instituto Reúna e consultores do CONSED. Mais

¹⁸ O CREM-MG compõe o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento orientador para toda a Educação Básica estadual, elaborado pela SEE/MG em parceria com a UNDIME-MG à luz da BNCC. Este recorte específico operacionaliza as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 para a etapa final da educação, estruturando-a em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

do que simples apoio técnico, a influência de instituições como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a Fundação Lemann e o Movimento pela Base revela a conformação de um "consenso por filantropia" (Tarlau; Moeller, 2020). Essa rede de influência atuou na conformação de uma agenda gerencialista, subordinando o currículo estadual às diretrizes da Reforma do Ensino Médio e da BNCC sob a lógica da eficiência e dos resultados mensuráveis (Hypolito, 2019).

Em termos estruturais, o documento adota a carga horária total de 3.000 horas, segmentadas em 1.800 horas para a FGB — organizada nas quatro áreas do conhecimento — e 1.200 horas destinadas à parte flexível e diversificada, composta pelos IF (Minas Gerais, 2021). Conforme as diretrizes estaduais, os Itinerários Formativos têm como objetivo permitir o aprofundamento em áreas de interesse do estudante, consolidando a formação integral e a autonomia necessária para a construção do Projeto de Vida (Minas Gerais, 2023).

A organização dos Itinerários Formativos em Minas Gerais não se resume à oferta de disciplinas isoladas, mas constitui-se de um conjunto articulado de Unidades Curriculares. Segundo o CREM-MG (Minas Gerais, 2021), essas unidades compreendem:

1. Projeto de Vida: componente obrigatório e central;
2. Eletivas: unidades de livre escolha para diversificação, sendo duas disciplinas por ano;
3. Preparação para o Mundo do Trabalho: focada em competências laborais e inovação. O 1º ano contempla os componentes 'Introdução ao Mundo do Trabalho' e 'Tecnologia e Inovação', ao passo que o 2º ano concentra a oferta no componente 'Tecnologia e Inovação';
4. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: Componente associado ao conceito de "trilhas";
5. Formação Técnica e Profissional (V Itinerário): Oferta de cursos técnicos ou qualificação.

Um aspecto distintivo da implementação mineira reside na lógica progressiva adotada para o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. No 1º ano do Ensino Médio, instituiu-se um trajeto comum introdutório, no qual todos os estudantes cursam componentes das quatro áreas do conhecimento (Práticas Comunicativas e Criativas; Humanidades e Ciências Sociais; Núcleo de Inovação Matemática; Ciências da Natureza). O intuito pedagógico é oferecer subsídios para que o

estudante realize uma escolha consciente e segura no ano subsequente (Minas Gerais, 2023).

É a partir do 2º ano que a flexibilização se materializa na escolha dos Arranjos Curriculares de Aprofundamento. A rede estadual definiu nove possibilidades de arranjos que as escolas podem ofertar, condicionados à infraestrutura e à demanda estudantil. Essas opções dividem-se em três categorias (Minas Gerais, 2022; 2023):

- Aprofundamento em uma única área: Quatro opções focadas especificamente em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas;
- Aprofundamento Integrado (Duas áreas): Quatro opções que combinam áreas distintas (ex: Matemática e Ciências Humanas; Linguagens e Natureza);
- Aprofundamento Integrado (Quatro áreas): Uma opção focada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este arranjo é obrigatório para escolas que possuem apenas uma turma de 2º ano, visando garantir a diversidade de acesso ao conhecimento onde não é possível ofertar múltiplas turmas.

Transversalmente, todo o trabalho pedagógico desenvolvido nos Itinerários e suas respectivas trilhas deve alicerçar-se em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Essa organização busca romper com a fragmentação disciplinar tradicional, estimulando a aplicação prática dos saberes, a contextualização com a realidade e a articulação direta com o Projeto de Vida dos estudantes (Minas Gerais, 2021). O quadro a seguir apresenta esses componentes que compõem o eixo de Aprofundamento Integrado no 1º ano e no 2º ano:

Quadro 3: Componentes de Aprofundamento por Área do Conhecimento (1º e 2º Ano – NEM/MG)

Área	Disciplinas de Aprofundamento (1º Ano, EM noturno e EJA)
Integrada (Todas as Áreas)	1. Práticas Comunicativas e Criativas 2. Humanidades e Ciências Sociais 3. Núcleo de Inovação Matemática 4. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (ou Saberes e Investigação da Natureza)
Disciplinas de Aprofundamento (2º Ano – arranjo simples)	
Linguagens e suas Tecnologias	• Patrimônio Cultural • Escrita Criativa • Leitura e Escrita em Língua Estrangeira • Artes do Movimento
Matemática e suas Tecnologias	• Educação Matemática Crítica

	• Matemática na Construção da Cidadania • Criações, Sustentabilidade e Tecnologias • Matemática e os ODS
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	• Laboratório Criativo • Ciências Aplicadas • Energia no Cotidiano • Ciência das Radiações
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	• Identidade e Juventudes • Jovens e o Mundo Digital • Direitos e Deveres dos Cidadãos • Desenvolvimento Pessoal e Coletivo

FONTE: Elaborado pelo autor com base em CREM-MG e Resolução SEE nº 4.777/2022.

Conforme a Resolução SEE nº 4.777/2022, a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais ocorre de forma gradual. Por isso, a nova matriz curricular não se aplicou às turmas do 3º ano do ensino regular em 2023. Para esse período letivo, manteve-se a vigência da matriz antiga, regida pela Resolução nº 4.234/2019. Segundo os anexos da normativa vigente, a implementação da nova matriz para o 3º ano está prevista para ocorrer a partir de 2024.

O quadro abaixo detalha a estrutura curricular vigente em 2023 para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio regular diurno.

Quadro 4: Matriz Curricular do Ensino Médio Diurno (1º, 2º e 3º anos) em 2023

Áreas de conhecimento (FGB)	1º Ano (turmas NEM diurno)			2º Ano (turmas NEM diurno)			3º Ano (turmas diurno Resolução nº 4.234, de 22 de novembro de 2019)		
	Componente Curricular	A. S.	A. A.	Componente Curricular	A. S.	A. A.	Componente Curricular	A. S.	A. A.
Área: Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	Língua Portuguesa	3	120	Língua Portuguesa	4	160
	Educação Física	1	40	Educação Física	1	40	Educação Física	2	80
	Arte	1	40	Arte	1	40	Arte	1	40
	Língua Inglesa	1	40	Língua Inglesa	1	40	Língua Inglesa	2	80
Área: Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	Matemática	3	120	Matemática	4	160
Área: Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	1	40	Física	1	40	Física	2	80
	Química	1	40	Química	2	80	Química	2	80
	Biologia	2	80	Biologia	1	40	Biologia	2	80
Área: Ciências Humanas e	Geografia	1	40	Geografia	2	80	Geografia	2	80
	História	2	80	História	1	40	História	2	80
	Filosofia	1	40	Filosofia	1	40	Filosofia	1	40

Sociais Aplicadas	Sociologia	1	40	Sociologia	1	40	Sociologia	1	40
Bloco Flexível — Itinerários Formativos (IFs)	Composição segundo arranjos definidos pela Resolução: áreas de conhecimento, mundo do trabalho, Projeto de Vida, eletivas, etc.			Composição segundo arranjos definidos pela Resolução: áreas de conhecimento, mundo do trabalho, Projeto de Vida, eletivas, etc.			Sem Itinerários Formativos		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Resolução SEE nº 4.777/2022 e Resolução SEE nº 4.234/2019.

A execução do Novo Ensino Médio em Minas Gerais demonstrou forte alinhamento com a agenda privatista e os interesses de reformadores empresariais, mantendo-se em consonância com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) em nível nacional, articulada por empresários da educação e organismos internacionais, muitas vezes sem diálogo com pesquisadores e movimentos sociais. A gestão de Romeu Zema seguiu essa mesma orientação, implementando o CREM-MG sob uma matriz de Estado gerencialista e reforçando a ideia de que a educação deve preparar os jovens para o mercado de trabalho, priorizando competências e habilidades práticas, com a profissionalização precoce como estratégia para a redução da pobreza juvenil.

No início de 2020, o governo ampliou o EMTI e formalizou uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma instituição privada criada por empresários e banqueiros. O ICE passou a fornecer orientações, materiais pedagógicos e cursos de formação para professores e estudantes, incorporando os princípios do setor privado à educação secundária. Além de desempenhar papel relevante na organização e funcionamento das escolas, o ICE atuou junto à SEE/MG na gestão dos recursos federais destinados ao programa, consolidando sua influência na formulação das políticas educacionais do estado.

Outras instituições privadas, como o Instituto Reúna e o Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEP/MG), também se inseriram nesse processo. O Instituto Reúna realizou a “leitura crítica” do CRMG, enquanto o SINEP/MG participou da Comissão Estadual do Currículo Referência, fortalecendo o vínculo entre a política pública e interesses empresariais (Andrade; Duarte, 2023). Essas parcerias evidenciam que a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais não se deu apenas por decisão estatal, mas por meio de uma rede articulada de atores privados e reformadores empresariais, que promoveram a introdução de princípios como flexibilidade, inovação e empreendedorismo, alinhados a uma visão

utilitarista da educação voltada à formação de habilidades práticas e à profissionalização precoce dos jovens.

A reforma também abriu espaço para a privatização endógena e exógena do ensino. O Partido Novo, sob o qual governa Zema, adota como princípio a transferência de atividades públicas para o setor privado sempre que possível. A Lei nº 13.415/2017 permite parcerias entre o setor público e instituições privadas para a oferta dos Itinerários Formativos. Diante das limitações estruturais de muitas escolas mineiras, especialmente a falta de laboratórios de ciências e informática, há uma tendência de que a FTP, o quinto itinerário, seja oferecida por meio dessas parcerias. Em 2021, o governo estadual estudava ainda a implantação de escolas público-privadas, conhecidas como *charter schools*, modelo que terceiriza a gestão da educação pública à iniciativa privada, reforçando a lógica mercadológica.

Apesar do discurso oficial de implementação “cuidadosa, gradual e responsável”, a realidade prática das escolas mineiras evidenciou grandes dificuldades. A promessa de “liberdade de escolha” dos itinerários formativos colidiu com as condições materiais e estruturais precárias das unidades, tornando a oferta limitada aos recursos disponíveis, como infraestrutura, quadro de professores e orçamento, especialmente nas escolas mais vulneráveis. Estudos sobre o impacto da reforma em Minas Gerais entre 2017e 2024 revelaram efeitos heterogêneos (Oliveira, 2025). Em nível agregado, observou-se um aumento médio nas taxas de evasão escolar associado ao período de implementação, representando um acréscimo relativo de aproximadamente 16% em relação à média pré-reforma, o que pode ser atribuído à desigualdade na capacidade de oferecer os itinerários entre redes pública e privada.

Na prática, a execução do NEM foi descrita como desorganizada e irresponsável. Em Juiz de Fora, por exemplo, a seleção de disciplinas eletivas na rede estadual foi definida a priori pelo colegiado escolar, considerando a disponibilidade do quadro docente, e não necessariamente os interesses dos estudantes (Oliveira; Barbosa, 2024). A promessa de liberdade de escolha colidiu com a realidade material das escolas: embora a SEE/MG organizasse catálogos de itinerários, muitas unidades, especialmente em municípios pequenos e periferias, não possuíam infraestrutura ou professores suficientes para oferecer mais do que uma ou duas opções de aprofundamento. Essa restrição, prevista na legislação federal, condiciona a implementação dos itinerários formativos à relevância para o

contexto local e à disponibilidade orçamentária, de pessoal e de infraestrutura das redes públicas. Embora a formulação pareça pragmática, ela institucionaliza a desigualdade, transformando a promessa de protagonismo estudantil em uma ilusão de escolha.

A precariedade estrutural das escolas mineiras foi decisiva na limitação da oferta de itinerários, sobretudo aqueles que demandam recursos sofisticados (Oliveira, 2025). Entrevistas realizadas em diversas unidades, incluindo escolas da capital, da Região Metropolitana de Belo Horizonte e do interior, revelaram dificuldades generalizadas. Professores relataram a falta de espaço físico adequado para receber o programa de tempo integral e a necessidade de melhorias significativas na infraestrutura, especialmente nas escolas do interior. A ausência de laboratórios de ciências, laboratórios de informática funcionais e internet estável prejudicava atividades pedagógicas essenciais, restringindo as escolas a oferecer itinerários que demandassem menor investimento material e menor complexidade teórica (Oliveira, 2025).

