

CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC/EM: ENSINO UTILITÁRIO E/OU UTILITARISTA?

BNCC/EM PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM: UTILITY AND/OR UTILITARIST EDUCATION?

¿CURRÍCULO DE LENGUA PORTUGUESA DE LA BNCC/EM: ENSEÑANZA UTILITARIA Y/O UTILITARISTA?

Susana dos Santos Nogueira¹

Lucielena Mendonça de Lima²

Código DOI

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre o currículo de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular. Esta é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica quanto ao procedimento metodológico, que se valeu da técnica de análise documental. Os resultados revelam que ainda que haja a proposição da formação integral como um discurso de convencimento da BNCC, pode-se concluir, neste estudo, que a Base é um currículo prescrito, tradicional e utilitário-utilitarista, que visa à formação de sujeitos por meio de competências para obtenção de resultados em avaliações de larga escala e o foco no mercado de trabalho. Essa visão foi impressa, principalmente, pela interferência dos agentes privados na elaboração do documento ao acrescentarem seus interesses mercadológicos.

Palavras-chave: Currículo utilitário-utilitarista. Ensino de língua portuguesa. BNCC.

Abstract

This article aims to reflect on the Portuguese language curriculum of the National Common Curricular Base. This is a qualitative, bibliographical research regarding the methodological procedure, which used the technique of document analysis. The results reveal that even though there is the proposition of comprehensive training as a convincing speech for the BNCC, it can be concluded, in this study, that the Base is a prescribed curriculum, traditional and utility -utilitarist, which aims to train subjects through skills to obtain results in large-scale assessments and focus on the job market. This vision was mainly influenced by the interference of private agents in the preparation of the document by adding their marketing interests.

Keywords: Utility-utilitarist curriculum. Portuguese language teaching. BNCC.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el currículo de lengua portuguesa de la Base Curricular Común Nacional. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica, en cuanto al procedimiento metodológico, que utilizó la técnica del análisis documental. Los resultados revelan que si bien existe la propuesta de formación integral como discurso convincente para la BNCC, se puede concluir, en este

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Lajes, Brasil. Email: susgueira@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0645-4137>

² Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. Email: llima@ufg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1907-1920>

estudio, que la Base es un currículo prescripto, tradicional y utilitario-utilitarista, que pretende formar sujetos a través de habilidades para obtener resultados en evaluaciones de gran escala y enfoque en el mercado laboral. Esta visión estuvo influenciada principalmente por la injerencia de agentes privados en la elaboración del documento sumando sus intereses de marketing.

Palabras clave: Currículum utilitario-utilitarista. Enseñanza de la lengua portuguesa. BNCC.

Introdução

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade (Tadeu da Silva, 2001, p.150).

O currículo é um território marcado por disputas de valores ideológicos sobre o que ensinar e aprender na escola. Nesse sentido, envolve a seleção dos conhecimentos considerados pertinentes em determinado contexto e tem potencial para influenciar a formação dos sujeitos a ele submetidos (Lima, 2016). O currículo compreende tudo aquilo que se produz sobre a escola. A partir dessa visão pós-estruturalista, entendemos que a Base Nacional Comum curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) configura-se como um documento curricular (Nogueira, 2022), prescrito pelas esferas centrais, embora o Ministério da Educação (MEC) sustente que a Base não se caracteriza como currículo. Nesse contexto, as identidades dos sujeitos são constituídas por meio dos saberes nela inscritos. Por isso, torna-se fundamental analisarmos os discursos presentes na BNCC/EM no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa (LP), uma vez que, desde a sua publicação em 2018, esse documento passou a orientar a elaboração dos currículos escolares em todo Brasil.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que adota a análise documental como técnica de investigação. Para a discussão dos dados, recorreremos aos estudos da área do currículo (Sacristán, 2000; Tadeu da Silva, 1995, 2001, 2010). Este artigo tem o objetivo de refletir sobre o currículo de LP da BNCC/EM (Brasil, 2018), para responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que modo a BNCC/EM contribui para a construção de uma visão utilitarista de ensino da LP? Neste texto, apresenta-se e defende-se a tese de que embora haja uma abertura para o trabalho com a LP em uma perspectiva de língua(gem) enquanto interação, em diálogo com as teorias dos gêneros do discurso e dos novos

letramentos, a LP é o instrumento que leva ao desenvolvimento das competências em uma perspectiva utilitarista ou instrumental.

Lenoir (2016) explica que há uma diferença entre os termos utilitário e utilitarismo. O primeiro refere à busca humana por ações que sejam úteis em diferentes dimensões - econômica, política, cultural e social. Já o “[...] utilitarismo remete à busca do interesse individual e egoísta, a dimensão econômica tornando-se o único vetor do comportamento humano (Lenoir, 2016, p.106)”, atribuindo à vida um valor mercadológico. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser concebida como espaço de formação e de desenvolvimento humano, passando a funcionar como meio para alcançar determinados fins (Alves; Oliveira, 2020), especialmente a formação de trabalhadores voltados à geração de lucro e ao desenvolvimento econômico do país.

No contexto da sociedade capitalista brasileira do século XXI, marcada pelo neoliberalismo, espera-se que os estudantes sejam instrumentalizados para atuar nesse sistema. No entanto, a escola não pode se eximir de seu papel na promoção de uma formação integral, que contemple as múltiplas dimensões do ser humano.

Nas próximas seções, apresentamos as teorias do Currículo e a concepção adotada neste estudo; em seguida, discutimos o contexto de produção da Base e o currículo proposto para o ensino de LP; por fim, tecemos as considerações finais.

