



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música

Lucas Marques Ferreira Lima

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC-EM À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI**

Brasília
2023

Lucas Marques Ferreira Lima

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC-EM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI

Monografia de Conclusão de Curso submetida ao Curso de Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, para a obtenção do título de licenciado em Música.

Orientadora: Professora Dra. Jéssica de Almeida

Brasília

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mr Marques Ferreira Lima, Lucas
REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC-EM À LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI / Lucas Marques
Ferreira Lima; orientador Jéssica de Almeida. -- Brasília,
2023.
72 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Lei n. 13.415/2017.
3. Música. 4. Pedagogia Histórico-crítica. 5. Novo Ensino
Médio. I. de Almeida, Jéssica, orient. II. Título.

Lucas Marques Ferreira Lima, 170149650

“REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC-EM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI”.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 24 de julho de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação da professora JESSICA DE ALMEIDA com banca de avaliação composta também pelos professores FLAVIA MOTOYAMA NARITA e MARCELO PINHEIRO CIGALES.



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica de Almeida, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 24/07/2023, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Pinheiro Cigales, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais**, em 08/08/2023, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Motoyama Narita, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 14/08/2023, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10035923** e o código CRC **4A666C62**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade de Brasília pela formação, pelo conhecimento, pela possibilidade de escrever este trabalho e pelos amigos feitos no caminho.

Agradeço à minha orientadora Jéssica Almeida pela parceria, pela organização, pela leitura e direcionamentos.

Agradeço à banca (Marcelo Cigales e Flávia Narita) pela disponibilidade, comentários e críticas.

Agradeço à minha família por ter proporcionado boas condições de estudos em todos esses anos de UnB.

Agradeço à Lelê pelo carinho, paciência, pela revisão e pela motivação.

Agradeço aos amigos e amigas pelo afeto e por rirem das minhas piadas.

Agradeço aos militantes e educadores populares Sabrina Fernandes e Jones Manoel por contribuir com a minha formação.

Agradeço a UJC pela contribuição na formação e no debate de ideias.

RESUMO

Esta pesquisa tematiza a Reforma do Ensino Médio, mais especificamente, objetiva verificar em que medida as ideias da Pedagogia Histórico-crítica se aproximaram ou se distanciaram dos documentos que embasaram e materializaram a Reforma do Ensino Médio. Para isso, se propôs a estudar os referenciais que subsidiaram a Reforma do Ensino Médio e pontuar possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para o currículo. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa documental, estudada por meio de uma análise de conteúdo usando Bardin. Os resultados apontam para um agravante das condições, já precárias, nos vários âmbitos educacionais como formação, discência e docência. As contribuições da Pedagogia Histórico-crítica convergem para uma visão diametralmente oposta dos rumos da educação atual, com intuito de transformação radical do ethos educacional. O Novo Ensino Médio, aliado à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, representa a recomposição dos mecanismos de manutenção das classes dominantes com a flexibilização do currículo norteador por competências, itinerários formativos e projeto de vida. Um ensino pseudo-científico e anti-democrático composto majoritariamente por elementos da pedagogia nova e tecnicista.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular. Lei n. 13.415/2017. Música. Pedagogia Histórico-crítica. Novo Ensino Médio

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. METODOLOGIA	14
3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC.....	17
3.1. Reforma do Ensino Médio.....	17
3.2. BNCC e ensino de Arte.....	19
3.3. Um olhar para a Educação Musical: revisão de literatura	23
Quadro 1: Textos da Educação Musical sobre REM	24
4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	30
5. DESENVOLVIMENTO	35
Quadro 1 - Documentos legais da REM	36
Quadro 2 - Tipos de pedagogia na BNCCEM.....	39
QUADRO 2.....	39
Categoria: As Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista na BNCCEM.....	39
Figura 1 - Grupo de teorias não críticas.	48
Figura 2 - Grupo de teorias não críticas	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	63

1. INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2017, ingressei na UnB para cursar Licenciatura em Música. No mesmo período, o então atual presidente, Michel Temer, aprovou o Novo Ensino Médio (NEM) dentro do pacote de reformas (que incluía a reforma trabalhista e da previdência). Em menos de cinco meses de tramitação no legislativo se tornou a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma grande mudança na estrutura do Ensino Médio. Mobilizado pela classe docente e discente, participei das manifestações contrárias à aprovação desta reforma. Movimento, este, que foi continuação da mobilização estudantil no Brasil de 2016¹.

Ao mesmo tempo que a reforma propunha o aumento da carga horária do Ensino Médio, foi aprovada na Câmara a PEC 241/2016, mais conhecida como teto de gastos. Por meio dela, congelou-se os investimentos em Educação por vinte anos. Com isso, o ensino público, que já se encontrava sucateado, declinou ainda mais e alcançou marcas inimagináveis² com a pandemia da Covid-19 e contínuos cortes do governo Bolsonaro³.

¹ A mobilização estudantil no Brasil em 2016 constituiu em uma série de manifestações e ocupações de escolas e universidades por todo o Brasil. O movimento tinha como objetivo barrar a PEC do teto de gastos, o Novo Ensino Médio e o projeto Escola sem Partido e também pedir por mais investimentos na educação para melhorar as condições de trabalho nas escolas como merenda escolar e infraestrutura.

² “Teto de gastos provocou queda de recursos para educação, apontam especialistas”, “Universidades sucateadas: os impactos do Teto de Gastos de Temer”, “Investimento em educação é o menor em dez anos, mostra levantamento”, “Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento”. Veja mais nos links abaixo:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas>
<https://sinprogoias.org.br/universidades-sucateadas-os-impactos-do-teto-de-gastos-de-temer>
<https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento>
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>

³ “Falta de verbas e cortes no Orçamento no fim do governo Bolsonaro: quais serviços e setores já foram comprometidos”, “Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi da Educação e confirma previsão de Darcy Ribeiro”, “Governo Bolsonaro corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC”, “Inimigo da Educação, Bolsonaro corta novamente verbas de universidades e institutos federais”, “Governo Bolsonaro bloqueia novamente verba das universidades federais, liberada horas antes”. Veja mais nos links abaixo:
<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/12/07/falta-de-verbas-e-cortes-no-orcamento-no-fim-do-governo-bolsonaro-quais-servicos-e-setores-ja-foram-comprometidos.ghtml>
<https://www.sinprodf.org.br/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-da-educacao-e-confirma-frase-de-darcy-ribeiro>

A partir do projeto de Lei nº 6840/2013⁴, da Medida Provisória nº 746/2016⁵ e da nova Lei nº 13.415/2017 configurou-se o novo Ensino Médio, sem amplo debate com professores, estudantes, entidades, movimentos da educação e comunidade científica em geral. O confronto dos movimentos civis e dos sociais organizados foi completamente ignorado (KUENZER, 2020).

Nas discussões ocorridas durante a tramitação do projeto de lei, ficou clara a contradição dos interesses do setor privado e do setor público (KUENZER, p. 58, 2020). Com aval do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), na época, os setores privados reivindicavam uma maior flexibilização da formação, alegando uma rigidez demasiada no percurso escolar. Foi proposto a alteração de pontos substanciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, retirando a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte, reduzindo-as à facultatividade.

De outro lado, as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora, mediante a organização de um currículo que integrasse, de forma orgânica e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como modos de atribuir significado ao conhecimento escolar (KUENZER, 2020, p. 02).

De acordo com Andrade, Neves e Piccinini (2017), essa medida foi materializada a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que deu início ao projeto político tocado no governo Temer, continuado no governo Bolsonaro e presente no atual governo

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-do-mec.shtml>

<https://fenasps.org.br/2022/10/07/inimigo-da-educacao-bolsonaro-corta-novamente-verbas-de-universidades-e-institutos-federais/>

<https://www.estadao.com.br/educacao/apos-pressao-governo-bolsonaro-volta-atras-em-corte-de-verbas-das-universidades>

⁴ O PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dar outras providências.

⁵ Instituiu 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.

Lula. As autoras explicam que essa política se dá por influência do “terceiro setor” constituído por organizações privadas, banqueiros e empresários. Nesse campo, o principal ator no meio educacional é a Fundação Lemann, que compôs a pasta da Educação coordenada por Fernando Haddad, no Grupo de Transição do governo Lula, juntamente com a Priscila Cruz do movimento *Todos pela Educação* e outras fundações e Institutos que são parceiros deste mesmo movimento⁶.

Assim como apontam Peroni e Caetano (2015), o constante avanço das privatizações se dá a partir de uma complexa rede de instituições privadas e fundações empresariais que adentraram a educação nacional em vários âmbitos. Dois movimentos se destacam na liderança deste processo, o movimento *Todos pela Educação* e o *Movimento pela Base*, os quais têm bastante capilaridade e compartilham de parcerias com grupos como: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Movimento Bem Maior, Itaú-social, Fundação Roberto Marinho, entre outros.

O Movimento pela Base⁷ argumenta que o Ensino Médio precisa de uma boa implementação para dar certo, mas não conta com nenhum investimento adicional do Estado e sim com o intuito de diminuição de custos desconsiderando o CAQi⁸. A ideia consiste em transformar as estruturas do ensino formal existente em um ensino técnico e profissionalizante, isso sem construir novos espaços e nem melhorar os existentes.

⁶ Notícia com mais detalhes sobre o Grupo de Transição do governo Lula: <https://www.estadao.com.br/politica/haddad-reune-representantes-de-fundacoes-e-ex-mec-para-discutir-educacao-em-governo-lula/>
<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/11/09/na-educacao-barco-da-transicao-de-lula-deriva-para-a-direita-empresarial.htm>

⁷ “O Movimento pela Base é uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.” Veja mais no link: <https://movimentopelabase.org.br/>

⁸ “O CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino.” Veja mais no link: <https://campanha.org.br/caqi-caq/>

Como aponta a Rede Escola Pública e Universidade (Repu)⁹ e várias notas técnicas¹⁰ divulgadas com dados sobre a implementação conturbada em meio a uma pandemia global.

Além do fato das escolas não terem estrutura para atender o período integral, não há investimento na formação de qualidade dos professores e na capacidade das escolas atenderem as demandas dos novos itinerários formativos. A estratégia da Reforma é paulatinamente privatizar a educação pública. Dessa forma, as redes de escolas públicas, não tendo condições materiais de suprir as ordem do NEM, acabam tendo que terceirizar atividades a entidades privadas para suprir as necessidades dos novos itinerários formativos, acarretando em um crescimento da parcela ainda maior dos entes privados dentro do ensino presencial público (FERREIRA e SANTOS, 2020).

Nesse contexto, está a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto *orgânico e progressivo* de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A sua formulação teve início na constituição de 1988 com o Art. 210¹¹ e com posterior instituição da LDBEN¹² em 1996. A partir de 2013, devido ao contexto político, econômico e social, o movimento em torno da construção da BNCC teve ambiente favorável para a tomada de condução do processo por participação do empresariado para difundir suas diretrizes, consolidando o Movimento pela Base como principal atuante em defesa da BNCC, como nos apontam (Ferreira e Santos, 2020, p. 204):

⁹ “A Rede Escola Pública e Universidade foi criada por um grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas e do Instituto Federal do estado de São Paulo (Unicamp, UFSCar, UFABC, USP, Unifesp e IFSP) em fevereiro de 2016, motivada pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual em 2015 e pelo movimento secundarista de ocupação às escolas.”
Veja mais no link: <https://www.repu.com.br/>

¹⁰ <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>

¹¹ É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

Atuando como verdadeiros intelectuais orgânicos, o empresariado buscou manter o controle do processo desde os primeiros momentos, ainda quando eram realizadas as primeiras reuniões para estruturar as discussões que resultariam nas versões da BNCC. A última versão demonstrou explicitamente que o interesse do empresariado era garantir uma formação instrumental, já que as competências e habilidades são introduzidas e se tornaram centrais no documento que acabou se tornando oficial.