Outro fator crucial foi a insuficiência do quadro de professores qualificados, que se tornou a principal razão pela qual a oferta de itinerários se limitava a uma ou duas opções de aprofundamento (Oliveira; Barbosa, 2024). A definição dos itinerários muitas vezes seguia um filtro docente, considerando a disponibilidade e vocações dos professores da escola, o que levava à priorização de disciplinas que exigiam menos recursos humanos especializados. Em algumas unidades, a coordenação pedagógica e os docentes optaram por definir as áreas de aprofundamento sob a perspectiva de “redução de danos”, garantindo a manutenção das aulas para todos os professores lotados na escola, mesmo que isso se sobrepusesse à real demanda ou interesse dos estudantes (Oliveira; Barbosa, 2024).

Essa limitação da oferta teve consequências diretas para a formação dos estudantes, especialmente os mais pobres. A escolha curricular passou a ser centralizada na escola, e não no aluno, restringindo as possibilidades de formação e de escolha. Enquanto escolas privadas e federais mantiveram uma formação robusta e propedêutica voltada para exames como ENEM e Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF (PISM), a rede pública frequentemente direcionou os estudantes para itinerários que conduziam a uma FTP aligeirada ou a formações fragmentadas (Oliveira; Barbosa, 2024). A oferta restrita e a fragilização da

Formação Geral Básica reduziram o acesso ao conhecimento amplo e ao desenvolvimento do pensamento crítico, necessários para a autonomia e a cidadania, criando uma desigualdade educacional significativa.

Essa desigualdade também afetou diretamente a oferta de disciplinas essenciais, como a Sociologia. Apesar de permanecer na matriz curricular, a disciplina sofreu fragilizações práticas. Pesquisadores (Oliveira; Barbosa, 2024) observaram uma perda de continuidade formativa ao longo das séries e uma diluição da carga horária, como demonstrado em escolas de Juiz de Fora, onde Sociologia e Filosofia chegaram a dividir a carga horária semanal na Formação Geral Básica, especialmente em escolas privadas alinhadas às avaliações de acesso ao Ensino Superior. A expansão do Projeto de Vida e de eletivas voltadas ao empreendedorismo ocupou espaços que antes poderiam ser destinados a disciplinas propedêuticas, competindo diretamente com a Sociologia. Embora a disciplina possa contribuir com a parte flexível do currículo, seus conhecimentos sobre realidade social, diversidades e desigualdades são essenciais para que os debates não se reduzam a discussões meritocráticas, permitindo que os estudantes compreendam as dificuldades impostas pela estrutura social. Sem essa profundidade, o currículo se alinha à lógica de formar sujeitos flexíveis e adaptáveis ao mercado precarizado.

Ao subordinar a educação à Teoria do Capital Humano, a "contrarreforma" opera um deliberado recuo da teoria, substituindo o acesso ao conhecimento sistematizado (o "saber que") pelo pragmatismo das competências imediatas e adaptativas (o "saber fazer") (Ramos, 2017). No contexto mineiro, esse processo configurou-se como um verdadeiro "reformismo empresarial", impulsionado pela intervenção direta de atores privados como o ICE e o Instituto Reúna, que inseriram na gestão pública a lógica do "empreendedorismo de si", transferindo ao estudante a responsabilidade individual pelo sucesso em um mercado instável (Oliveira; Barbosa, 2024). Contudo, o resultado dessa arquitetura foi o choque entre o discurso da flexibilidade e a realidade da precarização: a falta de infraestrutura e docentes nas escolas estaduais inviabilizou a liberdade de escolha, forçando adaptações logísticas que condenam a juventude da classe trabalhadora ao trabalho simples e à subordinação, evidenciando, assim, as contradições estruturais e o caráter excludente da Lei nº 13.415/2017 (Ramos, 2017; Oliveira; Esteves, 2022).

A análise da implementação em Minas Gerais evidencia que a reforma, longe de promover a qualidade anunciada, aprofundou a estratificação escolar e a precarização do trabalho docente. A "ilusão de escolha", limitada pela carência de infraestrutura e professores, confirmou-se como uma barreira ao acesso ao conhecimento integral, afetando diretamente a oferta de componentes críticos como a Sociologia. Diante desse quadro de contradições entre o discurso oficial de modernização e a realidade chão da escola, torna-se imperativo investigar empiricamente como esses processos são percebidos e vivenciados pelos sujeitos escolares. O capítulo a seguir apresentará os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa para coletar e analisar os dados que sustentam essas constatações, detalhando os procedimentos de campo e as ferramentas de análise utilizadas para perscrutar a realidade do Ensino Médio mineiro pós-reforma.

4 A MATERIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS EM MINAS GERAIS: A ANÁLISE DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO DE MINAS GERAIS

O presente capítulo marca a etapa central e o ponto culminante desta investigação, dedicando-se à análise empírica e à desconstrução do *Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio* (Minas Gerais, 2021). Nosso objetivo é demonstrar como o documento, sob o pretexto da autonomia e da inovação, atua como um instrumento de alinhamento da educação pública à racionalidade neoliberal, materializando a pedagogia das competências em sua forma mais instrumental. Para alcançar este propósito, o capítulo está estruturado em cinco seções que partem do rigor metodológico e culminam na síntese analítica dos achados.

A primeira seção, 4.1 Percurso Metodológico e Sistematização das Categorias de Análise, detalha o rigoroso desenho da pesquisa (abordagem qualitativa, tipo documental) e a aplicação da análise de conteúdo que permitiu a emergência das categorias analíticas centrais. As quatro seções seguintes dedicam-se à análise minuciosa de cada categoria, articulando os enunciados do CREM-MG com o referencial teórico (Saviani, 2025; Ramos, 2001; Dardot & Laval, 2016; Ball, 2003) previamente estabelecido.

A seção 4.2 Competências e o Esvaziamento do Saber Científico examina a substituição do conteúdo pela técnica e a subordinação do saber à Taxonomia de Bloom. A seção 4.3 Flexibilidade à Serviço do Mercado desvela como a estrutura de Itinerários e Trilhas mimetiza a precarização do trabalho e promove a empregabilidade. A seção 4.4 Projeto de Vida e Autogestão aborda a produção da subjetividade neoliberal, analisando a escola como espaço de *coaching* e psicologização. Por fim, a seção 4.5 Gestão, Controle e Alinhamento explora a tecnificação do trabalho docente, demonstrando como a lógica da performatividade e da Nova Gestão Pública se impõe sobre o cotidiano escolar.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A construção do objeto de pesquisa impõe a necessidade de um rigoroso delineamento metodológico que permita ultrapassar a aparência imediata dos

fenômenos educacionais e desvelar as estruturas de poder subjacentes. Nesse sentido, a presente investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, do tipo documental. Conforme postulam Lüdke e André (2013), a pesquisa documental distingue-se pela utilização de fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico, possibilitando ao pesquisador uma interpretação aprofundada do objeto em seu contexto de produção e circulação, sem a interferência direta sobre ele.

A pesquisa qualitativa em Educação, segundo as autoras, constitui-se como uma abordagem que busca a compreensão aprofundada dos fenômenos em sua complexidade. Lüdke e André (2013) destacam que a investigação qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que exige um contato direto e prolongado com a situação investigada. Essa abordagem foca na obtenção de dados predominantemente descritivos, devendo a descrição ser minuciosa para captar o universo das percepções e interpretações dos sujeitos. Um aspecto crucial ressaltado pelas autoras é que a "preocupação com o processo é muito maior do que com o produto", visando verificar como os problemas se manifestam nas interações cotidianas. Nesse contexto, a análise documental é considerada uma técnica fundamental que, ao utilizar fontes primárias, pode desvelar aspectos inéditos de um tema. Embora Lüdke e André advoguem que não há uma única forma correta de análise, elas enfatizam a necessidade de rigorosa sistematização para garantir a qualidade do trabalho, tornando a pesquisa qualitativa uma "ocasião privilegiada" para elaborar conhecimentos capazes de subsidiar soluções.

O *corpus* central desta investigação é o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021), com foco específico na análise dos textos introdutórios e normativos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como nas competências e habilidades atribuídas ao Componente Curricular de Sociologia. Tal recorte justifica-se pela própria arquitetura da reforma, que dilui as fronteiras disciplinares ao subordiná-las às Áreas de Conhecimento; assim, para compreender o lugar destinado à Sociologia e investigar seu possível esvaziamento, faz-se imperativo examinar tanto as prescrições gerais da área quanto o tratamento específico dispensado aos saberes sociológicos.

Capítulos e seções analisados	Páginas
1. Textos introdutórios 1.1 Apresentação; 1.2 O processo de construção do Currículo Referência de Minas Gerais; 1.3 Da BNCC à sala de aula; 1.4 Currículo e Educação integral; 1.5 Articulação entre etapas e transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio	6 a 34
2. Pressupostos para o Ensino Médio 2.1 Organização curricular flexível; 2.2 Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias; 2.3 Competências específicas da área de Matemática e suas Tecnologias; 2.4 Competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 2.5 Competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 2.6 Especificidades do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais; 2.7 Concepção de educação integral; 2.8 Visão da(s) juventude(s))	36 a 68
3. Formação geral básica 3.4 A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	205 a 260
4. Itinerários formativos 4.1 Apresentação; 4.2 Elaboração de itinerários formativos pelas escolas; 4.3 A oferta dos itinerários formativos; 4.4 A composição dos itinerários formativos; 4.5 Processo de construção do aprofundamento; 4.6 Como trabalhar as habilidades dos Eixos Estruturantes; 4.7 Itinerários formativos - Eletivas; 4.8 Avaliação dos itinerários formativos; 4.9 Organização Curricular; 4.10 Projeto de vida; 4.11 À guisa de conclusão	262 a 324
8 Avaliação 8.1 Novos caminhos metodológicos; 8.2 Rubricas; 8.3 Avaliação nas quatro áreas do conhecimento; 8.4 Conclusão)	436 a 444

Fonte: Elaborado pela autora com base em CREM-MG (Minas Gerais, 2021).

Contudo, afasta-se aqui qualquer concepção que vislumbre tal documento como um manual técnico-neutro; compreende-se o CREM-MG como um artefato político e ideológico, materializando disputas hegemônicas por projetos de sociedade. Para essa leitura crítica, mobiliza-se a contribuição epistemológica de Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma (2019). Enquanto Laurence Bardin (2009) oferece o rigor técnico para a sistematização da análise, Evangelista e Shiroma fornecem o arcabouço teórico-metodológico marxista necessário para a inferência dos sentidos latentes da política educacional.

O aporte de Evangelista e Shiroma é decisivo em três frentes principais. Primeiramente, na fundamentação crítica do objeto, ao guiarem o pesquisador a

analisar o documento como expressão de uma "política como terreno de disputa". Para as autoras, os documentos não são neutros, mas "resultados de práticas sociais e expressão da consciência possível" de um momento histórico, devendo ser interrogados e desmontados para revelar os interesses de classe que articulam. Em segundo lugar, elas garantem o rigor analítico e a contextualização, exigindo que a análise apreenda a "totalidade" do processo. Isso implica compreender que políticas como a Reforma do Ensino Médio não são fatos isolados, mas parte de um conjunto não linear de acontecimentos. O método marxista defendido por elas requer um "diálogo constante entre o conceito e a evidência", impedindo o encarceramento empirista. Por fim, nas técnicas de interpretação, as autoras direcionam o olhar para o "dito e o não dito", desvendando realidades invisíveis nas entrelinhas — como a diluição da Sociologia em "saberes genéricos". Elas também ressaltam a importância da "tríplice temporalidade" (o tempo das fontes, das análises e do pesquisador) e da função ético-política da pesquisa, que deve servir à luta contra-hegemônica. Portanto, Evangelista e Shiroma fornecem o fio condutor crítico que permite captar a racionalidade política por trás dos dados técnicos.

A opção pela abordagem de Evangelista e Shiroma (2019) fundamenta-se na compreensão de que o documento curricular não é um manual neutro, mas um 'artefato político e ideológico'. Ao analisar o CREM-MG, não buscamos apenas descrever sua estrutura manifesta, mas interrogar o texto para desvelar o 'não dito'. A escolha das categorias de análise, portanto, não foi aleatória, mas orientada pela necessidade de romper com a aparência de modernização técnica do documento e expor as intencionalidades que visam à manutenção da hegemonia neoliberal. Trata-se de um esforço metodológico para evitar o 'encarceramento empirista' e conectar a análise documental à totalidade das disputas sociais descritas nos capítulos anteriores.