O currículo e as teorias do currículo

Segundo Sacristán (2000), não existem muitos temas e problemas educativos que não se relacionam, de alguma forma, com o currículo. Os discursos sobre o ensino de LP na BNCC/EM, por exemplo, são frutos de determinadas concepções curriculares. Nesse sentido, o currículo sempre esteve presente na educação, uma vez que envolve escolhas sobre o que ensinar e a quem ensinar. Ao longo das décadas, o currículo escolar tem sido amplamente debatido, esse fato contribui para uma multiplicidade de concepções. Como aponta Sacristán (2000),

[e]m muitos casos, fala-se de currículo referindo-se às disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto “engarrafado” em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula.

Informes de avaliação de experiências ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem consideradas valiosas (Sacristán, 2000, p. 103).

O currículo pode ser visto como programa, plano de ensino, plano de curso; como a seleção de conteúdos presentes em livros didáticos; ou ainda como documentos curriculares elaborados em âmbito federal, estadual ou municipal. Também se fala em currículo em uma perspectiva mais abrangente que envolve todas as experiências vivenciadas em ambiente escolar. De maneira geral, trata-se de “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (Libâneo *et al.*, 2003, p. 489).

Ao longo da história, diferentes teorias têm atribuído sentidos variados ao currículo. Algumas abordagens, de caráter mais técnico, enfatizam a organização do trabalho escolar e do ensino; outras de natureza crítica, destacam seu caráter político. Nesse contexto, o que se entende por currículo depende dos discursos que o produzem. Mais importante e mais interessante do que a busca da definição única de currículo é saber quais questões cada teoria ou abordagem curricular busca responder (Tadeu Da Silva, 2001). Assim, o currículo tem de ser analisado de acordo com o discurso que incorpora. De forma sintética, com base em Tadeu da Silva (2001), é possível identificar três perspectivas de compreensão: a tradicional; a crítica e a pós-crítica.

A concepção tradicional, sistematizada por Bobbit (1918) em “*The Curriculum*”, emerge no contexto da intensa industrialização dos EUA e da ampliação do acesso às massas à escolarização. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como neutro e orientado por uma lógica de eficiência, na qual especialistas definem objetivos, conteúdos e métodos, com foco em resultados mensuráveis (Tadeu Da Silva, 2001) em avaliações. Predomina, a organização disciplinar, com saberes fragmentados. A BNCC/EM pode ser compreendida como um currículo de orientação tradicional, com traços tecnicistas, ao valorizar dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas no processo de ensino aprendizagem de LP.

O currículo tradicional e o tecnicista apresentam enfoques muito próximos: ambos valorizam a transmissão de conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade, geralmente tratados de forma descontextualizada e transmitidos como verdades absolutas. No modelo tradicional, o

professor centraliza o processo e o aluno assume papel passivo; no tecnicista, ambos são subordinados a um sistema orientado por técnicas. Em ambas as abordagens, a relação pedagógica tende a se estruturar a partir de regras rígidas e disciplina, e a avaliação privilegia a reprodução fiel dos conteúdos ensinados (Nogueira, 2022).

Tadeu da Silva (2001) explica que o tecnicismo se diferencia por enfatizar ainda mais as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação, reduzindo o currículo a uma formação voltada às demandas do trabalho. Assim, a escola está a serviço da ordem socioeconômica e política dominante, orientando-se por princípios de racionalidade e eficiência (Silva, 2018). Nesse sentido, a BNCC/EM pode ser compreendida como um currículo de orientação tradicional com traços tecnicistas, ao privilegiar tais dimensões no ensino de Língua Portuguesa.

As primeiras contestações à visão tradicional de currículo surgiram na década de 1960, em vários países ao mesmo tempo, em meio a movimentos sociais e culturais. As críticas foram direcionadas ao papel da escola e do currículo tradicional, pois o conhecimento materializado no currículo refletia os interesses das classes dominantes e, logo, deveria ser questionado, já que contribuía para a reprodução das desigualdades sociais (Tadeu Da Silva, 2001). Nesse cenário, autores vinculados às teorias críticas (Althusser, 1970; Apple 2002; Freire, 1987, 1989, 1996; Giroux, 1995) propuseram reflexões para se pensar na construção de uma escola e de um currículo que dessem respostas aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados e desfavorecidos.

Em suma, as teorias críticas subvertem os fundamentos tradicionais ao investigar o funcionamento do currículo nos diversos níveis do sistema educativo, permitindo compreender a educação sob uma nova perspectiva (Tadeu Da Silva, 2001). Nessa abordagem, o currículo é entendido como expressão de relações de poder, ideologias e valores que intervêm na vida dos sujeitos submetidos a ele. Assim, não pode ser concebido como neutro ou separado de seu contexto social e histórico, pois se trata de um artefato cultural, implicado em disputas de poder (Moreira; Silva, 2002). Desse modo, o currículo resulta de tensões, conflitos e negociações de ordem cultural, política e econômica, refletindo concepções específicas sobre o que se considera conhecimento legítimo (Apple, 2002).

No contexto brasileiro, destaca-se Paulo Freire como principal referência da pedagogia crítica. Embora não tenha desenvolvido uma teoria sistemática do currículo, Freire criticava as concepções

reducionistas, por meio da crítica à educação bancária, na qual o conhecimento é tratado como algo a ser transferido para o aluno. Em contraposição, defende uma educação problematizadora, na qual ensinar consiste em criar condições para a produção do conhecimento, a partir de inquietações e da realidade vivenciada pelos sujeitos, em um processo dialógico.

Nessa perspectiva, o conteúdo curricular não deve ser imposto, mas constituído como uma devolução organizada e sistematizada dos saberes produzidos pelos sujeitos ao povo (Freire, 1987). Trata-se de uma concepção de educação voltada à emancipação, capaz de questionar as estruturas sociais e formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação da sociedade em que vive). Assim, o currículo assume um caráter libertador ao valorizar a diversidade de saberes e promover a articulação entre conhecimento e contexto social. No processo educacional, o professor atua como mediador e o estudante como participante ativo, em uma relação dialógica, em oposição à lógica da educação bancária.