O principal argumento falacioso dos defensores do Novo Ensino Médio é: “não se pode voltar atrás”. Uma reforma financiada pelo MEC e pelos Governos Estaduais articulada com institutos e fundações empresariais que apresentam argumentos como: “a escola está datada” e “precisamos modernizá-la”. O intuito é desviar do fato objetivo de que o Ensino Médio piorou em qualidade desde a implementação da reforma. Se antes tínhamos 13 disciplinas - o que era visto pelos especialistas ligados ao mercado como um problema - agora temos (várias) novas micro disciplinas sem conteúdo algum¹³. Portanto, a revogação da reforma é uma necessidade material do Ensino Médio público brasileiro em termos de equidade educacional e acesso ao conhecimento.

Na contramão, Saviani (2011) discorre sobre a Pedagogia Histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico (apreensão da concepção de ordem ontológica, epistemológica e metodológica), como forma de adentrar os processos pedagógicos tendo como método a prática de problematizar a realidade a fim de fornecer condições necessárias para o enfrentamento dos problemas da realidade. Para isso, entende-se que é fundamental reorganizar o trabalho educativo envolvendo todas as esferas institucionais, os agentes, os conteúdos e os procedimentos pedagógicos-didáticos que construirão um novo *ethos* voltado à emancipação socioeconômica do ser humano, rumo a uma nova sociedade, rumo ao socialismo.

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou verificar em que medida as ideias da Pedagogia Histórico-crítica se aproximaram/distanciaram dos documentos que embasaram e materializaram a Reforma do Ensino Médio. De forma específica, buscou-

¹³ “Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'brigadeiro caseiro’”. Veja mais no link abaixo: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>

se estudar os referenciais que subsidiaram a reforma do ensino médio e pontuar possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para o currículo.

2. METODOLOGIA

Diante dos problemas aqui apresentados, do ponto de vista político, social, econômico e educacional, levantou-se implicações no que se refere ao Novo Ensino Médio juntamente com outras medidas políticas governamentais da mesma época, as quais têm impactos em todo âmbito da sociedade brasileira. Essas implicações foram perceptíveis a partir de uma pesquisa documental realizada nos principais documentos publicados que antecederam, fundamentaram e operacionalizaram a Reforma do Ensino Médio. São eles: Projeto de Lei n° 6840/2013; Medida Provisória n° 746/2016; e a Lei n° 13.415/2017. Com isso, inicialmente apresentamos uma linha do tempo com elementos históricos e políticos a fim de estudar os referenciais que subsidiaram a Reforma do Ensino Médio, elemento base para que depois esses referenciais sejam tensionados com elementos da teoria estudada pela presente pesquisa.

Para tanto, partimos da base de dados disponibilizada nos sites oficiais do Governo¹⁴. A partir disso, analisamos documentos formulados pela sociedade civil e organizada e também os processos legais das emendas constitucionais, medidas provisórias e projetos de lei que deram corpo ao NEM. Aliado a isso, investigamos quais foram os agentes que iniciaram o processo que levou até a Reforma e também instituições ou movimentos que foram proeminentes na elaboração da BNCC para avaliar os rumos e as influências dos mesmos na apresentação final da Base. Tendo isto em foco, esses documentos foram organizados em um quadro contendo o seu conteúdo: categoria, ano, principais objetivos, conteúdo e possíveis impactos.

Em seguida, realizamos uma pesquisa bibliográfica tendo como ponto de partida o levantamento realizado por Pereira (2019, 2020). Primeiramente, localizamos os principais estudiosos apontados no quadro de referência denominado pelo referido autor

¹⁴ Projeto de Lei n° 6840/2013 disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL%206840/2013; Medida Provisória n° 746/2016 disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&disposition=inline>; Lei n° 13.415/2017 disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

como *sociocrítica*, que abrange as pedagogias *Pedagogia progressista libertadora*, *Progressista libertária*, *Crítico social dos conteúdos* e *Histórico-crítica*. Segundo o autor, os estudiosos que se debruçaram sobre essas tendências e concepções da educação brasileira são: Libâneo, Gadotti e Saviani. Assim, usando o Google Scholar para pesquisar o nome dos três autores mencionados acima, a partir dos perfis de usuários na plataforma, selecionamos os textos mais citados de cada pesquisador para chegar aos trabalhos que foram explanados na fundamentação teórica. São eles: *Didática* (LIBÂNEO, 2017), *História das ideias pedagógicas* (GADOTTI, 2002) e *Escola e democracia* (SAVIANI, 2018). Escolhemos trabalhar a fundamentação teórica apenas com Saviani por conter uma proposta pedagógica nova que proclama caminhos para resolução dos problemas escolares e aborda a centralidade da questão do currículo. Foi usado o exemplar de 1984, quinta edição, por ser o único disponível na biblioteca da UnB.

Após esta localização, realizamos o estudo deste livro e de textos de apoio (SAVIANI, 2011; ARAÚJO e GONÇALVES, 2022), com o intuito de entender as concepções e as ideias do autor como referencial para pontuar as contribuições da teoria frente à BNCC e demais documentos.

A partir desses dois dados sistematizados, quadro político (pesquisa documental) e quadro teórico (pesquisa bibliográfica), foi possível comparar as informações por meio da análise do conteúdo, que possibilita deduções e fundamentações de conhecimento relativos às formulações e absorção da comunicação do texto, entendendo o seu lugar de discurso e sua finalidade. Mais precisamente,

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Bardin (1979) caracteriza como sendo a relação entre a estrutura significadora, ou seja, que constrói mensagens, com a estrutura significada da comunicação que engendra no texto as condições que o determinam. Por meio da Análise de Conteúdo, portanto, foi

possível manipular e trabalhar essas duas esferas para obter uma compreensão objetiva sem perder a subjetividade textual.

Como explicam Cappelle, Melo, Gonçalves (2003), o processo de análise perpassa por três fases junto de três pólos cronológicos:

- a) a **pré-análise**, que consiste em sistematizar e organizar as ideias, elegendo os trabalhos que serão minuciados, retomando as hipóteses e os objetivos que envolvem a pesquisa relacionando-os aos dados apurados para uma síntese final do que foi compreendido: esta fase foi composta das primeiras atividades da pesquisa bibliográfica e documental, já explicitadas;
- b) a **exploração do material**, que compreende o manuseio e processamento dos materiais coletados a fim de atingir o cerne de interpretação do texto. Esse processamento abrange “procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (CAPPELLE, MELO, GONÇALVES, 2003, p. 06): em nossa pesquisa, esta etapa foi a organização do material estudado em quadros;
- c) o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação** em que são tecidos significados às noções levantadas pela coleta para investigar as informações encontradas: a partir dessas averiguações, realizam-se interpretações e inferências a partir do referencial teórico e ponto de chegada traçados das novas trajetórias indicadas pela proposta.

3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC

3.1. Reforma do Ensino Médio

Vários autores e autoras da Educação (HERNADES 2019, KUENZER 2017, 2020, MOTTA; FRIGOTTO, 2017, SILVA; BOUTIN, 2018, FERRETI; SILVA, 2017) apontam que a Reforma do Ensino Médio foi formulada para fazer ajustes no modelo de formação da educação básica, para melhor atender a lógica de produção do capital. Tendo como plano teórico a teoria histórico-crítica, Hernandes (2019) investigou a alteração da função social da escola, apontando que as formulações, orientações e elaborações partiram de um plano ideológico neoliberal de defesa da disciplina fiscal para redução dos gastos públicos, desregulação dos mercados, equilíbrio fiscal e competitividade global.

A Lei n. 13.415/2017 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público (HERNANDES, 2019, p. 5). Tendo isso em vista, uma das alterações que entram em contradição é a impossibilidade de ampliação progressiva da carga horária até se tornar ensino de tempo integral devido à realidade material das escolas públicas brasileiras (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, SILVA; BOUTIN, 2018). Além disso, essa perspectiva se alinha ao propósito da lei, efetivado com o esvaziamento, empobrecimento e flexibilização dos conteúdos escolares do currículo do Ensino Médio, diminuindo o limite anterior a lei de 2400 horas para o máximo de 1800 horas destinadas ao cumprimento da BNCC (KUENZER, 2017, 2020)

Seguindo nessa mesma linha de enfraquecimento da educação básica, a lei deixa a responsabilidade para os sistemas de ensino decidirem quais áreas do conhecimento e quais conteúdo serão ofertadas ou não. As obrigatoriedades que constam na lei são: o ensino somente da Matemática e Língua Portuguesa (durante os três anos do Ensino Médio para todas as escolas); e apenas o estudo da Língua Inglesa. Silva e Boutin (2017) e Ferreira (2017) argumentam que essa medida tem tremenda potencialidade de aprofundar ainda mais as desigualdades do ensino brasileiro, visto que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, poderá relegar e justificar a não oferta de saberes essenciais ao

currículo das escolas pública como o estudo de Química, Física, Biologia, Filosofia, História, Geografia, Arte, Sociologia e Educação Física.

Essa flexibilização do currículo reformula o propósito da educação escolar, deixando a formação educacional em segundo plano. Restringindo a oferta de disciplinas a um ensino mercantil¹⁵, “que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação.” (DA SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27) Hernandez (2019) defende que a escola tem o propósito de relacionar o conhecimento com a prática. Essas duas potências materiais, quando integradas, têm o intuito de capacitar a formulação prática e teórica sobre os modos de produção dentro de uma sociedade capitalista. Isso para poder “ir além do entendimento imediato e aparente dos fenômenos” (MARTINS, 2013, p. 272, apud HERNANDES, 2019, p. 6) proporcionados por um desenvolvimento das funções psíquicas superiores através da elaboração de conceitos complexos, “por meio dos processos educativos, também, na transmissão de conhecimentos científicos, os estudantes assimilam um universo de signos e significações, elaboram conhecimentos científicos, abstratos, desenvolvem o raciocínio lógico e a atenção” (HERNANDES, 2019, p. 6). Esses objetivos se vêem bastante impossibilitados no Novo Ensino Médio – como concluem Motta e Frigotto (2017), Kuenzer (2017, 2020), Hernandez (2019), Silva e Boutin (2018). Tendo em vista o cenário alarmante de formação docente no Brasil¹⁶, a lei dá ainda mais brecha para o aprofundamento da desprofissionalização docente, ao permitir a contratação de

¹⁵ “O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de transformação na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil.” (Silva e Bernardim, 2014, p. 05)

¹⁶ “Indicador da Meta 15 do PNE: Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam da educação básica”, “40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos”. Acesso nos links abaixo: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>

professores não licenciados com um suposto notório saber. Isso pode acarretar, na prática, a não abertura de concursos por parte dos Estados Brasileiros.

3.2. BNCC e ensino de Arte

Na Constituição de 1988¹⁷, é previsto a necessidade de se estabelecer um tronco comum de conhecimentos para a educação básica. Com a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi regulamentada uma base nacional comum pelo Artigo 26. Foram realizadas duas conferências (Conferência Nacional pela Educação - Conae) em 2010 e 2014 organizadas pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que discutiram e refletiram propostas para a Educação brasileira. Entre 17 e 19 de junho de 2015 aconteceu o primeiro Seminário Interinstitucional para Elaboração da BNC¹⁸. Nele foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Nesta versão, a Música se encontra dentre um dos quatro subcomponentes da Arte que, por sua vez, estão dentro da área das Linguagens. Cada um desses itens tem um “contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas” (BRASIL, 2015, p. 82).