O objetivo central da análise reside em investigar como a racionalidade da "Pedagogia das Competências" se manifesta nas linhas e entrelinhas do documento mineiro e quais são as implicações dessa abordagem especificamente para o Componente Curricular de Sociologia. A hipótese norteadora sustenta que ocorre um processo deliberado de esvaziamento epistemológico e de fragmentação desta disciplina, alinhado a um projeto de orientação neoliberal e conservadora. Tal hipótese dialoga diretamente com as análises de autores contemporâneos que investigam o impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do

Ensino Médio sobre as Ciências Humanas. A noção de "esvaziamento" é aqui compreendida na esteira das reflexões de Silva e Neto (2020) que aponta como a substituição da lógica disciplinar pela de competências genéricas torna a Sociologia instrumental e secundária. Complementarmente, o conceito de "fragmentação" baseia-se nas discussões de Cristiano Bodart (2020), que demonstra como a diluição do componente na "Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" e a sua potencial substituição pelos Itinerários Formativos rompem a coerência interna e a autonomia da disciplina.

Para a operacionalização da análise do *corpus*, o referencial técnico-metodológico adotado é a Análise de Conteúdo, conforme a clássica proposta de Laurence Bardin (2009). Esta técnica é escolhida por viabilizar o tratamento objetivo, sistemático e qualitativo do conteúdo das comunicações, visando ultrapassar o sentido manifesto (o explícito) do texto para alcançar seu conteúdo latente (o implícito) e as ideologias que o estruturam. Segundo Bardin (2009, p. 38), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens. O percurso analítico obedeceu rigorosamente às três fases cronológicas propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A fase inicial, denominada pré-análise, consistiu na organização sistemática e na realização da "leitura flutuante" do *corpus*, procedimento essencial para a impregnação do conteúdo e para o estabelecimento de um contato direto e intuitivo com o documento. Esta etapa foi determinante não apenas para a formulação das hipóteses interpretativas, mas, fundamentalmente, para a construção do sistema de categorias. Diferentemente de abordagens indutivas, as categorias de análise não emergiram *a posteriori* do texto; foram definidas *a priori*, num movimento dedutivo alicerçado no referencial teórico da pesquisa — consubstanciado na crítica à Pedagogia das Competências e à racionalidade neoliberal na educação — e nos objetivos específicos desta dissertação. A arquitetura categorial foi desenhada para atender rigorosamente aos critérios de validade estipulados por Bardin: exclusão mútua, garantindo que cada unidade de registro pertença a uma única categoria; homogeneidade, assegurando a coerência interna dos dados; pertinência,

adequando as categorias aos objetivos da análise; e exaustividade, não deixando resíduos textuais sem classificação.

Na fase subsequente de exploração do material, procedeu-se à codificação e decomposição do texto bruto do CREM-MG, utilizando a temática como regra de recorte. A Unidade de Registro (UR) foi definida como a unidade de significação — a frase, o segmento ou o parágrafo — capaz de portar o núcleo de sentido e representar o indicador de uma categoria. Contudo, dado que as dimensões analisadas (competências, flexibilidade, individualização e avaliação) estão ideologicamente imbricadas na realidade concreta, foi necessário desenvolver um filtro conceptual para assegurar o critério de exclusão mútua e identificar o foco dominante de cada UR.

Este filtro operacionaliza-se por meio de três eixos interrogativos que orientam a classificação das UR. O primeiro, a Dimensão Pedagógica (guiada pela pergunta "O Quê?"), identifica o foco na substância curricular e na substituição do conteúdo científico por habilidades, remetendo diretamente à Categoria 1. O segundo, a Estrutura ("Como?"), analisa a arquitetura organizacional, como itinerários e arranjos, vinculando-se à Categoria 2. Já o terceiro eixo, a Finalidade ("Para Quê?"), cumpre a função de desvelar o objetivo ideológico do enunciado, comportando-se como um critério de diferenciação que direciona a classificação para três destinos distintos: quando a finalidade explícita é a adaptação ao mercado e à empregabilidade, a unidade é alocada na Categoria 2; quando o foco recai sobre a gestão da subjetividade e o projeto de vida (o indivíduo), classifica-se na Categoria 3; e, por fim, quando o objetivo é o controle gerencial e a mensuração de resultados, remete-se à Categoria 4. Dessa forma, esse sistema não constitui uma categoria em si, mas uma ferramenta heurística interna para assegurar a precisão taxonômica e o rigor da análise.

Quadro 6: Processo de construção das categorias de análise

Dimensão (Filtro)	Pergunta Guia	Foco do Enunciado (Indicador)	Classificação de Destino
Pedagógica	<i>O Quê?</i>	Foco na dimensão curricular, esvaziamento de conteúdo, troca de saberes por habilidades/processos.	Categoria 1
Estrutural	<i>Como?</i>	Foco na arquitetura, organização dos tempos,	Categoria 2

		arranjos, itinerários e flexibilização.	
Finalidade (Mercado)	<i>Para Quê?</i>	O objetivo é a empregabilidade, adaptação ao trabalho ou demandas econômicas.	Categoria 2
Finalidade (Indivíduo)	<i>Para Quê?</i>	O objetivo é o "Projeto de Vida", gestão das emoções, "eu S.A.", socioemocional.	Categoria 3
Finalidade (Controle)	<i>Para Quê?</i>	O objetivo é a gestão gerencial, resultados, métricas, padronização e eficiência.	Categoria 4

Fonte: Dados elaborados pela própria autora (2025).

A aplicação rigorosa desse filtro resultou na consolidação de quatro categorias analíticas que estruturam a discussão dos dados: a primeira, denominada “Competências e o Esvaziamento do Saber Científico”, agrupa as ocorrências da dimensão pedagógica; a segunda, intitulada “Flexibilidade a Serviço do Mercado”, reúne os aspectos estruturais e de finalidade econômica; a terceira, “Projeto de Vida e Autogestão”, concentra os enunciados voltados à subjetividade; e, por fim, a quarta categoria, “Gestão, Controle e Alinhamento”, abarca a lógica gerencial e de resultados.

A sistematização das categorias analíticas desta investigação transcende o agrupamento temático simples para interrogar a estrutura profunda do CREM-MG, organizando-se em dois eixos dialéticos: a natureza do conhecimento e a finalidade política da formação. A Categoria 1 foi construída para examinar a substância do currículo (“o que é ensinado”), revelando, à luz da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013), que a substituição dos conteúdos científicos pela taxonomia das competências não é uma opção pedagógica neutra, mas a materialização do neotecnicismo e do esvaziamento do saber elaborado. Em complementaridade, as Categorias 2, 3 e 4 desvelam as finalidades ideológicas do documento (“para que se ensina”), demonstrando como o currículo opera como correia de transmissão da racionalidade neoliberal em três frentes: na estrutura, a flexibilidade mimetiza a precarização do mercado de trabalho (Ramos, 2001); na subjetividade, o Projeto de Vida atua na produção do “sujeito-empresário-de-si” (Dardot; Laval, 2016); e na gestão, os mecanismos de alinhamento impõem a lógica da performatividade e do controle docente (Ball, 2003).

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação consistiu na síntese e na articulação dos dados codificados, permitindo ultrapassar a descrição estatística ou conteudista em direção à reflexão teórica. Nesta fase, buscou-se "dar sentido" às classificações, cruzando a frequência e a ênfase dos dados manifestos (o "dito") com as ausências significativas (o "não dito"), à luz da hipótese de pesquisa. É neste momento dialético que se torna possível demonstrar como o currículo opera, na prática, o esvaziamento da Sociologia, interpretando como a recorrência de termos ligados à gestão emocional e à flexibilidade atua para silenciar os conceitos estruturantes da teoria social clássica. A inferência, portanto, não se limita a constatar a presença dos termos neoliberais, mas revela a função política que desempenham na reconfiguração da formação humana.

A sistematização dos dados coletados no CREM-MG resultou na construção de quatro categorias analíticas renomeadas para refletir com precisão teórica os fenômenos observados. Estas não são meros agrupamentos temáticos, mas representam as lógicas dominantes que estruturam a reforma do Ensino Médio no estado, revelando a disputa entre a formação humana integral e a instrumentalização neoliberal da educação. Para garantir o rigor na codificação e o critério de exclusão mútua, foi necessário estabelecer filtros conceituais, especialmente no que tange às competências socioemocionais: quando estas aparecem como substitutas do conteúdo disciplinar, foram classificadas na primeira categoria (esvaziamento); quando surgem como ferramentas de autogestão e modelagem comportamental, foram alocadas na terceira categoria (projeto de vida).

Quadro 7: Descrição das categorias de análise

Categorias	Descrição
1. Competências e o Esvaziamento do Saber Científico	Agrupa as Unidades de Registro que promovem a substituição epistemológica do "Saber Científico Elaborado" (o conteúdo) pelo "Saber Fazer" (a competência), evidenciando a dimensão pedagógica da reforma.
2. Flexibilidade a Serviço do Mercado	Compreende os mecanismos estruturais e organizacionais (Itinerários Formativos, Trilhas e Eletivas) que visam adaptar a escola — e, conseqüentemente, o estudante — à nova morfologia do trabalho no capitalismo contemporâneo.
3. Projeto de Vida e Autogestão	Reúne os enunciados que deslocam a finalidade da educação do espaço público e político para a esfera privada e psicológica, focando na subjetividade e no empreendedorismo de si.
4. Gestão, Controle e Alinhamento	Aborda a dimensão gerencial da reforma, analisando como o documento prescreve o papel do professor e da gestão escolar através de uma lógica de controle, padronização e performatividade.

Fonte: Dados elaborados pela própria autora (2025).

Dessa forma, as categorias analíticas delineadas não funcionam apenas como instrumentos de organização de dados, mas operam como lentes teóricas que permitem diagnosticar *como* o esvaziamento da Sociologia ocorre em diferentes níveis no CREM-MG. Elas constituem um sistema de evidências articulado para demonstrar que a desidratação da disciplina não é acidental, mas sistêmica:

1. A Categoria 1 revela o esvaziamento epistemológico, ao expor a substituição do conteúdo científico e dos conceitos estruturantes da teoria social (como classe e ideologia) por operações cognitivas instrumentais da Taxonomia de Bloom.

2. A Categoria 2 desvela o esvaziamento estrutural, demonstrando como a flexibilidade curricular retira o caráter de formação geral da Sociologia para convertê-la em um acessório da "empregabilidade" e da adaptação ao mercado precário.

3. A Categoria 3 diagnostica o esvaziamento político, evidenciando que o 'Projeto de Vida' atua na psicologização dos conflitos sociais, deslocando a finalidade da disciplina da formação da cidadania crítica para a gestão terapêutica das emoções e a produção do 'sujeito-empresário-de-si'.

4. Por fim, a Categoria 4 aponta para o esvaziamento da autonomia docente, provando que a tecnificação do trabalho e o controle gerencial impedem o professor de exercer a mediação intelectual necessária ao ensino das Ciências Sociais.

Juntas, essas categorias confirmam a hipótese de que o CREM-MG opera uma 'sociologização' superficial — mantendo termos da área — para camuflar o esvaziamento real de seu potencial científico e crítico.

SEÇÃO 4.2 COMPETÊNCIAS E O ESVAZIAMENTO DO SABER CIENTÍFICO

A primeira categoria, denominada “Competências e o Esvaziamento do Saber Científico”, agrupa as Unidades de Registro que promovem a substituição epistemológica do "Saber Científico Elaborado" pelo "Saber Fazer". Essa categoria captura a operação central do Neotecnicismo Pedagógico, na qual o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar mero suporte para o treinamento de habilidades e atitudes (Saviani, 2013). Apoiada em Dermeval Saviani, a categoria denuncia o processo de esvaziamento da escola. Para o autor (2025), a função

social da instituição escolar é a socialização do saber sistematizado — ciência, arte e filosofia. O CREM-MG, ao priorizar a Pedagogia das Competências oriunda das matrizes de Perrenoud (2000) e do Relatório Delors (1996), opera uma inversão axiológica: o conteúdo é fragmentado, diluído em "Áreas de Conhecimento" e subordinado a uma utilidade prática imediata. A análise revela a predominância de uma taxonomia instrumental, baseada em Bloom (1973), onde verbos de ação como "aplicar", "mobilizar" e "resolver" silenciam a complexidade conceitual. Isso reflete o que Saviani (2013) denomina de rebaixamento da formação, negando às classes populares o acesso à cultura erudita sob o pretexto de aproximar a escola da vida prática.

