UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA– UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DIONE SALES DE SOUZA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

FERNANDA DIONE SALES DE SOUZA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Currículo, práticas educativas e diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

S715b

Souza, Fernanda Dione Sales de.

Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva sobre currículo e educação no ensino médio. / Fernanda Dione Sales de Souza, 2020.

173f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 164 – 175.

1. Currículo. 2. BNCC do Ensino Médio 3. Governamentabilidade. 4.Dispositivo saber/poder. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

FERNANDA DIONE SALES DE SOUZA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 23 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

Profª Drª Núbia Regina Moreira (examinadora interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

Profª Drª Márcia Betânia de Oliveira (examinadora externa)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UERN

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família (Evaldo, Jucélia, Fabrícia e João), que me ensinou a ser mulher, filha e a lutar por toda natureza de sonhos com bom ânimo e perseverança. Este trabalho é fruto do que minha família me ensinou e instrui para a vida!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído e desenvolvido por influência e apoio de várias mãos. Primeiramente, ao meu orientador e professor Dr. Reginaldo Santos Pereira, obrigada por sua paciência, compreensão e o seu olhar de pesquisador. Em seguida, agradeço a atenção e especiais sugestões dadas a esse estudo pelas professoras Drª Núbia Regina Moreira e Drª Marcia Betânia de Oliveira, participantes das bancas de qualificação e defesa. Minha sincera admiração e gratidão às duas.

Aos meus amigos, Ruthe Chagas por se lembrar de mim sempre que tinha contato com algo que poderia contribuir com minha pesquisa, a mesma vinha ao meu encontro muito ansiosa para me falar do achado; a Alex Ferreira por tantos momentos em que dividimos ansiedades, aprendizado e alegrias, assim como as companheiras de turma e de carona, que tornaram meus dias de aprendizado e confraternização ainda mais especiais.

À família Leite Macedo, em especial as minhas primas Cinthia Leite e Camila Leite que me auxiliaram em oração em todas as fases desse desafio e nos processos de ansiedade e inquietação até o dia dessa realização.

Aos meus pais, Evaldo Efran, Jucélia Pereira e a minha irmã Fabrícia, como é profundo e grande o meu amor por vocês! Impressionante tantas manifestações de fé e incentivo ao verem o meu esforço na vida acadêmica desde a graduação, sempre tiveram a certeza da conquista em tempos de muita dificuldade. Nunca me esquecerei do que dividimos ao longo de todos esses anos, por vocês todos os meus empenhos, na verdade, sonho por causa de vocês.

À minha avó Ione, é com lágrimas que escrevo emocionada sobre a pessoa que me transmitiu geneticamente tantos bons exemplos, a vontade de ser educadora, realização que ela mesma conquistou já na maturidade. Alegro-me em carregá-la em meu coração, em minhas lembranças e no meu nome, te amo vovó!

E o mais importante agradecimento, à Deus, por tanto amor e força nesta minha caminhada de desafios e grandes conquistas na vida.

“Em algum lugar além do arco-íris, os céus são azuis e os sonhos que você ousa sonhar, realmente se realizam”

Mágico de Oz

RESUMO

SOUZA, Fernanda Dione Sales de. **Base Bacional Comum Curricular: uma análise discursiva sobre currículo e educação no ensino médio.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Vitória da Conquista. Bahia 2020. (175 f)

Este estudo é resultado das inquietações geradas acerca dos discursos que pairaram sobre a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio BNCC/EM, as quais se manifestaram como resultado de um campo acirrado de disputas e negociações sobre currículo, mediado ora por estratégias políticas de normalização e controle do sujeito através de um projeto de nação, ora por ideias de inclusão, democracia e justiça social como proposta de currículo escolar indicadas pelos movimentos sociais, associações científicas dedicadas as pesquisas curriculares e educacionais e dos profissionais da educação básica. Metodologicamente foram utilizados os pressupostos teóricos e metodológicos de Foucault, expressos pela genealogia e arqueologia do saber, no intuito de analisar as polifonias de discursos constituídos sobre a BNCC/EM, na tentativa de compreender os saberes e regimes de verdade produzidos e reproduzidos sócio educacionalmente através de dispositivos de saber/poder e da governamentalidade do Estado e suas agências de apoio. Para tanto, esse estudo fundamentou-se também nas reflexões de Gadelha (2009), Lopes (2010), (2016), (2017), Veiga-Neto (2007), Silva (2011), (2010), Araújo (2008), sob a perspectiva de abordagem curricular pós-critica e pós-estruturalista. Essa pesquisa também está ancorada na análise do discurso e na pesquisa documental em favor de interpretações mais adequadas do referencial discursivo que constituiu a elaboração e aprovação da BNCC do ensino médio. Os resultados demonstram que há discursos veementes que desaprovam as propostas confirmadas na Base, pois consideram a mesma um retrocesso a uma educação democrática e de qualidade, tendo em vista a utilização de um currículo que foi imposto de forma arbitrária, hegemônica e centralizadora, que exclui de sua discussão, os sujeitos e grupos mais interessados no tema, a exemplo da comunidade escola, sindicatos de professores, entidades acadêmicas, pesquisadores e estudiosos do currículo e da educação, com o objetivo exclusivo de se tornar um documento normalizador.

Palavras-chave: Currículo; BNCC do Ensino Médio; Governamentalidade; Dispositivo saber/poder.

ABSTRACT

SOUZA, Fernanda Dione Sales de. **National Curriculum Common Base: a discursive analysis on curriculum and education in high school**. Dissertation presented to the Graduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia-SUSB. Victory of the Conquest. Bahia 2020. (175 f)

This study is the result of the concerns generated about the speeches that hovered over the elaboration and approval of the CNCB / HS Common National Curriculum Base, which manifested themselves as a result of a fierce field of curriculum disputes and negotiations, sometimes mediated by strategies. normalization and subject control policies through a nation project, sometimes for ideas of inclusion, democracy and social justice as a proposal for school curriculum indicated by social movements, scientific associations dedicated to curriculum and educational research and basic education professionals. Methodologically, Foucault's theoretical and methodological assumptions were used, expressed by the genealogy and archeology of knowledge, in order to analyze the polyphonies of discourses constituted about the CNCB / HS, in an attempt to understand the knowledge and truth regimes produced and reproduced socio-educationally through knowledge / power devices and state governmentality and its supporting agencies. Therefore, this study was also based on the reflections of Gadelha (2009), Lopes (2010), (2016), (2017), Veiga-Neto (2007), Silva (2011), (2010), Araújo (2008) from the perspective of a post-critical and post-structuralist curriculum approach. This research is also anchored in discourse analysis and documentary research in favor of more adequate interpretations of the discursive framework that constituted the elaboration and approval of the high school CNCB. The results show that there are vehement discourses that disapprove of the proposals confirmed in the Base, as they consider it a setback to a democratic and quality education, considering the use of a curriculum that was imposed arbitrarily, hegemonic and centralizing, which excludes of its discussion, the subjects and groups most interested in the subject, such as the school community, teachers unions, academic entities, researchers and scholars of curriculum and education, with the sole purpose of becoming a standard document.

Key words: Curriculum; CNCB high school; Governmentality; Device knowledge/power.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1: Fontes de publicações do periódico e-Currículum.....28
QUADRO 2: Fontes de publicações do periódico Retratos da Escola.....39
QUADRO 3: Fontes de publicações dos periódicos Currículo sem Fronteira, Espaço do Currículo, Linhas Críticas, Educação e Sociedade, Revista de Educação Pública e Teias 45
QUADRO 4: Fontes de publicações para análise de Rocha e Pereira (2016) 59
QUADRO 5: Fontes de publicações para análise de Souza (2018) 61
GRÁFICO 1: O alcance da meta 3 do PNE 119
GRÁFICO 2: Porcentagem de alunos acima do nível considerado adequado pelo Todos pela Educação/ Regiões e Unidades Federativas – 2017.....120
GRÁFICO 3 Matrículas no Ensino Médio de jovens entre 15 e 17 anos com correspondência ano/série entre 2012-2018 (%).....121
GRÁFICO 4 Taxa líquisa de matrículas no Ensino Médio entre 2017 – 2018 (%).....121
GRÁFICO 5 Matrículas de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação entre 2009–2018 122

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANTOPE	Associação Nacional Todos Pela Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEDES	Centro de Estudo de Direito Econômico e Social
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centro de Educação
MNDEM	Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I: OS "DITOS E ESCRITOS" SOBRE BNCC DO ENSINO MÉDIO DE 2010 A 2018 26

1.1 O que dizem os estudos do periódico e-Curriculum? 28

1.2 O que dizem os estudos do periódico Retratos da Escola? 38

1.3 O que dizem os estudos dos demais periódicos: Currículo sem Fronteira, Espaço do Currículo, Linhas Críticas, Educação e Sociedade, Revista de Educação Pública e Teias? 45

1.4 O que dizem os estudos presentes nas reuniões da ANPED? 61

CAPÍTULO II: BNCC DO ENSINO MÉDIO 73

2. 1 Currículo e BNCC do ensino médio como dispositivos de saber/poder 93

2. 2 A educação integral, conhecimento mínimo comum e as competências e habilidades da BNCC do ensino médio 101

CAPÍTULO III: OS DOCUMENTOS E OS DISCURSOS QUE REGEM A BNCC : GOVERNAMENTALIDADE E BIOPODER 112

3.1 Carta ao Conselho Nacional de Educação 143

3.2 O "dia D" da BNCC 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS 156

REFERÊNCIAS 164

INTRODUÇÃO

O que se tem observado recentemente sobre o diálogo que norteia a questão curricular brasileira é que há grupos que contestam os posicionamentos unilaterais advindos de instâncias superiores, na tentativa de dar às propostas curriculares recentes, um ar de inovação, e, por outro lado, há grupos que contrapõem o anterior e não estão convencidos das mudanças propostas para o currículo da educação básica. O debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio que aqui tentamos apresentar é polêmico campo de disputas e negociações constantes sobre currículo, ensino aprendizagem, escola, saber/poder, o Estado e suas agências de apoio, grupos e movimentos sociais. O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Esses são questionamentos que ajudam a pensar e discutir de forma mais adequada uma proposta de currículo escolar que atenda a realidade socioeconômica e a diversidade cultural, de gênero, sexualidade, raça, etnia e religiosa que compõem a escola e a sociedade brasileira hoje.

O discurso produzido em torno do investimento em uma BNCC para a educação brasileira intenciona evidenciar uma identidade comum, uma cultura comum, e, portanto, um saber comum a todos, que deve ser implementado de forma homogênea em todo território, por meio de um currículo também comum. Entretanto, é relevante destacar, que muitas experiências com currículos de base comum tem dificuldades de nutrir uma visão "multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais" (MACEDO, NASCIMENTO, GUERRA, 2014, p. 1561).

Dessa forma, a motivação em aprofundar o debate curricular consiste na observação de que notoriamente, no contexto contemporâneo das políticas públicas para educação, ampliaram-se os debates, proposições e disputas de política curricular no Brasil, sobretudo, na mídia, redes sociais, academia, comunidade escolar e a sociedade geral. Este debate se intensificou especialmente nas associações científicas, com base nas propostas de reforma do currículo escolar a partir de 2016 mediante medidas provisórias provocantes e contestadoras, mas que, no entanto, trouxeram à emergência desta discussão a sociedade, a academia, a escola e os sujeitos críticos a esta posição. Apresentar e problematizar os discursos que debatem as questões curriculares no Brasil requer o entendimento da pluralidade do contexto das relações de saber e poder que os cercam. Entendemos também que historicamente muitas vertentes da educação, a exemplo da tradicional e da crítica, refletiram por meio de propostas divergentes, o currículo escolar e a própria educação brasileira. Há estudiosos que afirmam ainda a existência de uma crise na teoria curricular crítica " que examina as relações entre o

conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para construção de propostas curriculares formadas por interesses emancipatórios" (MOREIRA, 1999, p. 19).

Esses aspectos por si só já possibilitam uma considerável polifonia de discursos, os quais se originam em contextos políticos, sócio culturais e econômicos específicos dentro da história da educação brasileira, mas que ainda reverberaram sobre o entendimento de políticas curriculares e sobre um projeto de nação que se propaga na atualidade, baseados na vontade de uma grupo político e social que decide pela elaboração e implementação de um Currículo Comum que inicialmente denominou-se de Base Nacional Comum BNC e que hoje conhecemos como Base Nacional Comum Curricular BNCC para a Educação básica.

Desse modo, esse estudo propõe uma análise discursiva pautada nos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, que teorizam sobre linguagem e significação, contudo, nossa escolha é influenciada pelos aportes teóricos de Foucault para a compreensão dos significados em torno do controle do currículo envolto em relações de poder. O anseio é perceber como se constituíram os discursos favoráveis e desfavoráveis a BNCC/EM, tomando para isso notas de repúdio, cata de demissão e documentos que legitimam a elaboração da base.

Podemos frisar que a análise do discurso em educação tem-se mostrado estratégia metodológica muito significativa, fato percebido pela amplitude das pesquisas educacionais que assumem essa postura de investigação e confirmam que "encontram-se teorias do discurso que se desenvolveram, principalmente, em torno do pós-estruturalismo francês [...] para a atual expansão do conceito, a teoria do discurso de Michel Foucault é fundamental." (WELLER, PFAFF, 2013, p. 279). Segundo Silva "uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo questiona os significados transcendentais ligados à religião, a pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo" (SILVA, 2011, p. 124).

Nosso estudo também considera e recupera a reinvindicação dos movimentos sociais diante da tomada de decisões sobre a BNCC para o ensino médio, pois entendemos que seus *saberes sujeitados*[1] e suas críticas, demonstram que o *saber histórico de suas lutas*[2] (GADELHA, 2009, p. 26), estão sendo negligenciadas na BNCC. Consideramos em nossas investigações também, os contextos socioeconômicos e políticos que cingem a participação

[1] Termo utilizado por Sylvio Gadelha (2009) em sua obra ***Biopolítica, Governamentalidade e Educação,*** para demonstrar a genealogia do poder de Foucault, a qual perpassa pela investigação de saberes desqualificados ou não conceituais que tornaram possível uma crítica ao poder.

[2] Baseado nas pesquisas genealógicas de poder de Foucault como "crítica oriunda dos saberes eruditos, a memória viva dos combates dos saberes localizados que serviu para repensar a ação política e militante, assim como novas invenções de novas táticas para de luta contra os efeitos de poder estabelecidos (GADELHA, 2009, p. 26).

empresarial, a representação governamental e associações científicas na elaboração e implementação do currículo e da própria BNCC, os quais reforçam as exigências de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, em que suas aquisições são averiguadas por meio de processos avaliativos nacionais inspirados em experiências de avaliação educacional estrangeiras, consequentemente divergentes em relação aos contextos sociais e econômicos em que tais nações estrangeiras estão em relação ao Brasil.

Tendo em vista o cenário exposto, entende-se que muitos são os discursos que pairam sobre a BNCC e tais discursos representam o lugar de fala e interesses de grupos políticos, socioeconômicos, empresarial e associações científicas brasileiras, pensam a elaboração e implementação da BNCC como um dispositivo de controle social. Nos propomos, portanto, investigar tal controle através do entendimento dos conceitos foucaultianos de dispositivo *saber/poder, governamentalidade e biopoder*, no intuito de evidenciar as bases materiais das práticas discursivas que sustentam os posicionamentos imbricados nas relações de poder que estão presentes nas disputas das principais pautas da educação brasileira no contexto atual. Segundo Foucault:

> Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. [...] Em toda parte se está em luta. [...] De fato, relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse — os críticos me dirigiam esta censura — que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!" (FOUCAULT, 2006, p. 231-2).

Percebemos dessa forma que as articulações engendradas pelos grupos políticos, empresários e o próprio Estado brasileiro determinam relações de poder conflitantes com os demais grupos sociais que discutem e se posicionam contraditoriamente sobre a BNCC. Esse ambiente conflitante emerge também do fato de questionar-se a promoção de novas formas de subjetividade, outros modos de ser e, consequentemente, outras formas de intervenção na composição do currículo escolar brasileiro. Considerando que nosso objetivo é compreender o saber produzido em um tempo histórico específico, torna-se necessário o entendimento de formações e práticas discursivas que fornecem material para a arqueologia e geneaologia do saber na perspectiva de Foucault, pois:

> [...] é nessa consideração que a história entra com seu duplo papel: indispensáveis para a análise (a priori histórico) dos discursos como acontecimentos na ordem do saber e como aquilo que deve ser levado em

> conta, isto é, a história genealógica do material produzido pelas relações entre saber e poder, e não a descoberta da origem da verdade ou a fundamentação absoluta do conhecimento (ARAÚJO, 2007, p. 1).

Os discursos que produzem verdades utilizadas na elaboração da BNCC para o ensino médio, segundo nossa interpretação, é resultado do comportamento da elite brasileira juntamente com o Estado e suas agências de apoio, que caracterizam intenções "disciplinares por meio de processos de normalização e regulamentação a partir de relações de poder" (GADELHA, 2009, p. 22). Para tanto, entendemos que tais discursos tiveram no passado condições materiais que os produziram e ao longo do tempo os fortaleceram, para obterem o caráter que possuem na atualidade, ou seja, são regimes de verdade constituídos por práticas discursivas mediadas por relações de poder que as estabeleceram e estão presentes no currículo escolar brasileiro, demonstrando assim, a atuação de um grupo especifico que por ora constitui seus discursos sobre a população. Segundo Eduardo Castro assegura sobre a formação discursiva e a prática discursiva em Foucault (2004) que:

> A formação discursiva é "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa' (AS, 153-154). As noções de formação discursiva e de enunciado reenviam uma à outra (EDGARDO CASTRO, 2004, p. 176).

> Uma "prática" se define pela racionalidade dos modos de fazer ou agir dos homens. Por outro lado, essas maneiras racionais de agir têm sua sistematicidade e sua generalidade; elas abarcam o âmbito do saber (as práticas discursivas), do poder (as relações entre os sujeitos) e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo), e, além do mais, têm caráter recorrente. Mas esse caráter sistemático e recorrente não nega sua historicidade (ver: Prática). Os trabalhos de Foucault são, em definitivo, análises históricas da formação e transformação da racionalidade das práticas. Verdade. Para Foucault, não se trata de levar a cabo uma história da razão ou da racionalidade, mas uma história da verdade. "É aqui onde a leitura de Nietzsche foi para mim muito importante. Não é suficiente fazer uma história da racionalidade, mas a própria história da verdade. Isto é, em lugar de perguntar a uma ciência em que medida sua história se aproximou da verdade (ou lhe impediu o acesso a ela), não haveria que dizer, antes, que a verdade consiste em determinada relação que o discurso, o saber mantém consigo mesmo e perguntar-se se esta relação não é ou não tem ela mesma uma história?" (DE4, 54) (EDGARDO CASTRO, 2004, p. 374).

Não podemos relegar que o estabelecimento de verdades absolutas ou *discursos verdadeiros* sobre educação e currículo subordinam a autonomia dos profissionais da educação ou da própria escola, conforme Foucault, pois "o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se [...] se deslocou do ato

ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para o seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência" (FOUCAULT, 2005, p. 15). Portanto, o controle dessa autonomia consequentemente recai sobre a liberdade da construção moral, intelectual, cognitiva e da própria percepção de subjetivação dos docentes e discentes, através da obediência dos mesmos, tal cenário obriga-os a refletirem acerca desse controle e de sua submissão a ele.

Silva (2010, p. 129) assegura que "o sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar [...] numa rede de instituições sociais como a escola, através de operações disciplinares, hierárquicas e divisórias". Dessa forma entendemos que, as verdades determinadas pelo Estado e suas agências de controle engessam docentes e discentes por meio de avaliações, disciplinas, dados estatísticos entre outras formas de controle e governo.

Os questionamentos que nos inquietam, portanto, incidem sobre quais são os discursos e textos produzidos sobre a BNCC para o ensino médio em 2018?

Os objetivos da pesquisa estão alicerçados na análise dos discursos e textos que foram produzidos sobre a BNCC para o ensino médio na academia, nas comunidades científicas, bem como na análise de documentos como: lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o artigo 26, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o artigo 14 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Plano Nacional de Educação (PNE) e as metas 2, 3 e 7, Constituição Federal (CF/88) artigo 210 e a própria Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), estabelecida mediante medidas provisórias, decretos a exemplo da Lei de Reforma do Ensino Médio e audiências públicas, as quais permanecem como regimes de verdade, que tentam estabelecem saberes que irão produzir discursos fortalecidos no período específico de suas elaborações e implementações.

Como afirmado anteriormente, estão presentes nesse estudo a interpretação dos discursos sobre a BNCC do ensino médio presentes nos posicionamentos evidenciadas em carta de demissão e notas de repúdio que forem manifestos por Callegari e pelas Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional Todos Pela Educação (ANTOPE), Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudo de Direito Econômico e Social (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação (FORUMDIR) e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Como pretendido nesse estudo, colocaremos a disposição das argumentações sobre a BNCC/EM, noções teóricas e metodológicas que nos remete pensar as relações de poder que aviltam as negociações, disputas e práticas discursivas que permeiam os posicionamentos curriculares inseridos na reforma do ensino médio, por isso o que foi trilhado para a prática dessa pesquisa, naturalmente está ligado com o ideal pós-crítico e pós-estruturalista, os quais almejam por reflexões contextualizadas com a realidade histórica dos fatos.

Corazza também assegura que:

> Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e como tais mecanismos de poder; de estarmos inseridos/os em particulares processos de subjetivação e individualização. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A "escolha" de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos como o poder (CORAZZA, 2007, p. 121).

As reflexões sobre o processo de elaboração e implementação da Base que aqui intencionamos, serão reflexo de como nossa subjetivação e individualização correspondem ao poder que atua historicamente na realidade sócio econômica e cultural que estamos inseridos.

Por meio das propostas de investigação da arqueologia e genealogia, as quais estão alicerçadas em bases foucaultianas, tentamos compreender a origem das bases materiais da formação dos discursos recentes acerca da elaboração e implementação BNCC do ensino médio, através da análise dos documentos citados acima. Foucault parte do pressuposto de que "toda sociedade, como construção histórica, tem seu suporte em práticas discursivas que a atravessam, criando assim as possibilidades para que surja através de uma formação discursiva própria, porém inter-relacionada com o macrocontexto" (FOUCAULT, 2004, p. 409).

Nesse aspecto Foucault assegura que:

> A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos do controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico); e, inversamente, as figuras do controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva (assim, a crítica literária como discurso constitutivo do autor): de sorte que toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias do controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais (FOUCAULT, 1996, p. 65-66).

