

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

## BRAZILIAN EDUCATION AND THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE (BNCC)

Argos Gumbowsky<sup>1</sup>  
Jairo Marchesan<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a Educação Brasileira e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, ampara-se em técnicas de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. Para isso, foram coletados dados e informações nas seguintes bases de dados: Periódicos da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Plataforma EBSCO, Banco de Teses da Capes e Portal Domínio Público. Constatou-se que a Base Nacional Curricular está profundamente vinculada aos interesses da lógica da reprodução do capital internacional, e que é operacionalizada por meio de organismos internacionais, dentre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Educação Básica; Educação e desenvolvimento regional; Ensino Médio; Lei Federal N. 13.415/2017.

**ABSTRACT:** This article presents some reflections on Brazilian Education and its relations with the National Curricular Common Base (NCCB). Methodologically, it is supported by exploratory, bibliographic and documentary research techniques. For this, data and information were collected in the following databases: Capes Journals, Scientific Electronic Library Online (SciELO), EBSCO Platform, Capes Theses Bank and Public Domain Portal. It was found that the National Curricular Base is deeply linked to the interests of the logic of reproduction of international capital, and that it is operationalized through international organizations, among which the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), the World Bank, the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).

**Keywords:** National Curricular Common Base; Basic education; Education and regional development; High School; Federal Law No. 13.415/2017.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação (UFRGS), docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado (UNC). E-mail: argos@unc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7217-9025>

<sup>2</sup> Doutor em Geografia (UFSC), docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado (UNC). E-mail: jairo@unc.br ORCID - <http://orcid.org/0000-0001-9346-0185>

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira, em particular o Ensino Médio, convive há décadas com problemas, dentre eles, a dificuldade no acesso e os baixos índices de qualidade. O censo de 2021 identificou que 6,6 milhões (84,5%) dos alunos estão matriculados na rede estadual. O segmento público é responsável por 96% das matrículas. A rede privada aparece na sequência, com 935 mil alunos (12%), e, por último, a rede federal, com 229 mil alunos matriculados (3%). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2022) indicam que o número referente ao abandono e reprovação em 2021 dobrou em comparação com o ano de 2020. A divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostrou que essa etapa de ensino está em níveis muito baixos de qualidade. Os resultados deste índice do ano de 2019 indicam crescimento histórico, com o indicador que passou de 3,5 para 3,9; mesmo assim, abaixo da meta de 4,6, apresentando estagnação desde o ano de 2009.

Na segunda década do século 21 o Ensino Médio passou por reformulações. Destaca-se a Lei Federal nº 13.415 (BRASIL, 2017), anteriormente apresentada à sociedade por meio da Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016), e a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BRASIL, 2022). As mudanças impactaram diretamente na estrutura curricular, requerendo também modificações na formação dos docentes e na infraestrutura das escolas. O Ensino Médio, na sua trajetória histórica, foi, por inúmeras oportunidades, qualificado como um nível de ensino sem clara identidade. Ora preocupado com a formação geral, ora focado na formação profissional, sua obrigatoriedade é recente, definida pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Não se pode desconsiderar que os debates no campo educacional retratam um campo de lutas, conforme afirmação de Frigotto (2010), de que o Ensino Médio não foge à regra.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes rentes esferas da vida social, aos interesses de classe (p. 27).

Deste modo, para compreender as reformas educacionais aplicadas ao Ensino Médio, é preciso reconhecer as políticas emanadas também dos organismos internacionais,

aliado aos interesses econômicos nacionais. Sobre essa questão, Marchesan e Gumbowsky (2021) consideram que a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, pode ser considerada uma das mais importantes Políticas Públicas para a Educação do Brasil. Contudo, houve pouca vontade política para seu desenvolvimento por parte dos governantes, que, histórica e majoritariamente, foram e são representantes das elites nacionais, as quais foram e são descomprometidas ou avessas à educação pública (p. 318-319).

A pesquisa descrita neste artigo caracteriza-se como de cunho exploratório, com a utilização dos recursos da pesquisa bibliográfica complementada com a documental. Foram consultados os seguintes bancos de dados: periódicos da Capes, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Plataforma EBSCO, Banco de Teses da Capes e Portal Domínio Público. Justifica-se pela necessidade de compreender as reformas ocorridas no decorrer de sua implantação e seu impacto na formação dos jovens. Dessa forma, tem por objetivo compreender o processo de concepção da BNCC e as variáveis intervenientes do processo.

### **ENSINO MÉDIO: uma breve radiografia**

O Ensino Médio tem sido objeto de qualificações de alguns segmentos da sociedade, como pesquisadores, jornalistas e organizações não governamentais. Expressões como falta de interesse dos alunos, falsa qualidade e desmotivação são as mais presentes. Krawczyk (2009), em seu estudo, faz um balanço e analisa as perspectivas do Ensino Médio no Brasil e, ainda, apresenta alguns desafios. Dentre eles, estão: a) a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade demonstram o reconhecimento da sua importância política e econômica; b) o conhecimento é identificado como o principal capital do trabalhador nas novas formas de produção, atribuindo ao Ensino Médio a tarefa de facilitador da inserção no mercado de trabalho; c) o discurso da sociedade do conhecimento, na qual o conhecimento é elemento-chave nas formas de organização social e econômica, assevera que o currículo acolhe disputas em diferentes atores sociais; d) há mudanças na lógica da regulação educacional, e ocorre uma reconfiguração dos setores público e privado; e) surgem novas modalidades, informações e conhecimentos disponibilizados por redes sociais, as quais disputam espaço

com o espaço formativo da escola; f) a escola de Ensino Médio era considerada a única instituição pública para os jovens, sob a proteção dos adultos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014), contempla dois objetivos educacionais voltados à população de 15 a 17 anos de idade: I) garantir que até 2016 seja universalizado o acesso à escola; e II) que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio atinja 85% até o ano de 2024. Com a publicação do relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, no ano de 2022, algumas constatações sobre o Ensino Médio no Brasil são apresentadas na sequência.