Essa operação pedagógica de esvaziamento não ocorre de forma ingênua; ela é sustentada por uma engenharia política complexa. A análise crítica da BNCC e de seus desdobramentos estaduais, como o CREM-MG, revela que a política educacional utilizou estratégias discursivas sofisticadas para legitimar essa natureza centralizadora e alinhada à racionalidade de mercado. O CREM-MG apropria-se de termos de cientificidade e mobiliza bandeiras universais para blindar o currículo de críticas. Como observa Macedo (2015), o uso da pedagogia das competências e habilidades surge como o principal mecanismo de "cientificização" do currículo. Ao estruturar o documento em torno de códigos alfanuméricos e objetivos comportamentais, o Estado cria uma "versão atualizada da velha racionalidade sistêmica" (Macedo, 2015). A codificação de habilidades reforça o imaginário de controle, articulando a Taxonomia de Bloom e tecnologias de medidas educacionais com uma suposta defesa do conhecimento. Essa mescla de tradições transforma questões políticas complexas, como a qualidade da educação, em problemas meramente técnicos, passíveis de soluções padronizadas (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Zajac e Cássio (2023) destacam que essa estrutura confere uma aparência objetiva e científica à avaliação, promovendo a "aprendificação" da educação: uma apropriação técnica onde a linguagem da aprendizagem, focada em resultados mensuráveis, substitui a linguagem da educação, voltada à formação humana. A legitimação desse processo também se deu pela importação de modelos internacionais, como o *Common Core* norte-americano e experiências da Austrália, financiados por fundações empresariais como a Fundação Lemann (Cury; Reis;

Zanardi, 2018), conferindo um tom de validade global e neutralidade técnica que desqualifica a crítica docente.

Além da cientificidade, o documento busca consenso social através da apropriação de princípios progressistas. O discurso de que a Base garante o “Direito à Aprendizagem” e promove a equidade constituiu a principal bandeira universal utilizada para legitimar a política. Contudo, Macedo (2015) alerta que esse discurso opera uma imagem homogeneizante da escola. Os “direitos de aprendizagem” foram cooptados e ressignificados: de direitos sociais, tornaram-se direitos individuais instrumentais, consolidando um consenso hegemônico que busca excluir a imprevisibilidade e o antagonismo do cotidiano escolar, constituindo o que é denominado “consenso por filantropia”.

O Quadro a seguir apresenta as Unidades de Registro que evidenciam essa lógica no documento:

Quadro 8: Unidades de Registro da Categoria 1: Competências e o Esvaziamento do Saber Científico

Unidade de Registro (Minas Gerais, 2021)	Justificativa Analítica
"após conhecer um determinado conceito, o estudante poderá lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar a partir dele." (p.31)	(Instrumentalização do Conceito): O conceito (saber) é reduzido a um mero ponto de partida para o treinamento de operações cognitivas. O foco da avaliação recai sobre a operação ("criar", "avaliar") e não sobre o domínio teórico do objeto de conhecimento.
"Aplicar: relacionado a executar ou usar um procedimento em uma situação específica e pode, também, abordar a aplicação de um conhecimento em uma situação nova." (p.31)	(Procedimentalismo): A definição de aplicação reforça o "Saber Fazer". O conhecimento só tem validade se puder ser convertido em um "procedimento" ou execução prática, esvaziando o valor do conhecimento teórico abstrato.
"Torna-se imprescindível, na busca por uma organização curricular flexível, 'romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real'." (p.36)	(A Confissão do Esvaziamento): Trecho crucial onde o documento declara explicitamente o objetivo de "romper" com a disciplina (o <i>locus</i> do saber científico para Saviani) e "substituí-la" por uma lógica globalizada/difusa, confirmando o mecanismo de desestruturação do conhecimento.
"Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos." (p.38)	(Substituição por Atitudes): Nas Ciências Humanas, a análise teórica das estruturas sociais (Sociologia/História) é substituída por uma pauta de conduta moral e cívica ("combater", "adotar princípios"). O "Saber" é trocado pelo "Saber Ser/Conviver".
"...mudar seu foco, que ora era a preparação para a universidade, ora era a oferta de uma profissionalização esvaziada..." (p.46)	(Ataque à “velha pedagogia”): O documento deslegitima a função propedêutica da escola ("preparação para a universidade"), tratando o acesso ao ensino superior e ao saber acadêmico como um "foco" ultrapassado que deve ser superado pela lógica das competências.

"projeto e o tema gerador se baseavam nas situações da vida, nos problemas e preocupações dos estudantes e cada área do conhecimento contribuía para o processo de aprendizagem com os conteúdos específicos que tinham relação com o tema gerador" (p.48)	(Inversão Curricular): Define a metodologia de projetos onde a "situação de vida" (cotidiano) é o centro. O conhecimento científico torna-se periférico e acessório, sendo acionado apenas quando tem "relação" com o problema imediato, negando a sistematização lógica da ciência.
"Avaliar: relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia." (p.32)	(Lógica de Mercado na Pedagogia): A definição de avaliação incorpora termos empresariais ("eficiência e eficácia"), demonstrando como a racionalidade instrumental do mercado coloniza os processos pedagógicos e cognitivos.
"inter e transdisciplinaridade são estratégias para a organização curricular por áreas do conhecimento, para o fortalecimento das relações entre elas, para apreensão e intervenção na realidade," (p.47)	(Pragmatismo Pedagógico): A interdisciplinaridade não é apresentada como unidade do saber, mas como estratégia para a "intervenção na realidade". Isso reforça o caráter utilitarista do currículo: aprende-se para intervir (fazer), não para compreender (conhecer).
"ser letrado digital é saber se comunicar nos espaços digitais em diferentes situações e propósitos variados e, além disso, saber selecionar, avaliar informações e compreender os textos. Nessa perspectiva, a inclusão dos estudantes no mundo digital implica o acesso às tecnologias digitais, mas, para além disso, demanda um olhar crítico" (p.50)	(Processamento de Informação): O conhecimento é equiparado ao fluxo de informações. A formação intelectual é reduzida à capacidade processual de "selecionar e avaliar" dados, característica da demanda por trabalhadores flexíveis na sociedade da informação.
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. (p.39)	(Sociologização do currículo): Utiliza conceitos clássicos da Sociologia (Marx - "relações de produção, capital e trabalho") e o transforma em uma habilidade genérica ("analisar"), o que demonstra o esvaziamento curricular da Sociologia e o processo de sociologização do currículo. Também revela o instrumentalismo dos conteúdos sociológicos para a aplicação prática da análise em contextos sociais complexos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em CREM-MG (Minas Gerais, 2021).

A análise das Unidades de Registro agrupadas nesta categoria revela que o CREM-MG opera uma ruptura epistemológica fundamental. O documento consolida a transição de uma pedagogia centrada no acesso ao Saber Científico Elaborado para uma pedagogia ancorada nos pilares do Relatório Delors — o Saber Fazer, o Saber Aprender e o Saber Ser/Conviver. Essa substituição não é apenas terminológica, mas estrutural: sob a ótica de Saviani (2013), ela representa um esvaziamento da escola, em que o domínio teórico da realidade é fragmentado e rebaixado em favor de competências adaptativas e instrumentais. A seguir, detalhamos como essa operação se materializa no texto curricular por meio da imposição de três novos tipos de saberes que ocupam o lugar do conteúdo.

O primeiro movimento desse esvaziamento é a redução do conhecimento à sua utilidade prática imediata, ou seja, o Saber Fazer. O documento adota a Taxonomia de Bloom como espinha dorsal do currículo, hierarquizando a

aprendizagem em níveis operacionais onde o conteúdo vale apenas se puder ser executado. O neotecnismo se revela ao definir a aprendizagem não pela apropriação mental do conceito, mas pela capacidade de convertê-lo em um procedimento observável.

O documento é explícito ao definir essa instrumentalização: “Aplicar: relacionado a executar ou usar um procedimento em uma situação específica e pode, também, abordar a aplicação de um conhecimento em uma situação nova.” (Minas Gerais, 2021, p.31)

Nesta lógica, a ciência perde seu caráter explicativo e torna-se uma “caixa de ferramentas”. Isso é particularmente visível na Matemática: “Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos [...] para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos [...]” (Minas Gerais, 2021, p.38)

A centralidade dos verbos operacionais materializa aquilo que Saviani (2013) identifica como a essência do neotecnismo: priorizar o procedimento em detrimento da apropriação teórica. O conteúdo científico deixa de ser o fim da educação para se tornar suporte ao treinamento de habilidades, negando à classe trabalhadora o acesso ao saber elaborado.

O Saber Fazer também aparece no tratamento do tema trabalho: “Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho [...] levando em conta, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais” (Minas Gerais, 2021, p.253)

Aqui, o objetivo não é compreender a exploração ou a contradição capital-trabalho, mas adaptar o jovem ao mercado — sinal de um esvaziamento gerencial, onde a teoria social cede espaço às lógicas da empregabilidade.

O segundo movimento consiste na substituição do conteúdo fixo pela capacidade de processamento de informações — o Saber Aprender. Em um contexto de “sociedade da informação”, o documento sugere que reter conhecimentos históricos ou científicos é menos importante do que a flexibilidade cognitiva para lidar com dados novos.

Essa lógica aparece quando o documento subordina o ensino de linguagens e ciências à adaptação digital: “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital [...] e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho [...]” (Minas Gerais, 2021, p.38)

O esvaziamento ocorre pela troca da erudição pela navegabilidade. Em vez de repertório cultural, desenvolve-se a habilidade superficial de triagem de

informações: “Ser letrado digital é saber se comunicar nos espaços digitais... saber selecionar, avaliar informações e compreender os textos.” (Minas Gerais, 2021, p.50)

O estudante é treinado para ser um processador eficiente, não para ser sujeito epistêmico. O conteúdo é substituído pela adaptabilidade — marca típica da pedagogia da sociedade da informação.

O terceiro movimento preenche o vácuo deixado pela ciência com prescrições comportamentais — o Saber Ser e Conviver. Nas Ciências Humanas, observa-se o silenciamento das estruturas sociais (classe, história, economia política) em favor de uma pauta de conduta moral.

O currículo prescreve comportamentos: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários [...]” (Minas Gerais, 2021, p.38)

O conflito social é tratado como problema de atitudes, não como fenômeno estrutural. Aqui opera-se a sociologização Silva e Neto (2020): a Sociologia mantém seu vocabulário, mas perde sua finalidade crítica, transformando-se em etiqueta social.

Exemplos adicionais:

– Sobre violência: “Identificar diversas formas de violência [...] discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.” (Minas Gerais, 2021, p.255)

– Sobre projeto de vida: “Valorizar a diversidade de saberes [...] fazer escolhas alinhadas ao projeto de vida [...] com liberdade, autonomia e responsabilidade.” (Minas Gerais, 2021, p.17)

A teoria social é convertida em instrumento de gestão da convivência, reforçando a pacificação e deslocando o foco da estrutura para o indivíduo.

Para que esses três “novos saberes” ocupem o centro, o Saber Científico deve ser deslegitimado. Isso ocorre por meio do ataque à centralidade das disciplinas, caracterizando o ensino de conteúdos como algo “velho”: “Essa proposta não visa simplesmente ao acúmulo de informações, mas ao desenvolvimento de competências e habilidades.” (Minas Gerais, 2021, p.43)

A Lei 13.415/2017 e a BNCC reforçam essa desdisciplinarização ao dissolver a Sociologia em “Estudos e Práticas”, sem carga horária fixa. Tal mudança enfraquece os “currículos de coleção” e permite que conteúdos teóricos sejam substituídos por habilidades comportamentais ou gerenciais.

A Sociologia se torna facilmente instrumentalizável por não especialistas, que privilegiam habilidades pragmáticas em detrimento do rigor teórico da área.

Apesar do ataque estrutural às disciplinas, o Saber Conhecer permanece formalmente presente, mas como resíduo. Isso aparece no trecho: “Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos [...] com base em textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas [...]” (Minas Gerais, 2021, p.236)

Trata-se do único espaço que ainda preserva o rigor científico — mas ele é diluído e subordinado às dimensões instrumental, relacional e subjetiva.

Na leitura conjunta das URs, torna-se evidente que o Saber Conhecer é sistematicamente eclipsado por exigências de gestão de projetos, mapeamento de oportunidades, resolução prática de problemas e pela ênfase na promoção da convivência e da diversidade. Nesse arranjo, a teoria crítica não atua como eixo formativo, mas apenas como traço residual, privado de função estruturante e subordinado às demandas instrumentais e comportamentais do currículo.

A presença dessas habilidades confirma que o CREM-MG aprofunda o esvaziamento epistemológico da Sociologia e das Ciências Humanas. A combinação entre neotecnicismo, sociedade da informação e sociologização converte o currículo em um dispositivo de adaptação e autogestão, alinhado às exigências do mercado.

O ensino médio deixa de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e passa a formar indivíduos ajustáveis, aptos a “resolver problemas”, “gerir projetos”, “combater violências” ou “fazer escolhas” — sempre no plano individual.