Portanto, a construção discursiva está historicamente submetida ao controle, ou por meio disciplinar, ou por meio do racionalismo científico. Para uma análise critica de qualquer discurso deve-se analisar as regularidades discursivas que as formam submetidas ao controle.

A construção da formação discursiva por sua vez, esta mediada por objetos, enunciados e conceitos, pois:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade" [...] Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2008, p. 48-50).

Para Foucault a história transforma documentos em monumentos, e os documentos estão relacionados aos discursos, ao serem encarados como monumento, significa dizer que o discurso (o documento) será passível de ser desmontado em busca de unidades coerentes menores que possam, estas sim, nos facultar possibilidades finitas de construções mentais referentes ao período sobre o qual nos debruçamos. Ou seja, ser um discurso desmontável que não precise respeitar uma unidade serial externa para ser compreendido, mas que traga em si elementos com os quais construir uma nova série (LOPES, 2004, p. 142).

Foucault afirma que:

> […] em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Segundo Araújo:

> Vale notar que o método arqueológico não pretende substituir a história das ideias nem simplesmente fornecer um método científico para as ciências

> humanas. Focaliza as práticas discursivas que formam o saber de uma época, os arquivos, isto é, os enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos. Não tem intenção transcendental alguma, como busca desprender estruturas universais responsáveis por todo conhecimento ou toda ação moral possível, mas trata dos discursos que articulam o que nós pensamos, dizemos e fazemos, como outros tantos acontecimentos (ARAÚJO, 2008, p. 57).

Como afirma a autora, o objetivo da arqueologia é examinar as práticas discursivas que formam o saber de uma época, os arquivos, isto é, os enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos. Nessa perspectiva, analisaremos por meio desse método de investigação, as práticas discursivas sobre a BNCC do ensino médio que produziram ditos e escritos que se estabeleceram como saberes institucionalizados em uma época específica. A autora assegura também que:

> A prática discursiva relaciona elementos distintos como instituições, técnicas, grupos sociais, discursos diversos. A escolha de um tema não provém de uma visão de dado sujeito, assim como os conceitos não provém de ideias, mas dos elementos que dada formação discursiva provoca. Isso não significa que as instâncias de saber na ordem discursiva estejam apartadas da ciência e nem do curso das ideias (ARAÚJO, 2008, p. 66).

Acerca dos discursos e análises enunciativas em Foucault, Fisher (2012) diz que:

> Precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um "discurso". Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar se desprender de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de "reais" intenções, conteúdos e representações escondidas, nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISHER, 2012, p. 73-74).

Percebemos assim, ao considerarmos os posicionamentos apresentados acima por Fisher (2012), que ao observarmos as práticas discursivas sobre a BNCC e os elementos distintos que relacionam as mesmas, os quais se referem ao Estado, aos movimentos sociais e demais grupos que promovem linhas de resistência à implementação das mudanças curriculares determinadas pelo Estado é relevante se ater as palavras como às mesmas aparecem, no intuito de compreendermos a complexidade dos discursos em seus contextos e

não fazer análises de textos e discursos “ocultos” ou “subjacentes”, como tenta desvelar alguns estudiosos.

Entretanto, ao tratarmos dos grupos de apoio a BNCC/EM, temos dentre eles: as elites econômicas, políticas e sociais que propagam discursos favoráveis a base e a Reforma do Ensino Médio e a exemplo desses indivíduos temos segundo Peroni e Caetano(2016):

> Ministério da educação, Movimento dos Todos pela Educação, do Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília SoutoVidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, UNESCO, Unicef Apoio do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. (PERONI, CAETANO, 2016, p.416)

Contudo, não podemos desconsiderar que dentre os sujeitos citados acima, é possível encontrarmos indivíduos pertencentes à classe de professores de redes públicas de ensino, pesquisadores da educação, curriculistas entre outros, que contradizem os discursos dicotômicos apresentados até então, e de forma reveladora, tais indivíduos apoiam o posicionamento estatal e estão favoráveis a base e a Reforma Curricular como está sendo proposta. Dessa forma, ao analisarmos as práticas discursivas sobre o tema, é muito significativo entender que as posições discursivas dos sujeitos inseridos em relações de poder, não são fixas, mas também se revelam fluidas.

Entretanto, compreendemos nesse aspecto que os conteúdos presentes nos documentos que legitimam a BNCC do ensino médio, concretizam o desejo de fortalecer os discursos favoráveis a sua elaboração e implementação, pois assim os mesmos se mostram. Araújo também afirma que as práticas discursivas em Foucault “formam saberes, e, portanto, o projeto de Foucault não é dizer se um enunciado é ou não científico, mas sim analisar aquilo que uma época pode constituir como objeto para um saber no nível discursivo” (ARAÚJO, 2008, p. 64). Para ela “o arqueólogo parte da prática discursiva na qual se delineiam as positividades para chegar ao saber de uma época, mas não cabe a ele indagar as ciências mesmas” (ARAÚJO, 2008, p. 97), pois seu objetivo se restringe a análise da produção de um acontecimento na ordem do saber, e não estabelecer críticas a ciência.

Ao dar continuidade a sua análise sobre prática discursiva, Araújo afirma que:

> O poder das práticas discursivas não funciona de modo a ser influenciado por aqueles, proibido socialmente, mascarado, provocando distorções ou ilusões e tendo, portanto, que ser denunciado como ideológico. Ele funciona como formador do discurso. Os discursos especialmente os científicos,

> podem ser objeto de uma prática política e até mesmo depender dessa política (ARAÚJO, 2008, p. 67).

Compreender o poder dos discursos científicos na perspectiva de Foucault nos diz muito sobre as intenções das pesquisas que produzem saberes especializados e postulados científicos financiados pelo Estado e por grupos privados, no intuito de sustentarem as mudanças do currículo escolar por meio de práticas discursivas que comprovam a validade científica das propostas.

Sobre esse aspecto Fisher acrescenta que "analisar o discurso é dar conta exatamente de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos [...] na verdade, tudo é prática em Foucault e tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutualmente" (2012, p. 74). Isso confirma assim, o que vem ocorrendo com os discursos que asseguram a legitimidade da BNCC por meio dos saberes científicos discorridos acima.

Nesse sentido, segundo Fisher "o discurso ultrapassa a simples referência a "coisas", existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera "expressão" de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria" (2012, p. 75). Isso é exatamente o que vem ocorrendo com a ideia da Base, a mesma possui uma regularidade conceitual que lhe é própria e tem o objetivo de convencer os sujeitos da sua necessidade para a educação brasileira, por meio da estratégia de um conteúdo mínimo comum que afirmam ser capaz de promover maior qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para ampliar a compreensão de prática discursiva segundo as reflexões de Fisher, a mesma afirma que "exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso". (2012, p. 79). Portanto, a exemplo das práticas discursivas sobre a Reforma Curricular Brasileira e a própria Base, o que se nota é a imposição dos conceitos que afirmam sobre sua necessidade, mediados pelos atributos que dizem que a compõem a exemplo da igualdade, justiça e inclusão, os quais podem ser alcançados por meio de referencial mínimo de aprendizagem. Essa prática discursiva se desenvolve através das relações de poder que entrelaçam os sujeitos envolvidos em sua elaboração e implementação.

Mas, para compreender melhor a arqueogenealogia de Foucault e a importância dessa escolha metodológica para essa pesquisa, é relevante a compreensão das formações dos objetos, discursos e enunciados que estabeleceram as origens sociais e históricas das bases materiais que fomentaram na atualidade a BNCC e que nos auxiliou conhecer os ditos e não

ditos, o estabelecido e não estabelecido legalmente sobre uma Base Comum de conteúdos e formas de ensino e aprendizagem para a educação brasileira, em contextos socioeconômicos, políticos e culturais específicos de uma nação.

Contudo, ao falarmos acerca de conceitos, teorias e métodos foucaultianos é importante ressaltarmos também sobre as reflexões tecidas por Veiga Neto (2009) acerca do distanciamento da concepção moderna de método que os estudos de Foucault apresentam, Segundo o autor:

> Se tomarmos, então, método e teoria em seus sentidos mais amplos/soft, estaremos corretos ao dizermos que a arqueologia e a genealogia são métodos foucaultianos. Mas, em parte para evitar as exigências impostas pelos rigores conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em método. Assim, por exemplo, ao se referir à genealogia, ele fala em "uma atividade", uma "maneira de entender", um "modo de ver as coisas", (Foucault, sd). Várias vezes, por exemplo, ele insistiu em que A arqueologia do saber não é um livro metodológico. Não é por outro motivo que também Abraham (sd) diz que a genealogia é uma "perspectiva de trabalho". Com isso, evita-se levar longe demais os muitos significados de método, alargando demais uma polissemia que, muitas vezes, traz mais problemas do que soluções. Falar em "uma atividade", uma "maneira de entender", um "modo de ver as coisas" remete à noção de techné. Assim, a genealogia pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma techné de fundo, uma techné que informa — para usar a expressão do filósofo — um "modo de ver as coisas" que estão em determinadas práticas e suas relações com outras prática — sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma techné que consiste numa forma muito singular de escutar a história (VEIGA NETO, 2009, p. 8).

Portanto, ao considerarmos as ponderações de Veiga Neto sobre a atividade de teorização de Foucault, percebemos que a mesma pode ser entendida como uma perspectiva de trabalho, que se afasta das noções modernas de teoria e método.

Mas retomando sobre os ditos e não ditos, silenciamentos ou *discursos acultos* que cingem a BNCC/EM, Deleuze afirma "quanto ao que é realmente é dito, sua raridade de facto deve-se a que uma frase nega [...] de tal modo que cada frase ainda se amplia com tudo aquilo que não diz" (2005, p. 14), portanto, devemos ler nas "entrelinhas" de um contexto nem sempre claro, os discursos não ditos sobre a BNCC para o ensino médio, no intuito de obtermos uma análise mais próxima da realidade que cerca a produção de saber presentes na BNCC.

Sabemos também que há sobre os discursos que sustentam legalmente a elaboração da BNCC para o ensino médio, um contexto histórico e social que, anterior aos acontecimentos recentes, já anunciavam a vontade de mudanças curriculares derivadas da organização do

Estado, de grupos elitistas ou de público privado, associações científicas e políticas que delinearam um projeto de nação pautado no controle dos sujeitos através dos processos de ensino e aprendizagem e do próprio currículo escolar.

Compreender o controle de um grupo social sobre outro ou de uma instituição sobre uma população, relaciona-se com noções de governamentalidade, biopolítica e biopoder trazidas por Foucault, quando o mesmo aborda que "o controle de uma sociedade sobre o indivíduo não ocorre apenas por meio da consciência ou de ideologias, mas por meio do controle do corpo" (GADELHA, 2009, p. 83), segundo os intuitos capitalistas sobre o homem e sua força de trabalho.

Trazendo esse entendimento para refletir a atuação do Estado, das elites sociais brasileiras e associações científicas para o planejamento e execução da BNCC para o ensino médio, percebe-se que há por parte do Estado e desses grupos, ações que pretendem atuar sobre a população através de atos de governo acerca do currículo escolar, a esse comportamento denominamos de "biopolíticas", decorrente o racionalismo biológico do Estado através de seus dispositivos de segurança e controle" (GADELHA, 2009, p. 172).

Os discursos apresentados sobre a BNCC do ensino médio nesse estudo estarão organizadamente estruturados em quatro capítulos respectivamente intitulados: *Os "ditos e escritos" sobre BNCC do ensino médio de 2010 a 2018*; o qual expõe as reflexões e posicionamentos acerca da elaboração da Base, recorrendo a importantes periódicos que tratam das temáticas educacionais e curriculares, bem como as reuniões da ANPED que apresentam importantes estudos sobre a Base.

Em *A BNCC do ensino médio* apresentamos brevemente as origens e finalidades do ensino médio no Brasil, bem como uma discussão acerca da relação que essa fase da educação básica tem com a qualificação do sujeito para o mercado de trabalho neoliberal.

Em currículo e BNCC do ensino médio como dispositivos de saber poder nos detemos a uma abordagem de currículo que corresponde às escolhas teóricas e metodológicas propostas para essa pesquisa, as quais possuem natureza pós-crítica que pensam os dispositivos de saber/poder que cingem a Base e possuem um caráter controlador, se utilizando do currículo e da escola para essa finalidade, escamoteando assim, inclusão, igualdade, democracia e justiça social.

Em Os documentos e os discursos que regem a BNCC: governamentalidade e biopolítica; nos debruçamos sobre os discursos produzidos acerca da BNCC do ensino médio capturando para tanto, as intenções de governo do outro expressas pelas ações do Estado e suas agencias de apoio. Nas *Considerações finais*, tentamos resumidamente montar o

panorama discursivo que constituiu os processos da base para torná-la um documento oficial que normatiza a educação a partir da elaboração e aprovação da BNCC/EM.

Portanto, esse estudo pretendeu demonstrar a natureza dos acontecimentos que circundaram a BNCC/EM em uma perspectiva analítica foucaultiana, pós-crítica e pós-estruturalista, que ousadamente, acompanhou os fatos ainda em seu processo de realização, que consequentemente dão hoje, uma "nova" configuração ao currículo escolar brasileiro. Posteriormente, as decisões tomadas sobre o campo curricular, revelará também a adaptação da escola e dos sujeitos nela inseridos, a tais "inovações".

CAPÍTULO I: OS "DITOS E ESCRITOS" SOBRE BNCC DO ENSINO MÉDIO DE 2010 A 2018

Ao pensar o caminho que trilharíamos para apresentar a discussão que se constituiu de forma emergente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e a Reforma do Ensino Médio, tivemos o cuidado de elencar um rol de periódicos e eventos, os quais tangenciariam o debate sobre educação e currículo no Brasil de forma contextualizada em que as pesquisas e estudos selecionados se aproximariam do sugerido para investigação nesta pesquisa, cuja pretensão é analisar os discursos que cercam a proposta de BNCC para o ensino médio, considerando para tanto, os grupos sociais e políticos que se articularam para elaboração e implementação de um Currículo Comum, bem como a observação dos documentos que afixaram a vontade politica e interesses de tais grupos.

Tendo em vista o caminho que foi estabelecido para apresentar as discussões iniciais sobre BNCC para o ensino médio, é relevante apontar no momento sobre a qualidade e importância dos periódicos e eventos escolhidos para a finalidade proposta, a exemplo dos periódicos **e-Curriculum PUC/SP, Retratos da Escola, Currículo sem Fronteiras, Espaço do Currículo, Revista de Educação Pública, Educação e Sociedade, Linhas Críticas e Teias**, todos dedicados à divulgação de estudos acerca das políticas de currículo e educação em âmbito nacional e internacional e de Qualis A1, A2 e B1 segundo os critérios avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em relação aos estudos dos dossiês apresentados pelos periódicos ***e-Currículum (2014) e Retratos da Escola (2017)*** estes serão apresentados separadamente através de quadros contendo os autores, títulos, anos e palavras-chaves dos estudos abordados. Essa apresentação se deu dessa forma por razão desses periódicos terem publicado dossiês para a abordagem de trabalhos específicos na problematização da Base Nacional Curricular (BNC) e a Reforma do Ensino Médio, portanto, as mesmas deram um enfoque especial às discussões das temáticas que justifica uma apresentação dessas fontes da forma sugerida. Os demais estudos presentes em outros periódicos e reuniões (34ª à 38ª) da **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (**ANPED) , estão em quadros que englobam os estudos de todos os periódicos das referidas reuniões.

A escolha das reuniões 34ª (2011, Natal-RN), 35ª (2012, Porto de Galinhas-PE), 36ª (2013, Goiânia-GO), 37ª (2015, Florianópolis-SC) e 38ª (2017, São Luís-MA) da ANPED remetem a compreensão da conjuntura atual da implementação da BNCC, pois as edições citadas demonstram um recorte temporal relevante a um entendimento panorâmico da

proposta de mudança do currículo escolar brasileiro, tendo em vista que os estudos selecionados nesses eventos apresentaram discussões de currículo após a promulgação da LDB (1996) e o previsto por ela para a Educação Básica e o Ensino Médio, até a MP nº 746/2016, a Lei 13.415/2017, que estabelecem a Reforma do Ensino Médio, perpassando também por outros importantes documentos, os quais se tornaram basilares para o formato que a BNCC possui hoje para a educação, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, do Conselho Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação.

A discussão acerca de uma Base Nacional Comum (BNC) surgiu por razão do processo de elaboração de um currículo nacional comum para toda a educação básica brasileira. Esta BNC, prevista na Constituição Federal, na LDB/1996 e no PNE/ 2014-2024, causou impactos significativos no planejamento curricular das escolas, na formação inicial e continuada dos docentes, no sistema de avaliação, na elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos vinculados à educação básica, e ainda mais recentemente, este cenário de discussões ficou mais acirrado e polêmico por causa das tensões presentes nos discursos produzidos sobre o que esta em andamento para a BNCC voltada ao ensino médio.

É sobre a proposta de uma BNCC para o ensino médio que esse estudo se debruça e para compreender a trajetória discursiva e textual que deu origem no Brasil a uma BNC, é relevante conhecer os documentos legais que antecederam a produção de demandas em favor do objetivo da BNCC. Para tanto, os estudos e discussões sobre BCN presentes no Dossiê temático intitulado ***Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais*** da revista ***e-Curriculum*** 2014**,** vinculada ao programa de pós-graduação em educação da PUC/SP, serão abordados aqui no intuito de percebermos o que preocupava a comunidade acadêmica, os pesquisadores em educação e curriculistas no momento em que se definia a BCN para o Brasil. Os referidos estudos foram selecionados dado a importância que este meio de divulgação científico deu aos debates iniciais sobre BCN no Brasil, bem como por ser Qualis A2 pela CAPES. Serão abordados também os artigos presentes no dossiê temático intitulado.

A reforma do ensino médio em questão, presentes no periódico **Retratos da Escola da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Brasília-DF,** de Qualis B1 pela CAPES. Contudo, estarão expressos nos quadros abaixo, outras produções voltadas sobre a BNCC do ensino médio presentes em periódicos relevantes para a divulgação de pesquisas em educação no Brasil.

O estudo se realiza em um recorte temporal que considera as discussões sobre a base desde 2010 à 2018, no intuito de observar o desenvolvimento discursivo acerca do currículo e

da proposta de uma base comum, tendo em vista, sobretudo, o ambiente efervescente ocasionado pela discursão da BNCC do ensino médio.

1.1 O que dizem os estudos do periódico e-Curriculum?

Segue abaixo a primeira seleção de estudos voltados à discussão da BNC, por meio dos periódicos escolhidos para apresentar a discussão sobre BNCC para a educação básica e a Reforma do Ensino Médio.

Quadro 1: Fontes de publicações do periódico e-Curriculum

AUTORES/AS	TÍTULO	ANO	PALAVRAS-CHAVES
Paulo Sérgio Marchelli	Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais	2014	Base Nacional Curricular Comum. Teorias educacionais. Lei de Diretrizes e Bases. Reformas curriculares.
Elizabeth Macedo	Basa Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação	2014	Currículo. Políticas de currículo. Redes de políticas. Parceria público privado
Maria de Fátima Cóssio	Base Comum Nacional: Uma discursão para além do Currículo	2014	Políticas Educacionais. Base Nacional Curricular Comum. Direitos de Aprendizagem. Pobreza e vulnerabilidade.
Maria Luiza Sussekind	As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional	2014	Base Nacional Curricular Comum. Currículos. Linha abissal. Demonização.
Roberto Sidnei Macedo, Claudio Orlando do Nascimento, Denise de Moura Guerra	Heterogeneidade, experiência e currículo: Contrapontos à ideia de Base Comum Nacional e a vontade de exterodeterminação da	2014	Políticas Educacionais. Base Nacional Curricular Comum. Direitos de Aprendizagem. Pobreza e

	formação		vulnerabilidade.
Nilda Alves	Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum	2014	Base Nacional Curricular Comum. Plano Nacional da Educação. Meta 18 do PNE. Piso salarial nacional. Plano de carreira dos profissionais da educação.
Todd Alan Price	Comum para quem?	2014	Base Nacional Curricular Comum. Educação Pública. Professores.
Fábio de Barros Pereira, Inês Barbosa de Oliveira	Ponderações ao currículo mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma contribuição ao debate da Base Comum Nacional	2014	Currículo. Cotidiano Escolar. Gestão Democrática. Base Nacional Curricular Comum. Justiça Cognitiva e Social.
Kátia Silva Cunha, Janini Paula da Silva	Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando?	2016	Politica Curricular. Currículo. Terreno de Disputa. Teoria do Discurso.
Roseli Belmonte Machado, Kamila Lockmann	Base Nacional Comum e professor	2014	Base Nacional Comum Escola, Professor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018**.**

O dossiê ***Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais*** da revista ***e-Curriculum,*** vinculada ao programa de pós-graduação em educação da PUC/SP, do ano de 2014, foi selecionado para abrir as discussões acerca de uma Base Nacional Comum e de uma política de currículo, a qual elege um modelo de sujeito social e para o mercado de trabalho que será moldado através de competências e habilidades estabelecidas em um Currículo Comum direcionado a toda nação.

Sabemos que os processos discursivos, de elaboração, desenvolvimento e implementação e disputas sobre a BNCC para a educação básica e em especial o ensino médio, não ocorreram subitamente, mas sim, através de um campo de lutas em torno do currículo que emerge há alguns anos no Brasil e conta com o antagonismo de grupos sociais, políticos e pensadores em educação e currículo no Brasil e no mundo.

Tendo em vista essa conjuntura e as tensões discursivas que rondam os textos e ditos sobre BNCC, é importante frisar que os primeiros passos para afirmar um projeto de nação por meio dos grupos sociais elitistas pautados no apoio governamental, aparecem em documentos legais, os quais fomentaram a proposta de BNC para a educação brasileira.

É sobre os discursos evidentes presentes nesses textos legais, que relevantes críticas a esse projeto de nação se tornam públicas através das pesquisas educacionais. Alguns dessas pesquisas e estudos foram aludidos pela revista e-Curriculum e demais periódicos voltados ao currículo e a educação, contudo, são as que se referem ao periódico e-Curriculum que serão apresentados abaixo, elencando inicialmente quais documentos e o que eles preconizaram que conduzem a elaboração da BNCC para a educação básica e estabelecem uma reforma para o ensino médio no Brasil.

Nesse aspecto, o artigo de Marchelli (2014) discute as consequências da elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), no qual afirma que "as prescrições referentes ao currículo escolar apareceram de forma pouco elaborada no texto legal da (LDB 4.024/61), impedindo que a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se consumasse" (p. 1480).