O primeiro objetivo – universalização do acesso ao Ensino Médio –, não foi alcançado, pois, no ano de 2021 o percentual atingiu 74,5%. Dentre as regiões brasileiras, tem-se o seguinte cenário: Norte (65,9%), Nordeste (68,2%), Sudeste (80,6%), Sul (77,8%) e Centro-Oeste (76,3%). A desagregação por local de residência (urbano ou rural) aponta para a permanência de desigualdades no acesso à escola entre os grupos, sendo que 76,3% dos jovens residem na zona urbana e 64,9% na zona rural. No que se refere à comparação por sexo, em 2021, as mulheres representavam 79,1% e os homens 79,2% da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola. Quanto à diferença entre negros e brancos, a diferença caiu na última década: no ano de 2021, 79,9% dos negros e 80,3% dos brancos frequentavam a escola. Quando se analisa a renda domiciliar *per capita*, a realidade assume novos contornos: 91,1% dos 25% mais ricos da população estão frequentando a escola, enquanto que apenas 61,1% do quartil mais pobre a frequenta.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância sobre o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (UNICEF, 2021), ao abordar os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, apresenta-se de forma diferenciada em cada unidade da Federação. Quando analisados os Estados que integram a Região Norte, constata-se que os percentuais de exclusão estão 2,7% acima da média nacional. Os Estados do Acre (6,4%) e Amapá (6,3%) apresentam os maiores percentuais. Já na Região Nordeste, os Estados do Piauí (1,5%), Rio Grande do Norte (1,7%) e Bahia (2,5%) são os que apresentam índices menores que o nacional, enquanto o Ceará registra o mesmo percentual da média nacional (2,7%). Os piores indicadores de exclusão aparecem nos Estados de Alagoas (4,3%), da Paraíba (3,4%) e de Sergipe (3%). Na região Sudeste, o Estado do Espírito Santo se iguala à média nacional (2,7%). No Centro-Oeste, todos os Estados apresentam índices superiores à média

nacional. Na Região Sul, o Estado do Rio Grande do Sul (3%) e o estado do Paraná (2,9%) ultrapassam a média. Em todas as regiões do país, adolescentes de 15 a 17 anos que vivem em áreas rurais estão, proporcionalmente, mais excluídos do que as(os) que vivem em áreas urbanas, ainda que os percentuais sejam mais próximos no Centro-Oeste e no Sul. A exclusão na área rural, em 2019, alcançava índices de 10,6%, enquanto na área urbana, 6,3%.

O ponto que merece destaque neste segmento, cuja faixa etária condiz com aquela da matrícula no Ensino Médio, reside na questão de gênero: o percentual de meninas fora da escola é maior do que o de meninos, mesmo que a diferença seja muito pequena. Quando analisado o indicador cor/raça, 24,1% da população branca e 64,6% da população parda estão fora da escola. Quando averiguados os motivos para que adolescentes de 15 a 17 anos não frequentem a escola, o trabalho ou a atividade laboral é o fator relevante. Maior percentual de meninos está trabalhando ou em busca de emprego. Assim, a concentração de alunos do Ensino Médio no período diurno e a crescente redução da sua oferta no período noturno contribuem para a exclusão. As meninas alegam como determinante a inexistência de escola em locais próximos às suas moradias, e a gravidez continua sendo um dos fatores de infrequência.

A escola é um espaço privilegiado para a educação sexual, respeitando as peculiaridades de cada ciclo de vida, fortalecendo a capacidade de adolescentes de decidir sobre sua vida sexual e reprodutiva, incluindo o momento adequado para que a gravidez aconteça de forma a evitar impactos negativos em seu desenvolvimento, e de fomentar relações saudáveis, igualitárias, com responsabilidade e cuidado entre pares. A escola também se configura como um espaço de proteção, onde é possível observar (UNICEF, 2021, p. 40).

O percentual que mais chama a atenção (38,2%), entretanto, é a falta de interesse em estudar. O Quadro 1, a seguir, ilustra este cenário.

Quadro 1 – Motivos para não frequentar a escola – adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola, por sexo, Brasil, 2019

Principal motivo de não frequentar escola (15 a 17 anos)	Meninas		Meninos		Total	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Trabalhava ou estava procurando trabalho	20.078	7,2	71.753	20,5	91.831	14,6
Não tem escola na localidade ou fica distante	9.871	3,5	8.721	2,5	18.593	3,0
Falta de vaga na escola ou no turno letivo desejado	7.728	2,8	13.424	3,8	21.152	3,4
Falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte, material escolar, etc.	4.759	1,7	3.007	0,9	7.766	1,2
Por gravidez	71.504	25,6	0	0,0	71.504	11,4
Por ter que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência	41.007	14,7	3.259	0,9	44.266	7,0
Tinha que cuidar dos afazeres domésticos ou de idoso, ou de pessoa com necessidades especiais	6.324	2,3	18.752	5,4	25.076	4,0
Estudando para concurso ou por conta própria para vestibular/Enem	2.762	1,0	5.233	1,5	7.995	1,3
Por já ter concluído o nível de estudo que desejava	4.300	1,5	5.576	1,6	9.876	1,6
Por ter problema de saúde permanente	13.366	4,8	25.597	7,3	38.963	6,2
Não tem interesse em estudar	78.518	28,1	162.027	46,3	240.545	38,2
Outro motivo (especifique)	19.546	7,0	32.419	9,3	51.965	8,3
TOTAL	279.761	100,0	349.770	100,0	629.531	100,0