No século XXI, especialmente a partir da década de 1990, o campo do currículo recebeu a influência de teóricos vinculados à perspectiva pós-moderna, que propuseram, para sua interpretação, os estudos pós-estruturalistas e os Estudos Culturais. Com isso, surge a teoria do currículo pós-crítica, cujo principal representante, no Brasil, é Tomaz Tadeu da Silva (1995, 2001, 2010). Segundo Pacheco (2001), essa abordagem não representa uma superação da teoria crítica, mas uma ampliação, já que retoma questões como desigualdade socioeconômica e classes sociais, ao mesmo tempo em que incorpora problematizações antes pouco exploradas, como gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, propondo um currículo que articula conhecimento, identidade e poder.

Tadeu da Silva (2001) explica que é a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais, que se apresentam como neutras e científicas, das teorias críticas e pós-críticas, que argumentam que nenhuma teoria é neutra, pois todo currículo está implicado em relações de poder. Enquanto as teorias críticas deslocam o foco para conceitos pedagógicos como ideologia e poder, as pós-críticas enfatizam o discurso e relações de poder como constitutivas do currículo (Tadeu da Silva, 2001). Nesse sentido, o currículo ocupa posição central na relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade.

Para explicar essa articulação, Tadeu da Silva (2001) define o currículo como prática de significação, representação e fetiche. Como prática de significação, o currículo é entendido como texto, enunciado e trama de significados e valores, podendo ser analisado como discurso e prática discursiva. Como discurso, ele busca produzir efeitos sobre os sujeitos que o seguem, modificando suas formas de compreender o mundo (Tadeu da Silva, 2001, p. 15). Assim, questões de identidade e subjetividade estão implícitas no currículo, uma vez que ele seleciona determinados conhecimentos como legítimos e privilegia certas identidades. Nas palavras do autor (1995, p.195), “o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares”.

As representações, nesse contexto, são construídas social e historicamente por diferentes grupos, ao longo do tempo e são uma maneira de ver uma realidade por meio dos discursos (Nogueira, 2016). Entender currículo como representação significa aceitar que ele não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também de circulação e produção de signos, tal como a linguagem (Tadeu da Silva, 2011). Conforme Bakhtin/ Volochínov (2006), o signo é um local de luta e conflito, um campo de forças cujos vetores são as relações de poder. Assim, o texto que constitui o currículo não deve ser encarado simplesmente como um texto, mas sim com um “texto de poder”, já que privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (Tadeu da Silva, 2001). No caso da BNCC/EM, esses discursos valorativos sobre o ensino e a aprendizagem de LP construídos historicamente estão incorporados ao documento.

A ideia de currículo como fetiche, conforme proposto por Tadeu da Silva (2011), assinala o fato de que o conhecimento curricular é indeterminado; é preciso admitir que existe um certo hibridismo entre o mundo das coisas e o mundo social; aceitar uma separação menos nítida entre ciências naturais e ciências sociais e reconhecer que há características comuns em todas as formas de conhecimento.

Por fim, segundo da Silva (2018), pesquisadores que se apoiam em referenciais marxistas e pós-marxistas criticam as abordagens tecnicistas e positivistas do currículo, com o argumento de que essas são construções políticas e ideológicas e, por isso, tem em vista a reprodução cultural e social em prol de interesses dominantes na sociedade.

Contexto de produção da BNCC/EM: documento de regulamentação do ensino de LP

Esta seção tem por objetivo construir uma descrição do percurso de elaboração da BNCC (Brasil, 2018), a partir da voz oficial presentes em leis e documentos, bem como dos sentidos produzidos no site governamental. Esse é o primeiro documento brasileiro, de caráter normativo, que integra a política nacional da Educação Básica (EB), com a função de orientar as políticas de ensino de língua no Brasil, mediante a proposição de reelaboração de currículos estaduais e municipais, a partir de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.

Ao definir conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes de todo Brasil deverão desenvolver ao longo da EB, o MEC afirma que a BNCC contribuirá para a promoção de maior igualdade e equidade na aprendizagem e isso contribuirá para uma educação de qualidade. Assim, esse documento é apresentado como um meio para melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais, possibilitar a concretização de projetos de vida (seja no ensino superior ou no mercado de trabalho) e formar cidadãos que cooperarão para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, sua elaboração é justificada pela necessidade de superação da fragmentação das políticas educacionais e pelo fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo.

Outro discurso utilizado pelo MEC, para validar a necessidade de construção de uma Base nacional, refere-se à experiência de países desenvolvidos, como Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru, que possuem documentos curriculares nacionais voltados ao desenvolvimento de competências. Esse enfoque também é adotado por avaliações internacionais, como as coordenadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Portanto, a BNCC segue uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a Educação.

O MEC utiliza, ainda, o discurso de que a ideia de construir uma Base Curricular em nível nacional não é recente, mas uma demanda histórica do sistema educacional brasileiro, e foi sendo pensada ao longo do tempo, com a criação de políticas de ensino, como leis, parâmetros, diretrizes e orientações. De acordo com o MEC, a BNCC/EM foi elaborada em consonância com a legislação educacional vigente e

prevista no Plano Nacional da Educação (PNE), com conclusão prevista para 2016. No entanto, o processo sofreu atrasos em razão do contexto político do período, marcado pelo golpe e afastamento da presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), cujo governo iniciou a elaboração do documento. A finalização ocorreu no governo de Michel Temer (2016-2018), período em que o MEC foi conduzido por sete ministros.