Marchelli (2014) ainda afirma em seu estudo que:

> [...] a investigação se ocupa de mostrar como o panorama educacional evoluiu historicamente e passou pela aprovação em 1996 da LDB 9.394, que ao propugnar uma base comum complementada por uma parte diversificada impôs ao campo do currículo discussões específicas que se prolongam até a contemporaneidade. O estudo se justifica pelo fato de que a produção teórica sobre educação ocorrida na época da aprovação da primeira LDB e os problemas hoje levantados sobre a base curricular nacional apresentam diversas convergências que merecem ser consideradas (MARCHELLI, 2014, p. 1480).

Por razões já justificadas, é relevante conhecer os documentos legais que antecederam a produção de demandas em favor do objetivo da BNCC e sobre os documentos legais que antecederam essa produção. Nesse aspecto, Macedo (2016) também cita que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (com seus textos correlatos), (MEC, 1998), Diretrizes Curriculares

para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998), indagações curriculares (MEC, 2010) e outros textos do programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares (gerais) para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Plano **N**acional de Educação (MEC, 2014), "Por uma política curricular para a educação básica" (MEC, 2014), "Pátria educadora" (BRASIL, 2015), são alguns dos vários textos, produzidos pelas instâncias governamentais, em que a articulação por uma BNCC é apresentada.

Tais documentos legais que antecederam a conjuntura de discussão e elaboração da BNCC para o ensino médio na atualidade, também evidenciam sua influência no tocante as formas de avaliação da aprendizagem, após serem elencados os conteúdos prévios e bases metodológicas do trabalho didático e pedagógico em sala de aula, com a perspectiva de modelar o individuo para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Tal modelo de ensino e aprendizagem expressaria assim a qualidade da educação brasileira e garantiria o direito dos indivíduos à educação.

O Plano Nacional de Educação, por exemplo, afirma que a União, o Estados, o Distrito Federal e municípios são obrigados a pactuar a "implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental" (MEC, 2014, p. 51) e do "ensino médio" (IBID., ibidem, p. 52). Esses argumentos têm como contexto de inspiração o atual movimento que discute através de iniciativas do Ministério da Educação a construção de uma base comum para o currículo da escola básica, tomando como centralidade o conceito de "direito à aprendizagem e ao desenvolvimento" (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014).

Em nossa reflexão, contudo, percebemos que os sentidos de direitos e objetivos de aprendizagem expostos nessa implementação, denotam subjacentemente um controle do saber em favor do desenvolvimento de um indivíduo padrão na moral, no comportamento, na cultura etc. Outras bases de influência também cercaram e continuam cercando a elaboração do currículo escolar brasileiro, falo aqui de métodos didático pedagógicos de ensino, aprendizagem e avaliação que vem de outros países e são tomados como bons exemplos de experiências educacionais e curriculares, os quais aplicados da mesma forma podem trazer os mesmos resultados. Ao menos, é nessa perspectiva que se pautam as políticas curriculares brasileiras quando as tomam de estereótipos.

O debate acadêmico sobre esse tema, por exemplo, cita com frequência a Finlândia, Inglaterra (Apple, 1999), Estados Unidos da América (PRICE, 2014) e Austrália (MACEDO, 2016), tomadas como arquétipos adequados para a educação brasileira, no intuito de superar a evasão escolar, a inadequação da formação docente, a falta de infraestrutura das escolas e a

exclusão maciça de grande parcela social dos ambientes educacionais e da oportunidade de formação intelectual, cultural e profissional. Contudo, é óbvio que as experiências estrangeiras pertencem a uma realidade própria de recursos, execução e resultados, não significando desta forma, que os mesmos resultados seriam encontrados no Brasil, caso haja tentativa de reprodução de experiências ou estratégias educacionais de outros países. São estas perspectivas equivocadas de modelos educacionais que influenciam a elaboração curricular no Brasil.

A avaliação do ensino e aprendizado é considerado um importante medidor do alcance das propostas e determinações expressas prescritivamente no currículo. Entretanto, até a estratégia de avaliação utilizada no Brasil é influenciada por experiências estrangeiras. É nesta perspectiva que Macedo aborda acerca do papel do Núcleo Comum Americano que é um conjunto de indicadores para avaliação, produzido por um grupo privado. Segundo autora "O Núcleo Comum é um conjunto de padrões de alta qualidade acadêmica em Matemática e Língua Inglesa e literatura. Esses objetivos de ensino mapeiam o que um aluno deve saber e ser capaz de fazer ao fim de cada ano" (MACEDO, 2014). Tais padrões foram criados para assegurar que todos os alunos terminem o ensino médio com as habilidades e os conhecimentos necessários para serem bem-sucedidos no ensino superior, na carreira e na vida, independente do lugar onde vivem.

Percebemos que essas propostas educacionais são baseadas em interesses de grupos financiadores com alto poder aquisitivo que necessitam adequar os sentidos de escola e educação, para em seguida, implementarem o setor educacional, contudo, contratam empresas que lidam com a questão de maneira industrial e capitalista, para atender a interesses específicos de quem os contratam, descumprindo assim, com os anseios sócio educacionais de muitos lugares.

Contudo, Macedo afirma ainda que "trata-se de objetivos/expectativas/habilidades bastante detalhados, ensejando um controle profundo sobre a ação pedagógica". Como acontece no debate das BNCC, também destaca que o professor mantém a autonomia sobre seu trabalho docente, o Núcleo Comum estabelece apenas controle sobre o resultado desse trabalho (MACEDO, 2014).

O estudo de Cóssio (2014) diz que a avaliação em larga escala está relacionada à padronização curricular, as quais "incidem sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos priorizados e que serão avaliados nas provas nacionais; orienta a formação de professores com privilégio da dimensão prática sobre a teórica, ensinando as "boas práticas" dentro dos conteúdos definidos no currículo para a educação básica".

Contudo, percebe-se que há discursos que reverberam sobre a BNCC para o ensino médio no Brasil recentemente, os quais apresentam posicionamentos favoráveis às novas propostas, entretanto, são posicionamentos do senso comum baseados em propagandas midiáticas e alicerçadas por um cunho partidarista vinculado a uma opinião política de público privado. Há certamente uma vontade elitista em centralizar o currículo escolar por meio da propagação de discursos homogeneizadores. Mas há também posicionamentos contrários aos expostos anteriormente, os quais avaliam de forma positiva os pressupostos estabelecidos em favor de uma Base Nacional Comum para a educação brasileira.

Tendo em vista à proporção que tomaram os discursos controversos sobre as novas propostas direcionadas a BNCC brasileira para o ensino médio, sobretudo, os discursos relacionados à forma com que as novas propostas foram determinadas, sob medidas provisórias, assim como a obrigatoriedade e desobrigatoriedade de algumas disciplinas escolares, a exemplo da educação física, filosofia e sociologia, foi suscitado um levante reflexivo acerca do conteúdo presente no texto da BNCC e acerca dos anseios educacionais, culturais e socioeconômicos que ainda cingem a sociedade brasileira.

Percebemos que há de fato uma polifonia de discursos pairando sobre as últimas decisões tomadas para o currículo educacional no Brasil por meio da BNCC, nesse aspecto, o estudo de Sussekind (2014) diz que "sobre os debates acerca da Base Comum Nacional (BCN) desdobram-se dois aspectos consideros relevantes: algumas das noções de *currículo* em questão; e, algumas das noções de *comum* em questão – e, tomando esta noção de *currículo como documento escriturístico, ou como arma social* (entendida como fator de homogeneização dos conhecimentos)", e por isso mesmo tem o poder de aprofundamento de uma linha abissal já existente.

Sussekind (2014) afirma ainda que embora pareça óbvia a incapacidade humana de moldar comportamentos a partir de documentos escritos, desde os mitos bíblicos, não raro, "a impossibilidade dos professores de darem as mesmas aulas, seguirem manuais ou treinarem seus alunos para darem respostas padronizadas é percebida como in-capacidade ou des-preparo". Isso ocorre por razão da ausência de currículo claro e objetivo que nos deem caminhos para superar a falta de preparo dos professores, bem como a inadequação do material didático.

Macedo, Nascimento e Guerra (2014) argumentam em favor do trabalho curricular e formativo tendo "a heterogeneidade e a experiência como emergências fundantes de processos formativos, que vão provocar as políticas curriculares para inflexionar suas ações em direção ao currículo como um instituinte cultural generativo". Entretanto, ir contra um currículo

baseado em um constituinte cultural generativo significa adentrar em um campo de disputas e negociações constantes em busca de trazer para as discussões educacionais e curriculares a experiência, os saberes cotidianos e a cultura regulados pela noção da diferença. Nessa perspectiva é que surgem textos e discursos outros que demonstram a oposição de grupos e movimentos sociais a um currículo comum, o qual apaga as diferenças na tentativa de e homogeneíza os saberes e conhecimentos na escola e na sociedade.

É por esse viés que Alves (2014) discorre sobre "os movimentos sociais das diferenças, que queriam que normas específicas surgissem para contemplar suas necessidades, buscaram se mobilizar para atuar em várias frentes: algumas leis apareceram, como a Lei n. 10.630/2003 e Lei n. 11.645/2008", sobre obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, acontecendo assim, um enorme movimento contra o estabelecimento de um BNC e pela criação de um sem número de Diretrizes que foram desenvolvidas no Conselho Nacional de Educação.

Para compreender o cenário discursivo e textual que envolve essa temática, é preponderante que se apresente os discursos que emergem diante do processo de elaboração da BNCC, pois segundo Lopes (2006) "a própria política de currículo deve ser entendida, simultaneamente, como discursos e como textos, e um desses posicionamentos discursivos é sustentado pelo Estado e grupos privados". Estes discursos são expressados por meio de programas e projetos encomendados ou comprados pelos governos estaduais, municipais e federais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Tais programas e projetos educacionais possuem um teor avaliativo ou de implementação do conteúdo presente nos documentos legais que norteiam a BNCC.

Sobre a BNCC Cóssio (2014) afirma ainda que "busca-se articular a proposição curricular a um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de sociedade. Nesse sentido, analisam-se os modelos de sociedade em vigor atualmente, visando buscar os nexos entre um currículo nacional que procura reduzir as desigualdades no atendimento ao direito à aprendizagem dos excluídos", segundo as orientações dos organismos internacionais de atentar para políticas de alívio à pobreza e de redução da vulnerabilidade, com medidas compensatórias.

Segundo Peroni (2009) o que se reverbera no currículo "É a lógica privada mercantil no sistema público, tanto influenciando a gestão, quanto o currículo das escolas". Este processo tem implicações nas políticas educacionais, e mais especificamente, na parceria público-privada, que acaba por redefinir o conteúdo das políticas públicas de educação.

Peroni, Pires e Rossi (2017) se utilizam dos conceitos terceira via e terceiro setor para evidenciar a relação público privado na educação brasileira. Nesse contexto, dizem os autores, "cresceu a presença do setor privado nas políticas sociais e, em especial, na educação, tanto através da direção quanto da execução direta. Em parte, pelo diagnóstico de que um Estado em crise não deve executar diretamente as políticas, repassando para ao mercado ou para instituições do terceiro setor", ou vinculado ao mesmo diagnóstico, com a crise do Estado, o mercado passa a ser parâmetro de qualidade e quem define a direção e o conteúdo da educação.

Em seus estudos Peroni (2009; 2017; 2016) demonstra preocupação quanto ao estreitamento das relações das instâncias governamentais, a exemplo dos Estados, Municípios e Governo Federal com grupos empresariais nacionais e internacionais, pois nota-se que essas instâncias governamentais têm dado cada vez mais sua autonomia de decisão a estes grupos empresariais a exemplo do Instituto Ayrton Senna e o Itaú Unibanco.

Price (2014) apresenta em seu estudo os aspectos do desenvolvimento de um Currículo Comum no estado de Wisconsin nos EUA por meio das mesmas bases de relações revelados por Peroni, as quais demonstram os grupos privados e instâncias governamentais, articulando sobre a educação nacional em favor de suas próprias demandas capitalistas e mercadológicas. Criticando um posicionamento curricular arbitrário e desconecto da realidade sociocultural e econômica de seu estado, e sobretudo, voltada a uma natureza generalizada, a qual denominaram de comum em Wisconsin (EUA), Price (2014) sobre esse aspecto afirma que:

> [...] uma das principais constatações é que a luta contra o Currículo Nacional Comum, enquanto autenticamente significativa, muitas vezes é desagregada (intencionalmente?) do ataque generalizado ao ensino público sob a forma de cortes no financiamento da escola, subsídios à escolas privadas usando os impostos pagos pelos contribuintes, e modelos de valor agregado que ligadas por avaliações de desempenho e consequente remuneração de professores limitam a autonomia profissional do professor e do pesquisador na formação de professores (PRICE, 2014, p. 1614).

Percebe-se assim, com a experiência americana desvelada por Price (2014), que se reproduzem no âmbito internacional, os processos de segregação curricular que ocorrem no Brasil. Essa constatação nos remete a refletir que os interesses das elites locais são reafirmados constantemente em suas lutas próprias, e é através da educação e de suas relações com o governo local que essas elites desejam estabelecer um projeto de nação segundo seus anseios econômicos. Nota-se que assim como no Brasil, o controle do sujeito por meio do desempenho medido pela avaliação, bem como o engessamento do trabalho docente através

dos limites da remuneração e de sua autonomia, são aspectos dos processos de controle que se repetem deliberadamente.

Em seu estudo Pereira e Oliveira (2014) trazem ao debate curricular e as críticas a BNCC as relações de poder que engendram a construção de um Currículo Comum e trazem questionamentos emergentes para a compreensão adequada do cenário que vem se formando sobre a elaboração e implementação da BNCC no Brasil, segundo os autores "o debate sobre a criação de uma base nacional comum suscita-nos de pronto, duas perguntas fundamentais. Quem define o porquê, o que e como se ensina? Que pesos têm e deveriam ter cada um dos atores envolvidos nesta definição?" (p. 1669).

O estudo dos referidos autores trás a experiência da implementação de um Currículo Comum estabelecido para a rede Estadual do Rio de Janeiro em 2011, tal vivencia trouxe a emergência da discussão da elaboração da BNCC de forma arbitrária ou "de cima para baixo" como afirmam os autores, segundo Pereira e Oliveira:

> Defenderemos a ideia de que uma base nacional comum definida de cima para baixo, por instâncias dirigentes federais, estaduais e municipais de educação, implicará em grave mutilação ao direito de aprendizagem da democracia e ao desenvolvimento cidadão dos alunos, porque, por meio de um processo autoritário não se pode investir do modo como acreditamos ser necessário, na construção da democracia e da cidadania (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 1669).

Portanto, Pereira e Oliveira (2014) evidenciam a preocupação com a lisura da democracia no advento de um Currículo Comum. Esse aspecto em específico é o mais ressaltado nos estudos selecionados para a reflexão acerca das politicas de currículo e implementação da BNCC no Brasil.

Sabemos dessa forma que tratar sobre democracia também requer falar sobre diversidade, diferença e um sentido de humanidade que preconize o respeito ao próximo, sobretudo, o respeito e garantia de direitos as minorias sociais. Pode-se perceber nas reflexões de Cunha e Silva (2016) que essas preocupações carecem de mais espaço de discussões e de uma política de currículo que as tragam para o centro das disputas dos projetos políticas e sócias. Por esses fatores as autoras afirmam que:

> Discutimos as articulações políticas que se formam em torno do significante currículo e em como essas articulações influenciam o projeto de uma base nacional comum curricular, transformando esse campo do espaço social num terreno de constante disputa em torno do que é adequado ou não para ser ensinado. Nosso pensamento se desenvolve em torno da argumentação de que um currículo que se prenda a uma base, um padrão e busque construir um fundamento único, tende a ignorar saberes outros presentes nas

> experiências dos sujeitos sociais, de sua cultura e história (CUNHA; SILVA; 2016, p. 1236).

As preocupações evidenciadas pelas autoras são cercadas evidentemente da percepção da ausência na proposta de BNC, das experiências e saberes próprios de cada individuo, grupo social, comunidade regional entre outras instâncias, cujas significações são responsáveis pelas subjetivações que são produzidas nos indivíduos. Estes são, portanto, saberes que estão sendo relegados e junto com os mesmos, são relegados também o entendimento da diversidade de gênero, de sexualidade, de raça, etnia e cultura.

Silva (2010) por meios dos postulados de Foucault e suas reflexões sobre poder, tenta nos mostrar uma percepção do papel do Estado por meio do conceito de governamentalidade e afirma que "a arte do poder ou governamentalidade, ou razão do Estado nos atinge a todos, de forma que não somos os formuladores e realizadores autônomos de projetos individuais que o quadro conceitual liberal e a educação liberal pretende que sejamos". Segundo Silva (2010) "o poder existe apenas quando relações de poder entram em jogo e o poder nesse sentido deve ser distinguido de poder/saber que envolve apenas certas relações de poder em um certo tipo de saber".

Machado e Luckmann (2014) afirmam que "governamentalidade é o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si", esse entendimento alia-se a noção desenvolvida por Michel Foucault no curso *Segurança, Território e População,* ministrado no *Collège de France,* especificamente na aula de 1° e fevereiro de 1978 e é aprimorada ao longo de suas pesquisas. Segundo os autores o Estado quer por meio de uma Base Nacional Comum conduzir a conduta dos indivíduos e desenvolver, nos mesmos, a capacidade de se auto conduzirem segundo valores sociais determinados. Os autores sugerem ainda que é interessante compreender o papel do Estado considerando o deslocamento no âmbito de suas intervenções, em uma reinscrição de suas técnicas de governança (MACHADO; LUCKMANN, 2014).

Contudo, Lopes nos traz uma reflexão pertinente quanto as interpretações centralizadoras do Estado na educação e no currículo brasileiros, bem como o papel da economia nesse contexto. A autora afirma que:

> Frente a esse quadro, a interpretação das relações entre política e poder exigem, ainda mais profundamente, considerar as relações para além do Estado como sociedade política e para além dos marcos estritamente ideológicos definidos pela economia, na busca do entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais (LOPES, 2006, p. XX).

Esse posicionamento alerta sobre a redução da política às ações do Estado e/ou à interlocução privilegiada com o Estado, como se este fosse uma instância definidora dos sentidos finais das práticas sociais. Lopes (2006) "defende que tal ampliação pode ser construída por intermédio da incorporação das análises contemporâneas sobre a cultura à interpretação das relações entre Estado e políticas de currículo".

Nesse quadro reflexivo de Lopes, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. A autora parte do pressuposto de que "tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade" (LOPES, 2006).

Em suma quanto às polifonias que reverberam sobre as propostas da BNCC para o ensino médio, percebe-se que os discursos se mostram efervescentes, tanto dos indivíduos responsáveis por sua elaboração e homologação quanto, dos grupos e movimentos sociais, instância acadêmica, escolar e social que se opõem a uma perspectiva de Currículo Comum com tendências homogêneas que anulam as diferenças culturais, religiosas, raciais, étnicas, de gênero e sexuais.

Sobre tais aspectos Apple (1999) afirma que o currículo "é sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo". Portanto, a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, menospreza o conhecimento de demais grupos sociais. Essa discussão também é acentuada pela ideia de subjetivação e saber poder, discussões estas que inflamam ainda mais o debate.

1.2 O que dizem os estudos do periódico Retratos da Escola?

Nesse momento o posicionamento presente nos estudos do dossiê temático A reforma do ensino médio em questão, do periódico, **Retratos da Escola**, nos trará os discursos que pairam no campo acadêmico e nas pesquisas educacionais mais recentes acerca da BNCC para o ensino médio e sua repercussão no campo curricular. Tais estudos se debruçaram em discussões sobre a Reforma do Ensino médio, tema muito relevante para a formulação de um entendimento adequado sobre a própria BNCC/EM.

Quadro 2- Fontes de publicações do periódico Retratos da Escola

AUTORES	TÍTULO	ANO	PALAVRAS-CHAVES
Willian Simões	O lugar das Ciências Humanas *Na "reforma" do ensino médio*	2017	Ciências Humanas e potencial pedagógico. Subalternização das Ciências Humanas no ensino médio. Reforma empresarial da educação.
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Interesses mercadológicos *E o "novo" ensino médio*	2017	Ensino médio. Política educacional. Reforma educacional.
Lucília Augusta Lino	As ameaças da reforma *Desqualificação e exclusão*	2017	Ensino médio. Política educacional. Qualidade da educação. Formação.
Nora Krawczyk Celso João Ferretti	Flexibilizar para quê? *Meias verdades da "reforma"*	2017	Politica educacional. Ensino médio. Flexibilização. Desregulamentação.
Nelson Cardoso Amaral	O "novo" ensino médio e o PNE *Haverá recursos para essa política?*	2017	Ensino médio. Política de fomento. Orçamento
Dante Henrique Moura Domingos Leite Lima Filho	A reforma do ensino médio *Regressão de direitos sociais*	2017	Ensino médio. Educação profissional técnica de nível médio. Reforma do ensino médio. Regressão social. Reconfiguração de Estado.
Monica Ribeiro da Silva Leda Scheibe	Reforma do ensino médio *Pragmatismo e lógica mercantil*	2017	Reforma do ensino médio. MP 746/16. Lei 13.415/2017.

Jaqueline Moll	Reformar para retardar *A lógica da mudança* *no EM*	2017	—

Fonte: Elaborada pela autora, (2018)

O estudo de Simões (2017) por exemplo, nos trás a preocupação com a relegação das ciências humanas muito evidentes na nova proposta de BNCC para o ensino médio, quando a mesma inicialmente, tornou excluídas do currículo as disciplinas de filosofia e sociologia, bem como optativa a disciplina de geografia. Segundo esse autor

> Objetiva-se refletir e fomentar o debate, a partir de um diálogo teórico interdisciplinar, a respeito do lugar da área de Ciências Humanas na atual reforma do ensino médio. Procura-se defender a compreensão de que esta área do conhecimento construiu um potencial pedagógico capaz de contribuir na formação de sujeitos na contemporaneidade, constituindo um lugar de poder no processo de escolarização (SIMÕES, 2017, p. 45).

O autor ainda assegura que houve uma rapidez significativa para aprovação da Medida Provisória 746/2016, agora Lei 13.415/2017, que contou com o apoio midiático e o apoio do Congresso. O autor cita que este comportamento corresponde a lógica do just in time típico do neoliberalismo, segundo Simões:

> A expressão *just in time*, que se refere, de modo geral, a um sistema de administração da produção que regula, de modo sistemático, para que nada seja produzido, transportado ou comprado antes da hora certa (HARVEY, 2011), serve como ponto de partida para refletir sobre este cenário. Em nosso caso, o tempo certo pode ser visto como sendo o tempo de um golpe parlamentar-jurídico-midiático (SINGER *et. al.* 2016; FRIGOTTO,2017[...] (SIMÕES; 2017, p. 47).