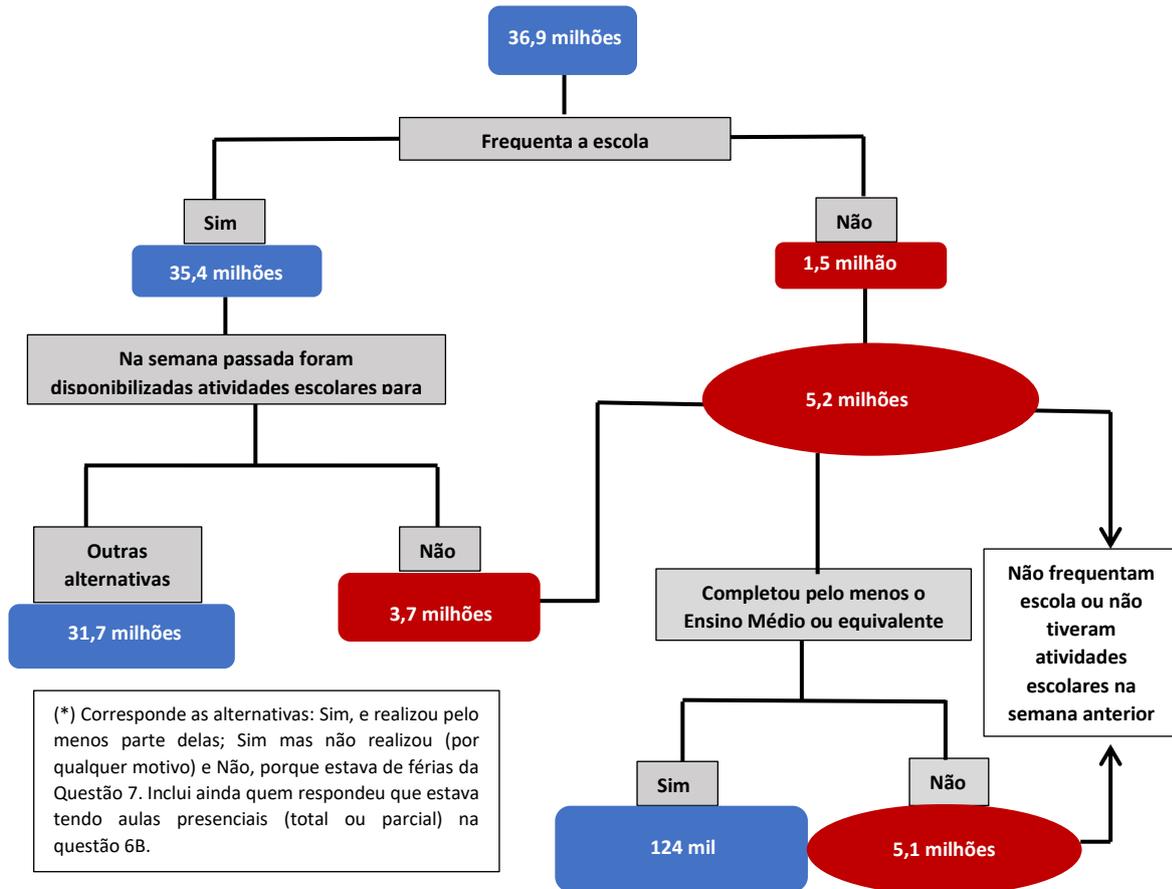
Fonte: UNICEF (2021, p. 39).

Silva Filho e Araújo (2017) citam fatores internos e externos à vida escolar dos alunos que interferem em suas trajetórias de estudos, tais como: i) dificuldade em conciliar estudo e trabalho; ii) falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho; iii) dificuldade em acompanhar conteúdos ministrados em sala de aula; iv) falta de interesse; v) sucessivas reprovações; vi) má qualidade do ensino; vii) problemas de acesso à

instituição de ensino; viii) falta de estímulo por parte da família e da escola; ix) excesso de conteúdo escolar; x) drogas e alcoolismo; xi) prostituição; e xii) vandalismo, entre outros.

A pandemia ocasionada pela Covid-19 teve início em março de 2020, e gerou reflexos negativos para a educação em todos os níveis e modalidades. Ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2021, p. 44). De acordo com a pesquisa Cenário da Exclusão Escolar no Brasil, realizada em parceria pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mais de 1,5 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares neste primeiro ano da pandemia no Brasil, situação apresentada na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Fluxograma da condição de frequência à escola, Brasil, 2020



Fonte: UNICEF (2021, p. 44).

Frente a este cenário, o relatório da Unicef (2021) sugere algumas medidas para o enfrentamento escolar. São elas: a) busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola; b) comunicação comunitária, com a utilização de mídias como o rádio, a TV e as redes sociais, dentre outras; c) mobilização das escolas; d) fortalecimento do sistema de garantia de direitos.

### **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: Lei Federal N. 13.415/2017**

Discutir a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio (BNCC-EM) exige retroagir a Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente no que tange ao Ensino Médio. Cumpre destacar que a lei não foi aprovada pelo Congresso Nacional, legítimo representante da sociedade brasileira, mas resultado de conversão de Medida Provisória encaminhada pelo então Presidente da República Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018). No entender de Lino (2017, p. 77),

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino.

Martins, Fonseca e Pronko (2017), em editorial intitulado “Um novo cenário de atraso e destruição na formação de Nível Médio no Brasil”, corroboram com o pensamento de Lino:

A MP do Nível Médio – publicada sem um processo amplo, capilarizado e democrático de discussão pela sociedade e, em particular, pelos educadores – aponta para um conjunto de mudanças que produzirão uma realidade educacional contraposta não só ao horizonte social da formação humana unitária e integral, mas também à conquista histórica da educação pública e gratuita pela nação brasileira ( n.p.).