A homologação da BNCC ocorreu em duas etapas: em 2017, com a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), e em 2018, com o Ensino Médio (EM). A reforma desta última etapa retardou a finalização do documento, que foi reformulado ao longo de 2017. A versão final da Base Nacional da EB se encontra disponível no site da BNCC (ver referência) e está organizada em cinco capítulos: Introdução; estrutura da Base; etapa da EI (dividida em campos de experiência); do EF e do EM. As duas etapas finais são organizadas por áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências gerais, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

O contexto de produção da BNCC foi marcado por acontecimentos históricos e por uma multiplicidade de vozes provenientes de agentes públicos e privados, de notícias, de documentos e leis. O processo de construção da Base não foi harmonioso, sendo marcado por protestos nos meios educacionais e universitários, tendo como principais difusores das notícias, o portal de notícias do G1 e a revista Nova Escola, que acompanharam de perto o processo.

A elaboração da BNCC contou com a participação de agentes públicos e privados (D'Ávila, 2018). Na esfera pública, houve a participação do poder executivo dos três níveis de governo: executivo federal, MEC; estadual, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); municipal, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Cooperaram, também, com o processo de redação do documento, instâncias de interlocução entre sociedade civil e o Estado: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação, além dos pesquisadores e especialistas das universidades federais e estaduais. Na esfera privada, atuaram nos debates empresários e institutos ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), Itaú/Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CONSED, UNDIME e o "Todos pela Educação" (D'Ávila, 2018).

O currículo proposto para o ensino de LP: ensino utilitário-utilitarista?

Neste artigo, defendemos que as discussões sobre o currículo não devem se restringir à organização da escola, ao trabalho de professores e alunos ou aos métodos de ensino, pois o currículo é um processo que envolve muitas dimensões (Sacristán, 2000). Dessa forma, as mudanças em relação ao ensino implicam uma abordagem bem mais complexa do que as que são sugeridas pelas políticas curriculares, neste caso a BNCC/EM.

Sacristán (2000) apresenta as bases para um modelo de interpretação do currículo que contempla seis dimensões, “[...] cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si” (Sacristán, 2000, p. 104), ou seja, para entender a complexidade do currículo, é necessário considerar a relação existente entre todas as fases. As dimensões propostas pelo autor (2000) são:

- a) currículo prescrito: definido nos documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola;
- b) currículo apresentado aos professores: nos materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas;
- c) currículo moldado pelos professores: a forma de organização coletiva no interior da escola e, no nível individual, os planos do professor;
- d) currículo em ação: marcado pelo conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula;
- e) currículo realizado: caracterizado pelas consequências do currículo, como as aprendizagens, para os alunos, e a socialização profissional para os professores, além dos efeitos que se projetam nos âmbitos social e familiar;
- f) currículo avaliado: consiste nos processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola (Sacristán, 2000, p. 105-106).

Os propositores do MEC afirmam que “[a] BNCC não é o currículo, [mas uma] referência obrigatória para a construção curricular. Os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas devem conter os conhecimentos, competências e habilidades explicitados na BNC”³. Esse

³ Informação disponível no site: <http://movimentopelabase.org.br/duvidas/e-qual-e-diferenca-entre-bncc-e-curriculo/>. Acesso em 07 abril 2020

posicionamento pode ser compreendido como uma resposta às críticas dirigidas à segunda versão do documento, em 2016, quando, segundo o CONSED e a UNDIME, havia diversidade de concepções de currículo na BNCC, o que exigia maior esclarecimento conceitual e a distinção entre Base e currículo.

Apesar desse discurso de negação por parte do MEC, defendemos que a BNCC/EM (2018) é um currículo, por ser um objeto social, histórico e cultural, compreendido a partir do contexto no qual se configura, com vistas a embasar ou estruturar o processo educativo brasileiro. O currículo, nesse sentido, pode ser compreendido como um texto e um discurso que reúne o que se produz sobre a prática pedagógica. Trata-se de uma construção ideológica, refletora das estruturas sociais e históricas, razão pela qual não há um sentido de currículo, mas vários sentidos em disputa.

Concordamos com a afirmação de Souza (2019) de que a Base, enquanto instrumento de política curricular, pode ser entendida no âmbito do currículo prescrito, nível no qual “[...] se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo” (Sacristán, 2000, p.107-108). Esse tipo de currículo tem caráter ordenador, ao demarcar a intervenção do Estado na vida social, por meio de suas instâncias políticas e administrativas, além de apresentar um projeto de cultura de escola homogênea para uma determinada comunidade, ao apontar “os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização dos conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.” (Sacristán, 2000, p. 111).

Essa lógica instrumental tende a conceber o conhecimento como algo a ser transmitido e assimilado, como se todos os estudantes se apropriassem e reagissem aos conteúdos e as experiências escolares da mesma maneira, o que aponta para um currículo tradicional (Tadeu da Silva, 2001). Dessa forma, esse tipo de política curricular prescritiva ignora o distanciamento entre o currículo em ação (Da Silva, 2020), aquele que ocorre, efetivamente, nas salas de aula e o currículo oculto, constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, embora não façam parte do currículo oficial, contribuem implicitamente para as aprendizagens (Lima, 2016), como, por exemplo, os valores éticos e morais trabalhados com os estudantes, ou a busca para resolução de algum problema que surgiu na classe, no bairro ou na cidade.

A BNCC, enquanto política nacional, por via de seus mecanismos administrativos, intervém nos demais níveis do desenvolvimento curricular ao prescrever objetivos de aprendizagem, competências e

habilidades a serem trabalhados no Ensino Médio. O documento nacional atua como um campo ordenador, ao orientar a elaboração dos currículos municipais e estaduais, com repercussões diretas na prática escolar, na produção de livros didáticos, nas avaliações e na atuação de professores e estudantes. Esse fato se configura como um projeto de homogeneização do sistema educativo (Souza, 2019; Ramos *et al.*, 2017), o que faz da Base, também, um documento de identidade (Tadeu da Silva, 2001).