Os posicionamentos do autor se referem claramente a um cenário político brasileiro muito recente, o qual entrincheirou a sociedade em dois grandes grupos partidaristas e acirrou ainda mais as disputas curriculares.

É notório que as reflexões acerca do da aprovação da Lei n. 13.415, em fevereiro de 2017, a qual trás "à tona" a proposta da BNCC para a educação Básica, sempre consideram no corpo da discussão, os interesses mercadológicos, muitas vezes alinhados com grupos privados e com o Estado. É o que está evidente no estudo de Rocha e Gonçalves (2017), quando o mesmo afirma que:

> A formação profissional no âmbito do EM é um ponto de grande tensionamento no debate educacional, pois a visão preparatória para o mercado de trabalho sempre revela o "embate histórico de caráter político-

> ideológico que expressa relações de poder" (FRIGOTTO, 2007, p.1130), em que temos de um lado o setor público e o setor privado, bem como o desejo do empresariado por mão de obra. Nesse sentido, desde 1996 temos debatido o sentido formativo e educativo do EM compor a EB (GONÇALVES, 2017, 133).

Segundo Lino (2017) "o 'novo' ensino médio confirma processos de exclusão educacional, dualismo e fragmentação que compromete não só a qualidade da formação da juventude, mas também a carreira e a formação dos profissionais da educação", pois falta diálogo e as decisões são tomadas de maneira autoritária. A autora considera o desmonte da esfera pública, na promoção da desqualificação da educação básica, da desvalorização do magistério e da redução do direito à educação, comprometendo os processos de formação dos jovens e a atuação dos profissionais da educação.

Krawczyk e Ferretti (2017) tratam dos aspectos da lei Lei n. 13.415 de 16/02/2017 que mudam radicalmente o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, bem como o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos estados, tentando compreender o quadro histórico, politico e cultural que antecede a nova proposta de ensino médio. Os autores citam que:

> O discurso alarmista sobre a situação do ensino médio resulta de muito mais do que isso. Tem ocultado a falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o País, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, bem como por demandas constantes de inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo, entre outros aspectos (FERRETTI, 2016). São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 34).

Os autores apresentam aqui o ambiente de controvérsia que ronda as decisões sobre BNCC para o ensino médio, o qual ora reverbera sobre a ideia de flexibilização, ora sobre ideias de muita rigidez e autoritarismo.

Amaral (2017) em suas reflexões sobre a reforma do ensino médio apresenta uma preocupação com a origem dos recursos financeiros que fomentarão tais mudanças, tendo em vista que está previsto para os próximos 10 anos, o congelamento dos recursos para educação pelo poder executivo. Segundo o autor:

> Com relação ao financiamento da educação a Lei No 13.415 faz uma alteração no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para acrescentar o financiamento da "formação técnica e profissional", que agora ficou inserida no artigo 36 da LDB (BRASIL.LEI No 9.394/1996). Além disso, os recursos do Fundeb podem se dirigir para qualquer outra instituição, incluindo-se

> privadas, desde que autorizada a atuar no ensino médio público pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).Finalmente, no artigo 13 da Lei No 13.415, é instituída no MEC a "Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral" (Política de Fomento) (AMARAL, 2017, p. 93).

Observa-se mais uma vez, a controvérsia que cerca a reforma do ensino médio, existente também no planejamento orçamentário da própria proposta. Amaral (2017) trás em seu estudo as bases da Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Em seguida, o mesmo faz uma comparação do valor aplicado por estudante do ensino médio no Brasil e em diversos países selecionados, realizando, ainda, a relação entre os valores aplicados por estudante e o resultado do Pisa de 2015, os quais demonstram que o Brasil é o país que menos investe no estudante da educação básica no mundo.

O autor conclui ainda que, "pelo menos neste primeiro orçamento, definido pelo grupo que assumiu o poder, o Governo Federal não fez nenhuma previsão para que se constituam os recursos da Política de Fomento e nem para o conjunto das metas estabelecidas no PNE (2014-2024)" (2017, p. 107) e assegura que:

> Os orçamentos de 2018 e 2019 serão elaborados pelo mesmo grupo que se encontra no poder e pode-se afirmar, pelas medidas tomadas no primeiro ano de governo – reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – que os valores a serem alocados para o MEC continuarão com reajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento e nas metas do PNE (2014-2024) (AMARAL, 2017, p. 1017).

Ou seja, há evidentemente uma proposta de reforma estrutural no currículo escolar da educação básica que, contudo, esta sendo elaborada por contradições presentes no próprio planejamento orçamentário

Moura e Filho (2017) ao tratarem acerca da reforma para o ensino médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, observam especialmente, no que se refere às relações entre essa etapa e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e afirmam que "a mesma sinaliza para o fortalecimento da dualidade educacional e de uma orientação mercadológica; precarizando da docência" (p. 109) .

Assim como em outros estudos presentes no dossiê ***A reforma do ensino médio em questão*** do referido periódico, Mauro e Filho (2017) consideram o quadro contextual do Brasil no momento da elaboração da proposta da reforma para o EM e, neste contexto, os autores reforçam a ideia de golpe político e evidenciam o cenário social, político e econômico

“que despertou no conjunto das forças promotoras do golpe a necessidade de perpetrá-lo” (p. 111). Em suas reflexões os autores asseguram ainda que:

> A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século (MAURO; FILHO; 2017, p. 111).

Percebe-se aqui que estão sinalizadas no estudo dos autores, as relações internacionais afirmadas pelo governo e as elites sociais, políticas e econômicas brasileiras, as quais têm posição clara nessa disputa que segundo os autores, "defendem a própria classe de qualquer ameaça contra a manutenção integral do projeto societário hegemônico, baseado no desenvolvimento dependente dos países de capitalismo avançado e a eles subalterno” (2017, p. 114).

As observações de Moll (2017) em seu estudo apontam o caminho feito na última década em ações governamentais e marcos legais para a educação, tendo como referência a Emenda Constitucional nº59/2009 (obrigatoriedade do ensino médio), no alargamento dos anos de obrigatoriedade da educação básica. Há diferentes aspectos da chamada *reforma* reveladores da restauração conservadora em curso no cenário político, cultural, econômico, social e educacional do Brasil *pós-impeachment*. A autora cita sobre o ensino médio que:

> Herdeiro da tradição dual, qual seja, de encaminhar os jovens para destinos desenhados a partir do berço, elemento caraterístico de uma sociedade de quase-castas, o ensino médio encarnou historicamente (como escola secundária ou como 2° grau) a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior (MOLL, 2017, p. 62).

Ou seja, sempre houve uma segregação educacional no Brasil, considerando por exemplo que desde a elaboração das leis que determinaram o caráter e as finalidades da educação básica, e em especial, o ensino médio, já se direcionavam os níveis escolares que os grupos sociais ocupariam.

Silva e Scheibe (2017) consideram em suas pesquisas que o conjunto de argumentos utilizado pelos propositores e defensores da atual Reforma do Ensino Médio compõe uma linha de alegações reiterada nos últimos 20 anos, conforme evidencia a análise dos

documentos normativos, baseados na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos do mercado de trabalho e/ou em necessidades definidas pelo setor empresarial. Esses argumentos aproximam a última etapa da educação básica à visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal.

Segundo as autoras:

> [...] a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo [...] implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. O tempo integral (ampliação da jornada escolar) com a finalidade de treinar para as provas é mais uma evidência dessa forma pragmática e econométrica de conceber o conhecimento escolar e a formação dos estudantes. Essa lógica argumentativa resulta, em suma, na tentativa de conferir maior eficiência (na vertente econômica, mercantil) ao processo de seleção e distribuição do conhecimento escolar, mantendo seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história do ensino médio no Brasil (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

O que se observa de forma ampla nas discussões acadêmicas e nas pesquisas educacionais recentes que tratam acerca da BNCC para a educação básica e a Reforma do Ensino Médio, é que o conjunto de aspectos econômicos, políticos e culturais que emergiram o Brasil em uma celeuma de vozes controversas sobre os posicionamentos que norteariam a proposta e implementação de um currículo mínimo para a educação nacional, está de fato baseado em ideias conservadoras e neoliberais que reforçam a homogeneidade do currículo.

Tais posicionamentos se apresentam de forma maciça nos estudos observados nos periódicos Retratos da Escola e e-Curriculum PUC/SP entre outros estudos recentes, mas que serão apenas citados nessa pesquisa. De forma geral, esse discurso fica bem estabelecido em outros meios de comunicação, contudo, este é o posicionamento de um determinado grupo social e intelectual, o qual declaradamente esta contra as medidas tomadas pelo governo, mas, na contramão desse posicionamento, emergem outros grupos e opiniões, cujos interesses se pautam em reforçar a ideia de BNCC na tentativa de padronizar o comportamento dos indivíduos em sociedade por meio de habilidades e competências que alcancem os anseios do mercado de trabalho.

1.3 O que dizem os estudos dos demais periódicos: Currículo sem Fronteira, Espaço do Currículo, Linhas Críticas, Educação e Sociedade, Revista de Educação Pública e Teias?

Segue abaixo o conjunto de artigos selecionados por nós, originados nos periódicos Currículo sem Fronteira, Espaço do Currículo, Linhas Críticas, Educação e Sociedade, Revista de Educação Pública e Teias, os quais também foram selecionados para observação do referencial que norteia as discussões acerca da reforma curricular brasileira e da base.

Quadro 3 – Fontes de publicações dos periódicos Currículo sem Fronteira, Espaço do Currículo, Linhas Críticas, Educação e Sociedade, Revista de Educação Pública e Teias

CURRÍCULO SEM FRONTEIRA			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS- CHAVE**
Martin Kuhn	O currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: Desafios e possibilidades	2016	Ciências Humanas. Currículo. Conceitos estruturantes. Ensino Médio.
Sabrina Moehlecke	Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: Uma ampliação do direito à educação?	2018	Política educacional; Educação Integral; Direito à Educação; Ensino Médio.
William de Goes Ribeiro	Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: Quando a diferença faz toda a diferença	2016	Currículo; Interculturalidade; Diferença.
Bruna Damiana Heinsfeld e Maria Paula Rossi Nascentes da Silva	As versões da Base Nacional Comum Curricular e o papel das tecnologias digitais: Conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos	2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo, tecnologias digitais.
Janete Magalhães Carvalho	Desejo e currículos e Deleuze e Guatarru e ...	2016	Currículo. Desejo coletivo. Agenciamento. Aprender-ensinar. Constituição do comum.
ESPAÇO DO CURRÍCULO			

AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS- CHAVE
Joana Dark Andrade de Sousa Wilson Honorato Aragão	A concepção de currículo nacional comum no PNE: Problematizações a partir do paradigma neoliberal	2018	Currículo. PNE. Neoliberalismo.
Silvana Galvani Claudino-Kamazaki Flávia da Silva Ferreira Asbahr Afonso Mancuso de Mesquita	Currículo comum para o Ensino Fundamental de Bauru-SP: Em busca da articulação entre conteúdo e forma	2018	Currículo. Educação Escolar. Psicologia. Pedagogia.
LINHAS CRÍTICAS			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS- CHAVE**
Carlos Eduardo Ferraço	Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidade de resistências aos clichês e a Base Nacional Comum Curricular BNCC	2017	Currículo. Cotidiano. Clichê. Práticas-políticas. Resistência.
REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS- CHAVE**
Talita Vidal PEREIRA Hugo Heleno Camilo COSTA Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA	Uma base a Base: Quando o currículo precisa ser tudo	2015	Políticas de currículo. Teoria do Discurso. Base Nacional Curricular Comum.
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS- CHAVE**
Hugo Heleno Camilo Costa Alice Casimiro Lopes	A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro	2018	Contexto. Desconstrução. Discurso. Ensino Médio. Política de currículo.
TEIAS			
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**	**PALAVRAS- CHAVE**
Sandra Mara Corazza	Os sentidos do currículo	2010	___
Cláudia Tapia Sikilero Adriana da Silva Thoma	Pacto pela aprendizagem: Estratégia biopolítica de governo da aprendizagem	2015	___
Leonardo Rangel dos	Inflexões sobre a		

Reis	vitalidade e o cuidado na época do biopoder: A emergência do biocurrículo	2015	___
José Antonio Sepulved Denize Sepulveda	O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: A importância da laicidade	2016	___
Maria Inez Carvalho Marcea Andrade Sales Maria Roseli Gomes Brito de Sá	Os sinos dobram por nós : O mundo, O Brasil e as narrativas curriculares dos últimos tempos	2016	___
Veronica Borges de Oliveira	Discursos conservadores nas políticas curriculares: Do sacerdócio à profissionalização docente	2016	___
Marina Graziela Feldmann Maria do Socorro Castro Hage Ana Lúcia Nunes Pereira	Currículo, cultura e contexto na região amazônica	2015	___

Elaborado pela autora, (2018)

As discussões acerca de currículo e BNCC nos estudos publicados pelo periódico ***Currículo sem Fronteira*** entre os anos de 2016 e 2017 perpassam por temas como saber/ poder, subjetivação, ensino médio integrado e as ciências humanas no ensino médio. Todas essas discussões voltadas a questionamentos estabelecidos pelos autores acerca Lei 13.415/2017, que estabeleceu a reforma do ensino médio e as mudanças protestáveis.

O estudo de Kuhn (2016) reflete sobre o currículo da área das Ciências Humanas e originou-se da discussão do Caderno II, Etapa II do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O objetivo do estudo é apresentar aspectos conceituais referentes ao currículo das Ciências Humanas e o autor organiza o debate sobre a temática em duas partes: uma reflexão sobre as Ciências Humanas e sua materialização no currículo escolar. O autor aponta que sua pesquisa apresenta provocação e subsídio para as escolas e professores discutirem o currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio. Seu estudo foi levantado por razão da determinação da lei 13. 415 de fevereiro de 2017, que retira a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, Filosofia, História e Geografia no ensino médio.

A esse respeito o autor assegura que:

> Tomemos como ponto de partida de nossa reflexão a compreensão de que as Ciências Humanas são imprescindíveis à interpretação do mundo que vivemos. As Ciências Humanas, conforme as atuais DCNEM1, enquanto área do conhecimento, compreende a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. "Cada um desses componentes curriculares é derivado de conhecimentos científicos e disciplinares, os quais, em função de suas tradições e procedimentos instituídos, possuem atualmente estatutos epistemológicos próprios" (BRASIL, 2014, p. 9). Essa tradição epistemológica e pedagógica curricular disciplinar produziu marcas profundas em nossa cultura escolar. Repensá-la requer visitá-la e interrogá-la (KUHN, 2016, p. 114).

Considera-se assim, por meio do levantamento do autor, que as Ciências Humanas auxiliam os indivíduos a pensarem a realidade que os cercam e que não pode ser desconsiderado o caráter epistemológico construído pelas Ciências Humanas enquanto disciplinas curriculares determinadas pela DCNEM. Tendo em vista a situação que cerca a proposta da BNCC para o ensino médio, o potencial arbitrário da Lei 13.417 quer relegar a comunidade científica e seus objetos de estudo a um rol de insignificância para a educação, talvez também por ter as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia um teor critico que conduz os discentes ao questionamento de posturas controversas de governamentais que não os represente na atualidade.

Sem mencionar que o conhecimento da sociedade inserida em sistemas econômicos, políticos, culturais e em contextos temporais e espaciais ficariam por razão da Lei 13.415, muito prejudicados, a mesma também relega a participação das Ciências Humanas na formação intelectual dos indivíduos.

Já Moehlecke (2018) em abordagens mais recentes acerca da educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro-RJ entre os anos de 2007 e 2016, afirma que a proposta foi inserida na agenda das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, induzida por programas no âmbito do governo federal, particularmente pelo FUNDEB/2007 e pelo Plano Nacional de Educação/2014, que estabeleceu metas específicas de ampliação da jornada escolar para toda a educação básica, processo que influenciou as políticas nos estados e municípios.

A autora mostra em seu estudo um leque de possibilidades de educação integral que influenciou a proposta de educação integral no ensino médio do Rio de Janeiro-RJ, a autora cita que:

> Dentro do escopo e dos objetivos delimitados nesse trabalho, foram identificados ao longo de nossa histórica seis principais

> orientações/concepções de educação integral, muitas vezes associados a programas, modelos ou experiências emblemáticas, que carregam em si uma síntese de sua concepção de educação e do modo de organização escolar. São elas: concepção integralista; concepção socialista/anarquista; concepção escolanovista; concepção dos centros integrados de educação; concepção das cidades educadoras; concepção do Programa Mais Educação (MOEHLECKE, 2018, p. 148).

Moehlecke (2018) em sua pesquisa faz uma importante caminhada histórica acerca das orientações e concepções de educação integral que foram desenvolvidas no Brasil, as quais foram estritamente relacionadas a ideologias educacionais de cunho tradicional e criticas. Por fim a autora apresenta o modelo de educação integral proposta recentemente pela Lei 13.415 e esclarece o papel do Programa Mais Educação nesse contexto. A autora assegura que:

> Em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi lançado pelo governo federal o *Programa Mais Educação* (PME), criado pela Portaria Interministerial no.17/2007 e regulamentado pelo Decreto no. 7.083/2010, dentro de uma ação conjunta de vários ministérios6. Com base nos princípios e experiências de educação integral articuladas ao movimento das cidades educadoras, incentiva-se no PME que as atividades complementares à escola sejam realizadas em espaços externos à escola. Pressupõe-se que, "para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola", os espaços educativos também se fazem presentes na relação entre escola e comunidade, ou seja, "naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciados como ação curricular". Contudo, a estruturação do PME segue caminhos razoavelmente distintos daqueles propostos pelo movimento das cidades educadoras. Em primeiro lugar, os Estados e Municípios que queiram aderir ao PME e receber seus recursos devem assinar o Compromisso Todos pela Educação, pacto que traz princípios, concepções e orientações políticas, ideológicas e educacionais consideravelmente diferentes daqueles presentes na Carta das Cidades Educadoras (2004) (MOEHLECKE, 2018, p. 153).

A autora demonstra com os esclarecimentos feitos sobre a proposta do PME para a educação integral no ensino médio, que o mesmo se esforça em corroborar com a tentativa de oferecer uma aproximação da escola com a comunidade, em que a primeira interfere na última de forma a trazer seus ensinamentos aos indivíduos que vivem no seu entorno ou de alguma forma estão vinculados a escola.

Por fim, a autora afirma que há também um deslocamento e ressignificação da noção de participação da comunidade no processo educativo, que passa a assumir o sentido de parceria das escolas com o chamado "terceiro setor", em direção do "público não-estatal" (p. 153), dessa forma, mais uma vez se evidencia a participação elitista interferindo nas

demandas curriculares e na educação brasileira com seus intuitos subjacentes gradativamente de fazendo mais notórios.

Trazendo para a discussão curricular os anseios de se compreender e valorizar a diferença por meio da perspectiva pós-estruturalismo, Ribeiro (2016) "anuncia o caráter consensual de que vivemos nas sociedades multiculturais, fato que tem gerado debates em vários campos, incluindo a educação" (p. 542). Nesse contexto, o autor se propôs a realizar uma pesquisa a partir de um projeto escolar que articulava propostas pedagógicas interculturais em conjunto com integrantes do movimento *hip-hop*.

O cerne de seu estudo foi problematizar o racismo, tendo em vista uma vertente crítica e emancipatória ressaltando discussões contemporâneas no campo do currículo, repensando, em um quadro teórico distinto, significantes como currículo, sujeito, cultura e diferença por intermédio do fluxo e do hibridismo, desconstruindo os binarismos e os essencialismos.

Sobre a abordagem da diferença no âmbito nacional o autor diz que:

> Os anos 1980 configuram um período de redemocratização no Brasil com uma maior abertura para os antagonismos políticos, impulsionando múltiplos debates em vários âmbitos. Na ocasião, a universalização do acesso às escolas constitui-se como a principal demanda educacional, o que gera uma ampliação das articulações estratégicas para lidar com a questão da diferença. Nos anos 1990/ 2000, o debate a respeito do acesso dá sinais de esgotamento, ampliando a disputa em torno de outros significantes, como a qualidade da educação. Preocupações com a diferença são reiteradas e ampliadas, ao passo que políticas de identidade) ganham cada vez mais espaço no país em um cenário amplo de reconhecimento da dimensão multicultural das sociedades contemporâneas (RIBEIRO, 2016, p. 543).

O autor acentua dentro da trajetória dos processos históricos emancipatórios do Brasil, o período da redemocratização na década de 80, em que a diferença e as políticas de identidade encontraram espaço para debate. Em seu estudo, Ribeiro (2016), consequentemente, traz a discussão de política curricular com enfoque na diferença, proporcionando uma ressignificação de termos relevantes, tais como: "currículo, cultura, subjetividade e diferença".

O relevante na pesquisa de Ribeiro (2016) é que ele direciona os estudos sobre o currículo para uma vertente que anuncia a proeminência de se considerar para a educação brasileira, políticas públicas e mesmo curriculares, que enfatizem os direitos das minorias fora do padrão da sociedade, como por exemplo, os negros, deficientes, homossexuais entre outras, as quais anseiam por saberes e práticas escolares que as valorizem. Por isso a relevância de trazer para o debate curricular a perspectiva da diferença no pós-estrutural. Ambas as

discussões muito emergentes para dialogarem com a proposta de reforma do ensino médio e a BNCC.

Heinsfeld e Silva (2018) propõem no contexto da era da informação e das tecnologias digitais, um estudo no qual tais tecnologias atuam como mediadoras entre pesquisa, estudos, socialização, lazer, consumo, entre tantas outras atividades cotidianas, trazendo o debate para a temática do currículo, em especial da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Esse estudo tem como objeto a inserção das tecnologias digitais nas propostas curriculares e seu objetivo é analisar a forma como o papel da tecnologia parece ser interpretado. As autoras afirmam que:

> Mais recentemente, com a inserção das tecnologias digitais nos espaços escolares, tem se tornado evidente que ainda há muito o que se discutir, em termos dos significados dessa inserção para os diferentes autores que compõem esses espaços. No entanto, parece que as pesquisas acerca do papel da tecnologia na formação discente se mostram, em sua maioria, tanto acríticos quanto superficiais, parecendo sugerir que o único critério a ser adotado pelas políticas públicas diz respeito à disponibilização física dos equipamentos e das redes de internet (PISCHETOLA, 2016). Entende-se, assim, que o propósito do currículo escolar não deve ser limitado apenas à transmissão de conhecimentos acumulados por gerações anteriores, mas buscar habilitar a geração posterior à construção de novos conhecimentos. Dessa forma, o currículo deve promover o progresso e o desenvolvimento do aluno para além dos conhecimentos adquiridos em sua experiência cotidiana (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 670).