Nos dias 3 e 4 de dezembro do mesmo ano, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) promoveu e mediou, na UnB, o Fórum sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional Comum Curricular, o qual resultou em um trabalho coletivo com proposições ao documento oficial apresentado para consulta pública. Entre as proposições destaca-se a definição de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como

¹⁷ É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

¹⁸ Em um primeiro momento, BNC foi usado como a sigla para BNCC, como consta na primeira versão do documento.

componentes curriculares independentes e específicos, retirando-os da condição de subcomponentes da Arte, na BNCC.

Em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Ocorreram 27 seminários Estaduais envolvendo a comunidade escolar (professores, gestores e especialistas) de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano para debater o documento com proposição do CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Nesta segunda versão, a Música se encontra como uma das quatro linguagens ainda englobadas pelo componente curricular Arte. No documento, ressaltase o avanço da BNCC em não instituir mais a atuação polivalente estabelecida pela LDB n. 5.692/1971, “que incluía a ‘Educação Artística’ no currículo como atividade complementar de outras disciplinas” (BRASIL, 2016, p. 112).

Por último, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Nesta, a Música, é uma unidade temática de uma das quatro linguagens do Componente Arte, da área de Linguagens, ou seja, um agrupamento de conteúdos artísticos.

Já a versão do Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro da Educação, Rossieli Soares. Entidades como a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB)¹⁹, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²⁰ e ABEM²¹ divulgaram notas críticas relacionadas à proposta da BNCC para o

¹⁹ “Federação de Arte/Educadores do Brasil – congrega ações de professores e pesquisadores responsáveis por uma significativa produção de conhecimento referente a temas da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação, bem como dos processos educativos informais e não-formais das artes visuais, dança, música e teatro.” Veja mais no link: <https://faeb.com.br/>.

²⁰ “A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.” Veja mais no link: <https://www.anped.org.br/>.

²¹ “A ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical.” Veja mais no link: <https://abem.mus.br/>.

ensino médio e sua implementação. Nesta etapa, a Música está diluída nas habilidades das competências específicas 1, 2 e 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

De forma geral, a BNCC está organizada no seguinte formato:

Textos introdutórios (geral, por etapa e por área); competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da educação básica; competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; direitos de aprendizagem ou habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica — da educação infantil ao Ensino Médio (TOLENTINO; MORENO, 2019, p. 9).

Na BNCC do Ensino Médio a Arte se estrutura como componente curricular dentro da área do conhecimento Linguagem e suas Tecnologias e de acordo com o documento, procura promover: o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (BRASIL, 2019, p. 483). Dentro do componente, são dispostas seis competências e suas respectivas habilidades. As três primeiras competências relacionadas à área de Linguagens e suas tecnologias; e as três últimas voltadas para o aprendizado dos saberes e especificidades das Línguas (Português, Inglês, Espanhol, etc), Educação Física e Arte. Tolentino e Moreno (2019) e Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020) concluem ao analisar os componentes de Arte da BNCC que o documento desconsidera as dificuldades do(a) professor(a) de arte, já que há várias possíveis formações dentro da área. “Além de não esclarecer os objetivos de aprendizagem de forma clara, dificultando a compreensão do professor de arte, a BNCC não explica o diálogo entre as linguagens artísticas” (TOLENTINO; MORENO, 2019, p. 27).

Em 2018 ocorreu o *Seminário Arte na Escola*, realizado pelo Conselho Nacional de Educação. Nele, os especialistas de cada área (Teatro, Artes Visuais, Dança e Música) revisaram o texto “Pela obrigatoriedade do ensino de Artes no Ensino Médio” o qual propunha criar um novo eixo formativo: “Arte e suas Tecnologias”, por entender que essa área é de conhecimento específico. Com este argumento, propunham a retirada da

Arte da área de Linguagem e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física) mas essa proposta não teve êxito, como salienta Cruvinel (2019).

Cruvinel e Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020), argumentam que “Processos Criativos”, um dos eixos estruturantes que organiza os itinerários formativos, torna-se muito limitado, conforme a definição feita pela resolução da CNE/CEB²² por centralizar a construção e criação para resolução de problemas dentro do processo criativo. Cruvinel se baseia na Virgínia Kastrup (2007) para dizer que a domesticação da criatividade como apenas solução de problemas inibe o potencial da liberdade de criação. Ao trazer essa abordagem na área de Arte, elimina-se “o caráter transgressor e inovador da arte como propositora e transformadora da realidade” (CRUVINEL, 2019, p. 84).

Além disso, de acordo com o guia de implementação da BNCC, é possível que sejam propostos projetos e oficinas por meio do desenvolvimento de núcleos de criação artísticas. Cruvinel defende que essa proposta “só será efetiva se houver profissionais qualificados e formados na área” (CRUVINEL, 2021, p. 20) apesar de professores de outras áreas poderem propor trabalhos artísticos que se baseiam na interdisciplinaridade. Um exemplo trazido pela autora é um trabalho proposto por uma docente de língua portuguesa que o resultado será a criação de um processo colaborativo e criativo em Teatro.

A prática artística pode ser prejudicada, principalmente, em aspectos de valorização. Pois, o documento proporciona uma abertura para a cultura polivalente de formação, podendo o professor lecionar sobre as diversas linguagens sem ter a formação específica, ficando assim, o questionamento se estes são e estão, de fato, preparados para ministrar as aulas de maneira adequada ou se limitarão a improvisos didáticos esvaziados de intencionalidade e significado (BORTOLUCCI, VALENZOLA, COLETTI, 2020, p. 111).

Peres (2017) também levanta sobre a questão da formação polivalente a partir de dois pontos: I) as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)

²² Processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 12, § 2o).

integradas como subcomponentes de Arte abrem margem para interpretações errôneas e a volta da polivalência justificada pela necessidade de estímulo do trabalho interdisciplinar; II) a não especificação da Linguagem Artística nos concursos de municípios e estados exigindo apenas formação em Licenciatura em qualquer uma das modalidades de Arte. Nesse sentido, os conteúdos das provas de seleção acabam abarcando todas as diferentes linguagens artísticas, produzidas com base numa formação polivalente, sem respeitar a formação inicial do docente.

A questão da formação também vai ao encontro ao problema levantado por Vasconcellos; Storck; Momoli (2018), que salientam o questionamento do ingresso de estudantes do Novo Ensino Médio nos cursos de nível superior de Arte (artes visuais, teatro, dança e música), já que a oferta desses conhecimentos está condicionada às possibilidades dos sistemas de ensino. Ou seja, “a atuação de professores com formação específica para ministrar arte era uma conquista em processo - assim como a atuação na sua linguagem de formação” (VASCONCELLOS; STORCK; MOMOLI, 2018, p. 253) e, agora, as novas regulamentações atravessam negativamente tanto o ensino de Arte quanto a formação dos docentes de Arte.

3.3. Um olhar para a Educação Musical: revisão de literatura

O intuito desta revisão foi verificar o que a produção da área da educação musical está escrevendo sobre a Reforma do Ensino Médio. Assim, foram feitas buscas no Google Scholar por artigos científicos usando três termos descritores de pesquisa: reforma do ensino médio e educação musical; reforma do ensino médio e música; reforma do ensino médio e ensino de música. A pesquisa se deu dentro do escopo temporal de 2017, ano em que a Reforma do Ensino Médio foi aprovada, até o presente, 2023. A metodologia consistiu na leitura dos resumos dos textos e constatar se era abordada a Lei 13.415/2017 e o ensino de música no ensino médio, bem como buscar, no corpo do texto, palavras-chaves: reforma do ensino médio, educação musical, música, musical e ensino de música. A busca resultou em cinco trabalhos, apresentados resumidamente a seguir:

Quadro 1: Textos da Educação Musical sobre REM

Ano	Nº	Título	Autor(a)
2017	1	Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das Artes e da Música	Sonia Regina Albano de Lima
2018	2	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM): fragmentos e intermediações a partir do Fórum Especial da ABEM	Yanaêh Vasconcelos Mota, Tamar Genz Gaulke, Fernanda Gomes de Amorim, Júlio César da Silva, Carlos Antonio Santos Ribeiro, Bárbara Grace Tinôco, Gideon Almeida dos Santos, Angelita Kleis Souza Moura, Migdael Fernandes de Souza, Lillian Midiã Teixeira da Silva Dantas e José Washington da Silva
2019	3	A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil	Micael Carvalho dos Santos
2020	4	Canção popular brasileira como instrumento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado	Danilo Marcus Barros Cabral, Rivadávia Porto Cavalcante e Jair José Maldaner
2021			
2022	5	Principais temas das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de música no Ensino Médio	Adilson de Souza Borges

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabral, Cavalcante e Maldaner (2020), Borges (2022) e Santos (2019) abordam a questão da suspensão da lei de 2008, que determinava a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, com a aprovação da Lei n.º 13.278/2016 a qual “atesta que o declínio da oferta desse componente desobriga as instituições da responsabilidade de incluí-lo neste nível educacional” alterando, assim, § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394/1996 com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Dessa maneira Cabral, Cavalcante e Maldaner (2020) concluem que é preciso levar a integração dos conhecimentos tidos como linguageiros (língua, música, ritmo, melodia, sons e movimentos) de forma a consolidar a base dos eixos estruturantes do currículo do Ensino Médio Integrado.

Em contraposição à educação composta por itinerário formativos, como está prevista na BNCC, é necessário fazer uma reformulação do currículo escolar levando em conta “as necessidades e os anseios da comunidade local, priorizando a formação geral dos aspectos físicos, mentais e intelectuais do humano” (CABRAL; CAVALCANTE; MALDANER, 2020, p. 55).

O mesmo é apontado por Borges (2022), o qual acrescenta, se baseando em Amato (2006), que o papel da música, dentro de propostas curriculares ainda continua relegado à sobrevivência “de forma oculta, em atividades extracurriculares e em projetos comunitários” (AMATO, 2006, p. 162 *apud* BORGES, 2022, p. 3). Borges ainda comenta que Loureiro (2003) já apontava para os mesmos problemas atuais, de que o ensino de música enfrenta dois principais problemas: a falta de sistematização da prática docente musical dentro das escolas e a displicência com a importância da música dentro do currículo. Aliado a isso, segundo o mesmo autor, Penna (2002), Queiroz; Marinho (2007) e Borges e Richit (2020) averiguaram “a necessidade de maior qualificação profissional, haja vista que a maioria dos professores de arte nas escolas brasileiras não são especialistas em música” (BORGES, 2022, p. 3).

O autor apresenta a importância da música a partir de Keith Swanwick, uma vez que “é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 2003, p. 18 *apud* BORGES, 2022, p. 3).

Em direção semelhante, Lima (2017) entende que a reforma constitui-se pela ausência das “Artes no ensino médio e a falta de um planejamento curricular objetivo e claro para as Artes na educação básica” (LIMA, 2017, p. 57), conseqüentemente para a música, fazendo que todos os pressupostos defendidos por Swanwick sejam negligenciados em sua totalidade pela promoção de atuação docente bastante superficial.

Mota et al. (2018), a partir do Fórum Especial da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), apresentaram a reflexão em concordância com essa visão geral, também apresentada aqui por outros autores e autoras da educação, de que a Lei n.º 13.415/2017 aprovada está “a serviço de necessidades mercantis” (LIMA, 2017, p. 57) e que serve para mascarar o principal projeto para a educação brasileira²³: “desigualdade das condições de ensino e aprendizagem às quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país” (GIROTTI, 2018, p. 17 *apud* SANTOS, 2019, p. 56).