A padronização proposta pelo Currículo Nacional, ao estabelecer um conjunto mínimo de aprendizagens para todas as escolas do país, desencadeou discussões acerca do comum como negação da pluralidade (Silva; Theodoro, 2017) e, por conseguinte, uma “fixação de identidade na tentativa de um sujeito nacional” (Ayer *et al.*, 2017, p. 62). Nesse processo, observa-se uma tentativa de unificação de realidades distintas, que é impedida devido às condições desiguais de oferta educacional, uma vez que os contextos escolares e os sujeitos são heterogêneos (Da Silva *et al.*, 2020).

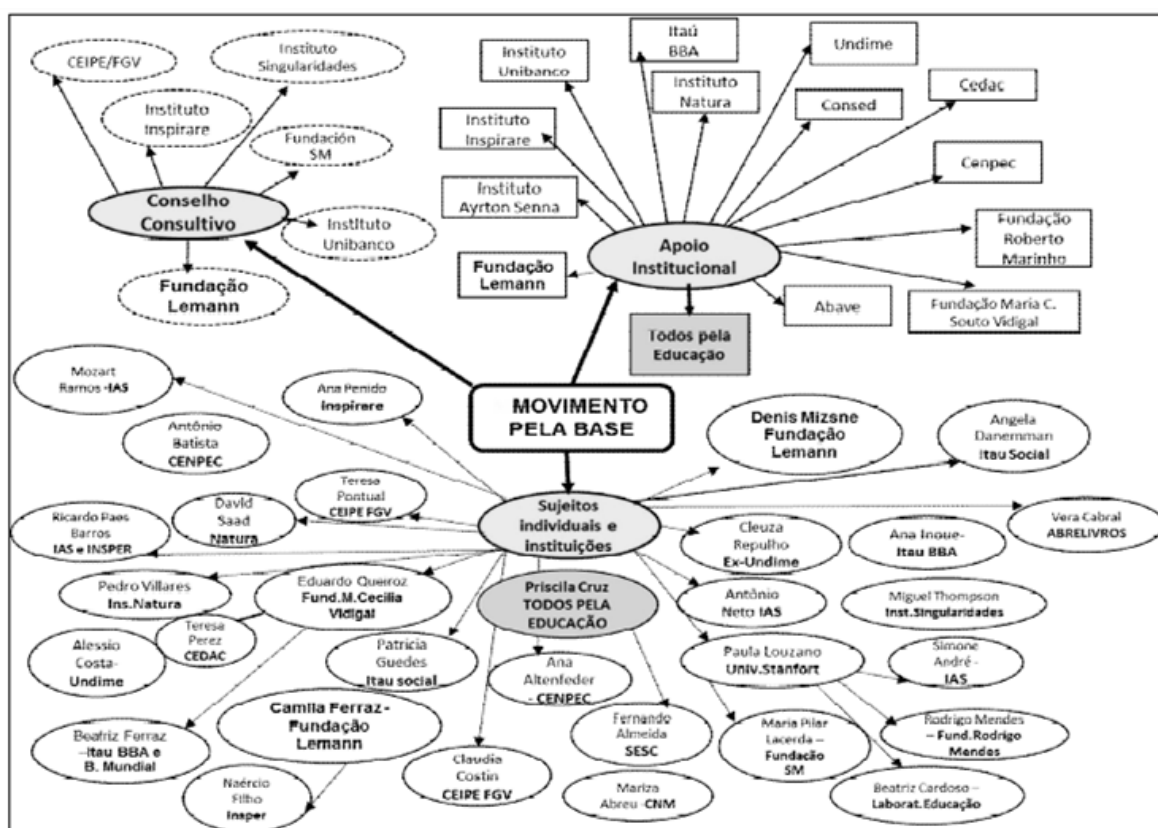
No entanto, a Base enfatiza a padronização dos conhecimentos como uma possível solução dos problemas da educação, “[ao] deixar claro o que cada aluno precisa aprender em cada etapa da Educação Básica, ano a ano ou a cada bloco de anos, a Base Nacional Comum Curricular estipula um patamar de qualidade na Educação”⁴. Nesse movimento, ao fixar determinados sentidos por meio da seleção do que é considerado pertinente, a Base também contribui para a construção de uma identidade linguística escolar (Orlandi, 1998), atravessada por concepções de língua(gem), gêneros discursivos e letramentos.

Além disso, a Base configura-se como um tipo de currículo que incorpora abordagens tecnicistas, pois há uma ideologia mercadológica por trás do discurso da educação integral, a educação está subordinada às prescrições legais e normativas, regidas pela economia. Neste estudo, problematizam-se alguns aspectos que sustentam uma visão utilitarista da educação no documento (Alves; Oliveira, 2020; Lenoir, 2016; Nogueira, 2016, Silva 2018), com destaque para a interferência de agentes privados e atores internacionais na elaboração da Base, bem como para a centralidade da proposta de organização do ensino por meio das competências e habilidades, que constitui seu principal fundamento pedagógico.

⁴ Informação disponível no site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Nesse processo, muitos dos seminários e encontros organizados para discutir a BNCC, como mencionado anteriormente, foram financiados ou coordenados pelas grandes fundações, o que evidencia tentativas de influência no processo de redação do documento (Freitas, 2016). A figura, a seguir, mostra os sujeitos envolvidos no MBNC:

Figura 1- Sujeitos envolvidos no Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: Elaborado por Caetano, a partir do MPB (setembro, 2018).