Dentre as justificativas da Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016), registra-se algumas delas:

- a) O não cumprimento da função social pelo Ensino Médio, preconizada pela LDB;
- b) Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade;
- c) Reduzida flexibilização dos currículos, obrigando os alunos a cursarem 13 disciplinas, quando a legislação permitia que os Sistemas Estaduais de Ensino avançassem na flexibilização do currículo;
- d) Um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude e com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século 21;
- e) Baixo rendimento dos estudantes nas avaliações externas;
- f) Currículo pouco atrativo;
- g) Descompasso com outros países, os quais oferecem a possibilidade do estudante de Ensino Médio de, a partir dos 15 anos de idade, poder optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

Ressalta a justificativa que:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016).

A influência do Banco Mundial na reforma do Ensino Médio merece destaque pelo professor Luiz Carlos de Freitas, ao destacar a ênfase em conteúdos de natureza instrumental e detrimento de disciplinas que, ao longo da trajetória do Ensino Médio, se fizeram presentes. Assim, tais disciplinas,

[...] tendiam a apresentar para a juventude um olhar sobre o mundo mais amplo, mais integral, mais completo, tendem progressivamente a desaparecer. Não é à toa que filosofia, história e sociologia são disciplinas que vão sendo reduzidas, retiradas do caráter obrigatório que elas tinham. Isso empobrece a compreensão de mundo que o jovem passa a ter sobre a sociedade”, [...] (FREITAS, 2021, n.p.).

Freitas (2021) respalda-se em estudo realizado pela EPSJV/Fiocruz, que relata a existência de acordo entre o MEC e o Banco Mundial para a instituição da citada reforma. Segundo tais estudos,

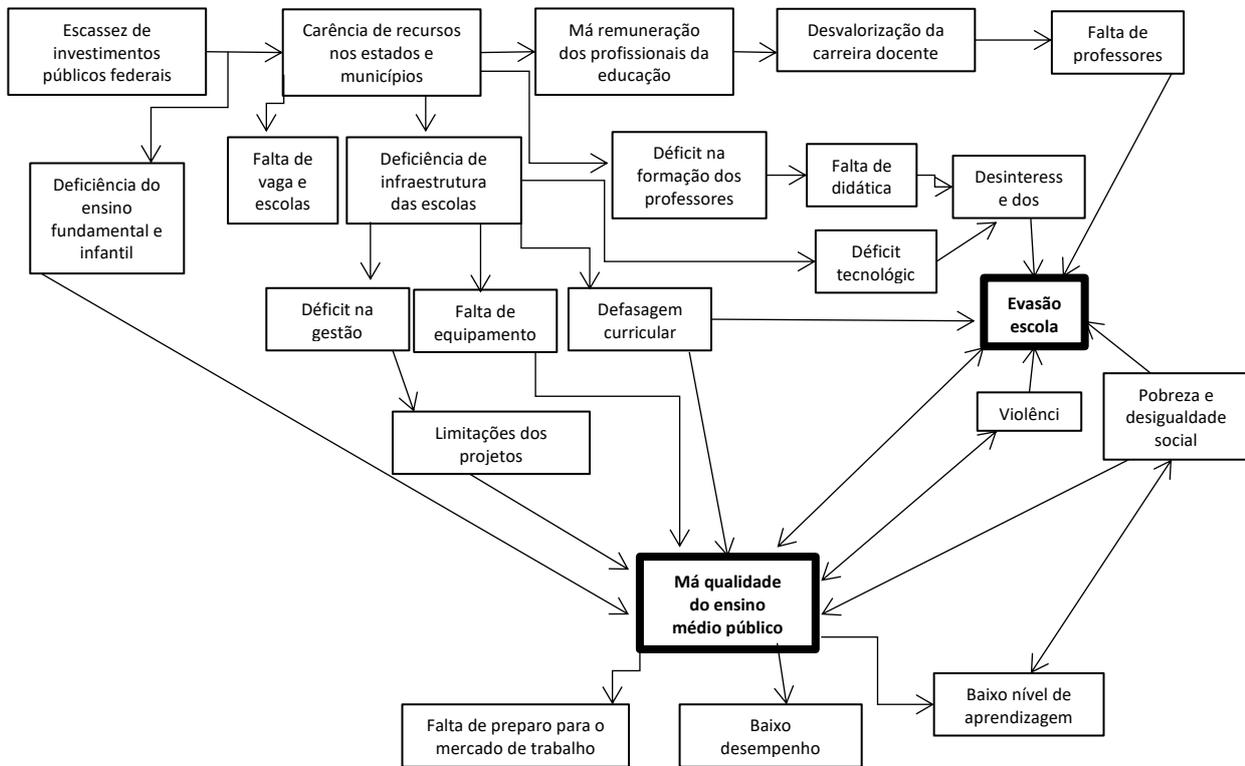
Os primeiros aportes financeiros do Banco foram enviados logo no início do projeto, porque estavam relacionados precisamente à aprovação dos instrumentos legais que permitissem a implementação da reforma do ensino médio, ainda no governo [Michel] Temer. De lá para cá, sobretudo no governo Bolsonaro, o Ministério da Educação tinha paralisado o programa” [...].

O próprio site do Ministério da Educação anunciava acordo entre o governo federal e o Banco Mundial, assinado em 24 de maio do ano de 2018, com vigência até o ano de 2023. Pelo acordo, o Banco Mundial destinaria US\$ 221 milhões para a implantação da reforma (MEC, 2020, n.p.). Ao final da justificativa da MP, o governo federal registra que a proposta está baseada

[...] não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016).