É interessante observar que os estudos sobre a BNCC na atualidade tem reverberado por problemáticas pouco discutidas, mas que no contextos da globalização e dos avanços tecnológicos e da comunicação tem se mostrado discussões emergenciais. Este estudo em especial expõe reflexões que tangem aos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do ensino médio e em como a BNCC trata esse aspecto em sua proposta.

O trabalho de Carvalho (2016) na perspectiva de Deleuze e Guattari objetiva debater, de modo ensaístico, como os processos de agenciamento coletivo do desejo interferem na constituição do comum nos currículos experienciados no cotidiano escolar. A autora aborda o desejo coletivo [comum] como um devir minoritário no sentido da (re)existência às forças biopolíticas, propondo um currículo fundado no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Problematiza, no plano de composição e imanência dos currículos escolares, os entrecruzamentos entre a biopolítica e a biopotência, assim como analisa as possíbilidades

para o estabelecimento de um comum que se faça comunidade exercitada como singularidade e multiplicidade.

Por meio do entendimento do conceito de *corpos sem órgãos* de Deleuze e Guattari (1996) a autora compreende o currículo nessa perspectiva e faz considerações ao desejo como uma força que envolve a vontade de um currículo livre dos padrões sociais: sobre essa abordagem a autora ressalta que:

> Currículos como corpos sem órgãos agenciados por multiplicidades de desejos intensivos que circulam no cotidiano escolar, que escapam das modelizações, padronizações, interpretações e investem no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Aquém do universal, além do pessoal, do identitário modo de estar escola (CARVALHO, 2016, p. 441).

Carvalho (2016) parte do entendimento de corpo sem órgãos para compreender os processos de subjetivação que cingem os docentes e que não se equiparam ao entendimento de identidade ou de representação, a subjetivação por sua vez, esta relacionada a algo próprio do sujeito e por isso, pertencente somente a ele, mas considera-se também que esse processo depende da relação do individuo com o coletivo, pois essa relação pode afetá-lo, no sentido de lhe trazer afeto ou influenciá-lo, e dessa forma, compor sua subjetivação ou a construção de si.

Sobre esse aspecto Carvalho (2016) diz sobre uma concepção de currículo que, para além de uma política da identidade e da representação, busque, na potência ampliada de composições entre "conhecimentos, linguagens e afetos-afecções, a constituição de uma comunidade escolar na qual os potencialmente interessados no coletivo e na defesa de espaços públicos singulares estejam envolvidos/enlaçados pelo "comunismo do desejo" comum" (p. 441).

Os estudos do periódico **Espaço do Currículo**, não difere dos meandros discursivos traçados pelas fontes analisadas até então, reverberam sobre da BNCC contestando o texto dos documentos oficiais que deliberaram acerca de um Currículo Comum para a educação brasileira, bem como no enfoque do papel da terceira via e das elites capitalistas nacionais juntamente com o Estado para garantir uma mão de obra satisfatória ao mercado de trabalho.

Souza e Aragão (2018) por meio de um ensaio problematizam a concepção de "currículo comum" veiculada no Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), que fundamenta legalmente a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e discutem o contexto das políticas educacionais no viés do paradigma do novo Neoliberalismo

e o processo de mundialização das políticas educacionais de cunho mercadológicos. Sobre o exposto os autores asseguram que:

> As reformas curriculares empreendidas por diferentes países têm se constituído tema de discussão e problematização recorrente em pesquisas sobre currículo. Nesse campo, pode-se destacar as contribuições de Ball (1992; 1994) ao propor a *Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas3* como recurso de análise para as políticas educacionais no contexto do novo Neoliberalismo. Nesse novo cenário no qual se assenta o debate sobre as políticas educacionais, com ênfase nesse trabalho para as políticas curriculares, torna-se pertinente problematizar o fenômeno da "mundialização das políticas educacionais" (APPLE, 2003), ou seja, a prática recorrente de empréstimo de políticas empreendida em diferentes países, reconfigurando a relação entre Estado, Sociedade Civil (atrelado ao conceito de redes políticas) e Mercado. Sob a influência de redes políticas que defendem os interesses do capital, novas tecnologias são utilizadas na perspectiva de desqualificar o público em relação ao modelo de competências do setor privado, o que vem atingindo fortemente as concepções de currículo que embaçam a formulação as políticas curriculares em diferentes países, incluindo o Brasil (SOUZA; ARAGÃO, 2018, p. 4).

Percebe-se que este estudo é recente e reafirma um posicionamento já presente em pesquisas educacionais e do campo do currículo desde 2014, as quais apontam a presença neoliberal e os interesses mercadológicos cingindo a elaboração da BNCC no Brasil. Notamos que esse é um traço muito afixado na interpretação dos estudiosos que discutem a conjuntura problemática e contestadora de um Currículo Comum como projeto de nação que garante a qualidade da educação e assegura o seu direito a todos. Essa postura é notada há algum tempo e parte do exposto pelo PNE (2014 a 2024) e se estabelece ainda hoje sobre políticas de currículo escolar no país.

O referido estudo, sobretudo, reforça a ideia de mundialização das políticas educacionais, fato que já apontamos também como um hábito que desconsidera a experiência e diferenças da educação que se realiza em casa país. Denotamos esse aspecto quando citamos a tentativa de se aplicar no Brasil o modelo de avaliação de desempenho de país como EUA e Finlândia.

A pesquisa de Kamazaki, Asbah e Mesquita (2018) se debruça em uma perspectiva de currículo que enfatiza sua natureza de resistência política e social em defesa de uma educação gratuita, crítica, laica e de qualidade que promova, para além da aparência, o desenvolvimento psíquico e social dos(as) estudantes. Sob esta perspectiva, este artigo traz uma breve retrospectiva da construção coletiva do Currículo Comum de Ensino Fundamental de Bauru (SP), caracterizado como um processo democrático de reflexão e elaboração de um currículo dotado de um posicionamento político de defesa da educação como propulsora do

desenvolvimento humano e da escola como o local legítimo para o ensino das formas mais elaboradas de ciência, arte e filosofia, a fim de possibilitar a emancipação humana. Os autores asseguram que "buscamos delinear uma análise crítica acerca da implementação deste currículo que, entendido como uma ferramenta de luta e resistência política e social em defesa de uma educação gratuita, crítica, laica e de qualidade, necessita materializar-se com vistas à educação emancipadora pretendida" (2016, p. 169).

Sua pesquisa se constrói com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do esclarecimento sobre o que ensinar, problematiza a finalidade do ato educativo - para quê ensinar – com vistas à unidade conteúdo-forma, destacando a transformação das consciências pela via do desenvolvimento do pensamento teórico e da organização dos coletivos infantis.

No periódico **Linhas Críticas,** Ferraço (2017) problematiza as relações entre currículo e cotidiano escolar assumindo como pressuposto básico a dimensão política das práticas a partir de resultados de pesquisas realizadas em escolas públicas do Espírito Santo. Utiliza como principais intercessores teóricos Certeau, Alves, Deleuze e Guattari, buscando estabelecer enredamentos entre as pesquisas com os cotidianos. Defende a potência das práticas-políticas curriculares tecidas em redes nos cotidianos das escolas como possibilidades de resistência frente aos clichês e aos mecanismos de controle, de apagamento das diferenças e de diminuição da vida produzidos pela atual proposta de uma base nacional comum curricular. O autor assegura que:

> [...] com os cotidianos, temos nos interessado então em cartografar processos vividos nas escolas, sobretudo aqueles afetos às produções curriculares que resistem (Foucault in Revel, 2011) aos mecanismos de opressão e de tentativas de anulação das diferenças. Nessas pesquisas, buscamos nos situar à espreita dos acontecimentos, dos encontros, das conversas e das experiências, entre outros fluxos, movimentos, forças e intensidades que nos forçam a pensar os cotidianos das escolas como espaços-tempos de táticas-estratégias de resistências e permanentes aberturas ao devir. Como já dissemos, sem idealizações, transcendências ou generalizações, mas como produções de redes curriculares abertas ao involuntário da vida (FERRAÇO, 2017, p. 532).

Este é mais um estudo em que a diferença na perspectiva de Certeau, Alves, Deleuze e Guattari (1996) se faz presente nas interpretações da BNCC para a educação básica, nos trazendo uma amplitude de conceitos discutidos pelos mesmos, a exemplo do entendimento de rizoma, caos, intermezzo, multiplicidade, agenciamento, imanência, transcendência, acaso e devir, frisando, sobretudo, o assujeitamento e a desvalorização do cotidiano escolar.

Em **Educação e Sociedade** Costa e Lopes (2018) em seu estudo, apresentam um enfoque discursivo de política de currículo, inspirados nos pensamentos derridiano e laclauniano, focalizando a ideia de contexto em sua potência desconstrucionista. Os autores defendem que uma visão estrutural de contexto tende a compreender o conhecimento como estruturante da prática, com vistas ao controle do outro. "Assim, possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma forma de ser (e decidir), projetada por alguns para todos os outros e suposta como necessária à sociedade" (2018, p. 301). Costa e Lopes (2018) entendem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desde 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como momentos de um texto mais amplo das políticas para o Ensino Médio. Eles concluem que outras possibilidades de significação de currículo e contexto podem apostar para um horizonte democrático na educação e na esfera das políticas de currículo. Os autores apontam que:

> Defendemos que toda tentativa de cálculo sobre o conhecimento, sobre o devir de um fazer curricular, toda tentativa de orientação/controle de práticas de professores e alunos, bem como de qualquer outra identificação envolvida com o campo da educação estão em um movimento de falência ante o potencial generativo de toda significação. A partir desta investigação, questionamos a ideia de que a prática *como produção de conhecimento* seja lida como circunscrita à determinada instituição ou momento privilegiado — um contexto —, a idealidades e teleologias. Se toda produção de sentido já é uma prática de leitura do mundo, um movimento em favor da hegemonização (LACLAU, 1990) de determinado enfoque ou significação já é também produção de um contexto que se sustenta na tentativa de menção ou referência ao outro que se quer controlar, a quem se quer responder (COSTA; LOPES, 2018, p. 304).

Os autores discorrem acerca da consideração do contexto do conhecimento no ensino médio para perceber de forma crítica a proposta de reforma dessa etapa da educação. Os autores compreendem que no ensino médio são produzidos sentidos que orientam a uma leitura de mundo homogeneizadora, a qual esta vinculada a um contexto de privilégios políticos, culturais, econômicos que se sustentam no objetivo de controle do outro.

É o que fica evidenciado com a reforma do ensino médio, uma tentativa de controle do outro por meio de um Currículo Comum que faz constante referencia a um modelo de individuo apto ao trabalho. Tornando assim, um contexto de ensino e aprendizagem para essa etapa da educação básica homogeneizado.

No periódico **Revista de Educação Pública**, Pereira, Costa e Cunha (2015) objetivam em um estudo pautado na teoria do discurso (TD) de Laclau e Mouffe, orientar uma discussão que reativa sentidos de educação e de currículo excluídos nas articulações em defesa de uma

BNCC, lida como necessária à qualidade do ensino. Os autores focalizam especialmente o texto *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, de Guiomar N. de Mello, interpretando-o como parte de um processo de constituição hegemônica e "um discurso contingente e provisório, atravessado por ambivalências, que, como todo momento da política, projeta à universalidade uma leitura particular sobre o currículo" (2015, p. 456).

Dando ênfase à teoria do discurso para uma interpretação da polifonia de textos e falas que envolvem a construção e implementação da BNCC, os autores afirmam que:

> A apropriação da Teoria do Discurso tem sido produtiva no processo de investigação dos sentidos produzidos nos discursos curriculares, na medida em que permite lidar com operações discursivas, tornando possível problematizar a emergência de sentidos universais atribuídos ao conhecimento escolar, ou apenas conhecimento, como prefere Young (2011), em detrimento de outras formas de conhecer. Ela tem permitido indagar sobre operações de poder que reprimem possibilidades outras de se produzir o currículo, para além de uma universalidade impossível, como pontuamos ao afirmar a ideia de que qualquer definição de currículo é apenas a configuração de uma parcialidade precária que, não obstante, tende a ser violenta (PEREIRA; COSTA; CUNHA, 2015, p. 162).

Os autores esclarecem, portanto, que os discursos que cercam a BNCC se desenvolvem por operações de poder que estagnam outras possibilidades de se pensar as políticas de currículo, elegendo saberes e sentidos universais para a escola, que muitas vezes são impostas de forma violenta e arbitrária**.**

É importante destacar acerca das pesquisas divulgadas pelo periódico **Teias**, é que apenas uma pesquisa se direcionou de fato para o debate da BNCC, o qual envereda-se pela critica da autonomia docente em um Currículo Comum de Pereira e Oliveira (2014), contudo, os demais artigos abordados pelo periódico se aproxima do aporte metodológico e discursivo que se propõe esse estudo, como por exemplo, a utilização dos conceitos foucaultianos para levantar questionamentos acerca das relações poderes que envolvem o campo curricular, bem como a analise dos discursos dos grupos que emergem para pensar a concepção de educação e politica de currículo no Brasil, destacando também a valorização da diferença e da subjetividade para se conceber um currículo escolar pautado na diversidade. Essa justificação se faz necessária para que se reforce as razões expostas anteriormente, as quais explicam a escolha das fontes de análise presentes na pesquisa.

Ao discutirmos acerca dos estudos apontados nesse periódico**,** nos deparamos com uma perspectiva de currículo que mais uma vez encontra nos postulados de Deleuze e Guattari (1996) uma possibilidade de inserção da compreensão de subjetivação para as

políticas de currículo na epistemologia política, o estudo propõe um tipo de currículo de orientação espacializante: um geocurrículo.

Corazza (2010) para configurar o mapa curricular, apresenta procedimentos cartográficos do método perspectivista, o qual implica uma distância positiva dos diferentes. Conclui que um currículo topologicamente orientado expressa a ética desejante de pensar e de educar nos limiares da ciência, da arte e da filosofia; a poiesis da própria manufatura; e a aventura da criação de outros currículos abertos ao porvir. A autora afirma que:

> [...] assim como "a história é uma geo-história" e "a filosofia é uma geo-filosofia" (Deleuze e Guattari, 1992, p. 78), também o currículo é um geocurrículo. O campo curricular deixa, então, de ser mediador entre a história do e os seus modos de saber-fazer, assumindo as fragilidades daquilo que se apresenta como evidente; afirma a irredutibilidade dos meios e a potencialidade das passagens, atuando nos limiares da ciência, da arte, da filosofia; arranca-se ao culto de suas estruturas, aventurando-se na *poiesis* da própria manufatura e na criação de outros currículos que recaem na história, mas nela não se originam (CORAZZA, 2010, p. 154).

O estudo propõe um sentido de currículo ancorado em uma perspectiva especial e geográfica "esses movimentos são de fácil compreensão: o pensamento não tem como não assumir a sua dimensão espacializante, de exterioridade, na medida em que a mundialização é correlata à urgência de integrar, num devir-revolucionário comum, vários territórios, culturas, relações, subjetividades" (2010, p. 154).

Sikilero e Thoma (2015) em seu estudo trazem conceitos referentes à governamentalidade e biopoder de perspectivas foucaultianas para a construção do entendimento da influencia das relações de poder nas políticas de currículo e na gestão escolar. Os autores esclarecem que "as preocupações e investimentos do Estado em relação às políticas públicas para a educação, colocam na aprendizagem uma condição para que todos participem do jogo econômico, situando na educação "uma das principais regras do jogo neoliberal: a inclusão de todos" (2015, p. 7).

Com a mesma percepção de política curricular, o estudo de Santos (2015) também faz uso dos pressupostos de Foucault (1992) e a *microfísica do poder* e *biopolítica* para a compreensão das relações entre os currículos em contextos biopolíticos e o trabalho imaterial se mostram mais claras diante do reforço de uma formação pautada no empreendedorismo, na competência e na qualidade, segundo o autor "o sujeito passa a ser empreendedor de si ao gerenciar sua produtividade, ou seja, sua vida passa a ser, também, mercadoria" (2015, p. 49). Diante de tais mudanças o currículo é pressionado a aderir às novas exigências do mundo do trabalho, por conta das coações do neoliberalismo.

Reis (2015) aponta para a emergência de um novo fenômeno: o biocurrículo, o qual o autor delineia seus contornos a partir dos aspectos que são característicos dos estudos do biopoder. Com isso, chega-se à consideração de que a educação na contemporaneidade está diretamente implicada com os processos vitais, assim, ela torna-se uma espécie de potencial vetor de mais-vida.

Sepulveda e Sepulveda (2016) discutindo acerca do ensino religioso na escola, inferem que a presença compulsória do ensino religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, ou da religião, expressam, a partir das práticas de alguns profissionais, que Estado e Igreja, de acordo com a história, se robustecem reciprocamente, suscitando tensões e conflitos e enfraquecem o princípio da laicidade do Estado. Segundo os autores "as tensões e conflitos prosseguem provocando discussões e disputas, isso porque a maioria do ensino religioso desenvolvido nos cotidianos das escolas se dá a partir dos preceitos cristãos em prejuízo da pluralidade religiosa presente no contexto brasileiro" (2016, p. 151).

Carvalho, Sales e Sá (2016) demonstram que a intenção do estudo proposto foi traçar um painel, pretensamente amplo, dos trilhos/desvios do currículo escolar, quer como estudo descritivo da realidade, quer como prescritivo do agir e mesmo sua concreta objetivação. A perspectivação através de díades, uma apropriação direta do termo como utilizado por Bobbio (1995), foi uma escolha pela complexidade.

Oliveira (2016) propõe em seu estudo, aportes teóricos do pós-fundacionalismo e pós-estruturalismo para compreensão dos campos do currículo e formação de professores através da analise de discursos conservadores. Com isso, a autora desta que "a investigação de sentidos das políticas curriculares, na perspectiva discursiva, possibilita a reativação de discursos que bloqueiam e/ou afirmam determinada política e como estes estão marcados pela contingência" (2016, p. 75).

A autora assegura também que "os processos de naturalização de hegemonias promovem, em grande medida, o recrudescimento dos discursos e fortalecem formas mais autoritárias, criando condições para manter seu status de "verdade" (2016, p. 75).

Oliveira (2016) afirma que "quanto às tentativas de manutenção de um mundo existente, a história da humanidade é uma história de resistência à perda de regalias. É por essa resistência que a díade direita-esquerda, como propõe Bobbio (1995), fundada no desejo da esquerda pela igualdade, estará sempre presente" (2016, p. 18).

Segundo o estudo de Feldmann, Hage e Pereira (2015) o currículo deve por em questão o contexto cultural que envolve o processo de ensino e aprendizagem e toma como recorte espacial a esse tema, a região Amazônica. Para as autoras o currículo associado à

diversidade cultural, pode ser entendido em uma relação recíproca entre docentes que trabalham de forma compartilhada conteúdos, disciplinas, projetos e ações voltados para a construção de conhecimentos científicos, "levando em consideração o *ser e estar*, e discentes, os quais mostram, em sua maioria, melhor desempenho quando a aula é ministrada de forma contextualizada com a realidade externa ao ambiente escolar" (2015, p. 23).

O que desejamos nesse momento, é elucidar por meio do quadro que segue abaixo, a importância que tem sido dada por veículos de divulgação das pesquisas educacionais, a discussão de uma BNCC. Bem como desejamos também, demonstrar a evolução desses discursos desde quando se propôs por meios legais, uma BNC, e a continuidade dessa produção até o momento. Observem que o quadro que segue apresenta as reuniões da ANPED, e é nesse aspecto que nossos estudos se diferencia, pelo quantitativo de publicações sobre as discussões de uma base comum e o número de reuniões da ANPED que foram averiguados por nós, as quais se mostram em um recorte temporal em que tais discussões se apresentaram ainda mais complexas, por razão do cenário político de disputas que cercava a educação brasileira no período, tendo em vista a proposta de reforma curricular.

Portanto, consta abaixo o repertório das fontes selecionadas por nós para a realização do estado da arte, que pretendeu realizar uma revisão bibliográfica sobre a temática de estudo proposta.

Quadro 4 - Fontes de publicações para análise de Souza (2018)

FONTE	INSTITUIÇÃO / REGIÃO	ISSN	QUALIS	Nº DE TEXTOS ANALISADOS	ANO
E-Curriculum	PPGE – PUC/SP	1809-3876	A2	10	2014 2016
Retratos da Escola	CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – Brasília/DF	1982-131X	B2	10	2017
Currículo sem Fronteiras		1645-1384	A2	05	2016 a 2018
Espaço do currículo	UFPB/Paraíba	1983 -1579	B1 em Ensino e B2 em Educação	02	2016 a 2018
Linhas Críticas	UNB	1516-4896	B1	01	2017

Educação& Sociedade	UNICAMP – Campinas/SP	01017330	A1	01	2018
Revista de Educação Pública	UFMT/Cuiabá	2238-2097	A2	01	2015
Revista Teias	PGE– ProPEd/UERJ	1518-5370	B1	10	2010 a 2016
ANPED	Reuniões 34/2011 35/2012 36/2013 37/2015 38/2017	—	—	20	2011 a 2017

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Interpretando de forma simples o quadro exposto acima, o qual demonstra um conjunto de fontes de divulgação de estudos voltados às criticas a BNCC da educação básica e em especial, a Reforma do Ensino Médio, observa-se que houve um aumento do número de estudos sobre tais temáticas na atualidade. Entretanto, esse fato é explicado facilmente por meio da compreensão do que tange o contexto político, econômico e cultural do Brasil no vigente período.

Referimo-nos aqui a própria Medida Provisória nº 746 de 22/09/2016, que propõe alteração substancial no funcionamento do ensino médio no Brasil, assim como o definido pela lei 13.415/2017, a qual caracteriza oficialmente as principais alterações para o ensino médio, inclusive as diretamente vinculadas à atuação profissional do magistério e que afetam a educação superior, impactando nos cursos de formação. Não se esquecendo de mencionar a crise política que se estabeleceu segundo o posicionamento de muitos autores que refletem sobre a reforma curricular brasileira e o estado de golpe, o qual fortaleceu a elaboração da BNCC para a educação básica.

Portanto, considerando o cenário exposto, é notório que a conjuntura de fatores apresentados se diferencia do ambiente histórico, político, econômico e cultural de outrora, no entanto, já anunciava o campo acirrado de disputas que cinge o currículo da educação brasileira. Contudo, ainda não obtinha a complexidade de discursões que surgem na atualidade.