A Fundação Lemann, na condição de secretária-executiva do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), foi a principal parceira do setor privado, responsável por liderar o Movimento, em parceria com bancos brasileiros e instituições estrangeiras, especialmente norte-americanas. Nesse contexto, emerge a questão: o que tais empresas ganham com tal empreitada? Seria utópico pensar que corporações privadas teriam interesse puramente em contribuir com a melhoria da educação no Brasil. Segundo Caetano (2019), as instituições vinculadas ao MBNC desenvolvem e disponibilizam no mercado,

sob o discurso de solucionar os problemas da educação, programas, livros didáticos, *softwares*, manuais, plataformas digitais, destinados à rede pública, abrangendo da educação infantil ao ensino médio.

Dessa forma, evidencia-se que tais grupos também atuam com interesses econômicos, uma vez que lucram com a venda de materiais didáticos e recursos tecnológicos ao governo e às escolas. Além disso, ampliam sua atuação por meio da oferta de programas padronizados de formação de professores, gestores, consultorias educacionais e serviços de avaliação. Essas iniciativas estão fortemente vinculadas a uma lógica de resultados que se centra na justificativa de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Caetano, 2019).

O fato mencionado evidencia que um dos objetivos das empresas, em nome do lucro, é fornecer materiais padronizados para todo o território nacional, como por exemplo, o livro didático (LD), embora haja o discurso da Base para a valorização das culturas locais. Trata-se de um “belo discurso”, mas que pode se resumir em apenas palavras registradas no documento, pois o LD, embora seja um instrumento importante nas aulas de LP, por facilitar o trabalho do professor, ainda funciona como uma espécie de “muleta” em muitas escolas públicas e privadas, podendo contribuir para o apagamento das culturas locais. Tradicionalmente, o LD tem sido utilizado como principal agente mediador do desenvolvimento curricular e representa um mecanismo de controle sobre a prática profissional dos professores, conteúdos e métodos (Sacristán, 2000). O próprio LD pode ser compreendido como uma forma de currículo, na medida em que veicula saberes e ideologias, orienta o trabalho do professor e participa da formação de identidades.

Além disso, os agentes privados acrescentaram seus interesses empresariais e mercadológicos à Base, influenciando a seleção de conteúdos e objetivos de aprendizagens considerados necessários para a formação dos jovens na atualidade. Um exemplo disso é a centralidade do conceito de competência, que foi praticamente imposto na última versão do documento, o qual, segundo estudos, teria sido consolidado a partir de rearranjos na composição dos grupos responsáveis pela redação, ampliando a presença de posicionamentos favoráveis a essa perspectiva (Bonini; Costa-Hubes, 2019). A necessidade de enfatizar na BNCC uma educação centrada em competências surge dos interesses empresariais (Corrêa; Morgado, 2018; Freitas, 2016; Bonini; Costa-Hubes, 2019) na formação de mão de obra e de consumidores.

No entanto, esses discursos são silenciados, ou pouco discutidos, é claro, já que não parece ser interessante para o neoliberalismo propagá-los. Com tantos interesses diferentes na seleção das normativas, o aluno e o professor são os mais prejudicados.

Segundo Dias (2010), o termo competência (do latim *competentia*, aptidão para apreciar ou resolver um assunto) surge, inicialmente, no século XV, na língua francesa, para assinalar a legitimidade e a autoridade das instituições na resolução de determinados problemas. No século XVIII, seu significado é ampliado para o nível individual, passando a designar a capacidade, saber e experiência. Na Psicologia, o conceito aparece na década de 1950, com Noam Chomsky, no campo da linguística gerativa e era entendido como a faculdade inata de falar e compreender uma língua.

No campo educacional, a pedagogia das competências ganha força com Perrenoud (1999), que a define como: “[...] uma faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 1999, p.30). Essa proposta emerge como uma resposta ao ensino tradicional baseado na transmissão do conteúdo, que não apresentava um valor útil na vida do sujeito.

Nesse sentido, autores como Silva (2018) apontam que esse modelo se insere em uma lógica de quase mercado, voltada à formação de competências e habilidades exigidas pela globalização. Dias (2010) complementa que, a partir dos anos de 1970, o conceito de competência surgiu associada à qualificação profissional e ao posto de trabalho, sendo vinculado a processos de flexibilização laboral e à precarização do emprego.

O texto da Base define competência como a mobilização de conhecimentos e habilidades para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Nesse caso, o termo passa a designar a capacidade de produzir condutas em determinados domínios, aproximando-se da lógica do saber-fazer, característica de uma perspectiva utilitarista voltada à formação de sujeitos aptos às demandas do mercado empresarial. Tal orientação é reforçada pela presença de agentes privados na produção do documento, o que contribui para uma inversão das funções da escola, na qual “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23).

Esse discurso vai de encontro ao princípio de formação integral previsto pela Constituição de 1988, que concebe a educação como direito amplo e voltado ao desenvolvimento humano. No entanto, a BNCC mobiliza um discurso de convencimento ao afirmar que, “[c]om a Base, vamos *garantir* o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu *desenvolvimento integral* por meio das dez *competências* gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2018, p.5, grifo nosso).

Entretanto, segundo Caetano (2019), o conjunto de aprendizagens essenciais para Educação Básica, envolvendo competências socioemocionais, é mais um argumento político e ideológico para o controle social, justificado pela ampliação do capital. Nesse sentido, os chamados “projetos de vida” deslocam para os sujeitos a responsabilidade por sua formação e inserção no mercado de trabalho, incentivando o desenvolvimento de competências voltadas à educação e à empregabilidade, o que coaduna com o discurso neoliberal da meritocracia.