Maciel (2019), ao promover uma Avaliação da Lei Federal nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE, apresenta um panorama das deficiências estruturais do Ensino Médio, expresso na Figura 2, que segue.

Figura 2 – Avaliação da Lei n. 13.415/2017



Fonte: MACIEL (2019, p. 17).

A pesquisadora afirma que “Não existe solução óbvia ou de fácil execução para problemas tão multifacetados, mas a que foi prevista na Lei 13.415 (...) apenas toca a superfície dessas questões” (MACIEL, 2019). O Quadro 2, a seguir, sintetiza as principais alterações aprovadas no Ensino Médio.

Quadro 2 – Reforma do Ensino Médio: o que mudou com a Lei Federal n. 13.415

<b>MUDANÇAS</b>	<b>ANTES</b>	<b>DEPOIS</b>
CARGA HORÁRIA	A LDB estabelece um mínimo de 800 horas-aula, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos.	Ampliação progressiva da carga horária para 1.400 horas-aula.
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	O ensino de artes e educação física era obrigatório na Educação Básica, incluindo o Ensino Médio. A partir do ano de 2008, as disciplinas de filosofia e sociologia eram obrigatórias nos três anos.	Português e matemática para os três anos. A BNCC incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia.
LÍNGUA ESTRANGEIRA	As escolas eram obrigadas a oferecer, a partir do 6º ano, aulas de pelo menos uma língua estrangeira, mas tinham a liberdade de escolher qual língua.	A língua inglesa passa a ser obrigatória em todas as escolas. As escolas podem oferecer uma segunda língua estrangeira, sendo ela preferencialmente o Espanhol.
PROFESSORES	Professores com diploma em área pedagógica ou afim.	Fica permitido que as redes contratem profissionais com notório saber para ministrar aulas afins à sua formação.
VESTIBULARES	As Instituições de Ensino Superior são livres para definir os conteúdos do Ensino Médio exigidos no vestibular.	Determina-se que os conteúdos estejam de acordo com o estabelecido pela BNCC.
ENSINO TÉCNICO	A lei já previa a possibilidade de as escolas integrarem o Ensino Técnico e Profissionalizante ao Ensino Médio em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. A mudança também inclui a possibilidade de experiência prática de trabalho no setor produtivo ao aluno.
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Não era previsto na legislação. Os alunos deveriam cursar 13 disciplinas obrigatórias do Ensino Médio.	O aluno poderá escolher dentre quatro áreas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

André (2021) afirma que a reforma do Ensino Médio privatiza a educação. Esta transferência do estatal para o privado na reforma faz-se presente na forma de financiamento e na estruturação do currículo. Para a pesquisadora, “No financiamento, os custos da educação passam a ser divididos entre Estado, indivíduos e empresas. No currículo, os conhecimentos científicos e filosóficos são substituídos pela doutrina do capital humano, expressa na pedagogia das competências” (p. 6). A autora continua em suas reflexões, ao afirmar que o Estado passa a controlar a educação por meio do currículo e das avaliações centralizadas. Ao padronizar currículos, cria um ambiente propício à comercialização de materiais didáticos e plataformas educacionais, o que pode contribuir para o fomento e expansão dos monopólios educacionais. Ainda, assevera que “Para as classes mais abastadas, a reforma faculta o ensino intelectualizado, devido à possibilidade de oferta de itinerários integrados, em carga horária integralmente destinada aos estudos no interior de uma escola” (ANDRÉ, 2021, p. 5). Na opinião de Catini (2000, p. 57-58), “Por vários ângulos, os planos indicam uma ampliação do tempo de educação, com diminuição dos conteúdos, no qual o aprendizado prático e “não cognitivo” deve se dar em detrimento do ensino de geografia, história, sociologia, etc.”. O documento elaborado pelo Porvir – Inovações em Educação, com apoio do Movimento pela Base, sintetiza o Novo Ensino Médio conforme colocado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Diferenciais do Novo Ensino Médio

DIFERENCIAIS DO NOVO ENSINO MÉDIO					
Estudante no centro da aprendizagem, desenvolvimento integral e formação para a vida no Século 21	Ampliação progressiva da carga horária	Atualização e flexibilização curricular a partir da BNCC, das diretrizes curriculares e dos referenciais para itinerários	Abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas	Enem com duas etapas: prova comum (BNCC) e prova por itinerário formativo	

Fonte: PORVIR (2022).

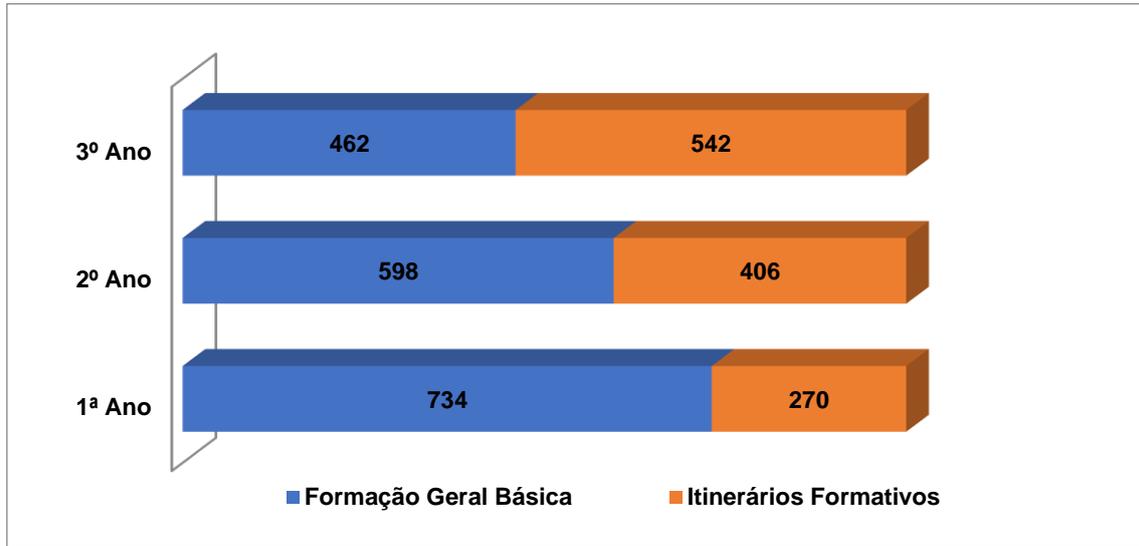
Um dos argumentos da reforma foi a manutenção do estudante na escola. Para que isto ocorra, no entanto, faz-se necessário que as famílias tenham uma renda mínima, não exigindo que este jovem seja obrigado a se inserir no mercado de trabalho, recebendo baixíssimos salários (OLIVEIRA, 2019, n.p.).