A BNCC parece estar tomada por esse direcionamento, o qual representa a subserviência do Estado frente às exigências financeiras e econômicas de uma direção de educação que não alcança o desenvolvimento integral do indivíduo que é o objetivo principal do ensino em geral. A visão de Lima (2017) é de que o documento poderia servir para uma série de discussões específicas por parte do campo das licenciaturas no desenvolvimento do curso de cada área com diretrizes condizentes à prática docente, promovendo uma maior eficácia na atuação. Isso subsidiaria e acompanharia a elaboração de propostas curriculares específicas com liberdade suficiente para reformulações necessárias e a constituição de um programa permanente de formação e capacitação (docente) continuada nas diversas áreas do conhecimento.

Também nesse contexto, Santos (2019) alega que o educador musical não deve levar em consideração somente a BNCC e a Reforma do Ensino Médio ao analisar os possíveis problemas que comprometem sua formação e atuação. É levantado dois pontos a se ater: Emenda Constitucional nº 95/2017 e os debates que envolvem o Projeto Escola Sem Partido. Esses dois pontos, aliados à Base e ao Novo Ensino Médio, caminham para uma “concepção de escola sob as políticas neoliberais na educação, os professores e alunos são considerados indiferentes, objetos de ações pouco compreendidas porque pouco participam dos processos construtivos” (SANTOS, 2019, p. 56)

²³ "A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto". Fala de Darcy Ribeiro no Congresso da SBPC em 1977.

Santos (2019) também argumenta acerca do conceito de competências (que marcou a discussão pedagógica e social das últimas décadas), que está alinhado às medidas que desfiguram a essência da escola pública enunciadas por Girotto (2017). A ideia que o autor traz consiste no estabelecimento, pós-golpe de 2016, da escola como uma instituição primária, ou seja, a qual é cabível de ser administrada a partir de uma gestão centralizada nos resultados e não nos processos. Desse modo, é estabelecido as finalidades gerais do Ensino Médio, os quais deixam claro o porquê, a partir da explicação do próprio documento da BNCC:

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹². (BRASIL, 2016).

Com isso, é justificado a orientação, para as decisões pedagógicas, do desenvolvimento de competência nos principais Estados e Municípios. O objetivo é de indicar o que os alunos devem “saber”, e, sobretudo, do aluno dominar o “saber fazer”. Assim, as aprendizagens essenciais são estabelecidas “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017). Porém, Santos argumenta que apesar de ser apresentada como participativa, a BNCC é na realidade “obscurantista e submissa à lógica das competências e nas avaliações de larga escala” (SANTOS, 2019, p. 56).

Mota, et al. (2018) trazem que a ABEM, ao participar 3ª Audiência Pública sobre a BNCC do Conselho Nacional de Educação (CNE) realizado em Fortaleza-CE, no dia 5 de julho de 2018, foi contrária à aprovação da versão final do documento da BNCCEM e também reivindicou a garantia do direito à revogação da Lei 13.415/2017. Frente a uma possibilidade de mobilização a nível nacional contrária à implementação da BNCCEM, o

governo Temer notificou que alteraria e ampliaria a Base Nacional Curricular Comum, na revisão do texto da terceira versão do documento, segundo publicado pelo jornal *Folha de São Paulo*²⁴.

Assim, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) “orientou as afiliadas a promoverem intenso calendário de mobilização e denúncia para discutir com os/as trabalhadores/as as reais consequências das medidas propostas pelo governo antidemocrático” (CNTE, 2018) como resposta à mobilização “Dia D” organizado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) com o intuito de “estudar, conhecer e discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio” (BRASIL, 2018) para dar início à implementação nas escolas. Contextualizado o decorrer dos eventos aqui elencados, Mota, et al (2018) concluem que:

As perspectivas apresentadas e as discussões construídas ao longo do Fórum Especial da ABEM sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio se inter cruzam, se retroalimentam e se mostram preocupadas com pontos comuns: o rumo da educação básica brasileira e a valorização da Arte, mais especificamente da Música, como área independente de conhecimento (MOTA, *et al.*, 2018, p.14).

Ou seja, a Educação Musical se mobilizou, desde o início das discussões ditas participativas, contrária à falta de clareza sobre o que consiste a Música no documento e, especificamente, sobre o que deveria ser garantido como aprendizagem essencial em um currículo que se coloca como diretriz para as diferentes realidades da educação brasileira. As críticas focam, principalmente: na instituição de competências norteadoras dentro currículo; na superficialidade da música (com uma direção difusa acerca do conhecimento a ser desenvolvido) concomitantemente com a perda do status de área; e também na precarização da prática docente musical. Essas questões representam uma

²⁴ “ Sobre pressão, Temer mudará base curricular para o ensino médio.” Veja mais no link abaixo: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pressao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml>

concepção neoliberal²⁵ de educação e que atacam a luta histórica de defesa do ensino de música na escola.

²⁵ O neoliberalismo representa um sistema complexo de teorias, ideologias e práticas relacionadas ao capitalismo, imperialismo e globalização. Embora esse nível de complexidade dificulte uma definição precisa, não é difícil identificar o avanço do neoliberalismo nos estados e nas sociedades. Um traço característico do neoliberalismo é o uso do poder estatal para impor a supremacia dos mercados de maneira a proteger o capital e enfraquecer o poder do trabalho. Alfredo Saad-Filho e Deborah Johnston (2005) explicam que: "Sob o véu ideológico da não intervenção, o neoliberalismo envolve intervenções extensas e invasivas em todas as áreas da vida social, impondo uma forma específica de regulação social e econômica baseada na proeminência das finanças, na integração da elite internacional, na subordinação dos pobres em cada país e na adesão universal aos interesses dos EUA. [...] No âmbito doméstico, a expansão das 'relações de mercado' atropela o acesso a recursos essenciais como comida, água, educação, trabalho, terra, moradia, cuidados médicos, transporte e serviços públicos, bem como as relações de gênero..." (FERNANDES, 2012).

4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval Saviani²⁶ é professor emérito da Unicamp, pesquisador do CNPq e professor titular do programa de pós-graduação em educação da referida universidade. É um dos principais pesquisadores brasileiros a se debruçar sobre o sistema de educação no Brasil, investigando políticas educacionais nos trabalhos frequentemente referenciados: 1) “O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional” (1971); 2) “Educação brasileira: estrutura e sistema” (1973); 3) “Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino” (1987); 4) “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas” (1997); 5) “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC” (2009); 6) “Da LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional” (2016); e 7) “Sistema Nacional da Educação e Plano Nacional da Educação: significado, controvérsias e perspectivas” (2017), que constituem um conjunto teórico que possibilita aos educadores uma visão geral da política educacional contemporânea.

Sua outra linha de investigação – talvez a principal e central – é no campo das teorias da educação, com o objetivo de construir uma teoria efetivamente crítica. A partir disso, elaborou conceitos para a estruturação de uma teoria que guiasse uma pedagogia Histórico-crítica os quais foram desenvolvidos e apresentados nos escritos do livro “Escola e democracia” (1983). A terceira linha de investigação articulada com a anterior é da análise histórica e da história da educação, contempladas no estudo do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2007).

Saviani (1984) categoriza as teorias pedagógicas dominantes na sociedade brasileira em tradicional e nova. De acordo com o autor, as duas têm caráter reprodutivista e ambas servem – a primeira, no teor de sua proposta e a segunda, no contexto de sua prática – à manutenção da hegemonia e não à emancipação da classe trabalhadora que consiste, no currículo, na superação da divisão do saber. A pedagogia

²⁶ As informações biográficas e bibliográficas contidas no início deste capítulo foram baseadas no artigo “Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária” e no vídeo “DERMEVAL SAVIANI | A pedagogia histórico-crítica”.

tradicional e a nova, por não terem uma perspectiva historicizadora, não enxergam os limites do próprio modelo de educação.

Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (SAVIANI, 1984, p. 66).

Com isso, Saviani parte da necessidade de construção de uma teoria que superasse a teoria tradicional e a nova, levando em consideração seus avanços e seus limites, e assim criando uma teoria crítica e não reprodutivista.

Os pressupostos da teoria histórico-crítica partem de duas constatações: a primeira diz respeito à insuficiência de elementos (ao buscar nas obras de Marx e Engels, que tratam da educação) que corroboram para os alicerces e a direção de uma pedagogia inspirada no Marxismo. Acerca disso, Saviani ressalta que, apesar dessa insuficiência, as leituras de Dommanget (1972, p. 321-348), Rossi (1981; 1982), Dangeville (1976) e Manacorda (1964; 1991) sobre as obras dos autores do Método Materialismo Histórico tiveram contribuições e reflexões úteis para a elaboração de uma pedagogia marxista. A segunda constatação é que também não é suficiente investigar (de maneira minuciosa) as consequências da obra literária de Marx e Engels no âmbito da educação, a fim de construir uma pedagogia marxista, como fez Suchodolski (1966) (SAVIANI, 2011). A direção apontada posteriormente às duas constatações é de que se faz necessário a utilização do método, desenvolvido por Marx e Engels, para a formulação de uma pedagogia histórico-crítica.

Saviani, então, se baseia, para uma pedagogia de inspiração marxista, na concepção de construção de conhecimento elaborada por Marx (1973) em “O método da economia política”. No método da pedagogia histórico-crítica o aluno parte do empírico, que é a percepção imediata do concreto (a), e o concreto, por sua vez, é síntese de múltiplas determinações, a unidade na diversidade (b). Por intermédio da análise do abstrato é possível reconstruir o concreto no pensamento (c). Portanto, é o ponto de

chegada do conhecimento e não o ponto de partida , concluindo três fases (a, b e c). Mais precisamente:

o movimento que vai da síntese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2007a, p. 74).

A quarta fase (d) do método citado representa o ápice da técnica educacional, em que o educando consegue relacionar o conhecimento construído, na forma de entendimento da prática social. Saviani, inspirado em Antonio Gramsci, utiliza-se do entendimento gramsciano do termo "catarse" – "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2011, p. 25). Para o autor, essa categoria condensa justamente "o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 2007a, p. 72 *apud* SAVIANI, 2011, p. 25).

A ideia ou os caminhos para a elaboração de um currículo escolar se inspira na problematização feita por Gramsci (1975), na leitura de Saviani (2011), acerca da questão escolar. Nela, está o âmago da velha escola, a cultura greco-romana, centralizada no estudo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas. Isso constituiu toda uma tradição cultural, com base no estudo do processo histórico completo que possibilitou a aquisição de uma intuição historicista do mundo o qual instruiu sem a pretensa vontade exterior de educar.

Saviani parte da seguinte conclusão: "Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa; esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes" (SAVIANI, 2011, p. 25). Diante dessa problemática, ele indica a instituição da História como a matéria para desempenhar o papel equivalente ao que o latim e grego realizou na velha escola, adequada aos tempos atuais. Ou seja, a tarefa de ocupar –

adequando-se aos tempos atuais – o lugar central no ideário educativo das escolas. Uma escola singular guiada pelo princípio “da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2011, p. 25). Partindo, assim, da imersão na sua própria história, a qual propicia a assimilação das experiências dos principais eventos clássicos da história humana, que os acomete no presente. Nesse sentido, seria possível desenvolver “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Assim, Saviani levanta e elenca alguns ajuntamentos ou aproximações– filosófico-histórico, pedagógico-metodológico e político – do que poderia vir a ser uma pedagogia marxista – construída e elaborada com base nos princípios teórico-práticos do materialismo – como ponto de partida dentro de um processo contínuo e coletivo de construção. Alguns autores e autoras deram prosseguimento à tal tarefa ao fazer aproximações da pedagogia histórico-crítica com outras correntes. Algumas das potencialidades exploradas dessa concepção se dão no campo da didática (GASPARIN, 2002; GERALDO, 2006; GASPARIN; PETENUCCI, 2014); psicopedagogia (SCALCON, 2002; MARTINS, 2011, 2013; DUARTE, 2013); ensino de ciências (SANTOS, 2005; TEIXEIRA 2003); educação infantil (MARSIGLIA, 2005); educação física (TAFFAREL, 2016); e educação ambiental (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016).