Além do mais, o uso do termo “garantir” no texto da BNCC é questionável, porque o documento parece se responsabilizar pela melhoria da educação no país e para o desenvolvimento integral e apenas a implantação de um novo documento não é suficiente para isso. Para que tais objetivos se concretizem, seriam necessários investimentos mais amplos na educação e melhorias estruturais nos sistemas públicos de ensino, que se encontram muitas vezes sucateados. Vale lembrar, que o discurso de educação integral, mobilizado como estratégia de qualificação da educação, possui raízes históricas na década de 1930, especialmente, no movimento da Escola Nova que teve como principal representante, no Brasil, Anísio Teixeira.

No que se refere à legitimação do ensino de LP por meio da abordagem por competências, a Base argumenta que essa metodologia já é amplamente utilizada em currículos nacionais e internacionais e que ela é referência para a elaboração das avaliações internacionais em larga escala. Nesse sentido, o documento afirma que:

[a]lém disso, 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), 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) (Brasil, 2018, p.13).

O enunciado anterior revela um discurso da Base que centra, sobretudo, na preocupação do documento com o desempenho dos estudantes em avaliações de nível nacional e internacional. Esse posicionamento valorativo em relação à produtividade da escola faz parte de um projeto político neoliberal, no qual os processos educacionais tendem a ser mensurados a partir de resultados e suposta eficiência. As avaliações no ensino fundamental e médio apontam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade (Geraldí, 2015).

O alinhamento da BNCC às diretrizes do PISA é estratégico tanto para o governo quanto para o setor empresarial, pois os países que se destacam nessa avaliação são considerados pela OCDE como aqueles que investem em uma educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo (Antunes, 2017).

Nesse sentido, a inserção do discurso da pedagogia das competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) evidencia a materialização dos princípios neoliberais nos documentos oficiais (Silva, 2018), bem como a continuidade de uma lógica de reprodução do capitalismo na educação. Como aponta Duarte (2004, p. 30) “[...] é nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática”.

Dessa forma, a educação, nesses documentos, é compreendida como um dos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades (Silva, 2018 b). Por isso, a pedagogia das competências tem sido amplamente criticada por pesquisadores da área educacional (Branco *et al.*, 2019), visto que se reconhece aí uma continuidade do lema “aprender a aprender”, justamente por ser entendida como uma atualização do discurso do “aprender a aprender”, associado a uma perspectiva utilitarista da formação escolar. Essa perspectiva é aprofundada por Dermeval Saviani (2008, p. 437), ao argumentar que [...]

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades

de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2008, p.437).

Essa pedagogia, presente nos PCN, foi amplamente discutida e criticada por educadores (Duarte, 2004; Saviani, 2008). Tal rejeição se deve ao fato do lema do “aprender a aprender” atribuir maior valor às aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho (sem a ajuda do professor); ao método de construção do conhecimento em vez da valorização dos conhecimentos já produzidos socialmente; a atividade educativa ser impulsionada aos interesses dos estudantes em lugar do estabelecimento de metas definidas pela escola e pelo professor. Soma-se a isso a ênfase à uma educação voltada à adaptação às rápidas mudanças sociais, principalmente no campo do trabalho, o que, segundo Duarte (2004), anula a possibilidade crítica do sistema capitalista, pois retira da escola a responsabilidade de ensinar a pensar sobre a verdade e privilegia as camadas mais favorecidas da sociedade. Sendo assim, esse estudioso questiona a pedagogia das competências, por considerá-la um mecanismo de adequação dos sujeitos às exigências da sociedade capitalista, ainda que inicialmente apresentada como superação da educação tradicional.

Portanto, o enfoque do ensino de LP na BNCC/EM, centrado nas competências, colabora para a consolidação de uma visão utilitarista da educação. Esse discurso revela um tipo de currículo tradicional (Tadeu da Silva, 2001), orientado pela adaptação às demandas de um sujeito em constante transformação social e pela busca de resultados mensuráveis, por meio de avaliações em larga escala, sob a justificativa de preparar o estudante para a vida adulta e profissional.

No campo da Língua Portuguesa, o discurso mais evidente na Base está relacionado à valorização do letramento digital como competência e habilidade essencial na contemporaneidade. O próprio documento reconhece essa ênfase ao afirmar, em nota, que “[o] espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual [...]” (Brasil, 2018, p.69). Assim, os estudantes de LP devem aprender a mobilizar conhecimentos da cultura digital para resolver problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

Entretanto, o uso do termo “competência” é problemático, pois pode contribuir para ampliação das desigualdades sociais e da evasão escolar, uma vez que aqueles que conseguem mobilizar conhecimentos são considerados competentes, enquanto os que não o fazem podem ser classificados como fracassados (Costa, 2021). Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento digital objetiva, principalmente, atender as necessidades do mercado de trabalho, reforçando a lógica da meritocracia e deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, ao desconsiderar condicionantes sociais, políticas, históricas e ideológicas (Branco *et al.*, 2019).

A seleção dos conteúdos de LP na BNCC, com a ênfase nos gêneros digitais, revela uma escolha política orientada por demandas econômicas e pelas transformações tecnológicas, evidenciando uma educação utilitária (Alves; Oliveira, 2020; Lenoir, 2016; Nogueira, 2016). Nessa lógica, privilegia-se a formação de sujeitos capazes de usar bem a língua(gem) para se comunicar em ambientes digitais e produtivos, alinhados às exigências contemporâneas do mundo do trabalho.

Reconhecemos, contudo, a importância do letramento digital para a formação dos estudantes e a participação deles na sociedade. Ainda assim, é necessário problematizar criticamente sua concepção e a centralidade das TDIC no currículo, a fim de evitar que a educação seja subordinada à perspectiva neoliberal (Hissa *et al.*, 2020; Costa, 2021), que prioriza a formação técnica em detrimento de uma formação crítica e reflexiva do sujeito na sociedade.