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO**

A Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. A BNCC decorre também da aprovação da Lei Federal nº 13.415/2017, que institui as alterações, estabelece maior integração e flexibilidade curricular e a oferta de itinerários formativos. “Antes de ser aprovada, a BNCC passou por consulta pública, mas sem que fosse colocado em questão seu princípio pedagógico, pautado em competências, consideradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (ANDRÉ, 2021, p. 3). A BNCC-EM constitui-se numa referência nacional, para subsidiar os sistemas federal, estaduais e municipais na construção dos seus respectivos currículos, aplicando-os às redes pública e privada. Neste sentido, “A implementação da BNCC-EM deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada” (BRASIL, 2017).

De forma coesa com a BNCC-EM, a Lei da Reforma do Ensino Médio altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ampliando a carga horária deste nível ensino de 800 para 1.000 horas anuais. A formação dos estudantes foi organizada em duas etapas: a primeira, voltada à formação geral (até 1.800 horas) e a segunda, com carga horária de 1.200 horas, realizada por meio de itinerários formativos. A ampliação da carga horária escolar requer, por parte do Estado, a ampliação proporcional da infraestrutura, visto que aumentar o tempo dos estudantes na escola exige mais salas, mais materiais, mais equipamentos, mais merenda, mais profissionais, entre outros. O Novo Ensino Médio apresenta várias inovações. A primeira é a possibilidade de o estudante definir o seu itinerário formativo, que possui autonomia para escolher as disciplinas que irá cursar. Da totalidade do currículo, no mínimo 60% deve ser dedicada a unidades comuns, enquanto que 40% aos itinerários formativos. Ostermann e Rezende (2021) destacam que a divisão do currículo do Ensino Médio em duas etapas, sendo uma delas construída de acordo com as preferências do estudante, tem forte influência do currículo norte-americano. A média da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos ficou constituída conforme demonstrado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Carga horária média do Novo Ensino Médio



Fonte: MOVIMENTO PELA BASE (2022).

De acordo com a BNCC, um dos objetivos do novo Ensino Médio é atender a expectativa dos estudantes e às necessidades da sociedade, estimulando que a escola

[...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

São três possibilidades de itinerários, sendo o primeiro por área de conhecimento. O documento define as seguintes áreas:

1. Linguagens e suas tecnologias: Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa;
2. Matemática e suas Tecnologias: Matemática;
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química;
4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Os estudantes devem ter acesso a mais de um tipo de itinerário formativo. Por isso, o Novo Ensino Médio prevê que os Estados têm o dever de garantir a oferta de mais de um itinerário por município. Canci, Cogo e Moll (2021, p. 135) argumentam que:

A proposta dos itinerários, conforme os documentos, é atrair os jovens para as áreas que mais gostam de estudar. No entanto, além da falta de maturidade dos jovens para escolher a área que vão seguir estudando futuramente, a orientação da BNCC é de que para a escolha dos itinerários formativos seja considerada a realidade local e os interesses dos jovens, favorecendo o protagonismo do estudante.

Goulart e Cássio (2021), em artigo intitulado “A farsa do Ensino Médio *self-service*” apresentam sua crítica ao Novo Ensino Médio, qualificando-o como

Um ensino simples, fácil e rápido, com matemática, português e rudimentos de inglês como pratos principais e aulas de resiliência e autocontrole de sobremesa. Afinal, o trabalhador do futuro deve aprender a sorrir perante a humilhação e a manter-se permanentemente fora de sua “zona de conforto”, tolerando estoicamente um permanente desconforto (2021, n.p.).

A segunda possibilidade refere-se à formação técnica e profissional, que deve observar as ocupações relacionadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Subdivide-se em:

1. Qualificação profissional: desenvolvimento de competências relacionadas ao perfil profissional listado no CBO;
2. Habilitação profissional técnica de nível médio: formação reconhecida por meio de diploma em um curso listado no CNCT;
3. Formações experimentais: formação profissional ainda não reconhecida formalmente, que deve ser incluída no CNCT no prazo de 6 meses a 5 anos.

Zitzke e Pinto (2020) questionam se a BNCC e os itinerários formativos garantem a tradicional dualidade da educação ensino profissional X formação intelectual. Indagam se “a Educação Profissional continuará oferecendo um futuro reservado aos filhos da classe trabalhadora, oportunizando aos mesmos o acesso à universidade e não retroceder como mera educação compensatória” (p. 6). A terceira possibilidade é denominada como Integrado: combina mais de uma área de conhecimento e pode ser complementado por formação técnica e profissional. Os eixos estruturantes de cada itinerário formativo devem privilegiar a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo. Sobre essa questão, Maciel (2019) alerta:

Não obstante, o problema irá persistir se a educação organizada em itinerários formativos continuar a se dar de forma unidisciplinar e não dialógica; esse modelo não garante que o ensino seja transdisciplinar ou vinculado com a prática. Ainda há uma construção do currículo voltada para a preparação do estudante para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou ainda para garantir melhoria de desempenho em sistemas de avaliação do ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (p. 6-7).