Na música, localizamos o texto de Benedetti e Kerr (2010), que defendem a Educação Musical, enquanto disciplina, como um espaço social mediador entre as práticas, escutas e conhecimentos musicais acumulados historicamente. Parte-se da perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica para apresentar uma fundamentação teórica que aponta para a importância dessa disciplina como mantenedora da formação integral das crianças. De Souza e Lima (2020), partindo dos mesmos entendimentos do trabalho anterior, apresentam uma prática fundamentada na Teoria de Saviani, ancorada nos cinco passos da didática de João Luiz Gasparin. Recorrendo a diversos autores e autoras como: Marsiglia e Batista (2012); Schafer (2009); Beyer e Kebach (2009); Mateiro e Ilari (2011); Brito (2003), objetivou-se mostrar a importância da educação musical e a

possibilidade de sistematização dela como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, assimilando o acúmulo histórico sem desvalorizar o ensino de música. Schmidt (1995), apresenta em sua tese as aproximações entre os textos pedagógicos de Saviani ao ensino de música na escola básica brasileira. A intenção foi “demarcar as contribuições de uma Pedagogia Dialética para a educação musical escolar, enfatizando o desafio de uma educação musical para a compreensão (da música)” (SCHMIDT, 1995, p. 1).

5. DESENVOLVIMENTO

Conforme explicitado no capítulo metodológico, organizamos as informações contidas nos documentos em quadros, dispostos abaixo: Projeto de Lei n. 6840/2013, Medida Provisória n. 746/2016, Lei n. 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). A partir disso, foram feitas as análises do conteúdo desses documentos, segundo Bardin (1979), a fim de delimitar seus objetivos e conteúdos para a criação de uma linha temporal.

Assim, as informações contidas no Projeto de Lei, na Medida Provisória e na referida Lei, foram organizadas segundo categoria, ano de publicação, principais objetivos, conteúdo, e referenciais que tratam sobre seus impactos. Já as informações da BNCCEM foram analisadas a partir de excertos que indicavam a presença ou manutenção da Pedagogia Tradicional (PTra), Pedagogia Nova (PN) e Pedagogia Tecnista (PTec)

Quadro 1 - Documentos legais da REM

Nome	Projeto de Lei nº 6840/2013	Medida Provisória n. 746/2016	Lei n. 13.415/2017
Categoria	Projeto de lei	Medida provisória	Lei
Ano	2013	2016	2017
Principais objetivos	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento	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.3	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.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> a) Carga horária mínima de 1400 horas; b) Áreas do conhecimento: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza e IV - ciências humanas; c) ENEM como componente curricular obrigatório d) Português. Matemática, Filosofia, sociologia, realidade social e política, e LEM (além da adotada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental) - são conteúdos obrigatórios e) Temas transversais como: IV – educação sexual; VI – empreendedorismo; f) Opções de escolhas formativas na 	<ul style="list-style-type: none"> a) Carga horária mínima anual de 1400 horas b) Estudo obrigatório do Português, Matemática (estes dois, são obrigatório ao longo dos três anos de EM), conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política c) Currículo composto por itinerários formativos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas cinco áreas do conhecimento d) Currículo voltado para a construção de um projeto de vida, considerando a formação integral do(a) aluno (a) para sua formação de aspectos cognitivos e socioemocionais 	<ul style="list-style-type: none"> a) Carga horária mínima anual de 1400 horas b) Ensino de arte como não obrigatório c) Novos componentes obrigatórios depende da aprovação do CNE e homologação do MEC d) Inclusão obrigatória a BNCC de educação física, arte, sociologia e filosofia e) Ensino obrigatório, nos três anos do ensino médio, da língua portuguesa e da matemática. Assegurada às comunidades indígenas a utilização das respectivas línguas maternas f) Obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa e outras como optativas, de

	<p>última série</p> <p>g) Ensino médio noturno apenas acima de 18 anos</p> <p>h) Oferta de educação profissional técnica entre parcerias público-privado</p>	<p>e) Limite de 1200 horas de carga horária para o comprimento da BNCC</p> <p>f) Obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa e outras como optativas, de preferência o espanhol</p> <p>g) Possibilidade de estágio em parceria com o setor privado com certificação</p> <p>h) Possibilidade de organização em módulos e adoção de sistema de créditos com terminalidade específica</p> <p>i) Atividades fora do contexto de formação escolar poderão ser reconhecidas como equivalente de exigências curriculares, por parte dos sistemas de ensino</p> <p>j) Contratação de profissionais com curso técnico ou superior em área pedagógica e notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino</p> <p>k) Revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 200</p>	<p>preferência o espanhol de acordo com a disponibilidade de oferta</p> <p>g) Limite de 1800 horas de carga horária para o comprimento da BNCC</p> <p>h) Currículo voltado para a construção de um projeto de vida, considerando a formação integral do(a) aluno (a) para sua formação de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais</p> <p>i) Currículo composto por itinerários formativos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, organizados em oferta de arranjo curriculares conforme a possibilidade dos sistemas de ensino e relevância local</p> <p>j) Revogados os Cap. I e II do § 1º do Art. 36. Os critérios referentes às competências e habilidades serão estipulados pelo sistema de ensino</p> <p>k) Possibilidade de estágio em parceria com o setor privado com certificação</p> <p>l) Oferta de educação profissional técnica entre parcerias público-privado</p> <p>m) Possibilidade de organização em módulos e adoção de sistema de créditos com terminalidade específica</p> <p>n) Atividades fora do contexto de formação escolar poderão ser reconhecidas como equivalente de exigências curriculares, por parte dos sistemas de ensino</p> <p>o) Profissionais com notório saber e graduados com complementação pedagógica</p>
--	--	--	--

Referências (impactos)	A reforma do Ensino Médio na voz dos professores Empreendedorismo e trabalhabilidade: riscos de um modelo normativo empresarial na educação básica	Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso	A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017 A educação profissional e a Lei nº 13.415–2017 – uma ponte para o passado
-----------------------------------	---	--	--

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 - Tipos de pedagogia na BNCCEM

QUADRO 2 Categoria: As Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnista na BNCCEM.				
DOCUMENTO: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - A Etapa do Ensino Médio: O Ensino Médio no contexto da Educação Básica; A BNCC do Ensino Médio e Currículos: BNCC e itinerários (BRASIL, 2018, p. 461 – 479)				
UNIDADE DE REGISTRO	Pedagogia Tradicional (PTra)	ENUMERAÇÃO		
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Presença sim</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Frequência (f.) 1</td> </tr> </table>	Presença sim	Frequência (f.) 1
		Presença sim	Frequência (f.) 1	
		UNIDADE DE CONTEXTO		
f.1 - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos				
UNIDADE DE REGISTRO	Pedagogia Nova (PN)	ENUMERAÇÃO		
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">Presença sim</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">Frequência (f.) 25</td> </tr> </table>	Presença sim	Frequência (f.) 25
		Presença sim	Frequência (f.) 25	
		UNIDADE DE CONTEXTO		
f.1 - O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras.				

	<p>f.2 - Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho</p> <p>f.3 - Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.</p> <p>f.4 - Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que 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.</p> <p>f.5 - Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo.</p> <p>f.6 - o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes</p> <p>f.7 - é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.</p> <p>f.8 - garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;</p> <p>f.9 - assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender</p> <p>f.10 - prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas</p>
--	--

	<p>e possibilidades</p> <p>f.11 - Nessa mesma direção, é também finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária</p> <p>f.12 - conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais</p> <p>f.13 - compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história</p> <p>f.14 - o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.</p> <p>f.15 - compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas</p> <p>f.16 - o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.</p> <p>f.17 - não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino</p> <p>f.18 - contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.</p> <p>f.19 - Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.</p> <p>f.20 - Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento,</p>
--	---

		<p>na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados</p> <p>f.21 - Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida</p> <p>f.22 - Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil</p> <p>f.23 - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade</p> <p>f.24 - mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade</p> <p>f.25 - Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que: evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho</p>	
UNIDADE DE REGISTRO	Pedagogia Tecnista (PTec)	ENUMERAÇÃO	
		Presença sim	Frequência (f.) 35
		UNIDADE DE CONTEXTO	
		<p>f.1 - Para responder a essa necessidade de recreação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular.</p> <p>f.2 - A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações</p>	

	<p>decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.</p> <p>f.3 - II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>f.4 - IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p> <p>f.5 - favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos</p> <p>f.6 - identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado</p> <p>f.7 - promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares</p> <p>f.8 - estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação</p> <p>f.9 - Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores</p> <p>f.10 - viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural</p> <p>f.11 - proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade</p> <p>f.12 - construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.</p>
--	---

		<p>f.13 - apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos</p> <p>f.14 - apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização</p> <p>f.15 - Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que</p> <p>f.16 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino</p> <p>f.17 - Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular</p> <p>f.18 - A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, como ilustrado no esquema a seguir, sejam as aprendizagens essenciais definidas nesta BNCC, sejam aquelas relativas aos diferentes itinerários formativos – cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017</p> <p>f.19 - Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.</p> <p>f.20 - O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral</p> <p>f.21 - No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.</p> <p>f.22 - Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso</p>
--	--	--

	<p>com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.</p> <p>f.23 - Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais</p> <p>f.24 - pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos</p> <p>f.25 - mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;</p> <p>f.26 - cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica</p> <p>f.27 - No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho</p> <p>f.28 - buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais</p> <p>f.29 - apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao</p>
--	---

	<p>trabalho</p> <p>f.30 - usar diversas ferramentas de <i>software</i> e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática</p> <p>f.31 - utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade</p> <p>f.32 - se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho</p> <p>f.33 - processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade</p> <p>f.34 - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias</p> <p>f.35 - Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”</p>
--	---

Fonte: elaboração própria.

É importante destacar que essas pedagogias não representam necessariamente a teoria de Dermeval Saviani. Ele parte da crítica a essas teorias para delinear os caminhos da Teoria pedagógica Histórico-crítica. Porém, nosso estudo identificou traços dessas pedagogias no documento (predominantemente nova e tecnicista) que, segundo Saviani, deveriam ter sido superadas.