Por fim, o envolvimento dos agentes privados na elaboração da BNCC revela o desejo do MEC de estabelecer para a educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela política de resultados e metas. Nesse contexto, o utilitarismo movimenta o pensamento e dita as escolhas de muitos dirigentes (Lenoir, 2016). Vale lembrar que o currículo escolar é constituído por interesses explícitos, ocultos, conflituosos (Alves; Oliveira, 2020) e é organizado, historicamente, por discursos em disputa que incidem na discussão sobre a finalidade do ensino médio enquanto formação para o mercado de trabalho e formação integral e crítica para a vida.

Considerações finais

A análise empreendida neste artigo permitiu compreender que a BNCC/EM (2018), ainda que se apresente como uma política de organização curricular voltada à garantia de aprendizagens essenciais,

insere-se em um conjunto de disputas ideológicas que atravessam o campo educacional contemporâneo. A Base é um currículo prescrito (Sacristán, 2000), que se articula a uma lógica tradicional (Tadeu Da Silva, 2001) e utilitarista (Lenoir, 2016), porque corporifica, representações, em seus discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento, enfatizando o uso de competências e habilidades como eixo estruturante da formação escolar.

Embora haja uma abertura para o trabalho com a língua portuguesa em uma perspectiva de língua(gem) enquanto interação, em diálogo com as teorias dos gêneros do discurso e dos novos letramentos, a língua é o instrumento que leva ao desenvolvimento das competências em uma perspectiva utilitarista ou instrumental.

Nesse cenário, a centralidade atribuída às tecnologias digitais e aos novos letramentos reforça um projeto formativo que tende a alinhar a escola às exigências produtivas contemporâneas, o que pode restringir a dimensão crítica da educação. Assim, defendemos que, apesar das potencialidades do documento, a BNCC/EM contribui para a consolidação de uma visão utilitarista do ensino de Língua Portuguesa, na medida em que prioriza a formação de sujeitos ajustáveis às dinâmicas do mercado, em detrimento de uma formação plenamente crítica, reflexiva e emancipatória.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. 1970. Disponível em: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista humanidades e inovação**. v. 7, n. 8, p. 21-35, 2020.
- ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? **Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde**. Ano X, n. 54, p. 6-13, 2017.
- APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-91.
- AXER, B. *et al.* Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. *In*: MORGADO, J. C.; NORBERTO, H.; SOUSA, J. (org.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Recife: ANPAE, 2017. p. 62-68.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 204 p.

BONINI, A; COSTA-HUBES, T.C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HUBES, T.C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019. p. 17 a 39.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v.11, n.25, p.155-171, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 10 set. 2022

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, v.3, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 25 jun. 2020.

COSTA, R. A. **Letramento digital na BNCC**: um estudo das competências e habilidades no componente de língua portuguesa no ensino médio. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

DA SILVA, M. R. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77308/41874>. Acesso em: 07 set. 2021.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2018.

DE OLIVEIRA DELMONDES, M.; DA SILVA, T. M. Os “campos de experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 38, p. 72-98, 2018.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista da ABRAPEE**, v. 14, n.1, p.73-78, Janeiro/Junho, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, A. A Base Nacional Comum Curricular e a educação bancária. **Carta Capital**, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 80 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

HISSA, D. L. A. *et al.* Letramento Digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. In: LIMA, H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (org.). **Linguística aplicada**: os conceitos que todos precisam conhecer. v. 2, São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 25-51

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 61, p. 159-167, 2016.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIMA, P. R. A. **Desafios na formação de professores de espanhol na UFG**: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”. 2016. 224 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, S. dos S. **Representações de alunos do ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NOGUEIRA, S. dos S. **BNCC**: currículo utilitário-utilitarista de Língua Portuguesa/EM e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e o multiletramento digital. 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 203-211.

PACHECO, J.A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, R. da S. *et al.* Base Nacional Comum Curricular: questionando a tentativa de homogeneização do ensino no século XXI a partir da teoria do discurso. *In*: MORGADO, J. C.; NORBERTO, H.; SOUSA, J. (org.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Recife: ANPAE, 2017. p. 777-787.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUZA, E. C. **O ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

TADEU DA SILVA, T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: TADEU DA SILVA, T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

TADEU DA SILVA, T. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2001.

TADEU DA SILVA, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2010.

Como citar este artigo:

NOGUEIRA, Susana dos Santos; LIMA, Lucielena Mendonça de. Currículo de Língua Portuguesa da BNCC/EM: ensino utilitário e/ou utilitarista? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11356>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Susana dos Santos Nogueira. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Lucielena Mendonça de Lima.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, as autoras não utilizaram ferramentas de inteligência artificial para a produção e redação do conteúdo. Todo o desenvolvimento do texto foi realizado de forma autoral, em conformidade com os princípios do método científico, sendo as autoras integralmente responsáveis pelo conteúdo apresentado.

Revisora: Suety Líbia Alves Borges (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre as autoras:

SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA é doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada em Letras – Português pela UFG (Campus Jataí, 2008), com período de formação na Universidade de Lisboa por meio do Programa de Bolsas Luso-Brasileiras – Banco Santander (2008–2009). Licenciada também em Pedagogia (2018). Atualmente, é professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Lajes, atuando na área de Língua Portuguesa. É autora de artigos e capítulos de livros na área de Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.

LUCIELENA MENDONÇA DE LIMA é professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG- Campus Goiânia). Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), doutora em Linguística pela Universidad de Oviedo (Espanha) e mestra em Psicologia pela UFG. Orientadora de diversas pesquisas nos níveis de graduação e pós-graduação no Programa de Letras e Linguística da UFG. Autora de artigos e capítulos de livros, além de organizadora de coletânea na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

Recebido em 01 de maio de 2024
Versão corrigida recebida em 08 de abril de 2026
Aprovado em 15 de maio de 2026