Outro aspecto que merece a atenção é o projeto de vida. Ele subdivide-se em: a) pessoal (autoconhecimento, identidade, autoestima); b) social (relação com o entorno, vida em sociedade, direito e deveres); e c) profissional (universo profissional, mercado de trabalho, habilidades e competências do século 21). Para Moran (2022, n. p.),

O projeto ou plano de vida representa o que o indivíduo quer ser e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida, bem como as possibilidades de alcançá-lo. Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões.

Santos e Gontijo (2020) destacam as diferenças entre projeto de vida de estudantes da escola pública e da escola privada. Enquanto o estudante da escola pública associa o projeto à necessidade de inclusão social e melhoria de vida, sendo a inclusão associada à ascensão social via escolarização, os adolescentes da escola privada preocupa-se com as dificuldades de escolha de uma profissão. Para esses autores, ainda

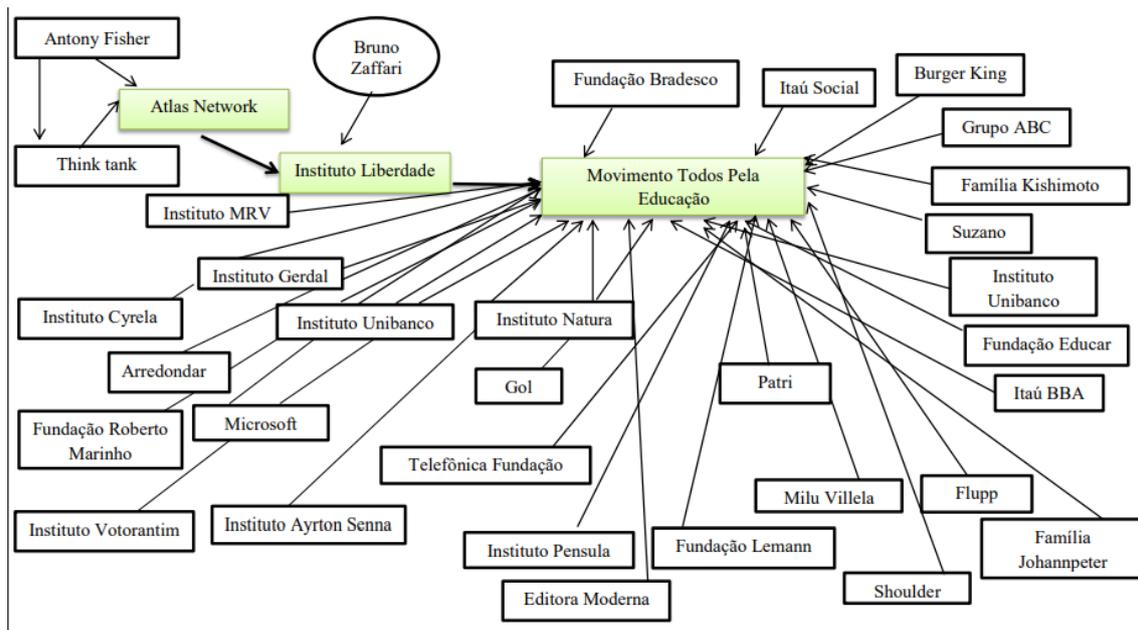
Implantar o projeto de vida na escola é tarefa complexa que demanda planejamento, formação docente, infraestrutura, entre outros aspectos. É adentrar os sonhos, expectativas, ideais dos jovens. É fundamental que a instituição escolar, seus professores e os gestores busquem conhecer sobre a realidade dos estudantes de forma a interagir e colaborar na construção de seus projetos de vida (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 31).

A Base Nacional Comum Curricular foi sendo tecida e aprovada em meio a lutas ideológicas e de interesses. Identificou-se a articulação entre os movimentos, os setores privados e os representantes de banqueiros e empresários, como a própria Fundação Lemann, na construção desse documento, que o apresentou, reforçando a hegemonia presente no Brasil. Além do mais, “o que nós percebemos nesse processo é que a BNCC foi

incorporando as bandeiras do movimento empresarial” (PICCININI, 2018 *apud* RODRIGUES, 2020, p. 59).

A Figura 3, que segue, apresenta o mapa da rede de mantenedores, apoiadores e empreendedores que influenciam a educação.

Figura 3 – Mapa da rede de mantenedores, apoiadores e empreendedores que influenciam a educação



Fonte: RODRIGUES (2020, p. 58).

Além destas entidades, a política educacional brasileira, em sua trajetória, foi influenciada por interferências de organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pereira (2018), neste sentido, chama a atenção para a formação adaptada ao mercado.

A OCDE atua combinando políticas de crescimento econômico, mercados competitivos e educação, por entender que esta é a chave para a reprodução do capital. A Organização atua e direciona o processo de globalização econômica e de reestruturação do capital, contribuindo para o processo de ressignificação da teoria do capital humano, formulando e implementando propostas que buscam adaptar as políticas educativas às demandas oriundas do mercado de trabalho (p. 21).