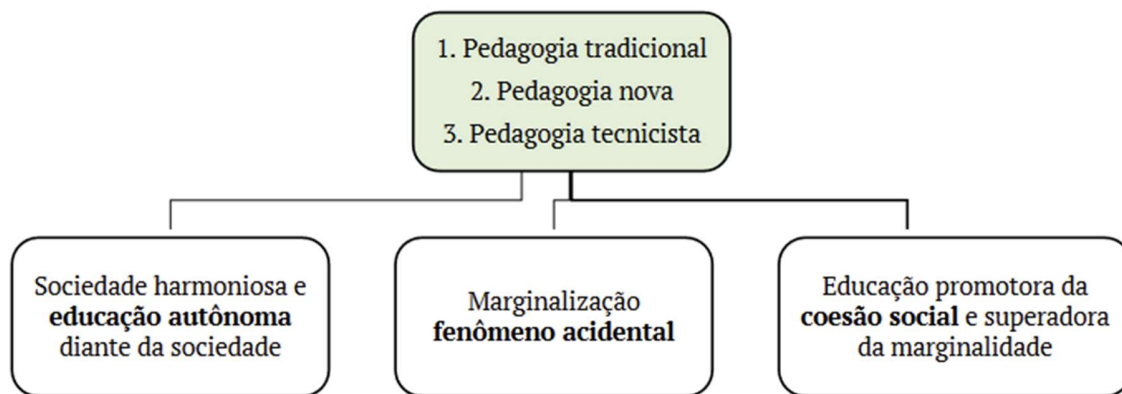
Saviani (1984) explica que as pedagogias tradicional, nova e tecnicista estão dentro da categoria Teoria pedagógica não-crítica. O escolanovismo ganhou predominância como concepção teórica, com a crença difundida de que possui apenas virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é vista como portadora de todos os vícios. No entanto, na prática, a pedagogia nova não conseguiu dar uma resposta eficaz à questão da marginalidade. As esperanças depositadas na reforma da escola não foram realizadas e essas frustrações desembocaram em uma radicalização da preocupação com os métodos pedagógicos do escolanovismo, levando a um foco demasiado na eficiência instrumental. Este grupo de pedagogias não-críticas entende a questão da marginalidade

como uma questão acidental, assim, vê a sociedade como coesa harmônica, com vistas à integração dos indivíduos, e a educação constitui-se num instrumento de correção de distorções e desvios advindos dessa marginalidade que afeta individualmente seus membros. A educação é considerada autônoma em relação à sociedade, com a função de equalização social e superação da marginalidade (ARAÚJO; GONÇALVES, 2022, p. 3).

Segundo Saviani (1984), na abordagem da Pedagogia Tradicional, a marginalidade é atribuída à falta de conhecimento, e a escola é vista como uma solução para combater a ignorância. Nessa perspectiva, o aprendizado assume um papel central no processo educativo, pois busca resolver o problema da marginalização ao promover o acesso ao conhecimento. Na abordagem da Pedagogia Nova, o marginalizado deixa de ser necessariamente aquele que carece de conhecimento e passa a ser o indivíduo excluído ou rejeitado. Nesse contexto, o foco não está em adquirir conhecimento, mas, sim, em desenvolver a habilidade de aprender a aprender. Por essa razão, o aluno assume um papel protagonista em seu próprio processo educativo. Na abordagem da Pedagogia Tecnicista, o marginalizado é identificado como alguém “incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 1984, p. 14). Consequentemente, o objetivo central é adquirir a habilidade de executar tarefas

(aprender a fazer), o que resulta em um enfoque direcionado aos processos e aos meios utilizados.

Figura 1 - Grupo de teorias não críticas.



Fonte: Araújo e Gonçalves (2022), adaptado de Saviani (2018).

Na pedagogia tradicional, o professor é o sujeito central e decisivo, enquanto na pedagogia nova a iniciativa é deslocada para o aluno, enfatizando a relação interpessoal entre professor e aluno. Já na pedagogia tecnicista, a organização racional dos meios se torna o elemento principal, com professor e aluno desempenhando um papel secundário como executores. Especialistas assumem a concepção, planejamento, coordenação e controle do processo, visando a eficiência e corrigindo as deficiências do professor, maximizando seus efeitos interventores. Uma diferença fundamental entre a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista é em relação aos meios utilizados na educação. Na primeira, os meios estão disponíveis e são dispostos em benefício da relação professor-aluno, sendo utilizados de acordo com a decisão conjunta de ambos. Por outro lado, na segunda pedagogia, é o processo educacional que determina o que os professores e alunos devem fazer, quando e como devem utilizar os meios disponíveis (SAVIANI, 1984).

A BNCC defende a **formação integral** como concepção de educação para o ensino médio ao mesmo tempo que defende a **flexibilidade** do currículo (Pedagogia Nova - PN: f.20; Pedagogia Tecnicista - PTe: f.3, f.9, f.15, f.17, f.35) descentralizando-o

e substituindo o foco para o desenvolvimento de **competências**. Isso acaba inviabilizando os conceitos – formação integral e flexibilidade – e sendo contraditório com o intuito de formação apresentado e também com a orientação para possibilitar o **projeto de vida**: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (PTra, f.1). A fragmentação do currículo acaba se tornando um entrave para a o prosseguimento de uma formação sólida e contínua, uma vez que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento”, condição da passagem do “[...] reino da necessidade para o reino da liberdade” (SAVIANI, 2018, p. 70 *apud* ARAÚJO; GONÇALVES, 2022, p. 7).

Philippe Perrenoud, um autor proeminente na defesa da Pedagogia das Competências, levanta questões em suas obras (1999, 2000, 2001) sobre o papel da escola: ele questiona se ela deve se limitar apenas à transmissão de conhecimento ou se deve ir além, desenvolvendo competências. O autor critica o modelo tradicional de escola e defende sua melhoria por meio do ensino de competências relevantes para a vida (TURINI; LIMA; HUNGER; VILLELA, 2018). Ainda assim,

a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (SILVA, 2018, p. 11).

Dentro dessa evolução histórica das pedagogias temos um caminho: começa com a Pedagogia Tradicional (PTra) que traz a centralidade do conteúdo e do aprender; em um segundo momento, há a transformação dessa dinâmica para o protagonismo do aluno, ou seja, o foco passa a ser o aprender a aprender, configurando a Pedagogia Nova (PN); e por fim, chegamos no aprender a fazer (PTec), essa concepção culmina na

ênfase na eficiência instrumental nos métodos pedagógicos. Isso pode ser corroborado pela constatação histórica discorrida por Saviani:

nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 1984, p. 18-19).

Aliado a isso, as propostas pedagógicas (tecnicistas) que se situam, majoritariamente, em volta do mundo do trabalho, podem ser sintetizadas em dois pensamentos: adequação ao ambiente laboral e a preparação para o uso de tecnologias que atendam às técnicas de produção desenvolvidas (historicamente) dentro dos processos capitalistas (quarta revolução industrial). Dessa forma, o ambiente escolar se apresenta como terreno fértil para aquisição dessas competências. Podemos encontrar vestígios de como esses pensamentos se desenvolvem dentro da PTec (f.1, f.2, f.3, f.8, f.9, f.12, f. 27, f.29, f.32) e mais especificamente a f. 23, presente no texto da seção “5. A Etapa do Ensino Médio - A BNCC do Ensino Médio”:

é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

Apesar de haver essas questões (tecnologia e trabalho) dentro da pedagogia nova (PN - f.2, f.4, e f.25), essa abordagem gira em torno de finalidades pedagógicas que deslocam o eixo:

do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1984, p. 9).

Saviani (1984) parte da negação das concepções vigentes de educação, aqui criticadas, para se fazer possível a afirmação e a elaboração da teoria pedagógica histórico-crítica, integrando os elementos positivos dessas pedagogias e ultrapassando suas limitações. Para corroborar com esse posicionamento, o teórico lança luz sobre três teses a fim de desenvolver e elaborar uma teoria para além da curvatura da vara: 1ª tese (filosófico-histórica): do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova); 2ª tese (pedagógico-metodológica) do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; 3ª tese (especificamente política): de como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática.

A partir dessas 3 teses demonstradas historicamente em *Escola e Democracia* (1984), ele delimita e constrói os elementos para teoria crítica não-reprodutivista. Entende-se que a teoria histórico-crítica da educação deve considerar três dimensões fundamentais: a dimensão histórica, a dimensão crítica e a dimensão dialética.

A primeira refere-se à compreensão da educação em sua historicidade, ou seja, a partir da análise das condições sociais, econômicas e culturais de cada período histórico. Isso implica reconhecer que as práticas educativas são influenciadas pelas diferentes formas de organização social ao longo do tempo. A segunda envolve a análise das

contradições presentes na educação e na sociedade. Ela busca identificar os interesses políticos e econômicos que permeiam a prática educacional, questionando as relações de poder e as desigualdades sociais que são reproduzidas ou contestadas no processo educativo. Por último, a terceira refere-se à compreensão da educação como um processo dinâmico, em constante movimento e transformação. Ela reconhece a importância da contradição e do conflito na educação, considerando que a transformação social pode ocorrer por meio da superação dialética das contradições existentes (SAVIANI, 2011),

Figura 2 - Grupo de teorias não críticas

Pedagogia da Essência Pedagogia tradicional (tese)	Pedagogia da Existência Pedagogia nova (antítese)	Pedagogia Revolucionária Pedagogia histórico-Crítica (síntese)
<ul style="list-style-type: none"> - Ingênua, não crítica e idealista. - Falta a compreensão histórica e a consciência dos condicionantes sociais da educação. - Centra-se no intelecto, na essência, no conhecimento. - Concebe a escola como autônoma em relação à sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingênua, não crítica e idealista. - Falta a compreensão histórica e a consciência dos condicionantes sociais da educação. - Centra-se na vida, na existência, na atividade. - Concebe a escola como autônoma em relação à sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende as determinações objetivas e materiais, a teoria é consciente dos condicionantes sociais da educação. - Tem como ponto de partida e de chegada a prática social. - Há uma determinação dialética e ação recíproca entre a escola e a sociedade, ao superar a autonomia e a dependência absoluta da escola em relação às condições sociais.

Fonte: Araújo e Gonçalves (2022), adaptado de Saviani (2018).

Aqui se evidencia a centralidade do “aprender a aprender” no projeto proposto para o ensino médio. O objetivo em questão é a resolução de problemas a partir do processo, colocado como foco principal e final, de pesquisa. O horizonte estabelecido ao estudante, entendemos, não é o produto científico historicamente construído, a apreensão de um conhecimento novo a partir da assimilação com o anterior e, com isso, o acúmulo que propicia novos entendimentos. Mas sim, a partir de problemas individuais de uma vivência subjetiva, aprender as etapas de investigação para se produzir novos conhecimentos, porém desconexo do processo histórico. Assim, nega o caráter científico

da articulação escolar com o conteúdo e portanto pseudocientífico por focar no processo de pesquisa e não no seu produto. Mais precisamente

[...] o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor (SAVIANI, 1984, p. 49-50).

Isso pode ser verificado e ilustrado nos itens PN: f.5, f.6, f.14, f.15, f.22, f.23, e f.24, mais explicitamente no f. 23, trecho retirado de “5. A Etapa do Ensino Médio - Currículos: BNCC e itinerários”:

investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade (BRASIL, 2018).

Os conceitos fundantes da ciência estão subjugados ao processo de obtenção de conhecimento, ou seja, auxiliar na pesquisa. O foco então não são as interpretações acumuladas historicamente (conhecimento), mas, sim, a apreensão das bases que propiciaram a construção desses conhecimentos. Com intuito de, ao se deparar com um problema cotidiano, se debruçar no contexto desconhecido relativo a cada indivíduo específico, a fim de resolvê-lo. O desconhecido então é definido em termos individuais, e não sociais. Na verdade, o critério de uma pesquisa plausível e relevante seria “daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (SAVIANI, 1984, p. 51). Com isso, inviabiliza não só o domínio do conhecimento, mas também a pesquisa. Porque

se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido; não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido (SAVIANI, 1984, p. 51).

O protagonismo do estudante, na proposição do conteúdo de ensino que parte dos problemas individuais do cotidiano com intuito de aprender a produzir conhecimentos novos, é visto como um processo democrático dentro da pedagogia nova. Perguntamos, porém: que conhecimentos subsidiarão a percepção do estudante para esses problemas advindos de seu cotidiano, em um currículo esvaziado de elementos fundamentais para a leitura crítica do mundo, como filosofia e arte?