Entretanto, como sugere Silva e Neto (2020), o espaço ambíguo gerado pela desdisciplinarização não elimina totalmente a possibilidade de resistência. Os professores podem reocupar as brechas do currículo, reinscrever o rigor da teoria social e revalorizar o conhecimento crítico, lutando contra a diluição das ciências de referência e contra a instrumentalização neoliberal da escola.

4.3 FLEXIBILIDADE À SERVIÇO DO MERCADO

A segunda categoria, denominada “Flexibilidade à Serviço do Mercado”, compreende os mecanismos estruturais e organizacionais da reforma, como os Itinerários Formativos, as Trilhas e as Eletivas, que visam adaptar a escola — e,

consequentemente, o estudante — à nova morfologia do trabalho no capitalismo contemporâneo (Ramos, 2001; Harvey, 1990).

Compreende-se que a "flexibilidade" curricular não é uma escolha pedagógica livre, mas um imperativo econômico. Com base nas análises de Marise Ramos (2001) e na crítica à Acumulação Flexível de David Harvey (1990), esta categoria demonstra que a reforma curricular mimetiza a precariedade do mercado de trabalho. A promessa de escolha e protagonismo serve para naturalizar a instabilidade estrutural do emprego. Ao fragmentar o currículo em itinerários diversificados e muitas vezes esvaziados, o documento promove uma dualidade estrutural disfarçada: oferece uma formação aligeirada para a maioria, focada na "empregabilidade" — termo crítico que transfere a responsabilidade do emprego para a adaptabilidade do sujeito — em detrimento do direito ao trabalho e à formação politécnica. A escola torna-se, assim, o *locus* de produção do trabalhador *just-in-time*: adaptável, polivalente e sem base teórica sólida.

O Quadro a seguir apresenta as Unidades de Registro que materializam essa lógica no documento:

Quadro 9: Unidades de Registro da Categoria 2: Flexibilidade à Serviço do Mercado

Unidade de Registro (Minas Gerais, 2021)	Justificativa Analítica
"Os Itinerários Formativos são a parte flexível, diversificada e dinâmica do currículo... de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos." (p.262)	(Mimetismo do Mercado): A definição da estrutura curricular utiliza os mesmos adjetivos do capitalismo de acumulação flexível (Harvey): "flexível, diversificada e dinâmica". A estrutura fragmentada é apresentada como resposta aos "interesses" individuais, ocultando a perda da formação universal.
"Nesse contexto, o currículo adota a flexibilidade como princípio de organização curricular..." (p.263)	(Princípio Organizador): A flexibilidade deixa de ser uma característica acessória e torna-se o princípio regente ("princípio de organização"), subordinando a estabilidade do conhecimento à volatilidade da demanda, alinhando a escola ao modelo de produção <i>just-in-time</i> .
"A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando... de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;" (p.263)	(Empregabilidade): Explicita a finalidade da educação conforme a crítica de Marise Ramos: não se trata de formar para o trabalho (sentido ontológico), mas para a "empregabilidade", ou seja, a capacidade de se adaptar continuamente às "novas condições" precárias de ocupação.
"...investigações de um ponto de vista mais macro sobre os diferentes mercados, profissões, como funcionam as relações de trabalho, quais as capacidades valorizadas em cada campo..." (p.41)	(Escola como Agência de RH): O objeto de estudo da escola desloca-se da ciência para o próprio "mercado". O currículo é instrumentalizado para mapear as "capacidades valorizadas", treinando o aluno para atender às demandas imediatas dos empregadores.
"São chamados de aprofundamentos, ou trilhas de aprofundamento, quando	(Fragmentação em Trilhas): Institucionaliza as "Trilhas" como mecanismo de especialização precoce. Ao afunilar a formação em "temas ligados", o sistema

versam sobre temas ligados a uma das quatro áreas do conhecimento" (p.45)	nega a totalidade do conhecimento (Politecnia) em favor de recortes parciais úteis ao mercado.
"incentivar a ação de empreender, como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto deste empreender, isto é, empreender-se." (p.263)	(Empreendedorismo de Si): A confissão máxima da lógica neoliberal. A estrutura curricular visa produzir o "empreendedor de si" (Foucault/Dardot & Laval), convertendo o aluno em uma microempresa que deve gerir seu próprio capital humano no mercado.
"possibilidades de ofertas dos Itinerários Formativos, visando à formação humana global das juventudes mineiras no contexto do Ensino Médio" (p.34)	(Condicionamento da Oferta): A retórica da "escolha" esbarra na realidade da "oferta". O documento admite que os Itinerários dependem das "possibilidades de ofertas", o que na prática subordina o direito à educação à capacidade instalada e aos arranjos econômicos locais.
"À luz do pluralismo, da diversidade e das novas necessidades de preparar os jovens para o mundo do trabalho, são reafirmadas as finalidades do Ensino Médio..." (p.262)	(Justificativa Econômica): As "novas necessidades do mundo do trabalho" (eufemismo para a precarização e tecnologia) são usadas como justificativa central para reformar as finalidades do Ensino Médio, validando o ajuste estrutural.
"...contextualização para apreensão e intervenção na realidade," (p.32)	(Pragmatismo de Mercado): A finalidade do conhecimento é redefinida como "intervenção". No contexto da Categoria 2, essa intervenção é lida como capacidade produtiva e resolução de problemas práticos demandados pelo setor econômico.
"Para tanto, ambos propõem um novo modelo de ensino e estrutura curricular, cujo objetivo é tornar o Ensino Médio mais dinâmico, flexível..." (p.262)	(A Forma Mercadoria): A reforma é vendida como um "novo modelo" cujo valor reside em ser "dinâmico", espelhando a aceleração dos fluxos de capital. A estrutura rígida (disciplinar) é vista como obsoleta não por falha pedagógica, mas por descompasso com a velocidade do mercado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em CREM-MG (Minas Gerais, 2021).

A análise da Categoria 2 revela como o Currículo Referência de Minas Gerais internaliza a racionalidade econômica da Acumulação Flexível descrita por Harvey (1990). A reforma não se limita a inserir conteúdos sobre trabalho; ela reestrutura a própria forma da escola para que esta espelhe a volatilidade e a fragmentação do mercado contemporâneo.

O documento erige a "flexibilidade" à condição de "princípio de organização curricular" (Minas Gerais, 2021, p.263). Longe de representar uma abertura democrática, essa estrutura mimetiza a desregulamentação das relações laborais: assim como o mercado exige contratos temporários, a escola institui "Itinerários Formativos flexíveis e dinâmicos".

Essa homologia estrutural visa produzir um novo tipo de trabalhador, adaptável a "novas condições de ocupação". Para Marise Ramos (2001), isso marca a transição da qualificação profissional para a empregabilidade: o foco deixa de ser garantir o direito a uma profissão sólida e passa a ser equipar o indivíduo com "habilidades de adaptação" para sobreviver na instabilidade, transitando por subempregos sem questionar a estrutura que gera essa precarização.

Contudo, essa flexibilidade é ilusória. Ao condicionar a oferta dos itinerários às "possibilidades de ofertas" da rede (Minas Gerais, 2021, p.34), o documento institucionaliza a desigualdade e o dualismo escolar. Na rede estadual, marcada pela escassez, a "escolha" converte-se em empobrecimento curricular, restringindo os estudantes pobres a percursos de menor custo.

A imposição dessa lógica impacta frontalmente as Ciências Humanas e a Sociologia. A análise das UR confirma a transição do "Saber Crítico" para o "Gerir-se". A competência que exige "Reconhecer e analisar contextos... mapeando e utilizando ferramentas de gestão de projetos e processos para a resolução de problemas e empreendedorismo" (Minas Gerais, 2021, p.267) é emblemática.

Aqui, conceitos sociológicos estruturantes — como classe social, alienação e exploração — são substituídos por vocabulário corporativo ("gestão de projetos", "oportunidades"). O estudante não é instrumentalizado pela Sociologia para compreender as contradições do mundo do trabalho, mas é treinado para gerir a si mesmo como "capital humano". A escola deixa de ser o espaço da Politécnica (compreensão dos fundamentos científicos) para se tornar uma incubadora de trabalhadores autogeridos (empreendedorismo de si), corroborando a crítica de Ramos (2001) sobre a produção de subjetividades conformadas à lógica do mercado.

Por fim, o próprio mercado torna-se o conteúdo da escolarização, transformando a instituição em uma agência de consultoria de recursos humanos. O CREM-MG prescreve "investigações sobre os diferentes mercados e capacidades valorizadas" (Minas Gerais, 2021, p.41), substituindo o saber universal pelo mapeamento de competências momentâneas.

Isso culmina na Unidade de Registro que propõe "Difundir novas tecnologias de modo a propiciar o desenvolvimento de produtos, processos e serviços" (Minas Gerais, 2021, p.278). As Ciências Humanas perdem sua função de pensamento autônomo e contra-hegemônico para se tornarem insumos para a criação de mercadorias. A "resolução de problemas" e a análise tecnológica funcionam como eufemismos para a aceitação da instabilidade (lógica da "uberização"), onde a flexibilidade é entendida como a capacidade de suportar a ausência de direitos.

Em suma, a "Flexibilidade à Serviço do Mercado" materializa a subordinação da educação à economia. O CREM-MG desenha uma escola que não forma para a

emancipação, mas formata perfis técnicos *just-in-time*, prontos para serem consumidos e descartados pela engrenagem da acumulação flexível.

4.4 PROJETO DE VIDA E AUTOGESTÃO

A terceira categoria, "Projeto de Vida e Autogestão", reúne os enunciados que deslocam a finalidade da educação do espaço público e político para a esfera privada e psicológica. O "Projeto de Vida" é analisado não apenas como um componente curricular, mas como a tecnologia de governo central da reforma, visando a produção de um novo tipo de subjetividade: o indivíduo resiliente, autogerido e responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Fundamentada na sociologia de Dardot e Laval (2016), esta categoria expõe a lógica do "sujeito-empresário-de-si". A educação é redefinida como um processo terapêutico e de *coaching*, focado em competências socioemocionais como resiliência, autoconhecimento e gestão das emoções. Isso opera uma dupla violência: primeiramente, a psicologização do social, onde problemas estruturais como desigualdade e desemprego são convertidos em problemas individuais de falta de foco; e, em segundo lugar, a subjetivação neoliberal, onde o aluno é treinado para ver a si mesmo como um "capital humano" a ser constantemente gerido e otimizado, silenciando a formação crítica e a consciência de classe (Dardot & Laval, 2016; Saviani, 2013).

O Quadro a seguir apresenta as Unidades de Registro que materializam essa lógica no documento:

Quadro 10: Unidades de Registro da Categoria 3: Projeto de Vida e Autogestão

Unidade de Registro (Minas Gerais, 2021)	Justificativa Analítica
"incentivar a ação de empreender, como uma atividade profissional ou ter a si mesmo como objeto deste empreender, isto é, empreender-se." (p.263)	(O Sujeito-Empresário-de-Si): A definição explícita da subjetividade neoliberal segundo Dardot e Laval. O objetivo educacional não é formar um cidadão ou trabalhador, mas um sujeito que trata a sua própria existência como uma empresa ("empreender-se"), gerindo seu capital humano em busca de valorização.
"...proporcione aos estudantes momentos de autoconhecimento e introspecção contínua, para que eles possam conhecer suas potencialidades, valores, medos, frustrações..." (p.43)	(A Escola como Clínica): A função da escola é deslocada da socialização do saber (Saviani) para a terapêutica ("introspecção", "medos", "frustrações"). O tempo escolar é convertido em sessão de autoanálise, psicologizando o currículo e desviando o foco da compreensão do mundo para a gestão do "Eu".