Dentre as principais críticas que recaem sobre a BNCC-EM está a sua racionalidade utilitarista, imposta pela lógica das competências, que segue os moldes das avaliações

internacionais da OCDE, como o Pisa. Por estas e outras razões, justificam-se as intensas e extensas influências e interferências do capital sobre as relações humanas, tanto sociais, culturais, políticas, econômicas e, neste caso, educacionais, ou seja, a orientação da formação educacional da sociedade é pensada e operada de acordo com os interesses do mercado. Nesta direção, a Base Nacional Comum Curricular pode ser entendida como mais uma nova nomenclatura ou terminologia de um determinado tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se a urgente necessidade e a importância de recuperar e conhecer o processo de condução da história da educação brasileira da última década, especialmente em relação à Educação Fundamental e Básica, bem como analisar e compreender as mudanças ocorridas à luz do contexto da geopolítica econômica mundial. Dito de outra maneira, a educação é orientada, adaptada, conduzida e executada de modo a atender os interesses da lógica de acumulação do capital mundial. Deste modo, a educação passa a ser um instrumento de reprodução da ideologia do capital. Para isso, desde a formação, ou Educação Fundamental e Básica, as teorias e práticas educacionais constituem-se para atender a racionalidade técnica e instrumental do modo de produção capitalista. Para isso, o capital se utiliza de alguns organismos internacionais e de influência, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesta dimensão, a educação foi transformada em *commodity*, e é utilizada como uma ferramenta para intensificar as relações de produção, reprodução e acumulação do capital. Por isso, a importância de intensificar o debate, para ampliar os conhecimentos e os níveis sobre os destinos da sociedade humana, especialmente os relacionados à educação. Diante deste contexto, há a necessidade de retomar e ampliar os debates em todos os espaços possíveis da e com a sociedade, na perspectiva de conhecer a história da educação brasileira, bem como entender e reconhecer que a educação prioritariamente democrática, holística, pública e de qualidade é um direito primário das pessoas e dever do Estado. Contraditoriamente, a educação não pode ser vinculada aos interesses do capital ou do mercado.

## REFERÊNCIAS

**ABRINQ.** Um retrato da infância e adolescência no Brasil. São Paulo: Fundação Abrinq, 2022.

**AÇÃO EDUCATIVA.** Indicadores da qualidade no Ensino Médio. São Paulo: UNICEF; Ação Educativa, 2018. 120p.

**ANDRÉ,** Tamara Cardoso. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO:** privatização e ameaça à escola. *Contra-Corrente*, Belo Horizonte, v. 89, p. 1-8, ago. 2021.

**BRASIL.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, p. 1-2, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, p. 1-1, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 set. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 1º ago. 2022.

**CANCI,** Chanauana de Azevedo; **COGO,** Janaína Raquel; **MOLL,** Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 126-140, set. 2021. Disponível em file:///F:/ARTIGO/16540-Texto%20do%20Artigo-75028-2-10-20211117.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

**CATINI, C.** Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. Revista USP, n. 127, p. 53-68, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 24 jul. 2022.

**COSTA, D. V. da.** **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO:** entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana. Conjecturas, v. 22, n. 5, p. 949-964, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1066>. Acesso em: 27 jul. 2022.

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

**FREITAS, Luiz Carlos de.** Ensino Médio é entregue ao Banco Mundial. In: FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. [S.l.]. 12 mar. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/03/12/ensino-medio-e-entregue-ao-banco-mundial/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

**FRIGOTTO, Gaudêncio.** Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando.** A farsa do ensino médio self-service Le Monde Diplomatique – Brasil. 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

**KRAWCZYK, Nora.** O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

**LINO, L. A.** **AS AMEAÇAS DA REFORMA:** desqualificação e exclusão. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 27 jul. 2022.

**LOPES, A. C.** **ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO:** identificações docentes e projetos de vida juvenis. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 27 jul. 2022.

**MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos.** Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-27, 20 maio 2019.

**MARCHESAN, J.; GUMBOWSKY, A.** A história da educação brasileira e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular. Revista HúmUS, v. 11, n. 33, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/17432>. Acesso em: 1º ago. 2022.

**MARTINS, Carla Macedo Martins; FONSECA, Angélica Ferreira; PRONKO, Marcela Alexandra.** Um novo cenário de atraso e destruição na formação de nível médio no Brasil.

Trabalho, Educação e Saúde, v. 15, n. 1, p. 5-6, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4067/406758198001/html/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Ministério da Educação. Educação Básica. Brasília: MEC, 2020. Banco Mundial libera US\$ 10 milhões para apoiar reforma do ensino médio. Disponível em: [mec.gov.br](http://mec.gov.br). Acesso em: 24 jul. 2022.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 31 jul. 2022.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 2018, p. 120-1222, 18 dez. 2018.

**MORAN,** José. A importância de construir projetos de vida na educação. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em 31 jul. 2022.

**MOVIMENTO PELA BASE.** 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

**OLIVEIRA,** Inês Barbosa de. O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz; Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-da-reforma-do-ensino-medio-e-reproduzir-a-exclusao-social>. Acesso em: 31 jul. 2022.

**OSTERMANN,** F.; **REZENDE,** F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 38, n. 3, p. 1.381-1.387, dez. 2021.

**PEREIRA,** R. da S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 27 jul. 2022.

**PORVIR INOVAÇÕES EM EDUCAÇÃO.** São Paulo: PORVIR, 2022. Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

**PRONKO,** M. Modelar o comportamento. RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 4, n. 6, p. 167-180, 30 jun. 2019.

**RODRIGUES,** Adriège Matias. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:** análise do curso de

pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas Stephen Ball. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

**SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA:** possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 1º ago. 2022.

**SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL:** fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, v. 8, n. 1, p. 35-48, 29 jun. 2017.

**UNICEF.** Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação.* Brasília: UNICEF; CENPEC, 2021.

**ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. de T.** A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. *Revista Thema*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>. Acesso em: 27 jul. 2022.