Um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos (SAVIANI, 1984, p. 53).

Tomando o desenvolvimento anterior é possível afirmar que, além de um ensino a-histórico que se utiliza de processo pseudo-científico, ele também contraditoriamente não é democrático. Porque partindo da negação da essência igualitária do ser humano, proclamada pela PTra, pratica-se uma legitimação da desigualdade.

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (SAVIANI, 1984, p. 45).

Ao se enveredar pela ideia “de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (PTec - f.3), portanto, a não propiciar sua transformação mas, sim, a sua coesão e uma falsa superação da marginalidade, a escola se institui não democrática. É relegado ao ensino somente a funcionalidade de adequação à normativa social estabelecida e ao acompanhamento efetivo das técnicas desenvolvidas para atender o mundo do trabalho (PTec - f.2, f.3, f.6, f.8, f.9, f.11, f.12, f.14, f.23, f.27, f.29, f.32, f.34). Aliado a isso, a escola nova defende que o ser humano é essencialmente diferente. A justificação de um tratamento diferencial em termos curriculares, parte de uma adequação aos contextos estruturalmente desiguais. Com isso, sem entender os condicionantes da sociedade em relação à escola, reproduz sua existência desigual.

O entendimento da escola como o promotor de um tratamento diferencial faz do ensino um equalizador social, a fim de superar ou mitigar a marginalidade. A normatização e a adaptação à condição material desigual separam os alunos em termos cognitivos e de prospecção futura. Em outras palavras, a designação daqueles “que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 1984, p. 45).

Logo, o tratamento aos estudantes ditos anormais pela marginalidade é resumido a somente atender suas necessidades mas não o entendimento que possibilita a erradicação das condições geradoras de desigualdade. Já que se entende por autônoma, a educação então toma para si a função de coesão e conformidade social. Contrapondo-se ao movimento de libertação e emancipação da humanidade da que por consequência “vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 1984, p. 45-46).

A práxis educativa contribui de modo específico, isto é, realizando sua função precípua pedagógica para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia em se tratando do trabalho pedagógico que, segundo o autor, implica numa desigualdade real – no ponto de partida – e numa igualdade possível – no ponto de chegada – (ARAÚJO; GONÇALVES, 2022, p. 6-7).

A substituição da demanda por igualdade por um tratamento diferencial é fundada por uma democracia, sustentada em processos ditos democráticos:

E hoje nós sabemos, com certa tranqüilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Agora, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados-basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (SAVIANI, 1984, p. 52-53).

Finalizamos essa análise com a observação de Saviani (1984), de que o “otimismo pedagógico” do escolanovismo é uma corrente escolar que entende que a sociedade caminha na direção certa e os problemas escolares se resolvem internamente com técnicas pedagógicas. Assim remove-se da escola o papel de participação política que tinha no começo do século passado com “o entusiasmo pela educação²⁷”. Nesse sentido “desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante’ [...] transferindo ‘a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade” (SAVIANI, 1984, p. 55-56), tendo um efeito social anti-democrático. E que na realidade, o principal “critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (SAVIANI, 1984, p. 80).

A síntese das teses aqui discutidas consistem no fato de o Novo Ensino Médio não ser democrático por ser constituído de ensino pseudo-científico que prioriza a pesquisa como objetivo de ensino. Também, por abandonar o princípio de igualdade, adota a diversidade como ponto de partida e de chegada, e, por isso, é reacionário. O conteúdo desses aspectos são expressos nos conceitos de competência (que ignora a dimensão histórico-cultural em uma formação administrada e de caráter instrumental) e projeto de vida (constitui um ensino flexibilizado, fragmentado e descontínuo) que precariza o currículo impossibilitando uma formação integral digna e transformadora.

²⁷ "o entusiasmo pela educação" foi uma marca característica do início do século e também da década de 20 que, no entanto, entra em refluxo no final dessa década, cedendo lugar àquilo que ele chama "otimismo pedagógico" que é uma característica do escolanovismo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento BNCC apresenta palavras que podem ser compreendidas dentro de uma teoria progressista, focada no desenvolvimento de habilidades. Embora seja um documento de aparência admirável, o seu conteúdo é bastante incongruente em que se defende tanto a flexibilização quanto a formação integral. Também é importante considerar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conjunto com a reforma do ensino médio.

A falta de subsídios financeiros, a aprovação sem participação adequada das pessoas e a pressa em implementar a reforma sem investimentos em formação e nas escolas são questões que precisam ser analisadas. Na prática, isso pode resultar em uma redução de direitos para os jovens, pois, ao escolher um itinerário formativo, outras opções são negligenciadas em sua formação. Essa crítica é relevante e deve ser explorada.

Outra questão problemática é que a BNCC delega às escolas a escolha dos itinerários, o que pode limitar o acesso à arte e a culturas diversificadas para os jovens das periferias, por exemplo, na falta de docentes qualificados para atuarem em itinerários do campo das Artes. Também é necessário avaliar se há estímulo ao pensamento crítico nesse processo. Além disso, a entrada do ensino técnico no ensino médio, com a oportunidade de uma bolsa para os jovens de baixa renda, pode parecer atraente, mas não necessariamente amplia as opções educacionais para esses alunos. Isso pode simplesmente empurrar as classes sociais menos privilegiadas para o trabalho técnico, sem permitir que eles escolham caminhos educacionais no ensino superior.

Portanto, o ponto chave desta análise é que as críticas à BNCC e à reforma são de extrema importância. É fundamental discorrer sobre essas questões, considerando a realidade dos estudantes e a desigualdade presente no Brasil. Essa análise crítica proporcionará uma compreensão mais profunda dos desafios e implicações da implementação da BNCC e da reforma educacional proposta.

Quanto à presente pesquisa, verificamos que a concepção histórico-crítica de currículo parece estar distante da BNCC e dos documentos que a embasaram. A crítica

do currículo na perspectiva da teoria da história revela uma dicotomia entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. A pedagogia nova surge como uma negação total da abordagem tradicional, enfatizando que todas as virtudes estão contidas na nova pedagogia, enquanto a tradicional é associada às falhas e aspectos negativos da educação. O cerne dessa crítica reside na discussão sobre a democracia na escola e a redefinição do papel do aluno no processo de aprendizagem.

De acordo com o ponto de vista de Saviani (1984), a nova pedagogia coloca o aluno no centro do currículo, deslocando o foco do conteúdo a ser ensinado para o aluno como indivíduo. Essa mudança resulta em uma flexibilização do currículo, abrindo espaço para abordagens como itinerários formativos, que tornam o currículo mais subjetivo e *adaptado* às necessidades do aluno. Isso contrasta com as pedagogias tecnicistas, em que o foco recai nos processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes incorporando tecnologia e outros elementos.

Essas duas abordagens pedagógicas negam o aspecto positivo da pedagogia tradicional, que valorizava o aprendizado acumulado pela humanidade. O autor argumenta que compreender a história é essencial para a construção do currículo, pois permite que os estudantes acumulem conhecimentos e, a partir desses acúmulos, desenvolvam sua própria individualidade. O objetivo final é capacitar os estudantes a transformar a realidade, compreendendo as lutas sociais e contextos históricos, como a luta dos alunos da periferia que enfrentam as contradições estruturantes do capitalismo Brasileiro para continuar seus estudos.

Portanto, a crítica do currículo na perspectiva histórica enfatiza a importância do acúmulo histórico como base para a construção do currículo, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de promover a individualidade do aluno e seu engajamento com as questões sociais de seu tempo histórico. Essa abordagem busca equilibrar o aprendizado acumulado pela humanidade com a capacidade de os alunos se tornarem agentes de transformação em suas realidades.

Além das críticas mencionadas anteriormente, é importante abordar as características das diferentes pedagogias presentes no documento. Isso permitirá uma análise mais aprofundada dos conceitos e fundamentos subjacentes ao currículo.

Aspecto relevante, da Pedagogia Nova Popular (sendo os mais expressivos Freinet e Paulo Freire), é a autonomia do jovem na escolha de seu referencial e a valorização dos conhecimentos presentes em sua comunidade. Essa abordagem reconhece a importância de oferecer ao aluno oportunidades de acesso a diversos conhecimentos para além da escola, garantindo seu direito de explorar diferentes possibilidades para seu futuro.

Outro ponto-chave é a problematização dos conceitos. Por exemplo, a ideia de competência e habilidade pode ser considerada contraditória no documento, pois rompe completamente com a estrutura anterior da educação básica no ensino médio. Ao mesmo tempo em que se propõe a integração dos conhecimentos, o documento também enfatiza a necessidade de aprofundamento nos conteúdos fundamentais da educação básica. Essa contradição pode ser explorada para uma análise crítica do currículo proposto, em uma pesquisa futura.

Na pedagogia nova, a educação integral e o projeto de vida são conceitos que merecem destaque, pois estão relacionados ao protagonismo do educando e ao desenvolvimento de suas necessidades, possibilidades e interesses. Porém, é fundamental questionar como um(a) jovem que tem cep específico, raça, classe, gênero, sexualidade e etnia vai ter ao seu dispor as ferramentas necessárias para a continuação ou potencialização de uma compreensão crítica do mundo a fim de sua transformação. A discussão sobre direitos também se torna relevante, uma vez que o entendimento das necessidades está intrinsecamente ligado à ideia de direito, ampliando as possibilidades de escolha e desenvolvimento do(a) aluno(a).

Portanto, ao analisar as diferentes pedagogias e problematizar os conceitos presentes no documento, é possível enriquecer a discussão sobre o currículo. A crítica embasada nessas ideias permitirá um aprimoramento do processo educacional, valorizando o desenvolvimento integral do aluno como pessoa humana, levando em consideração suas necessidades, possibilidades, interesses e direitos.

Outro ponto crítico a ser abordado em pesquisas futuras é a perspectiva de Saviani, que ressalta como o problema do currículo começa já no papel, atingindo a prática educacional. Segundo ele, o problema começa com a definição do nível de

qualidade estabelecido para o currículo, que já é baixo. Dessa forma, se o ponto de partida já é insatisfatório no papel, a implementação na prática tende a ser ainda pior.

Além disso, a crítica da pedagogia histórico-crítica revela que a BNCC parte de um idealismo, ignorando as condições reais das escolas. Ela propõe medidas que se sabe de antemão que não serão viáveis na prática, mas mesmo assim são incluídas no documento. Essa falta de consideração pelas condições materiais das escolas é apontada como um dos principais problemas, pois resulta em propostas que não se concretizam na realidade.

Um exemplo disso é a crítica à pedagogia nova, realizada por Saviani (1984), que, por não ter tido condições materiais adequadas para implementação, acabou se restringindo a escolas de elite, que possuíam estrutura e recursos para realizar a diversificação curricular e o foco no aluno. Como resultado, essas abordagens se tornaram experiências isoladas e não foram disseminadas de maneira abrangente na rede educacional. Esse contexto contribuiu para a emergência da pedagogia tecnicista como uma reação às frustrações e à falta de resultados tanto da pedagogia nova quanto da pedagogia tradicional, algo que pode se repetir com a BNCC

Portanto, ao considerar a perspectiva de Saviani e a crítica da pedagogia histórico-crítica, fica evidente a necessidade de um olhar realista sobre as condições e recursos disponíveis nas escolas, a fim de evitar propostas utópicas e de promover uma implementação efetiva do currículo. A falta de consideração pelas condições materiais e a falta de resultados são fatores que precisam ser abordados e superados para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Por fim, é interessante observar como a história parece estar se repetindo no momento atual da educação. Novamente, há um foco no aluno e na experiência, o que leva a uma diluição dos conteúdos. Um exemplo disso é a área da música, em que os conteúdos específicos estão sendo deixados de lado em prol de processos e práticas mais amplos, como é apontado no capítulo “Um olhar para educação musical” (3.3). A música perde seu status de conhecimento e se torna uma atividade dentro de oficinas e práticas, perdendo sua identidade como conteúdo curricular.