"Toda essa tarefa de voltar-se para si mesmo, de modo a planejar nossas trajetórias a partir da compreensão de nossos desejos... remete-nos à ideia de exercício espiritual..." (p.223)	(Tecnologias do Eu): O documento apropria-se de conceitos filosóficos para legitimar a prática de "voltar-se para si mesmo". O planejamento da vida não é visto como dependente das condições materiais e sociais, mas como um exercício espiritual de vontade e desejo individual.
"Entender o corpo somente por meio da dimensão física [...] é uma forma de concordar com... uma "supervalorização das operações cognitivas [...] pretendendo [...] obscurecer seus sentimentos, ideias, lembranças e até mesmo anulá-lo"" (p.43)	(Ataque ao Intelecto): O texto constrói uma oposição falsa entre "operações cognitivas" (saber) e "sentimentos" (emoção), acusando o ensino tradicional de anular o sujeito. Isso justifica a substituição da razão crítica pela validação emocional e subjetiva do aluno.
"adversidades no desenvolvimento e alcance de seus objetivos e metas, aprimorando suas potencialidades, adquirindo autoconfiança," (p.29)	(Resiliência e Performance): A educação é reduzida ao treino de <i>soft skills</i> para superar "adversidades". O aluno deve gerir suas "metas" e "potencialidades" com autoconfiança, internalizando a responsabilidade pelo sucesso em um cenário de precarização, sem questionar a origem das adversidades.
"Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana..." (p.17)	(Gestão da Saúde Emocional): A competência central é a manutenção da própria máquina biológica e psíquica ("cuidar de sua saúde... emocional"). O aluno é responsável por sua higidez mental, transformando o bem-estar em uma tarefa individual de autogestão.
"A partir desse autoconhecimento, eles terão condições de resolver situações de conflitos pessoais e interpessoais, de serem pessoas altruístas e buscarem uma cultura de paz consigo" (p.43)	(Pacificação Social): O conflito (elemento inerente à sociedade de classes) é psicologizado como uma questão de "paz consigo" e relações interpessoais. A solução para os problemas sociais não é a política, mas o equilíbrio emocional individual ("autocontrole").
"desenvolvimento da autoestima, da autoconsciência, da saúde física, do equilíbrio emocional, da reflexão e metarreflexão." (p.30)	(O Currículo do Narcisismo): O objeto de conhecimento deixa de ser a realidade objetiva (História, Natureza) e passa a ser o próprio sujeito ("autoestima", "autoconsciência"). A escola volta-se para dentro, reforçando o individualismo em detrimento do coletivo.
"O Projeto de Vida oferece ao estudante tempos e espaços para desenvolver uma reflexão autêntica sobre [...] a organização de seu ser-no-mundo [...]" (p.223)	(Institucionalização do Dispositivo): O "Projeto de Vida" é formalizado como o eixo que organiza o "ser-no-mundo" do estudante. Ele atua como um dispositivo de controle que obriga o jovem a projetar um futuro e a se responsabilizar por ele precocemente.
"O público escolar do ensino médio é composto por jovens com realidades e anseios diferentes [...] o que aponta, também, para escolhas futuras diferenciadas." (p.262)	(Naturalização da Desigualdade): A "diversidade de anseios" é utilizada para justificar trilhas educacionais desiguais ("escolhas diferenciadas"). O fracasso ou sucesso futuro passa a ser uma consequência natural da "escolha" individual, e não da desigualdade de oportunidades.

Fonte: Elaborado pela autora com base em CREM-MG (Minas Gerais, 2021).

A análise da Categoria 3 revela que o CREM-MG opera uma transformação radical na função social da escola. Identifica-se aqui o mecanismo subjetivo que sustenta a reforma: a produção do "sujeito-empresário-de-si". O documento é literal ao definir sua meta antropológica: "ter a si mesmo como objeto deste empreender,

isto é, empreender-se" (Minas Gerais, 2021, p.263). Esta formulação traduz o conceito de subjetivação neoliberal de Dardot e Laval (2016).

A escola deixa de ser o local de formação do cidadão político — objetivo clássico das Ciências Humanas — para se tornar a incubadora do indivíduo-empresa, onde o "Projeto de Vida" atua como um plano de negócios. Ao exigir que o jovem planeje sua trajetória "a partir da compreensão de nossos desejos" (Minas Gerais, 2021, p.223), o currículo apaga as condicionantes de classe, gênero e raça estudadas pela Sociologia, vendendo a ilusão de que o futuro depende apenas de uma vontade disciplinada (Ramos, 2001). Para demonstrar essa "virada subjetiva", analisamos como as competências convertem a escola em um ambiente terapêutico através de três mecanismos de esvaziamento das Humanidades.

Observa-se, primeiramente, a individualização dos problemas sociais na competência que exige: "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários." (Minas Gerais, 2021, p.17). Aqui, a resiliência não é uma virtude estoica, mas um mecanismo ideológico de substituição epistemológica. Em vez de utilizar a Sociologia para compreender as causas econômicas estruturais do desemprego ou da precarização, o currículo treina o estudante para desenvolver a capacidade interna de suportar crises. A perspectiva sociológica, que busca a explicação no coletivo e na estrutura, é trocada pela perspectiva da autoajuda, que busca a solução na "força de vontade" individual. A resiliência torna-se a virtude cardeal do trabalhador precário, desmobilizando a crítica política em favor da resistência individual.

O segundo mecanismo substitui a crítica social pela terapêutica. Ao prescrever a competência de: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas." (Minas Gerais, 2021, p.17) a escola assume contornos de clínica, deslocando as Ciências Humanas para um papel secundário. Conforme alerta Saviani (2013), essa ênfase na "cura" das emoções e na autoestima (Minas Gerais, 2021, p.30) serve para despolitizar o sofrimento. O mal-estar gerado pela desigualdade ou pela violência urbana deixa de ser tratado como um problema sociopolítico (objeto da Sociologia e

da História) e passa a ser visto como um déficit de inteligência emocional ou falta de "introspecção" (Minas Gerais, 2021, p.43). A imaginação sociológica é anulada: o aluno aprende a olhar para dentro em busca de falhas pessoais, absolvendo a estrutura social de suas contradições.

Por fim, a competência que propõe: "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos." (Minas Gerais, 2021, p.17) evidencia a moralização da política e o empobrecimento da teoria social. Conflitos estruturais — de classe, poder e interesses antagônicos — são rebaixados a desentendimentos interpessoais que se resolvem com "boas maneiras" e gestão afetiva. A Sociologia, disciplina fundamental para entender o conflito como motor da história, é esvaziada de seu potencial analítico e reduzida a uma ferramenta de convivência harmônica. O Projeto de Vida forma um sujeito pacificado, incapaz de ler a realidade politicamente e de intervir coletivamente na estrutura social.

Essa estrutura revela uma estratégia discursiva sofisticada: o ataque ao conhecimento intelectual sob o pretexto de "humanização". O documento chega a afirmar que focar na dimensão cognitiva pode "obscurecer sentimentos" (Minas Gerais, 2021, p.43), criando uma falsa dicotomia onde o estudo rigoroso da Ciência, da História e da Filosofia é visto como frio e desumanizador. Essa retórica valida o rebaixamento da formação: o aluno das classes populares não precisa dominar a complexidade das Ciências Humanas, mas sim "conhecer-se". Forma-se, assim, um sujeito adaptável e focado em si mesmo, funcional para um mercado que exige engajamento total da subjetividade em troca de estabilidade mínima.

4.5 GESTÃO, CONTROLE E ALINHAMENTO

A quarta categoria, "Gestão, Controle e Alinhamento", aborda a dimensão gerencial da reforma, analisando como o documento prescreve o papel do professor e da gestão escolar através de uma lógica de controle, padronização e performatividade. O currículo funciona, neste aspecto, como um instrumento de alinhamento ideológico e técnico, retirando a autonomia intelectual do docente. Sob a ótica da crítica à Nova Gestão Pública e aos conceitos de Performatividade de Stephen Ball (2003), esta categoria revela a tecnificação do trabalho docente.

Para demonstrar como a racionalidade gerencial opera a captura da prática docente, selecionamos Unidades de Registro (URs) que evidenciam a transição do professor-intelectual para o professor-técnico. A análise dos excertos abaixo revela que o CREM-MG não apenas sugere caminhos, mas impõe um regime de "alinhamento" e "indução" que retira a autonomia do trabalho pedagógico.

O Quadro a seguir apresenta as Unidades de Registro que evidenciam essa racionalidade gerencial:

Quadro 11: Unidades de Registro da Categoria 4: Gestão, Controle e Alinhamento

Unidade de Registro (Minas Gerais, 2021)	Justificativa Analítica
"Instaurar o Currículo Referência demanda dos profissionais da educação [...] conhecer o documento [...] e se apropriar dos conceitos e terminologias nele presentes para que o trabalho em sala de aula realmente se alinhe aos direitos de aprendizagem [...]" (p.24)	(O Imperativo do Alinhamento): O texto estabelece uma relação de comando e controle. A função do professor não é crítica ou autoral, mas de "apropriação" da linguagem oficial para garantir o "alinhamento". O currículo atua como ferramenta de padronização, exigindo que a prática de sala de aula seja um reflexo fiel do gabinete.
"temática do currículo certamente é central, pois diz respeito àquilo que essencialmente o professor precisa desenvolver em seu fazer cotidiano, pois ele é norteador da prática pedagógica." (p.24)	(Controle do Cotidiano): O documento desce ao nível microfísico do poder, tentando ditar o "fazer cotidiano". Ao se autodefinir como "norteador" do que o professor "precisa desenvolver", o currículo retira a autonomia docente sobre a seleção e organização dos conteúdos, convertendo o professor em um executor técnico.
"O primeiro diz respeito à área [...] O segundo, está relacionado ao conhecimento pedagógico do conteúdo, à gestão de sala de aula, à compreensão da avaliação como instrumento diagnóstico." (p.24)	(Tecnificação da Docência): Na formação docente, o domínio da "área" (o saber científico) é rebaixado a conhecimento básico, enquanto a "gestão de sala de aula" e a técnica de avaliação ("diagnóstico") tornam-se centrais. O professor ideal é redefinido como um gestor eficiente de processos e métricas, e não como um intelectual.
"Em todos esses períodos de mudanças e de adaptações, são necessárias estratégias para garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizagens," (p.26)	(Gestão de Fluxo): A educação é vista como uma tubulação que não pode ter vazamentos. O foco na "continuidade" e na "integração" revela a obsessão gerencial com a eficiência do fluxo escolar (evitar retenção e evasão), tratando o percurso formativo como um processo logístico que deve ser "garantido" por estratégias de gestão.
"As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) [...] estabelecem que as propostas curriculares [...] devem garantir o desenvolvimento das Competências Gerais e específicas da BNCC" (p.47)	(Força de Lei como Controle): O texto recorre à legislação (DCN) não para inspirar, mas para "garantir" a execução. O termo "garantir" é chave na Nova Gestão Pública: transforma a educação em um serviço de entrega de produtos pré-definidos (as Competências), onde a escola é auditada pela sua capacidade de cumprimento da meta.
"Espera-se, assim, garantir a permanência e conclusão nesta etapa final da educação básica." (p.262)	(Foco no Resultado/Métrica): A finalidade da reforma é explicitamente vinculada a indicadores de gestão: "permanência e conclusão". A qualidade do ensino é secundarizada frente à necessidade de melhorar os índices estatísticos de fluxo, típicos da política de <i>accountability</i> (responsabilização por resultados).

"monitoramento das aprendizagens [...] verificar o que foi aprendido e o que precisa ser retomado [...] cultura de análise de resultados [...]" (p.25)	(Cultura da Performatividade): Institui o monitoramento constante como prática pedagógica. A "cultura de análise de resultados" (Stephen Ball) desloca o foco do processo educativo para a produção de dados auditáveis. O aluno e o professor tornam-se dados em uma planilha de gestão, onde o ensino é constantemente ajustado para maximizar a performance nas métricas.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em CREM-MG (Minas Gerais, 2021).

A análise da Categoria 4 revela que o CREM-MG implementa o que Stephen Ball (2003) denomina tecnologias de performatividade. A reforma institui uma racionalidade gerencial que redefine a identidade docente, transformando o intelectual autônomo em um técnico-implementador. Para as Ciências Humanas, isso representa um golpe fatal: a natureza crítica e reflexiva da área é incompatível com a padronização métrica exigida pelo documento. A palavra-chave que atravessa esta categoria é "alinhamento". O documento é explícito ao determinar a adesão irrestrita à sua lógica:

Instaurar o Currículo Referência demanda dos profissionais da educação [...] se apropriar dos conceitos e terminologias nele presentes para que o trabalho em sala de aula realmente se alinhe aos direitos de aprendizagem (Minas Gerais, 2021, p.25).

Na prática, isso impõe uma reeducação linguística que ataca o coração da Sociologia. O professor é pressionado a abandonar o vocabulário crítico de sua área — conceitos como 'exploração', 'ideologia' e 'luta de classes' — para adotar a "novilíngua" exigida pela gestão. Ao exigir a apropriação de "conceitos e terminologias" oficiais como condição para o trabalho, o texto neutraliza o potencial questionador da disciplina: a aula deixa de ser um espaço de análise das contradições sociais para se tornar uma oficina de vocabulário empresarial ('protagonismo', 'resiliência'), onde o professor atua apenas como repassador da terminologia oficial.