1.4 O que dizem os estudos presentes nas reuniões da ANPED?

Nesse momento serão expostos os estudos selecionados das reuniões da ANPED, e para elucida-los melhor, segue abaixo um quadro constando tais estudos presentes nas ANPED desde a 34ª reunião a 38ª reunião, referentes as perspectivas de currículo, BNCC e discurso, os quais foram selecionados para contribuírem com as reflexões da referida pesquisa.

Importante frisarmos, contudo, que a escolha dos estudos presentes no quadro abaixo, contemplou temas de interesse dessa pesquisa, portanto, serão encontrados, por exemplo, artigos que tratam sobre o controle/poder, subjetivação, discurso, educação integral, entre outros, vinculados a uma compreensão de educação e Reforma Curricular específicas, que serão assim, explanados teoricamente e conceitualmente nesse estudo, os quais de certa forma, cercam uma compreensão de BNCC/EM muito caros a essa proposta de pesquisa.

Quadro 5 – fontes do GT 12 das reuniões da ANPED

34ª REUNIÃO DA ANPED		
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**
Márcia Cristina de Souza Pugas Clarissa Bastos Craveiro	O Jogo político nas políticas curriculares: Uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais	2011
Helena Maria dos Santos Felicio	A integração curricular na educação em tempo integral: Perspectivas de uma parceria interinstitucional	2011
Maria do Rozário Azevedo da Silva	O cinema como objeto de saber poder no currículo: O que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da Rede Pública de Ensino da cidade do Recife?	2011 **Retirar todos esses**
Ana de Oliveira	Repensando a história das disciplinas escolares com base na teoria do discurso	2011
35ª REUNIÃO DA ANPED		
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**
Luciane Uberti	Currículo e poder: Para além das forças do Estado - ainda há o que dizer?	2012
Guilherme Augusto Rezende Lemos	Cultura, subjetividade espetacular e currículo	2012
36ª REUNIÃO DA ANPED		
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**
Jean Mac Cole Tavares Santos	Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no contexto da prática	2013

Danielle dos Santos Matheus	Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade	2013
Lígia Martha C. da Costa Coelho Dayse Martins Hora Alessandra Victor do Nascimento Rosa	Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: Universidade ou focalização?	2013
Carla Sprizão Ponce	Concepções de educação integral na escola pública SINOP-MT: Uma reflexão fenomenológica	2013
37ª REUNIÃO DA ANPED		
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**
Roberto Rafael Dias da Silva	Um breve exame das políticas curriculares para o Ensino Médio na América Latina	2015
Sirley Lizott Tedeschi	A produção de subjetividade na escola: Uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar	2015
Juares da Silva Thiesen	Virada epistemológica no currículo escolar: Reflexões nas politicas de currículo e em proposições de interesse privado	2015
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha Hugo Heleno Camilo Costa	Currículo, tradução e controle	2015
Marcia Betania de Oliveira	Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo	2015
	38ª REUNIÃO DA ANPED	
AUTOR	**TÍTULO**	**ANO**
Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	A Base Comum Nacional no debate da política curricular (1996-2006): Desconstrução e hegemonia dos discursos	2017
Débora Barreiros	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, movimentos e ações políticas	2017

Elaborado pela autora, 2018

A 34ª reunião da ANPED ocorreu entre os dias 2 e 5 de outubro de 2011 no Centro de Convenções de Natal/RN, e valorizou o tema *Educação e Justiça Social*. Tomando como partida de nossas avaliações sobre os estudos divulgados pelo evento acerca do currículo, o grupo de trabalho 12 (GT12), o qual trata especificadamente de currículo, é o foco de nossas buscas no referido evento em anos diferentes.

Foram encontrados nessa reunião no GT/12, 6 seis estudos que se aproximam da nossa proposta de pesquisa e que tratam de políticas de currículo e escola. Tais estudos retrataram o que se falava de currículo nesse período específico e demonstrarão um contexto também específico de análise das questões curriculares no Brasil e que tangenciam discussões que ainda são inflamadas sobre a escola e o curricular como, por exemplo, a educação integral e as disciplinas curriculares.

O trabalho de Pugas e Craveiro (2011), por exemplo, discute alguns aspectos do jogo político presente nas articulações discursivas que configuram os processos de produção das políticas curriculares sobre formação de professores no Brasil. Para isso, toma como base os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 e de 2002, tendo em vista algumas contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e das proposições de Stephen Ball.

> As autoras afirmam que partem entendimento de currículo como espaço de enunciação (LOPES e MACEDO, 2006), isto é, como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006b) produto e produtor de sentidos a partir do processo discursivo no qual a tensão entre universal e particular é constante e dela resultam formas hegemonizadas de sentidos considerados mais verdadeiros ou mais legítimos (PUGAS; CRAVEIRO, 2011, s/p).

Felício (2011) trata em seu estudo sobre a educação integral A partir da concepção de integração curricular proposta por Beane, que assume a perspectiva de superar a fragmentação dos conteúdos escolares, constata-se que a Educação em Tempo Integral, a partir da parceria interinstitucional, se torna possível: quando a organização curricular do turno e do contraturno escolar, supere a ideia de complementação de um currículo e sejam assumidas como um todo.

Silva (2011) teve como foco de análise em seu estudo o cinema como objeto de saber/poder no currículo da Educação básica da Rede Pública de Ensino da cidade do Recife nos anos 2006-2008. Sua questão de pesquisa foi orientada para responder sobre que discursos epistemológicos e pedagógicos engendraram o cinema como um problema relativo ao currículo escolar da Rede Municipal do Recife nos anos recentes. Foi elegido pelo autor para a discussão teórico-metodológica versões da teoria pós-crítica do currículo associadas à formulação Cinema como Pensamento em Deleuze.

Oliveira (2011) em seu estudo apresenta questionamentos à História das Disciplinas Escolares, enunciada por Ivor Goodson, no que essa se refere (a) à teoria do contexto que pressupõe a constituição de uma estrutura contextual macro que se apresenta como limitadora das ações de sujeitos na constituição de cada uma das disciplinas que compõem o currículo, b) às concepções de sujeito e conhecimento; (c) à dicotomia currículo ativo e currículo pré-ativo;

e (d) à ideia de totalidade de sujeitos reunidos em torno das comunidades disciplinares. Defendo que a Teoria do Discurso é mais potente para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os significados são discursivamente produzidos e hegemonizados.

A 35ª reunião da ANPED ocorreu em Porto de Galinhas/ PE entre os dias 21 e 24 de outubro de 2012 tratando sobre a temática *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI,* os estudos selecionados na mesmas se referem ao GT/12, o qual aborda sobre o currículo.

Nessa perspectiva encontramos 2 dois estudos que se aproximam de nossa pesquisa, o primeiro é o estudo de Uberti (2012) que analisa as relações entre currículo e poder, a partir da problematização do projeto político-pedagógico da Escola Cidadã, tal como implementado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, entre 1989 e 2004.

O autor utiliza as ferramentas analíticas de Michel Foucault para proceder a uma crítica de inspiração genealógica por meio de uma análise de discurso. Trata-se de enfocar a dimensão específica do poder, tendo em vista a relevância que tal dimensão adquire no projeto analisado. Desta forma, importa dar destaque às diferentes forças em jogo nas relações de poder-saber que constituem o campo discursivo da Educação e do Currículo. Percebe-se novamente os conceitos foucaultianos e a lógica das relações de poder envolta das interpretações das políticas curriculares já em nos anos de 2011 e 2012.

No estudo de Lemos (2012), o segundo estudo, percebemos a tentativa de trazer a subjetividade ao centro das questões curriculares. O autor afirma que:

> O ato de educar-se ou cultivar o espírito possui a insígnia da subjetividade e esta, por sua vez, não o é sem configurar-se como adesão identitária a uma dada cultura ou constituir-se a partir dela; em ambos os casos é preciso educar-se para tal. Assim sendo, sujeito e educação se conectam através das relações de intervenção mútua entre subjetividade e cultura, o que esbarra na questão da identidade: é o sujeito que adere à cultura, sendo assim o sujeito pura subjetividade; ou é a cultura que o molda, sendo o sujeito pura sujeição? Quais são as reais possibilidades de alguém poder dizer – eu sou isso? (LEMOS, 2012, s/p).

A 36ª reunião ocorreu em Goiânia/GO entre os dias 29/09/2013 a 02/10/2013 com o tema *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Politicas Educacionais* e foram encontrados no GT/12 4 quatro trabalhos com abordagens referentes ao nosso campo de investigação a começar pelo trabalho de Santos (2013) o qual traz a discussão as políticas para o ensino médio apresentando a dinâmica de debate e realização

dos projetos de Reforma do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Mossoró (RN), a partir de depoimentos de docentes envolvidos com a proposta.

O autor centra-se no percurso de discussão do Ensino Médio Integrado (EMI) e tem como objetivo perceber como as políticas são construídas, interpretadas, ressignificadas e recontextualizada no contexto da prática (Ball, 2006), a partir das condições físicas e pedagógicas existentes na escola. O autor, portanto, utiliza como referência a teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe, como apresentados e discutidos, principalmente, por Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006).

É pertinente observar que esse referencial teórico paltado na Teoria do Discurso de Moff e Laclau, a ressignificação e recontextualização de Ball e Bowe, bem como estudos de Lopes e Macedo também nessa vertente, tem aparecido como perpectivas analíticas de currículo com muita frequência e há alguns anos, assim nota-se por meio da observação das fontes utilizadas nesse estudo.

Matheus (2013) através das mesmas escolhas metodológicas e referenciais teóricos de Santos (2013), analisa as relações discursivas estabelecidas entre currículo, avaliação e qualidade na política brasileira de Educação Básica, no período de 2003 e 2011. Para tanto, realizo a leitura de uma coletânea de 57 textos formulados pelo MEC (Ministério da Educação), utilizando como ferramenta de entrada o programa WordSmith Tools. A presente análise é fundamentada na teoria do discurso de Ernesto Laclau e nas discussões sobre currículo produzidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo. Tais abordagens teóricas, quando articuladas, favorecem entender as políticas de currículo como produção cultural discursiva marcada por disputas por hegemonização de sentidos.

Coelho, Hora e Rosa (2013) trazem a educação em tempo integral para debate juntamente com a questão dos *sujeitos em formação*, à autora discuti o binômio *universalização/focalização* nos programas que visam implantá-la tendo, como *locus*, experiências existentes no estado do Rio de Janeiro.

Ponce (2013) discute as diferentes concepções de educação integral do Programa Mais Educação que direcionam a prática educativa de professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop-MT. Segundo a autora, a partir das informações dos sujeitos envolvidos, a pesquisa considera que o processo da educação integral é ainda bastante incipiente e permeado de muitas contradições. A mesma interpreta que se faz necessário à formação inicial e continuada dos distintos profissionais que desenvolvem a educação integral; uma reorganização dos tempos e espaços no ambiente escolar; abertura para o trabalho conjunto da escola, família e comunidade; diálogo entre educadores, entre

educadores e educandos para um melhor relacionamento entre eles e melhor enfrentamento dos desafios que permeiam a prática pedagógica da rede pública de ensino. Neta (2013) ainda assegura que:

> Na história da educação brasileira é possível encontrar propostas de educação integral gestadas em bases conceituais com matrizes ideológicas bastante diferentes – liberais, anarquistas, socialistas, tradicionais, católicas etc. Em muitos casos tratavam-se de instituições totais com espaços isolados, internatos, onde se almejava formar tipos totais de homens, ou em uma visão assistencialista de cunho higienista, tinha-se o objetivo de amparar meninos desvalidos (NETA, 2013, s/p).

Dessa forma a autora reafirma um aspecto já mencionado em outras pesquisas apresentadas aqui sobre a educação integral, as quais tratam acerca da variedade e dos aspectos das propostas de educação integral já desenvolvidos no Brasil. Essa proposta sobretudo, coaduna com o interesse da por um Currículo Comum que é modelar o indivíduo, principalmente o desviante, isolando-o dos demais e o "higienizando" para retornar a sociedade.

A 37ª reunião da ANPED ocorreu entre os dias 04/10 e 08/10 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Florianópolis-SC, tratando da temática *PNE Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira.* Nessa reunião foram encontrados no GT 12, 5 cinco estudos que se aproximas do que discorre nosso estudo e assim como o demonstrado pelas outras reuniões da ANPED, são trabalhos que apresentam posicionamentos conciliantes com o que se vem afirmando sobre a elaboração de um Currículo Comum através de uma perspectiva privada e homogenia de educação pública.

Assim percebemos no trabalho de Silva (2015) os resultados de uma investigação que busca compreender as racionalidades que orientam as políticas curriculares para o ensino médio, em que se realizou um recorte analítico priorizando uma leitura diagonal de quatro documentos publicados por organizações internacionais destinados a orientar as reformas curriculares promovidas na América Latina.

O autor afirma que se percebeu um direcionamento para as questões da promoção de práticas pedagógicas inovadoras, associadas ao desenvolvimento de formas curriculares ancoradas nos conceitos de protagonismo juvenil e de formação de habilidades. O mesmo assegura que:

> As políticas curriculares para o Ensino Médio têm sido alvo de um conjunto de investimentos políticos no contexto latino-americano (TELLO; MAINARDES, 2014; SILVA, 2014a). Por diferentes sistemas de raciocínio pedagógico, podemos constatar a predominância de uma gramática

> formativa que atribui centralidade a constituição de 2 indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos. O currículo escolar constituído, nessa configuração, é descrito como um promotor de capacidades, desencadeadoras de oportunidades, organizadas através de iniciativas que levem em consideração as demandas subjetivas dos jovens, assim como sua potencialidade econômica (SILVA, 2015, p. 1).

Portanto, percebe-se que se avigora na América Latina a moldagem de um individuo escolar por meio de competências e habilidades garantidas por um Currículo Comum, confirmando que este advém de uma política de currículo de proporções geográficas mais ambiciosas e que decorre dos EUA e da Europa, países superdesenvolvidos que comprometidos com a lógica capitalista e mercadológica, influenciam diretamente a América do Sul, onde garantem mão-de-obra barata e já preparada para o trabalho fabril em suas filiais no referido continente. Esse cenário reforça dessa forma a conjuntura da globalização e suas consequências para o mundo subdesenvolvido ou emergente.

Tedeschi (2015) discute o poder disciplinar, com seus dispositivos de controle e normalização presente nas falas de professores/as e como subjetivam os/as alunos/as a partir dos ideais modernos de uniformização e homogeneização. A análise da autora é fruto de pesquisa realizada com professores/as que atuam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual.

Para a análise das falas dos professores/as tomamos como referência os estudos foucaultianos e mostramos como o poder dos dispositivos disciplinares, postos em ação no currículo escolar, atua sobre os/as alunos/as. Segundo a autora:

> Os professores/as, capturados pelas formações discursivas do poder disciplinar, recorrem, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e ao exame, como estratégia para produzir sujeitos com uma identidade única. Ao mostrar que o poder disciplinar age no espaço escolar produzindo subjetividades normalizadas podemos desnaturalizar a ideia de um sujeito que pré-existe as relações de poder e abrir espaços para a produção de múltiplas subjetividades (TEDESCHI, 2015, p. 1).

Mais uma vez a consideração às relações de poder na perspectiva de Foucault para compreender a produção de uma identidade única na escola, engendrada por disciplina e controle do outro.

Thiesen (2015) em seu estudo assume o propósito de analisar a possível relação entre o chamado movimento de hegemonização dos estudos de corte pós-críticos no campo da produção científica em currículo, seus reflexos na produção de textos da política curricular

brasileira e a evidente ampliação na oferta de proposições curriculares por parte de organizações não estatais e privadas em sistemas públicos de ensino.

No texto o autor, defende que a ideia de esvaziamento de sentidos para projetos de futuro para a formação humana e a consequente morte das utopias largamente afirmada por curriculistas pós-críticos, especialmente os anti-essencialistas e pós-fundacionais, associada ao enfraquecimento do discurso político do estado brasileiro nos textos da política curricular, sobretudo em razão das contingências de ordem política e econômica que engendram as sociedades capitalistas atualmente, se convertem em contextos favoráveis e até mesmo indutores tanto para a ampliação de estratégias discursivas quanto para a materialização de práticas pelos empresários da educação no interior dos sistemas educacionais e nas escolas públicas.

> Leituras e análises atentas sobre os textos da política curricular brasileira permitem identificar, como já fiz referência, pelo menos três contextos de significação em disputa: i) uma produção de corte pós-estruturalista, pós-fundacional e anti-essencialista que se amplia nos ambientes de pesquisa especialmente na ANPEd e em vários grupos de pesquisa no país; ii) um conjunto de propostas oficiais que, num hibridismo teórico, mescla multiculturalismo, teoria crítica, pós-colonialismo e, inclusive, pragmatismo liberal e; iii) um conjunto de propostas oriundas de instituições não governamentais e privadas que, em geral, assumem perspectivas instrumentais com forte tom de prescrição (THIESEN, 2015, s/p).

Esse estudo se mostra relevante na consideração de uma nova frente de proposta curricular para o Brasil, influenciada pelos estudos pós-críticos, cujas explanações tem trazido concepções diferenciadas de sujeito e escola, ampliando consigo o conceito de diversidade, em contraposição ao conceito de identidade única e centrada. O autor evidencia os aspectos defendidos pelos estudos pós-críticos, esclarecendo seus posicionamentos e relevância na construção de novas políticas de currículo.

Cunha e Costa (2015) por meio da noção de tradução de Jacques Derrida apresentam uma discussão sobre como tal perspectiva abala o pensamento logocêntrico em defesa de uma BNCC como um pensamento sobre currículo que quer controlar a educação. Os autores Focalizam dois artigos de Michael Young, destacando as incisivas menções ao autor inglês por nomes, no Brasil, que defendem a BNCC para, a partir deles, explicitar como a concepção de Young, mais do que definir o currículo, configura um fundamento para se pensar o embasamento à base.

A discussão assinala que ainda que um campo estrutural projete uma relação de permanência com o que se quer significar como conhecimento poderoso, ou simplesmente conhecimento (um *logos*), que se envide esforços na direção de tornar clara uma ação racional

sobre a educação, não é possível uma estabilidade dos sentidos. Pontuam, ao final, que apesar das tentativas incessantes, nunca se é capaz de estabilizar ou conter o texto, pois no movimento-tentativa adultera-se aquilo a que se julga referida. Os autores asseguram que:

> A nosso ver, a construção de uma BNCC compõe, na relação com o imponderável, o trabalho de um *logos* curricular que sempre, simplesmente, quer controlar, quer estabilizar o que jamais pode ser estabilizado. Ignorando o imponderável, ignora-se que a tradução, inevitavelmente, nos torna tradutores, não por voluntariado ou consciência, mas porque pensamos não ser possível estar na política em outra condição. Este último aspecto, no pensamento desconstrutivo que temos buscado empreender, não representa fragilidade ou limite à produção do texto da vida, do texto da educação e do currículo (CUNHA; COSTA, 2015, p. 12).

Os autores em seu estudo trazem o aspecto da relevância a um comportamento de resistência ao que se tem posto como controle do outro por meio do logocentrismo, e dizem que "com este movimento buscamos apresentar essa discussão pontuando que a tradução abala, inevitavelmente, o pensamento logocêntrico em defesa de uma BNCC como um pensamento sobre currículo que quer controlar a educação" (2015, p.13).

Em suas pesquisas Oliveira (2015) aborda o pós-estruturalismo como potencial produtivo na realização de pesquisas empíricas em ciências sociais e educação, destacando algumas contribuições das abordagens e dos referenciais analíticos pós-estruturalistas, bem como alguns dos desafios postos nessas pesquisas. A autora considera a Teoria do Discurso na compreensão de políticas de currículo, compreendendo que as escolhas metodológicas baseiam-se em propostas discursivas que devem ser reconhecidas e postas em jogo no processo de pesquisa. Destaca categorias teóricas como discurso, práticas articulatórias, sujeito, demandas e hegemonia.

Oliveira (2015) defende a ideia de currículo como prática discursiva, cultural, de poder e de significação e diz ainda que "políticas de currículo, entendendo o campo educacional como campo político, como produção de sentido, destituído de verdades fundantes, que desestabiliza consensos, gera antagonismos, dissensos e exclusões (Lopes, 2013) em torno de sua abordagem" (2015, s/p).

A 38ª reunião da ANPED aconteceu de 01/10 a 05/10 de 2017 na Universidade federal do Maranhão (UFMA), em São Luís discutindo-se o tema *Democracia em Risco: A Pesquisa e a Pós-Graduação em Contexto de Resistência.* Com 2 dois trabalhos que se aproximam da discussão da BNCC para o ensino médio.

Araújo (2017) apresenta os resultados de uma investigação cujo objeto de estudo é o debate da política curricular (1996-2006), considerando demandas, articulações, antagonismo

e hegemonia. A pesquisa teve como campo de estudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Ministério da Educação (MEC). O *corpus* analítico é constituído de 17 documentos produzidos pela Anfope e demais entidades do campo educacional como ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD, dentre outras, sob a forma de boletins, cartas, propostas, manifestos e posicionamentos teóricos sobre a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e 09 documentos curriculares emanados do Ministério da Educação.

A autora opera com a teoria do discurso partindo do pressuposto que o debate da política curricular é um campo de articulação discursiva e disputas hegemônicas de significação em torno de projetos de sociedade, educação e de currículo para a formação de professores no referido contexto. E afirma que:

> O social é reconceituado por Laclau e Mouffe (1987) em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva. Os autores consideram a realidade social como discurso, isto é, uma totalidade discursiva resultante de práticas articulatórias. Discurso é prática; é articulação de sentidos que reúne as dimensões discursivas e não discursivas (ARAÚJO, 2017, p. 3).

A autora traz uma ideia de identidade mediada pelo discurso, o qual também é prática, resultado de articulações de sentidos, exatamente o que ocorre com a elaboração da BNCC, um discurso que é articulado pela produção dos sentidos da elite capitalista e praticado até se tornar uma verdade e a identidade escolar brasileira.

Barreiros (2015) por meio de caminhos metodológicos semelhantes aos de Araújo (2017), discute os embates e os movimentos políticos sobre a definição de BNCC gerado desde que o MEC tornou público que iniciaria um debate nacional sobre o currículo da Educação Básica, buscando compreender as divergências de posicionamentos, assim como compreender o significado da ação dos sujeitos na consulta pública e na produção do documento que o Ministério da Educação busca consolidar. Pautando as discussões do currículo como prática cultural, discursiva e de significação com base nos estudos de Chantal Moufee, Ernesto Laclau e Elizabeth Macedo.