Essa diluição dos conteúdos reflete a intenção do documento em questão, que busca abarcar todas as áreas do conhecimento de forma indiscriminada. No entanto, essa abordagem acaba resultando em um currículo confuso e incoerente, que dificilmente terá sucesso na prática. O problema não está necessariamente nos conteúdos em si, mas na forma como são concebidos e na falta de uma base sólida para sua elaboração.

É necessário refletir sobre a origem desses conteúdos e como são propostos. A educação não pode simplesmente diluir os conhecimentos em prol de experiências genéricas. Os conteúdos devem ser cuidadosamente elaborados, respeitando a importância de cada disciplina e proporcionando aos alunos um conhecimento sólido e significativo. Caso contrário, corre-se o risco de repetir erros do passado e comprometer a qualidade da educação.

Utilizando-se das palavras de Saviani (1984), acredito que o principal objetivo e horizonte a ser buscado frente a realidade educacional Brasileira é dobrar a vara na direção oposta²⁸. A expectativa é que, com essa mudança, a vara alcance seu ponto apropriado, que, vale ressaltar, não se encontra na pedagogia convencional. Em vez disso, está na valorização dos conteúdos que promovam uma abordagem educacional revolucionária. Essa abordagem identifica as propostas burguesas como instrumentos de fortalecimento dos sistemas hegemônicos e está pronta para lutar ativamente contra essa fortificação, a fim de abrir caminho para as forças emergentes da sociedade e para os segmentos populares. Dessa forma, a escola poderá contribuir de maneira mais ampla para a construção de uma nova ordem social de caráter socialista.

A principal contribuição para área da educação musical e, especificamente, para o departamento de música da UnB foi tentar deixar bem exposto o projeto político e suas diversas roupagens que os(as) novos(as) educadores(as) irão encontrar ou já encontraram, quando começarem sua batalha dentro de uma carreira docente. Também contribuir para pesquisas futuras críticas acerca da formação docente, além de deixar a provocação: e agora? Ainda vamos continuar resumindo o curso a planejamento de aulas

²⁸ Explicação do Saviani no livro *Escola e Democracia* primeiramente publicado em 1984: expressão tomada de empréstimo a Lênin, de "teoria da curvatura da vara" (ALTHUSSER, 1977).

e como se alcançar aulas mais musicais levando em consideração apenas questões técnicas?

REFERÊNCIAS

ABEM. **Proposições para a Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/proposicoes_da_abem_para_a_bncc.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

AMATO, Rita Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, 12, 144-166, 2006. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das.; PICCININI, Cláudia Lino. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Colemarx, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **O Globo**, Rio de Janeiro, 13 de fevereiro de 2023. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ARAÚJO, Maria Núbia; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Escola e democracia: uma ode à educação (Dermeval Saviani). **Revista Brasileira de História da Educação**, 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/G6JSZR9fnKjqSzyspNykHcw/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 555-574, 2020.

BRASIL. **Lei nº 6840/2013, de 27 de novembro de 2013**. Dispõe sobre as proposições para a reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&file_name=PL%206840/2013. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Dispõe sobre a instituição da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&disposition=inline>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão homologada. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 16 mai. 2023.

BORGES, Adilson de Souza. Main themes of academic research on music teaching in High School. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 15, p. e401111537311, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.37311. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37311>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista eletrônica da educação**, v. 3, n. 1, p. 100-113, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/230485.3.1-7>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CABRAL, Danilo Marcus Barros; CAVALCANTE, Rivadávia Porto; MALDANER, Jair José. Canção popular brasileira como instrumento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 3, p. 52-67, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47236/2594-7036.2020.v4.i3.52-67p>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências

sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAFARDO, Renata. Governo Bolsonaro bloqueia novamente verba das universidades federais, liberada horas antes. **Estadão**, São Paulo, 01 de dezembro de 2022. Educação. Disponível em <https://www.estadao.com.br/educacao/apos-pessao-governo-bolsonaro-volta-atras-em-corte-de-verba-das-universidades/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

CAFARDO, Renata. Haddad reúne representantes de fundações e ex-MEC para discutir educação em governo Lula. **Estadão**, São Paulo, 07 de novembro de 2022. Política. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/haddad-reune-representantes-de-fundacoes-e-ex-mec-para-discutir-educacao-em-governo-lula/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

CARLA, Maria. Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi da Educação e confirma previsão de Darcy Ribeiro. **SinproDF**, Brasília, 06 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-da-educacao-e-confirma-frase-de-darcy-ribeiro/>>. Acesso em: 09 jul. 2023.

CRUVINEL, Tiago. A avaliação qualitativa do ensino de Arte no Ensino Médio. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis**, v. 1, n. 34, p. 077-095, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019077. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019077>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5965/1414573101402021e0206. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Música Hodie**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 71-90, 2010. DOI: 10.5216/mh.v10i2.19456. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/19456>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/769/721>. Acesso em: 30 ago. 2023.

DE SOUZA, Daniela Rezende; LIMA, Laís Leni Oliveira. Práticas de trabalho com Musicalização na Educação Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 69142-69156, 2020.

DOI:10.34117/bjdv6n9-384. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.34117/bjdv6n9-384>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DIAS, Manuelle. Investimento em educação é o menor em dez anos, mostra levantamento. **Assufrgs**, Porto Alegre, 13 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

DOS SANTOS, Micael Carvalho. Educação Musical Escolar e Ensino Médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola. **Revista da ABEM**, v. 28, 2021. DOI: 10.33054/ABEM20202822. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/985/587>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUARTE, N. VIGOTSKI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FALTA de verbas e cortes no Orçamento no fim do governo Bolsonaro: quais serviços e setores já foram comprometidos. **G1**, Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/12/07/falta-de-verbas-e-cortes-no-orcamento-no-fim-do-governo-bolsonaro-quais-servicos-e-setores-ja-foram-comprometidos.ghtml>. Acesso em: 09 jul. 2023.

FERNADES, Fernandes. **The cursinho industry and the advancement of the neoliberal agenda for access to education in Brazil: a case study in the city of Goiania**. 2012, 155 f. Tese, (Mestrado em Economia Política) - Universidade de Carleton, Ottawa, Ontario, Canada. 2012.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Fabíola. da S.; SANTOS, Fabiano. A. dos. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.14031>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 10 jul. 2023..

FERRETI, Celso. J; SILVA, Mônica. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRANÇA, Gustavo Rapozeiro. A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia Genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. In: V SIMPOM, 2018, online. **Anais [...]**, 2018. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7715>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 1-16, 2014. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, São Paulo, 2006.

GIROTTI, Eduardo. D. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**. Ano 15, nº 18 Julho – Dezembro 2017, p. 177-201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tKrCGqmSft4rpFWvBgMFQHz/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, v. 17, p. 69-76, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/282/212>. Acesso em: 10 jul. 2023.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 10 jul. 2023.

INIMIGO da Educação, Bolsonaro corta novamente verbas de universidades e institutos federais. **Fenasps**, Brasília, 07 de outubro de 2022. Disponível em: <https://fenasps.org.br/2022/10/07/inimigo-da-educacao-bolsonaro-corta-novamente-verbas-de-universidades-e-institutos-federais/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.

130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 10 jul. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Journal article, v. 24, n. 1, número do fascículo, p. 57-66, jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LIMA, Sonia Regina Albano de. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 47-60, 2017.

LOPES, Iberê. Universidades sucateadas: os impactos do Teto de Gastos de Temer. **Sinpro Goiás**, Goiás. Disponível em: <https://sinprogoias.org.br/universidades-sucateadas-os-impactos-do-teto-de-gastos-de-temer/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; DE CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 68-82, 2016.

MARTELLO, Alexandro. Gasto com educação recua pelo 5º ano consecutivo e é o menor em dez anos, mostra levantamento. **G1**, Brasília, 24 de abril de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 43-58, 2011. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G. **Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil?** Trabalho (Conclusão de Curso) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface-Comunicação**, Saúde, Educação, p. 497-507, 2017.

DOI: 10.1590/1807-57622016.0947. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0947>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos et al. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM): fragmentos e intermediações a partir do Fórum Especial da ABEM. In: XV Encontro Regional Centro-Oeste Da Associação Brasileira De Educação Musical. **Anais [...]**, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudencio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei no 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176606. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 7-19, 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023..

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. **A educação musical no Brasil: temáticas, concepções e linhas investigativas**. 2019. 513 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de San Tiago de Compostela, Galícia, Espanha, 2019.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. **Opus**, v. 26 n.1, p. 1-21 jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2601>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180506023611id/http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistadav/article/viewFile/1163/859>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SALDAÑA; Paulo. Sob pressão, Temer mudará base curricular para o ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 de julho de 2018. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pressao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SALDAÑA, Paulo; MARCHESINI, Lucas. Governo Bolsonaro corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de maio de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-do-mec.shtml>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SANTOS, César Sático. **Ensino de ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2005.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019. DOI: 10.33054/ABEM2019a4203. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva; 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 9. ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.

Saviani Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr, p. 99-134, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 16–27, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639892. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Youtube, 14 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2018.

SCALCON. Suze Gomes. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2002.

SCHERER, Cleudet de Assis; PEREIRA, Maria José. Educação Infantil e musicalização: algumas reflexões na perspectiva histórico-cultural. In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, **Anais [...]**, PUCPR, 2009.

SILVA, Monica R. BERNADIM, Márcio L. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 16, julho-dezembro de 2014. Pp 23-35. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

SCHMIDT, Luciana Machado. **Pedagogia musical histórico-crítica**: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar. 1995.166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

SENADO, Agência. Teto de gastos provocou queda de recursos para educação, apontam especialista. **Senado Notícias**, Brasília, 21 de novembro de 2022. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SILVA, Karen Cristina.; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. DOI: 10.5902/1984644430458. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. México: Grijalbo, 1966.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 3 jul. 2023.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. **Ciência & educação**, v. 9, n. 02, p. 177-190, 2003.

TOLENTINO, Igor Vieira e Sá.; MORENO, Alessandra Dominiquelli. Artes na BNCC: Reflexões psicopedagógicas. **Cadernos de Educação**, v.18, n. 37, jul.-dez. 2019. DOI: 10.15603/1679-8104/CE.V18N37P5-29. Disponível em: https://core.ac.uk/display/276540975?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1. Acesso em: 10 jul. 2023.

TURINI, Mateus Henrique; DE LIMA, Deivide Telles; FRANÇA, Dagmar Aparecida Cynthia. A BNCC e suas implicações na Educação Básica: uma análise teórica-reflexiva. **Simpósio internacional de linguagens educativas**, v. 1, p. 21-27, 2018. Disponível em: https://unisagrado.edu.br/uploads/2008/anais/sile_2018/atualizado/CO/A_BNCC_E_SUAS_IMPLICACOES_NA_EDUCACAO_BASICA_UMA_ANALISE_TEORICA_REFLEXIVA_copia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

VASCONCELLOS, Sonia Tramuja.; STORCK, Karine.; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 245-258, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.83832. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83832>. Acesso em: 2 jul. 2023.