O documento promove uma hierarquização onde a técnica supera o saber. Ao definir o que é essencial para o docente, o CREM-MG afirma que o conhecimento indispensável "está relacionado ao conhecimento pedagógico do conteúdo, à gestão de sala de aula, à compreensão da avaliação como instrumento diagnóstico." (Minas Gerais, 2021, p.25)

Essa passagem confirma a tese do neotecnicismo de Saviani (2013). Para a Sociologia, isso é devastador. O "conhecimento indispensável" não é mais o domínio da teoria social clássica ou contemporânea, mas a "gestão de sala de aula" e a "avaliação diagnóstica". O docente é valorizado não pela capacidade de fomentar o

pensamento complexo, mas pela eficiência em produzir dados auditáveis e gerir o fluxo de aprovação. O currículo impõe que o fazer cotidiano seja estritamente técnico, convertendo a avaliação crítica em testes padronizados e esvaziando o rigor teórico.

É neste horizonte de rebaixamento da formação que se compreende a institucionalização do 'notório saber' (Lei nº 13.415/2017). Embora o CREM-MG se apresente como um guia técnico, a brecha legal para que profissionais sem licenciatura específica assumam a docência atua como o dispositivo máximo de desintelectualização. Como adverte Saviani (2013), ao nivelar o conhecimento científico ao saber puramente empírico ou técnico, a reforma nega a especificidade do trabalho educativo. Para a Sociologia, o impacto é simbólico e material: se o 'notório saber' basta, a identidade do sociólogo-professor é estilhada. O intelectual que domina as categorias de análise social é substituído por um 'instrutor' cuja legitimidade não advém do rigor acadêmico, mas da chancela administrativa da rede. O notório saber é, portanto, o braço jurídico da 'reforma empresarial' descrita por Freitas (2018): ele consolida a ideia de que ensinar é uma técnica operacionalizável, e não um ato político e intelectual de transmissão da cultura elaborada.

O cerco ao trabalho intelectual se fecha com a institucionalização da "formação induzida". O texto retira do professor a autonomia sobre seus próprios estudos ao decretar: "Entende-se que a formação continuada deve se desenvolver de forma perene, induzida e/ou planejada pelas redes de ensino [...] possibilitando o desenvolvimento profissional no lócus da prática." (Minas Gerais, 2021, p.25)

E reforça o controle ao afirmar que: "A temática do currículo certamente é central [...] pois ele é norteador da prática pedagógica." (Minas Gerais, 2021, p.25)

Isso consolida a alienação do trabalho pedagógico nas Humanidades. O professor de Sociologia é impedido de buscar aprofundamento teórico em fontes acadêmicas autônomas; em vez disso, é submetido a treinamentos operacionais "planejados pelas redes" para aprender a aplicar o documento "norteador". O intelectual que domina a teoria social é substituído pelo "funcionário da instrução", treinado apenas para operacionalizar protocolos standardizados. Dentro dessa lógica de gestão, o 'notório saber' é o que fecha o cerco: ao aceitar que a prática substitua a formação acadêmica, o Estado oficializa que o professor especialista não é mais necessário. O foco passa a ser o profissional polivalente e adaptável, o que

faz com que o professor de Sociologia perca sua identidade acadêmica e profissional.

A análise conjunta das quatro categorias permite concluir que o CREM-MG materializa a racionalidade neoliberal em múltiplas frentes. Ao substituir o saber científico por competências instrumentais (Categoria 1) e fragmentar a formação em itinerários precários (Categoria 2), o documento bloqueia o acesso ao conhecimento poderoso. Simultaneamente, o Projeto de Vida (Categoria 3) e a gestão performativa (Categoria 4) atuam na modelagem de subjetividades e no controle do trabalho docente. Confirma-se, assim, a hipótese de que a reforma impõe um esvaziamento epistemológico à Sociologia, que, diluída em práticas utilitárias e vigiada por métricas de gestão, tem seu potencial emancipatório neutralizado em favor da adaptação e do controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dedicou-se a analisar criticamente a reconfiguração das políticas educacionais no Brasil, tendo como tema central a investigação da presença e do lugar da Sociologia no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG). O currículo escolar foi compreendido como um artefato político e ideológico, e não como um instrumento técnico neutro, expressando disputas, hierarquizando saberes e definindo o que deve ou não ser ensinado conforme um projeto específico de sociedade. A pesquisa buscou demonstrar de que modo a racionalidade neoliberal se manifesta no documento mineiro, especialmente através da Pedagogia das Competências, e quais os seus impactos sobre a formação crítica oferecida pela Sociologia.

O primeiro capítulo, intitulado *Construção Sócio-Histórica das Políticas Curriculares no Brasil: Dimensões Neoliberais*, examinou a trajetória da legislação educacional brasileira desde 1827 até a homologação da BNCC, em 2018, evidenciando a persistência da dualidade estrutural que historicamente opôs a formação propedêutica para as elites à instrução utilitarista para as classes populares. O capítulo fundamentou o referencial teórico, recorrendo a Nicos Poulantzas (2000) e Antonio Gramsci (2001) para conceber o Estado como uma arena de disputas, e demonstrando como a racionalidade neoliberal, consolidada a partir da década de 1990, reconfigurou a educação de um direito social para um serviço, preparando o terreno ideológico para a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O segundo capítulo, *A Base Nacional Comum Curricular como Instrumento da Racionalidade Neoliberal*, aprofundou o debate sobre a BNCC, analisando sua natureza conceitual, seu percurso histórico e as intensas disputas ideológicas que a moldaram. Argumentou-se que, apesar do discurso oficial, a BNCC atua como um currículo centralizador e prescritivo, influenciado por grupos privados por meio do “consenso por filantropia”. A seção final estabeleceu a crítica central ao confrontar a Pedagogia das Competências — vista como um modelo instrumental de adaptação e esvaziamento do saber científico — com o ideal da Formação Omnilateral de Gramsci, que defende a apropriação do conhecimento sistematizado como condição para a emancipação e a intervenção crítica na realidade.

O terceiro capítulo, *A Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e os Impactos na Sociologia*, investigou as bases políticas da reestruturação do Ensino Médio, caracterizando a Lei nº 13.415/2017 como uma “contrarreforma” que desmantela princípios de universalidade e aprofunda o dualismo estrutural. A análise destacou o rebaixamento da Sociologia a “estudos e práticas”, diluindo sua especificidade teórica em prol de competências. Apesar de a Sociologia não ter sido retirada da matriz curricular, a forma como ela é inserida no CREM-MG, através da diluição em Áreas e da redução a habilidades, impõe graves prejuízos ao seu estatuto e conteúdo. O capítulo examinou a implementação em Minas Gerais, onde a forte influência de atores privados e a precariedade infraestrutural das escolas transformaram a promessa de “liberdade de escolha” dos Itinerários Formativos em uma ilusão, aprofundando as desigualdades e alinhando a formação à lógica utilitarista do mercado.

A etapa de análise empírica, centralizada no Capítulo 4, intitulado *A Materialização da Pedagogia das Competências em Minas Gerais: a Análise do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais*, permitiu a corroboração da hipótese inicial desta pesquisa. Empregando a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e o referencial crítico de Evangelista e Shiroma (2019), o trabalho desconstruiu os enunciados do CREM-MG e os sistematizou em quatro categorias analíticas interdependentes. Estas categorias revelaram que a reforma atua em um projeto coeso de instrumentalização da educação: o Esvaziamento do Saber Científico desmantela o acesso ao conhecimento sistematizado; a Flexibilidade à Serviço do Mercado alinha a estrutura curricular à precariedade do trabalho; o Projeto de Vida e Autogestão promove a psicologização do social e a produção do “sujeito-empresário-de-si” (Dardot & Laval, 2016); e a Gestão, Controle e Alinhamento tecnifica o trabalho docente e impõe a cultura da performatividade (Stephen Ball, 2003). Em conjunto, esses achados demonstram que o currículo mineiro transcende uma simples mudança pedagógica, consolidando-se como um mecanismo de dualidade estrutural disfarçada que subordina a formação humana aos imperativos da racionalidade neoliberal.

O objetivo geral do trabalho era analisar a presença e o lugar ocupado pela disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio em Minas Gerais, tomando como referência a BNCC e a Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017. Os objetivos específicos, que envolviam investigar a construção da BNCC, identificar as

ideologias presentes e analisar o CREM-MG, foram integralmente cumpridos através da análise teórica (Capítulos 1, 2 e 3) e empírica (Capítulo 4).

A questão de pesquisa, inferida a partir do objeto e da hipótese, buscava saber de que modo a racionalidade da Pedagogia das Competências se manifesta no CREM-MG) e quais são seus efeitos sobre a Sociologia. A pesquisa responde a essa questão demonstrando que a Pedagogia das Competências se manifesta de forma coesa e multifacetada no CREM-MG, estruturando a política em quatro lógicas interconectadas que visam à adaptação e ao controle. Os efeitos sobre a Sociologia são de esvaziamento epistemológico e fragmentação; o currículo opera, sobretudo, por um mecanismo de sociologização do ensino (Silva; Neto, 2020), onde a linguagem sociológica é difundida no discurso de competências, mas a disciplina perde seu estatuto, sendo reduzida a um saber social instrumentalizado. Ao subordinar o saber científico a habilidades procedimentais e socioemocionais (Categorias 1 e 3), e ao inseri-la em um arranjo curricular flexível a serviço da empregabilidade (Categoria 2), a reforma retira da Sociologia sua autonomia e seu potencial de leitura crítica das estruturas sociais.

A hipótese central confirma-se: a promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio contribuiu para o esvaziamento e a fragmentação da Sociologia, alinhando-a a orientações neoliberais e conservadoras. O detalhado trabalho de análise do CREM-MG (Capítulo 4) permitiu comprovar que a reforma implementada em Minas Gerais é a materialização da racionalidade neoliberal no espaço escolar. A conjugação dos achados demonstrou que o modelo curricular mineiro está alinhado aos interesses do capital, constituindo um mecanismo de aprofundamento da dualidade estrutural sob nova roupagem discursiva que instrumentaliza a educação, nega à juventude o acesso ao conhecimento elaborado e forma o sujeito para a adaptação ao mercado precário. As quatro categorias analíticas adotadas atuaram como lentes complementares, permitindo evidenciar diferentes dimensões desse fenômeno e confirmando, em conjunto, a hipótese central da pesquisa: a de que o documento promove uma “sociologização” superficial — preservando vocabulários sociológicos — enquanto elimina o núcleo teórico-crítico que historicamente fundamenta a área.

A Categoria 1, ao evidenciar o esvaziamento epistemológico, revelou a transmutação do conhecimento sociológico em operações cognitivas alinhadas à Taxonomia de Bloom. Essa categoria mostrou que a disciplina deixa de trabalhar

com conceitos estruturantes como classe, Estado ou ideologia para priorizar verbos de ação e tarefas procedimentais. A análise aprofundou o diagnóstico da “sociologização”, já evidenciado anteriormente, demonstrando que a disciplina é mantida nominalmente, mas convertida em dispositivo de administração de comportamentos e convivências, em detrimento da explicação científica das determinações sociais. Assim, fica evidente que o Saber Que é progressivamente substituído por um Saber Fazer/Conviver de cunho comportamental.

A Categoria 2, voltada ao esvaziamento estrutural, evidenciou como a reorganização curricular — sobretudo pela via dos itinerários formativos — subordina a formação à lógica da empregabilidade. A análise mostrou que a “flexibilidade” exaltada pelo documento opera, na verdade, como mecanismo de alinhamento ao mercado, reduzindo a Sociologia à função de apoio instrumental. As análises revelaram que conteúdos sociológicos passam a ser mobilizados para ensinar habilidades de “gestão” e “empreendedorismo”, deslocando a disciplina de sua função crítica para uma função utilitarista, conforme problematizado por Marise Ramos. Dessa forma, a formação intelectual é convertida em treinamento para adaptação à precarização do trabalho.

A Categoria 3, relativa ao esvaziamento político, permitiu compreender a centralidade do Projeto de Vida na privatização dos conflitos sociais. Ao deslocar problemas estruturais — como desigualdade, violência ou precarização — para a esfera individual, o currículo opera uma psicologização da experiência social, pautando-se em termos como autoconhecimento, resiliência e gestão das emoções. Tal movimento desarticula a capacidade da Sociologia de produzir consciência crítica coletiva e a reinscreve no horizonte do sujeito empresarial de si, nos termos de Dardot e Laval. Assim, a análise demonstrou que o foco da disciplina é deslocado da compreensão das determinações sociais para a administração subjetiva das dificuldades.