Considerando até o momento o conjunto de posicionamentos expressos nas fontes científicas apresentadas até então, sobre a ideia de uma BNCC e Reforma do Ensino Médio, ambas entendidas como políticas curriculares que foram incorporados a um conjunto de argumentos expressos em documentos como MP Nº 746/ 2016, Lei 13,415/2017, O PNE (2014-2024) entre outros, expressos também por discursos controversos que emergem de grupos políticos e sociais discrepantes, como membros do Movimento Todos pela Educação,

elite empresarial e social brasileira a exemplo do Instituto Airton Senna, Unibanco etc, e profissionais, pesquisadores da educação e curriculistas.

Percebemos assim que fica evidente segundo a análise de muitos autores que os referidos documentos e discursos são compreendidos por seus elaboradores e organizadores como um dispositivo capaz de "(re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica", e se constitui pelos conhecimentos fundamentais aos quais os/as estudantes brasileiros (as) devam ter acesso para que sejam garantidos seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo acrescido a este a parte diversificada que corresponde a 40% da totalidade do currículo (MEC, 2015).

Contudo, a crítica mais frequente nos estudos abordados nos periódicos selecionados e nos anais das reuniões da ANPED em várias edições, é que acredita-se piamente que a BNCC pode ser responsável pela garantia do direito a aprendizagem e ao desenvolvimento, ancorado pelo grupo político e social que incrementa uma prática discursiva que fortalece a necessidade de amparar as condições necessárias para que competências e habilidades sejam difundidas e produzidas nas escolas, com a finalidade de obter um cidadão adequado que atenda os anseios desse projeto de nação.

Na contramão desses discursos existem exposições da academia, de grupos sociais e estudiosos do currículo e da educação que afirmam que a elaboração e implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio corroboram para que ocorra o contrário das garantias previstas pela LDB/1996, Diretrizes Nacionais DCN, PNE 2014-2014 e Conselho Nacional de Educação CNE, pois desconsideram o real contexto sócio cultural, político e econômico que circundam o Brasil. Desconsideram, por exemplo, que não é possível à existência de um individuo de identidade única e centrada moldado aos interesses de uma determinada politica educacional ou projeto social de nação.

Feitas as reflexões acerca dos estudos selecionados para uma releitura, se assim podemos dizer, dos argumentos que foram apresentados até então acerca da elaboração de uma Base contendo conteúdos mínimos e processos de ensino e aprendizagem para a educação brasileira, assim como os posicionamentos sobre a reforma do ensino médio.

Nosso objetivo foi tratar sobre os discursos sobre a BNCC/EM em um recorte temporal mais recente e podemos afirmar que esse estudo utilizou de fontes notórias que expandiram as discussões sobre uma Base Nacional Comum, entretanto, o ambiente político inserido no recorte temporal que selecionamos para nossas análises, se revelou conflitante, expondo assim, disputas e negociações ainda mais férreas sobre um mínimo comum para a educação básica, em específico, no ensino médio, dessa forma, percebemos nos discursos

apresentados nas publicações analisadas, que se amadureceram as discussões contrárias a Base por ter ocorrido uma reflexão do cenário político brasileiro de forma mais adequada.

Nesses aspectos, acreditamos que nosso trabalho analítico sobre o referencial teórico e discursivo que envolveu a elaboração e implementação da BNCC para o ensino médio, se mostra mais rico e em coadunação diante das observações dos processos que antecederam e que ainda são vigentes sobre a base.

CAPÍTULO II: BNCC DO ENSINO MÉDIO

Ao tratar do ensino médio como um nível da educação básica muito importante para a formação humana e mesmo a qualificação para o trabalho e a vida, não pode-se perder de vista que ele possui um contexto de existência e finalidade para a educação brasileira. É nessa perspectiva que de maneira muito breve e sem pretensões de formular um capítulo direcionado a história do ensino médio no Brasil, que começaremos uma conversa sobre o processo e finalidade de sua implementação na educação brasileira. O que desejamos é apresentar de forma introdutória as bases argumentativas que nortearam nossa compreensão da noção de ensino médio pensado para a educação desde seu início, até a vigente reforma curricular do mesmo.

Como se sabe, o aprofundamento dos estudos na sociedade brasileira sempre foi direcionado aos filhos e filhas da elite da aristocracia rural e empresarial do país, mas outros setores econômicos obtiveram ao longo do tempo, evolução e desenvolvimento que consequentemente exigiram consigo uma mão-de-obra mais qualificada e que respondesse satisfatoriamente os anseios econômicos neoliberais, e que fossem também, condizentes com os padrões de qualidade de formação internacionais. De início, o ensino médio veio para regular o fluxo do ensino fundamental como afirma Oliveira (2016):

> A demanda por Ensino Médio no Brasil se amplia fortemente com as políticas de correção de fluxo no ensino fundamental e, principalmente, com reiteradas exigências do setor empresarial, em nome do mercado de trabalho, para uma formação qualificada. Essas situações, de uma forma ou de outra, impulsionam alunos das classes populares, por vezes trabalhadores, até então alijados desse processo, a apostarem na formação nesse nível de ensino (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Percebe-se que a configuração do ensino médio foi sendo moldada a valores econômicos de formação segundo o apresso pela qualidade das prestações de serviços, contudo, da perspectiva de formação primária técnica presente nas escolas de artesãos do século XIX, ou mesmo os colégios agrícolas e comerciais, os quais ofereciam o aprendizado dos ofícios restritos as classes populares do país, agora se investe em uma formação com um pouco mais de tempo de estudo para cumprir uma nova finalidade a última etapa da educação básica, a qual consequentemente, promove a massa operária há um outro estatus, ao de trabalhadores fabris qualificados.

A escola entra nesse contexto para garantir a formação de trabalhadores segundo os novos anseios do capital, e a LDB nessa trajetória, tenta acompanha e conduzir o ensino médio e educação nacionais por esse caminho, como afirma Oliveira (2016):

> O ensino médio no Brasil ganha maior visibilidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. Embora retomando a denominação "ensino médio" atribuída pela/na LDB 4.024/61, esse nível de ensino sai da condição de intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior e passa a ser etapa final da educação básica). Norteados por diferentes tendências, estudiosos da temática entendem que esta é uma grande conquista no campo dos direitos sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 34).

Nesse momento histórico da educação brasileira é que o ensino médio alcança as camadas populares e ganha maior atenção metodológica, didático pedagógica e conceitual, com vista a ampliar a qualidade da massa trabalhadora que se ocupará do trabalho na indústria e no agronegócio. Contudo, como afirma Oliveira, a pretensão não era essa, pois segundo a autora [...] O Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos das classes populares [...] ao longo do tempo tais alunos sempre foram vistos e tratados como alguém que deveria ir para os colégios agrícolas, para os cursos do comércio, com o fim de obtenção de certificados/diplomas de aprendizagem profissional (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Entretanto, diante da ampliação da complexidade dos fatos sociais, econômicos e mesmo culturais, tendo em vista também os processos da globalização, os avanços dos movimentos sócias e suas exigências de inclusão e permanência na escola básica e no ensino superior, por meio de ações afirmativas e de novas políticas sociais e de currículo, o ensino médio toma outra dimensão no tocante a qualidade da formação. Nesse certame o ensino médio é conduzido por dois objetivos: o de proporcionar uma formação humana crítica e reflexiva e ao mesmo tempo, uma formação mercadológica voltada para a lógica do capital. Oliveira (2016) ainda firma que:

> A partir das (re) formulações das LDBs, o ensino médio tem sido apresentado como importante para a "necessária" formação do aluno para o mundo do trabalho. É afirmado o caráter instrumental e 'utilitário' da educação média, bem como sua falta de identidade, dentre outros), visto que pretende formar o aluno ora para o mercado de trabalho, ora para o ingresso no ensino superior. Ao abordarem o que é currículo, destacam que a escola ganhou novas responsabilidades, em especial com as demandas da industrialização no início do século XX. Na busca pela resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade, fez-se necessário definir a "utilidade" (o porquê e o para quê) dos conteúdos ou das experiências escolares. Questões do tipo como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? são/foram apontadas (dentre outras) por diferentes teorias curriculares, como o eficientismo social (taylorismo), o progressivismo e a racionalidade tyleriana (comportamentalismo) (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

Dando continuidade à perspectiva do eficientismo social do taylorismo é que as noções de competências e habilidades se fortalecem como pressupostos muito relevantes ao se

propor uma formação humana no ensino médio que coadunem com o objetivo de melhoria da qualidade da educação, como proposto na base e nas metas do PNE (2014-2024). A utilidade de cada competência se ratifica na habilidade que propõe produzir a mesma.

Como já afirmado anteriormente nesse estudo, os critérios que determinam o avanço da qualidade educacional pensada para a educação brasileira, segundo o proposto na reforma curricular, é pautado em padrões e estratégias estrangeiras e com o auxílio de agências de apoio financeiro e instituições que desenvolvem tarefas avaliativas, contratadas pelo governo para medirem desempenhos e o alcance de metas pré-estabelecidas, as quais cumprem o espelho das metas educacionais estrangeiras. Ao pensar os aspectos das reformas educacionais brasileiras Chades (2014) assegura que:

> As reformas curriculares brasileiras iniciadas na década de 1990 cumprem uma agenda política internacional, sintonizada com as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre outras agências, cujos princípios eram os mesmos de outras reformas curriculares no mundo (LOPES, 2004). Esses princípios apresentam- se como soluções sem referências históricas e fora de contexto, aplicáveis a todas as realidades (CHADES, 2014, p. 83).

É notório que as metas estabelecidas como critérios de melhoria da educação mediada por reforma curricular como proposto no Brasil desde 90, nunca satisfarão os parâmetros das agências e instituições internacionais que financiam e desenvolvem projetos educacionais para o Brasil, e muito menos as escolas cumprirão a contento as estratégias estabelecidas por tais agencias e instituições. Isso é respondido facilmente ao considerar que a realidade de recursos, de público, de dificuldades e obstáculos em diversos aspectos, se distanciam radicalmente, da natureza de recursos, de público e de obstáculos de outros países tomados como modelos a serem seguidos nos critérios educacionais e curriculares pelo governo brasileiro. É comum que as agências e instituições mencionadas acima, pensem em políticas de currículo que promovam articulações de objetivos e metas de forma integrada tanto para a formação humana e cidadã, quanto para a formação profissional direcionada ao mercado de trabalho como afirma Chades (2014):

> No que se refere à produção de políticas de currículo, em geral, as agências multilaterais recomendam um investimento em propostas integradas de currículo, tomando como pressuposto o papel estratégico da educação, seja para alavancar os países para novos patamares de competitividade internacional e desenvolvimento social, seja para garantir aos indivíduos condições de empregabilidade em mercado de trabalho cada vez mais dinâmico (CHADES, 2014, p. 84).

O que percebe na BNCC/ EM, entretanto, é que claramente todos os esforços estratégicos em favor de suas propostas de mudança visam apenas o mercado de trabalho. Observamos esse aspecto ao compreender o que afirma Chades (2014):

> No que se refere ao ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), assim como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008) justificam a mudança curricular pelas mudanças tecnológicas e/ou outras mudanças de base produtiva. Verifica- se de imediato o pressuposto que orientará parte significativa da reforma: a da propagada necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho, isto é, às mudanças de ordem econômica. Esse pressuposto evidencia- se nas finalidades atribuídas ao referido segmento de ensino: "o aprimoramento do educando, como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu desenvolvimento (CHADES, 2013, p. 84).

Ao se pensar o que está expresso na BNCC/EM acerca de autonomia, inclusão das minorias, igualdade de acesso à educação de qualidade e uma formação voltada para o trabalho, verificamos no documento a delegação dessa responsabilidade ao próprio currículo, segundo o que consta sobre esse aspecto na versão final da BNCC/EM:

> No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BNCC/EM, 2017, p. 15).
>
> Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BNCC/EM, 2017, p. 15).
>
> Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter à situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas (BNCC/EM, 2017, p. 15).

Verifica-se assim que há um modelo de sujeito a ser formado na escola que cabe às alterações curriculares garantirem o estabelecimento das características que devem possuir tais sujeitos. Essa formação moldada no padrão de cidadão e de trabalhador é afirmada e reafirmada por meio dos regimes de verdade dispersados nos discursos dos atributos essenciais que tais sujeitos devem possuir para viverem em sociedade.

É nesse aspecto que os estudos curriculares e educacionais teoricamente e metodologicamente amparados nas perspectivas foucaultianas anseiam demonstrar, ou seja, a sujeição a modelos e arquétipos que subjugam os indivíduos em sociedade.[3] A disciplina e o saber normalizador amparam os poderes que cumprem garantir a produção desse padrão de homem e mulher.

Mas retomando as garantias de igualdade, democracia, autonomia e inclusão defendidos na base, percebe-se contudo, tendo em vista a rigidez dos itinerários formativos, os quais enaltecem o cientificismo e as competências e habilidades por meio de um conteúdo mínimo comum, que há contradições visíveis ou pouco esclarecimento nas determinações apresentadas na base.

Como seria assim propagado o direito a educação de qualidade que reverbere sobre valores de autonomia, igualdade e inclusão, se nem ao menos aparecem de forma esclarecedora, as possibilidades de realização didático pedagógicas do currículo flexível e diversificado, como aparecem no documento oficial da BNCC/EM?

Podemos afirmar assim que o objetivo de inclusão social das minorias fica assim comprometida, tendo em vista as contradições presentes nas determinações da Base no tocante a essas temáticas. É claro que os documentos oficiais que regem a educação brasileira e o currículo, propagam a inclusão da massa desprivilegiada da sociedade e produzem sentidos de inclusão por meio de políticas públicas com teor humanitário, contudo, são sentidos muitas vezes questionáveis, pois as propostas curriculares subjacentemente na BNCC querem incluir os que já se padronizaram através da escola, para em seguida serem aceitos socialmente e utilizados posteriormente por suas habilidades e competências adquiridas e no mercado de trabalho neocapitalista,

O termo neocapitalista é entendido aqui como o sistema econômico de países modernos e altamente industrializados, que procuram harmonizar o modo de produção capitalista a uma forte preocupação com o bem-estar social.

[3] [...] Ao lado da crítica ao sujeito, Foucault alia a genealogia acrítica e a crítica do sujeitamento, ou a crítica da sujeição. A descrição arqueológica localiza as ciências humanas na ordem do saber, a genealogia faz a crítica do uso pelas "disciplinas" (entre elas, as ciências humanas) do saber normalizador, que produz poder. Desse processo resulta a fabricação do indivíduo. [...] (ARAÚJO; 2008, p. 118).

O que consta na versão final da BNCC do ensino médio se remete a CF de 88 para justificar que a educação é um direito de todos e deve ter qualidade que ampare valores de cidadania e desenvolvimento da pessoa para o trabalho, como está expresso:

> A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BNCC/EM, 2017, p. 10).

Podemos verificar que está presente também no documento oficial da BNCC do ensino médio afirmativas de como "é preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente às aprendizagens essenciais a ser garantidas aos estudantes nessa etapa" (BNCC/EM, 2017, p. 34).

Bem como certifica-se também que "na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC/EM, 2017, p. 8). Portanto, está presente no referido documento fragmentos pautados nos textos oficiais que legitimam a educação brasileira, os quais estabelecem um aprendizado mediado por competências e habilidades voltados ao mercado de trabalho, que subjacentemente, modelam os sujeitos para esse fim e consequentemente, tiram o foco da promoção de um sujeito inserido em grupos desprivilegiados étnico racialmente, culturalmente entre outros aspectos.

Essa vertente de análise elucidada, questiona assim, para onde são direcionados os discentes através dos discursos de inclusão que se estabelecem por meio de relações de poder constantemente acirradas entre os que concordam com as mudanças propostas para a educação através do governo vigente, o qual diz preocupar-se com a segurança da população, fortalecendo assim um *saber político*, "que viria a se preocupar, sobretudo, com a noção de população e com as formas de regulação desta" (GADELHA, 2009, p. 120), e os que discordam das mudanças estabelecidas pelo governo, percebe-se assim, quais são os regimes de verdades e as vontades de verdade que disputam espaços nesse palimpsesto.

Claro que as bases metodológicas e teóricas que divulgam os sentidos de inclusão presentes nos documentos que ancoram a BNCC para o ensino médio e nos demais documentos que norteiam a educação brasileira, são produzidas de forma encomendada a associações científicas especializadas em padrões capitalistas, elitistas de pesquisa e

elaboração de saberes do exterior, e são as escolas o alvo dos testes de qualidade das referidas pesquisas, essas experiências são verificadas por rigorosas avaliações com o objetivo de cumprirem as DCNs, a LDB/96 e as metas do PNE até o ano de 2024, como está expresso na BNCC do ensino médio:

> A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo [...] Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos (BNCC/EM, 2017, p. 1).
>
> 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) (BNCC/EM, 2017, p. 13).
>
> Em relação à preparação **básica para o trabalho**, que significa promover 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, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar [...] Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar (BNCC/EM, 2017, p. 465).

Contudo, mesmo evidenciando o saber relegado pela escola, o qual está em oposição com o saber priorizado pelo Governo, torna-se ainda mais relevante observar a significação da valorização do "outro e do diferente", e da emergência dos discursos de diversidade, os quais tentam se tornar amplos e conhecidos**.**

Caminharemos a discussão nesse momento a reflexões preponderantes ao cerne desse estudo, o qual investiga os discursos que rondam a proposta da BNCC para o ensino médio no Brasil, mas de antemão, consideraremos primeiro, a definição de BNCC para a educação e quais os seus pressupostos e expectativas de alcance.

Ao se falar de BNCC pensa-se que é uma ideia nova advinda da vontade de um governo transitório, para demonstrar a sua força de atuação e influência nacional, em parte, essa afirmativa está correta, a BNCC vem para controlar a sociedade por meio da escola, e

esta sujeita à vontade de um governo que se empenha em demonstrar o alcance de seu poder, esse argumento tem sustentado nosso principal posicionamento, entretanto, não é uma estratégia de controle recente, pois a própria LDB/96 e a CF/88, como acentuado acima, já previam a existência de uma BNC como documento norteador das demandas escolares e curriculares. Como está presente na própria base, a qual afirma que:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2017, p. 7)

Ou seja, não há intenções ou proposta inovadora que sustente no momento, a justificativa de que a ideia de um currículo comum possa trazer real mudança ou melhoria à educação básica.

Assim também afirma Freire:

> No Brasil, mesmo antes dessa lógica ser apontada, esse ideário já se manifestara oficialmente na promulgação da Constituição Federal de 1988, ao apresentar a ideia de currículo com uma base comum nacional, regulamentado posteriormente pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira – LDB, que determinou e consolidou essa nova organização em todos os níveis de ensino. Assim, foram criados mecanismos norteadores e reguladores da educação, como os Parâmetros e Diretrizes Curriculares, o Plano Nacional de Educação – PNE, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica etc. (FREIRE, 2017, p. 311).

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a instituição da base foi assumida como parte do Plano Nacional de Educação que, entre outros pontos, projeta o desenvolvimento de políticas educacionais para o país. Nos dois anos seguintes, de 2010 a 2012, houve a instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que atualizaram todo o currículo da Educação Básica no Brasil. Em 2014, a Lei 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de 10 anos, ou seja, formaliza e institui 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Para isso, determina uma série de ações a serem desenvolvidas, entre elas, a criação da BNCC.

É somente no ano seguinte, em 2015, que o Governo Federal dá início aos debates para elaborar a Base propriamente dita, a ideia é discutir as propostas entre grupos de especialistas, depois levar esse esboço para debates com a população, através dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. O trâmite legal prevê, ainda, que o Ministério da Educação redija o documento e, antes de sancionado, encaminhe para avaliação do Conselho Nacional de Educação, que também pode propor mudanças. Somente depois disso a Base é regulamentada pelo Governo e dessa forma ocorreu.

Em sua definição a BNCC é 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 e mais uma vez, conforme definido na LDB/1996, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Ensino Médio, a Base assim, soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ao menos, são esses os argumentos discursivos que legalmente defendem a BNCC para o ensino médio, além da proposição de uma educação em tempo integral, autônoma, à distância e mediada por um conhecimento mínimo comum. Alguns desses temas serão discutidos categoricamente ao longo do desenvolvimento argumentativo e das análises discursivas propostas por esse estudo, contudo, segue abaixo uma discussão inicial de algumas das categorias selecionadas nesse estudo.

O que podemos perceber, contudo, no texto final que legitima a base, com data referente à 18 de dezembro de 2018, que o mesmo se remete a preocupações com a justiça, a inclusão, a democracia, bem como, com princípios éticos, estéticos e políticos. Como afirma apropria BNCC/EM:

> [...] à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prasos e para a solução de novos problemas. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar (BNCC/EM, 2018, p. 465).

Todavia, nos questionamos, será que ao determinar um conhecimento mínimo comum a todos, a BNCC estaria cumprindo um de seus pressupostos mais caros a sociedade brasileira, que seria a inclusão? Como seria possível respeitar as singularidades regionais, locais do grande território brasileiro e de seu povo, de forma inclusiva se, claramente, existe a intenção de um saber comum e, portanto, uma cultura comum? E ainda temos que considerar a proposta de uma educação integral, permeada pelo privilégio de algumas disciplinas sobre outras. Sobre a educação integral, por exemplo, podemos afirmar que o número de alunos pobres que são responsáveis por parte significativa do sustento da família, ficaria obviamente, em situação contraditória com sua realidade sócio educacional, pois não poderia dispor de tempo integral a escola. A respeito da educação integral Moehlecke assegura que:

> À primeira vista, tais orientações parecem indicar avanços em termos da ampliação do direito à educação, estendendo a jornada escolar, inclusive para o ensino médio. Contudo, é necessário analisar esse processo com mais cuidado, particularmente no que se refere a três questões recorrentes na literatura da área. Primeiramente, as pesquisas sobre o tema têm levantado ressalvas acerca do que se entende hoje por educação integral. Se este tem sido um conceito polissêmico desde a sua origem no Brasil, atualmente questiona-se até que ponto os novos sentidos a ele atribuídos não acabam por enfraquecer e limitar o direito de todos a uma educação de qualidade, ao invés do contrário (MOEHLECKE, 2018, p. 146).

Os lemas que regeram a reforma curricular no Brasil são à garantia do direito a educação e uma educação de qualidade, por essas razões, inserido no "pacote de mudanças" curriculares, está à proposta da educação integral, entre outras propostas. Entretanto, é relevante compreender o sentido de educação integral que se pretende fomentar nas escolas brasileiras, tendo em vista que esse é um conceito polissêmico, como afirma Moehlecke (2018), além de ampliar o abismo existente entre os que tem condições de estudar e os que não tem, pois, como afirmado anteriormente, a realidade socioeconômica de muitos discentes de escolas públicas do Brasil, exige que estes utilizem boa parte de seu tempo em trabalhos informais e formais, na tentativa de garantia da sobrevivência.