Por fim, a Categoria 4 evidenciou o esvaziamento da autonomia docente como parte constitutiva do processo. O professor de Sociologia é reposicionado como técnico executor de um currículo padronizado, cujo vocabulário e cujas métricas de avaliação passam a guiar e constranger sua prática. A imposição da “novilíngua” das competências — protagonismo, projeto de vida, trilhas de aprendizagem — acompanhada da cultura de resultados descrita por Stephen Ball (2003), reduz a docência à aplicação de protocolos, afastando-a da reflexão teórica

e do trabalho intelectual característico da área. Assim, o esvaziamento da disciplina se completa quando seu agente principal também é despossuído de autonomia.

Em conjunto, as quatro categorias permitiram demonstrar que o esvaziamento da Sociologia ocorre de forma sistêmica e articulada: o conteúdo é instrumentalizado, a finalidade é subordinada ao mercado, o foco desloca-se do social para o indivíduo e a atuação docente é tecnicizada. Esse encadeamento confirma a hipótese de que o CREM-MG não elimina a Sociologia, mas esvazia seu potencial crítico ao reinscrevê-la na lógica das competências e da governamentalidade neoliberal. O resultado é uma disciplina que mantém sua forma, mas perde sua substância — uma Sociologia que diz ser crítica, mas que, ao final, opera para a adaptação, não para a transformação.

Embora o CREM-MG se apresente como um documento prescritivo e alinhado à lógica mercantil, é fundamental compreender que o currículo não é um objeto estático, mas um território de disputas permanentes. Como afirma Saviani (2013), a resistência dentro da escola pública passa pela defesa do conhecimento clássico e sistematizado, pois o domínio da "cultura elaborada" é o que permite à classe trabalhadora superar o senso comum e compreender as estruturas de dominação. Nesse cenário, a atuação do professor como intelectual é a brecha fundamental: ao planejar suas aulas, o docente pode subverter competências meramente procedimentais, garantindo que a Sociologia se consolide como um instrumento rigoroso de leitura da realidade.

Nessa perspectiva, componentes como o "Projeto de Vida" e "Mundo do Trabalho" podem ser ressignificados. E Em vez de focar na resiliência individual ou no "sujeito-empresário-de-si", o docente de Sociologia possui a autonomia pedagógica para introduzir a crítica às desigualdades estruturais. Conforme sugerem Bodart (2020) e Oliveira e Esteves (2023), a ocupação desses espaços por profissionais com formação específica em Ciências Sociais é uma estratégia vital de tensionamento interno. A ausência de um perfil docente definido gera um "vale-tudo" institucional que esvazia o potencial crítico do componente, reduzindo-o a um esforço puramente psicológico ou a um treinamento utilitarista. Assim, a presença do especialista constitui um "tiro no pé" do movimento empresarial, impedindo que o projeto de vida do jovem seja descolado das estruturas sociais que o condicionam.

Essa luta contra o esvaziamento curricular visa ao que Gramsci (2000) define como formação omnilateral. A resistência contra-hegemônica utiliza as frestas do

currículo para promover a "escola unitária", superando a fragmentação entre o ensino técnico e o intelectual. Essa formação integral é o antídoto contra a "aprendificação", defendendo que o estudante da escola pública tem direito ao mesmo rigor epistemológico destinado às elites, preparando-o para a transformação social e não apenas para a adaptação ao mercado.

Portanto, a implementação do currículo em ação abre caminho para o que Cigales (2014) e Bodart (2020) discutem ao enfatizar o estranhamento como princípio estruturante. Estranhar, neste contexto, é desnaturalizar o que se apresenta como dado, evidenciando que as relações sociais e educacionais são históricas e atravessadas por disputas de poder. Ao deslocar o olhar do estudante para a análise sociológica, o professor tensiona o discurso oficial que apresenta as reformas empresariais — centradas em resultados e empregabilidade — como um destino inevitável.

A partir da natureza do trabalho documental realizado, é possível inferir que as lacunas estariam relacionadas à análise da materialidade da reforma. Embora este estudo tenha analisado o documento prescritivo, uma lacuna importante é a falta de investigação sobre a implementação real da reforma nas escolas e o impacto direto percebido pelos sujeitos escolares. O CREM-MG foi analisado como artefato político, mas a pesquisa não capturou a complexidade do "currículo em ação" nem as resistências docentes.

Nesse sentido, as possibilidades futuras de desdobramento da pesquisa poderiam incluir a realização de estudos empíricos qualitativos que investiguem a percepção docente, analisando como os professores de Sociologia e de Ciências Humanas em Minas Gerais percebem o esvaziamento curricular e as exigências de "alinhamento" e "performatividade" impostas pela gestão.

Igualmente, é fundamental mapear a oferta real de Itinerários Formativos, realizando uma investigação quantitativa e qualitativa sobre a limitada "liberdade de escolha" prometida e verificando se a precariedade infraestrutural e a falta de docentes (conforme observado no Capítulo 3) realmente restringiram os estudantes de classes populares a trilhas aligeiradas ou técnicas.

Além disso, seria relevante aprofundar a análise do "Projeto de Vida", estudando como o componente curricular se traduz em práticas pedagógicas e verificando se a psicologização do social e o treinamento de *soft skills* efetivamente substituem o debate crítico nas salas de aula.

Adicionalmente a essas possibilidades, como desdobramento natural desta investigação, emerge a perspectiva de um futuro trabalho focado em analisar a relação intrínseca entre as quatro Áreas do Conhecimento e as categorias de instrumentalização identificadas. Nossas categorias indicam que o esvaziamento do saber não é homogêneo, mas se manifesta de forma especializada em cada campo disciplinar. As áreas de Linguagens e Ciências Humanas, por exemplo, parecem constituir a base para a Categoria 1 (Esvaziamento do Saber Científico) e a Categoria 3 (Projeto de Vida e Autogestão), na medida em que seus conteúdos teóricos e conceituais são mobilizados e reduzidos a habilidades instrumentais para a solução de problemas e para a gestão da subjetividade. De fato, a análise sugere uma sociologização do currículo, conforme apontado por Silva (2020), onde a teoria social crítica é substituída por um saber social instrumentalizado para o convívio e o ajuste comportamental. Em contraste, a área de Matemática demonstrou servir de forma mais direta à Categoria 2 (Flexibilidade à Serviço do Mercado), visto que o currículo a subordina ao propósito prático de capacitar o estudante para o ingresso imediato no mundo do trabalho flexível. Por fim, a área de Ciências da Natureza é mobilizada para, ao transformar o mundo com base nas competências esvaziadas das demais áreas, focar em imperativos atitudinais como o autocuidado e a sustentabilidade, reforçando a lógica de responsabilidade individual e autogestão (Categoria 3). Investigar essa correspondência funcional revelaria a hierarquia de saberes oculta e a especialização do conhecimento a serviço da racionalidade neoliberal dentro da estrutura curricular.

A compreensão de que o currículo é um campo de disputas permanentes reafirma a necessidade contínua de pesquisas que, fundamentadas na crítica, possam subsidiar a reflexão sobre os rumos da educação e fortalecer a luta pela formação humana integral contra a lógica mercadológica.

REFERÊNCIAS

ACARA. **Curriculum**. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2024. Disponível em: <https://www.australiancurriculum.edu.au/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado avaliador: reforma e controle das políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 9-26, 2009.

AGÊNCIA SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Brasília: Senado Notícias, 28 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 7 mar. 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A formação inicial de professores e a BNC-Formação: disputas e retrocessos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 197-212, jul./out. 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A implementação da (Contra) Reforma do Ensino Médio em questão: a reação da comunidade acadêmica. **Coletiva**, Recife, n. 31, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações**. 2021. 238 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30840>. Acesso em: 15 set. 2025.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21664>. Acesso em: 9 mar. 2023.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancell. Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120376vs01>.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Posição da ANPEd sobre o texto referência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 4 dez. 2025.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; ARROYO, Miguel (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-92.

APPLE, Michael W. **Educar "como Deus manda"**: mercados, níveis, religião e desigualdade. Tradução de A. C. H. Lucariny. Campinas: Autores Associados, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015.

APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BLOOM, B. S. (Org.). **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Tradução Flávia Maria Guimarães da Silveira. Porto Alegre: Globo, 1973.

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **O ensino de Sociologia no Brasil**. v. 1. Maceió: Café com Sociologia, 2015.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 131-153, jul./dez. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. A Sociologia no novo currículo do ensino médio de Minas Gerais. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 123-149, 2022.

BOITO JR., Armando. **Governos Lula**: a nova burguesia nacional no poder. São Paulo: Boitempo, 2012.

BOSCHETTI, L. P. Z. **A pedagogia das competências**: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Edição Extra.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Relatório final – Plano Nacional de Educação**: Meta 7. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/647997/Relatorio_final_plano_nacional_educacao_PNE_meta7.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRITTO, Ariana. Reformas educacionais no Chile: a vez do agente. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, v. 37, n. 1, p. 119-137, 2011.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução de Mário A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, e-20446, 2023.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, p.13-39, 2019.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectiva de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. **Revista Café com Sociologia**, v. 3, n. 1, p. 49–67, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Seminários Estaduais da BNCC**: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Consed/Undime, 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.¹

COX, Cristian. **A reforma da educação chilena**: contexto, conteúdos, implantação. Tradução de Paulo Martins Garchet. Rio de Janeiro: PREAL, 1997. Disponível em: <http2s://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/1997/08/Portuguese.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TRIPODI, Zara Figueiredo. **Políticas educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em

educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 26 nov. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores e a BNC-Formação: concepções, disputas e retrocessos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 805-832, set. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 97-134.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do "Movimento pela Base" na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas de 2000 ou "livrando-se do entulho"**. 2012. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/02/19/a-avaliacao-e-as-reformas-de-2000-ou-livrando-se-do-entulho/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de ensino. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio do governo Temer: a "medida provisória" do atraso e da precarização. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 5, p. 22-34, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Antonio Lucinério; GABRIEL, Antonio Carlos. Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, p. e43033, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, R. N. L. **As disputas em torno da definição do currículo do ensino médio no processo de elaboração da BNCC**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e a "modernização conservadora". **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 421-440, maio/ago. 2019.

LEHER, Roberto. A educação na condicionalidade do golpe de 2016. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 777-797, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Editora do Autor, 2013.

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

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245–282, mar./jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. **Coletiva**, Recife, n. 31, 2022. Disponível em: <https://www.coletiva.org>. Acesso em: 10 dez. 2025.

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

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2011.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61–75, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a implementação dos Itinerários Formativos**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estado de Minas lança programa “Reinventando o Ensino Médio”**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://www.governo.mg.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lista de escolas estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a estrutura curricular do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 23 jan. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 23 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.673, de 09 de dezembro de 2021. Dispõe sobre critérios e procedimentos para inscrição e

classificação de candidatos... **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Belo Horizonte, 10 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.777, de 13 de outubro de 2022. Dispõe sobre as matrizes curriculares. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 out. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Servidores da Secretaria de Estado de Educação do Piauí visitam Órgão Central...** Belo Horizonte: SEE/MG, 13 set. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 29 nov. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ministério investe mais de R\$ 1,5 bilhão em programa de fomento ao ensino integral. Portal MEC, 17 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Brasília: MEC, 2016.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NICOLAU, André. **PNE: entenda projeto que pode transformar política educacional brasileira**. São Paulo: CNN Brasil, 25 nov. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 2 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública e da emenda constitucional 95/2016. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 13-29, 2019.

OLIVEIRA, Lincon César Lourenço de. **Impacto da Reforma do Ensino Médio na evasão escolar em Minas Gerais**: uma análise com dados municipais de 2017-2024. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia e Relações Internacionais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus. Projeto de vida em Minas Gerais – vale tudo? Discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2022.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Contrarreformas neoliberais e formação para o trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: entre o

público e o privado. 2023. 382 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e23197, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23197>.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PRAZERES, Leandro. Em meio a ocupações, MEC gasta R\$ 1,8 mi em campanha por MP do ensino médio. UOL Educação, 24 nov. 2016.

QUINTANA, Mário. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./maio 2022.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular no período de 2010 a 2015. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento Pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 145-162, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 815-831, set./dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-283, maio/ago. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SILVA, R. T. P.; NEZ, E. A pesquisa educacional brasileira: contextos e (pre)textos. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, p. 99-110, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 59-66, maio 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Alice Moraes Rego de; LOPES, Shayane França. Movimento Pela Base, Fundação Lemann... e o professor?: parceiros (i)legítimos no debate sobre educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2177, 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

THE CORE STANDARDS. **Read the Standards**. 2010. Disponível em: <https://www.thecorestandards.org/read-the-standards/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do III Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola**. Dourados: UEMS, v. 2, n. 2, 2018.

TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23198, jul./set. 2022.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e264223, 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a BNCC**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.