Mas como ocorre com todas as propostas apresentadas pelo governo para a reforma curricular do Brasil, as mesmas encontram amparo legal em diversos documentos que regem a educação do país, dessa forma, não seria diferente com a proposta de educação integral. Sobre esse aspecto, Moehlecke esclarece que:

> Nas duas últimas décadas, tem-se observado um crescimento da relevância da educação integral na agenda das políticas educacionais no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei no. 9394/96), define-se a perspectiva de ampliação progressiva do tempo integral nas

> escolas de ensino fundamental, possibilidade estendida também à educação infantil, no Plano Nacional da Educação de 2001 (Lei no. 10.721/01). Contudo, até então as experiências de educação integral e/ou de extensão da jornada escolar ainda eram tímidas e limitadas, especialmente pela ausência de uma vinculação de recursos para tais objetivos (MOEHLECKE, 2018, p. 146).

As maiores críticas expressas a educação integral no Brasil sempre recaem sobre os recursos, estratégias e aparato profissional e físico necessários para manter os discentes de forma produtiva e de qualidade no período posterior ao de sala de aula. Sabemos que a realidade de infraestrutura da maioria das escolas pública brasileiras, não conta com quadras poliesportivas, ou se encontram, normalmente não estão em condição de uso, esse é apenas um exemplo das condições de estrutura física que não estão presentes nas escolas, quando se refere à proposta de educação integral.

Utilizamos desse exemplo, pois entendemos que a atividade física seria uma ocupação muito interessante e necessária aos discentes, tendo em vista que a mesma já se percebe necessária à educação, mesmo sem o tempo integral, e poderia dessa forma, ser ainda mais bem aproveitada na proposta integral, contudo, poderíamos mencionar ainda, os espaços de danças modernas entre outras, de natação, de atividades recreativas, de espaços adequados para o aprendizado de modalidades diversas de esportes e tarefas que podem levar os discentes a despertarem aptidões ou reforçá-las, como a música e a habilidade com os instrumentos musicais, entre outras inúmeras tarefas ricas em desenvolvimento, motor, psíquico, cognitivo e intelectual, bem como da promoção da interação social por meio de atividades coletivas.

Não podemos deixar de mencionar que para toda essa gama de possíveis formas interessantes e necessárias para serem aproveitadas na educação integral, é indispensável à presença de profissionais qualificados e disponíveis a escola, outra barreira quase intransponível a educação pública no Brasil, pois sabemos que já é difícil manter docentes da educação básica em sala de aula, tendo em vista todos os obstáculos enfrentados por estes nas escolas do Brasil a fora. Mas o governo por meio dos recursos do FUNDEB, afirma garantir as condições financeiras necessárias para a implementação da educação integral como afirma a autora quando trata dos recursos a educação integral:

> Esse cenário se altera em 2007, com a aprovação da lei que institui o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei no. 11.494/07), que passa a destinar um acréscimo de recursos aos estados e municípios que tenham alunos em tempo integral nas escolas, agora estendido a toda educação básica, inclusive ao ensino médio. No mesmo ano, também é

> lançado pelo governo federal o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), dentro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto no. 6094/07), ao qual estão associados diversos programas, dentre os quais se ressalta o Programa Mais Educação, voltado para a educação integral. A tendência de expansão da jornada escolar, de modo a abranger o nível médio de ensino, se mantém no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado em 2009 e incluído no PDE, com foco na educação não-profissionalizante, e se fortalece consideravelmente no novo Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei no. 13.005/14) que traz, dentre as suas metas, a extensão da educação integral para ao menos 50% das escolas públicas e 25% dos alunos em toda a educação básica (MOEHLECKE, 2018, p. 146).

Ao pensarmos sobre os recursos direcionados para o cumprimento das propostas prevista a educação básica por meio do documentado no PNE, DCN e pela própria LDB, vamos nos ater ao exposto pela polêmica PEC 241 ou 55, em que a Câmara dos Deputados e o Senado aprovaram que se congele as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, inclusive os recursos direcionados a educação. Percebam o quanto esse ambiente político é contraditório dentro de suas próprias determinações e reforça o campo de disputas e negociações constantes que evidenciam as relações de poder que engendram a tomada de decisões educacionais e curriculares no Brasil.

Quanto ao privilégio de algumas disciplinas escolares sobre outras, especificadamente Matemática e Português, a BNCC reafirma a intenção histórica do capitalismo neoliberal de preparar os jovens para o mercado de trabalho, principalmente para os setores primário e secundário da economia, ou seja, a agroindústria.

Sobre esse aspecto, existem estudos educacionais e pesquisas com abordagem marxista que afirmam a escola como instrumento do capitalismo e de seus anseios para obter mão-de-obra ao mercado de trabalho e consumidores aos produtos comercializados, tendo em vista essa perspectiva, "diríamos que a educação possui um papel primordial nesse objetivo específico de tornar o sujeito moderno como aquele que é produtor e consumidor, e isso se reduz em instrumentalizá-lo para o desempenho de funções próprias do trabalho e do consumo" (RODRIGUES, 2017, p.45).

Sabemos que as propostas dos documentos que norteiam a educação brasileira, sempre esclareceram que o objetivo dos mesmos é direcionar esforços didáticos e pedagógicos para a promoção de sujeitos críticos e reflexivos, contudo, diante dos reais anseios exploratórios a alienantes que mecanicamente são reforçados pela escola subjugada pelos interesses do mercado de trabalho, isso não é possível, por essa razão, observa-se que os objetivos educacionais de formação esclarecidos nos documentos oficiais, são divergentes da realidade,

pois os mesmos não condizem com o ambiente de conflito de interesses presente na sociedade capitalista, desse modo, Rodrigues assegura que:

> Compreendemos que é preciso romper com o senso comum do consumo aleatório e sem responsabilidade, pois é necessário pensar as relações entre a educação do sujeito com o mundo do trabalho e o consumo para além dos determinantes do mercado que está pautado na lógica da obtenção do lucro. O ideal seria uma educação que permita ao sujeito tornar-se verdadeiramente crítico e consciente do seu tempo e que possa estabelecer uma harmonia com todas as formas de vida do planeta. Essa postura é algo a mais que uma simples ecologia (RODRIGUES, 2017, p. 46).

Sobre o desprivilegio relegado pela BNCC às demais disciplinas das Ciências Humanas, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, as quais seriam responsáveis pela promoção de um conhecimento mais crítico e reflexivo de si, da sociedade e do próprio lugar em que vivem os sujeitos, "são marcadas pela reflexividade, isto é, que pensam sobre a historicidade de suas próprias práticas, sobre os sujeitos que as pensam e sobre a própria sociedade" (Kuhn, 2016). Sobre esse aspecto, Kuhn ainda afirma por meio da exposição do que garante a DCNEM que:

> [...] a compreensão de que as Ciências Humanas são imprescindíveis à interpretação do mundo que vivemos. As Ciências Humanas, conforme as atuais DCNEM1, enquanto área do conhecimento, compreende a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. "Cada um desses componentes curriculares é derivado de conhecimentos científicos e disciplinares, os quais, em função de suas tradições e procedimentos instituídos, possuem atualmente estatutos epistemológicos próprios" (BRASIL, 2014, p. 9). Essa tradição epistemológica e pedagógica curricular disciplinar produziu marcas profundas em nossa cultura escolar. Repensá-la requer visitá-la e interrogá-la (KUHN; 2016, p. 114).

Repensar a importância das Ciências Humanas para a formação dos discentes do ensino médio requer rever não apenas as tradições epistemológicas e pedagógicas, mas o exposto e previsto pela DCNEM, sendo assim, um documento posterior não pode contradizer uma documentação anterior em que ambas servem a mesma ossatura, ou seja, a educação. Portanto, a BNCC não pode contrariar o afirmado para as Ciências Humanas no Ensino Médio.

Desde a divulgação de medidas provisórias e leis que nortearam o início da discussão sobre a elaboração e implementação da BNCC por meio do governo, notou-se um empenho arbitrário por parte dos sujeitos que pensaram e articularam sobre a mesma, as reações logo se fizeram notar através dos discursos da comunidade acadêmica, movimentos sociais,

especialistas em educação entre outros. São falas e discursos que exigiram consultas públicas, as quais, só foram oportunizadas tardiamente e após a divulgação da MP nº 746/2016 que prevê a reforma do ensino médio, logo em seguida a 13.415/17 que oficializa a reforma é promulgada, tendo em vista o exposto, há por razão do contexto arbitrário de reforma curricular no Brasil, muitas críticas negativas presentes nos discursos que não aprovam tal empenho por parte do governo e de suas agências de apoio.

Os discursos contrários a BNCC e a Reforma Curricular Brasileira são manifestações do descontentamento a situação que se estabeleceu no país pela vontade de potência da elite parlamentar e social brasileiras, mais uma vez, reforçando regimes de verdade sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. No entanto, os discursos contrários a BNCC também demonstram resistência a poderes e forças que agem sobre a educação, o currículo e consequentemente, sobre a escola e a sociedade.

Todo o cenário exposto até aqui acerca do ocorrido desde a divulgação da elaboração da BNCC até a sua determinação final, nos levou a observar o sentido de reforma que cingiu todo o contexto de mudança curricular que se expressou por meio de documentos e discursos. Tendo em vista essa conjuntura, Vieira reflete que:

> O entendimento do conceito de reforma deve se situar para além dos limites da esfera do campo oficial, incorporando o movimento de produção e difusão de textos curriculares e das práticas institucionais em que as reformas se dirigem ou mesmo são produzidas. Diferentes perspetivas críticas se têm vindo a assumir a polissemia do termo reforma, sugerindo por exemplo, que a ele esteja subjacente a noção de mudança quer ao nível curricular, quer ao nível das modalidades de avaliação, e que em virtude de ser uma estratégia que se processa de maneira exógena, de fora para dentro, pode provocar resistências dos principais atores envolvidos nesse processo), assim como atitudes de ceticismo e de "sobrecarga entre os professores e diretores das escolas que são responsáveis pela sua implementação" (VIEIRA, 214, p. 349).

O que se percebe de fato, é que os momentos políticos vivenciados pelo Brasil quando a proposta da base ganhou força pautada nos documentos que regem a educação brasileira, se utilizaram do caráter de urgência da reforma curricular, diante do projeto arcaico, defasado e problemático presente nas escolas brasileiras, tais movimentos se escoraram no sentido de mudança para algo inovador, em favor do combate a uma estrutura educacional e curricular ultrapassada. Foi nesse contexto que a ideia de novo ganhou espaço na BNCC para o ensino fundamental e médio.

Percebeu-se presente também nos discursos que reforçaram as intenções da Base, o anseio por dar maior autonomia a docentes e discentes no momento de elaboração do Projeto

Político Pedagógico (PPP) mediante as escolhas metodológicas, didáticas e pedagógicas da comunidade escolar e das escolhas disciplinares do itinerário formativo, como afirma a própria Base:

> A BNCC define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, como esta assegurado na BNCC do ensino médio (BNCC/EM, 2017, p. 470).

Ou seja, a proposta da Base traz em seus discursos um determinado sentido de autonomia. A esse aspecto Albino discerne que:

> A autonomia docente na proposição curricular é uma temática insistente no texto político, embora assuma intenções e sentidos diferenciados. O discurso da autonomia curricular, especialmente no Brasil, é um terreno movediço e permeado de ambiguidades. Temos um currículo prescrito como modelo e referência para as escolas e um sistema de avaliação nacional que acompanha o seu desenvolvimento, mas infelizmente com o mesmo modelo de países bem sucedidos ainda vivenciamos uma busca incessante em reformulá-lo. A insistência em reformular documento, sem uma análise e participação de quem está "na ponta" tem sido um dos fatores que prefiguram um currículo esfacelado e distante da perspectiva de um currículo projeto (ALBINO, 2017, p. 43).

O sentido de autonomia que propõe a Base a discentes e docentes pode ser questionado quando consideramos que o modelo de reforma curricular propagado pela mesma, tem incutido a reprodução ou tentativa de aproximação de currículos utilizados no exterior, e normalmente, de países desenvolvidos da Europa ou da América do Norte, o que naturalmente, traz consigo muitos equívocos, pois cada nação lida com uma realidade própria de aspectos sócio econômicos, educacionais, culturais e mesmo de recursos e empenhos em favor da educação.

Por essa reflexão, pode ser questionado também o sentido de novo, que tanto reafirmam a Reforma Educacional e Curricular Brasileira, tendo em vista que a mesma nada mais é do que uma tentativa esdrúxula de reprodução de padrões estrangeiros de currículo.

Ampliando a discussão Albino reflete que:

> A autonomia que vai constituir os discursos no contexto das políticas educacionais em âmbito global como se vê tem uma "ordem". No contexto da economia global instituições internacionais tem um efeito importante na reconfiguração dos currículos Globais-locais. O interesse global conforme apresentou, estão bem representados para esse fim: (G8, Fórum Econômico

> Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio-OMC, organizações regionais como a União Europeia-UE e o Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA). É na constituição discursiva contraditória que "os Estados-nações, voluntariamente, cedem parte de seu poder nacional no interesse do controle coletivo da economia global em prol de seus interesses conjuntos". Ao que parece são os espaços territoriais mais ricos que acabam sendo os agentes com maior força no processo de globalização (ALBINO, 2017, p. 48).

De autônomo, o currículo escolar não possui nada, essa afirmação se baseia em uma reflexão mais ampla do currículo, a qual aloca os âmbitos locais e globais de relação ao interpretarem as decisões tomadas em relação ao que se ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Mais uma vez o fator econômico tange tais decisões. Não só poderíamos citar as organizações regionais como Tratado Norte-Americano de Livre Comércio NAFTA, União Europeia UE e Mercado Comum do Sul Mercosul, como também um leque de empresas nacionais e multinacionais considerando o contexto da globalização, que se tornaram um braço relevante do governo por meio de privatizações e interferem maciçamente no padrão da educação estadual e federal no Brasil. Sobre esse aspecto Albino aponta ainda que:

> Os organismos internacionais são difusores de soluções genéricas no âmbito curricular, mas o que é mais importante destacar talvez seja a restrição quanto ao alcance do olhar sobre o local, pois tais políticas de alcance internacional acabam por reforçar esquemas de legitimação de modos de ser e fazer pouco contestados e bem assimilados no contexto da prática. Os processos de decisão que são vitais na configuração de um currículo mais vivo e de uma docência mais autônoma e profissional no contexto reformador está tensionado por uma "centralização das estratégias e da epistemologia" (...) Nesse sentido "a discussão de padrões universais justapostos contra a determinação local de estratégias pressupõe definições centralizadas", o que nos move a querer entender melhor o sentido de mudança no contexto reformador (ALBINO, 2017, p. 48).

As relações locais, regionais e globais que norteiam a educação, mediadas pelos interesses econômicos da própria globalização, tendenciosamente reforçam saberes universais e centralizadores e podemos perceber a corporificação desses aspectos na BNCC, a qual se tornou o reflexo da reforma curricular no Brasil e o reflexo também dos modos de ser e fazer por meio de um conteúdo mínimo comum. Por essa razão o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares GEPPC afirma que:

> As demandas mercantis e econômicas de cunho neoliberal têm tornado imperativo aos Estados-Nação a redefinição de suas políticas educacionais locais, considerando os efeitos da globalização. A repercussão desse fenômeno está intensamente visibilizada ao longo das últimas décadas, focalizando, sobretudo, as reformas curriculares.

> Além de considerar o complexo contexto da Educação, essas reformas apresentam proposituras que resguardam tensionamentos e disputas políticas em seus processos de produção (GEPPC, 2018, p. 1).

A detonação discursiva sobre a questão curricular brasileira nos últimos anos, trouxe com ela muitas perguntas acerca do alcance sócio educacional, econômico e cultural das medidas determinadas para o currículo, contudo, sempre houve em todas as propostas de reforma, um discurso de mudança, de melhoria e de ajustes emergentes e estruturais, mas não se sabe ao certo se o que observamos sobre a BNCC no momento, se refere a mudanças ou a perpetuação de uma condição excludente promovida pela própria escola.

A ideia de Reforma Educacional tem necessariamente que se seguir de uma maioria popular satisfeita com o sugerido pela mesma, em que o cerne de suas determinações sejam a melhoria da qualidade de vida e aumento da mobilidade social da população carente e desprivilegiada do país. Percebemos que a muito mais de situações conflitivas, de disputas e negociações rondando a BNCC, do que de consensos pairando o seu texto final.

Ao sugerir um caminho adequado para se fazer reforma curricular, Young considera relevante pontuar antecipadamente o conhecimento, que o autor denomina de *conhecimento precioso,* que será valorizado e tratado na escola, bem como preparar de acordo com esse conhecimento, a formação dos professores, os quais irão elucida-lo em sala de aula. Questionado sobre como suas ideias poderiam ser aplicadas para guiar uma reforma curricular Young afirma que**:**

> Acredito que o importante, ao se pensar em reforma curricular, é trabalhar com alguns princípios. Em primeiro lugar, você precisa ter clareza sobre o conhecimento que você deseja que as crianças aprendam. Esse é o ponto de partida. Em segundo lugar, e isso foi dito há algum tempo por um teórico do currículo, não há desenvolvimento de currículo que não seja desenvolvimento e formação de professores. O currículo não tem um significado completamente independente dos professores, que o tornam parte de seu trabalho. Então, em suma, qualquer reforma curricular *deve* ser uma colaboração entre um organismo curricular nacional e as várias associações profissionais de professores, principalmente aquelas relacionadas às disciplinas específicas. Também deverá envolver vários especialistas das universidades e assim por diante. *Precisa* ser assim. É o único jeito de realizar uma reforma curricular (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1122).

A fala de Young quando considera uma forma adequada de se fazer Reforma Curricular é incisiva e nos apresenta a necessidade do envolvimento dos sujeitos mais interessados na participação da tomada de decisões a esse respeito, dentre eles, o professor, o qual será responsável pela efetiva implementação do definido em uma reforma curricular.

Young menciona uma colaboração entre um organismo curricular nacional e as várias associações profissionais de professores, principalmente aquelas relacionadas às disciplinas específicas, na tentativa de se fazer uma discussão previa e elementar sobre reforma.

Nos perguntamos assim, se foi dessa forma que ocorreu com a reforma curricular brasileira, o que podemos afirmar é que de forma arbitrária, foi anunciado o discutido de forma unilateral, a perspectiva de reforma do grupo de representantes governistas sobre assuntos educacionais, pois consultas públicas acerca do tema, foram propostas tardiamente, quando já se tinha bem andado um esboço do que seria a Base.

O Brasil é muito diverso, geográfica, social e culturalmente e relacionando esse aspecto a reforma curricular. Young assegura que:

> Há duas coisas que eu poderia dizer sobre isso. Uma é que, não importa quão diversa seja sua sociedade, há um certo conhecimento que é importante que seja acessível a todos – a língua portuguesa, por exemplo. Eu tive muita dificuldade na África do Sul porque eles têm 12 línguas diferentes (e alguns países africanos têm muitas mais). Houve um grande debate: será que devemos ensinar todas essas línguas nas escolas? Não! O conhecimento poderoso, na África do Sul, é o conhecimento da língua inglesa e você não pode escapar disso. Então, a primeira coisa que eu queria dizer é essa, não importa quão diversa seja a sociedade. A segunda coisa é que o currículo nacional deve consistir num conjunto de diretrizes sensíveis aos diferentes campos do conhecimento, mas suficientemente abertas para permitir que as escolas as interpretem nos diferentes contextos. As escolas vão ter mais margem para interpretar em certas disciplinas – digamos, geografia e história – e não terão tanta margem para a interpretação em física e química, por exemplo.
>
> Se vocês caminharem em direção à definição de um currículo nacional no Brasil, é importante deixar sob a responsabilidade integral das escolas um terço ou um quarto da semana letiva. Ou seja, não esperem que o currículo nacional seja aplicado a semana inteira, mas talvez quatro dias, não sei, é discutível. É aqui que entra a gestão do currículo. A equipe da escola precisa ter um conhecimento suficiente de teoria do currículo para poder interpretar na sua escola esse currículo comum, de forma que haja algum tipo de diálogo entre o nacional e o local. E isso é perfeitamente factível! É uma coisa sempre tratada como um problema, mas, mesmo que você tenha nascido e crescido numa comunidade no meio da Amazônia, você tem o direito democrático ao conhecimento poderoso (YOUNG, 2014, p. 1121).

O conceito de conhecimento poderoso de Young (2014) se refere a um conhecimento socialmente construído em que o conhecimento disciplinar da escola, juntamente com o conhecimento das experiências do cotidiano, são elencados em uma reforma curricular, portanto, em sua resposta ao questionamento acima, o autor considera esse conceito e que o currículo nacional deve consistir num conjunto de diretrizes sensíveis aos diferentes campos do conhecimento, mas suficientemente abertas para permitir que as escolas as interpretem nos

diferentes contextos, ou seja, uma reforma curricular deve valorizar os contextos locais e regionais e associá-los adequadamente ao saber disciplinar, tão valioso a formação dos discentes.

Considerando a complexidade de se efetivar uma reforma curricular no Brasil, Young (2014) reforça a importância da mesma obter cunho democrático e sugere um consenso quanto às áreas do conhecimento e as singularidades locais e regionais do país, na tentativa de amenizar as dificuldades que rodeiam essa tarefa.

Tendo em vista que esses aspectos foram previstos para os currículos do ensino fundamental e médio, os quais devem ter uma Base Nacional Comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma *parte diversificada*, que trata das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Por essa razão o autor afirma que:

> Em coisas como uma reforma curricular, é preciso ter todo mundo junto com você, de alguma forma. É preciso ter o elemento democrático. Parece-me que vocês terão um problema no Brasil, porque será muito difícil estabelecer esse nível de acordo. Mas penso que, se tivesse de fazer essa reforma num país tão grande como o Brasil, eu verificaria: o que está acontecendo em diferentes estados; e o que está acontecendo em diferentes campos do conhecimento. Assim, poderia identificar, de uma maneira ou de outra, algumas grandes áreas de consenso e usá-las como modelo para ter algo mais nacional. Acho que começaria pequeno em vez de tentar produzir um grande pacote (YOUNG, 2014, p. 1122).

Young (2014) ainda retoma a dificuldades que vão além das disciplinas, quando se trata de reforma curricular, e cita a infraestrutura e recursos, por exemplo, como problemáticas delicadas e de cunho político, mas de forma sensível, o autor também põe a sobrecarga das escolas com a responsabilidade de implementarem as decisões de uma reforma. O autor cita que:

> Claro que eu sei que o conhecimento não é a única coisa a considerar, há também a desigualdade social, a infraestrutura das escolas, os recursos destinados à educação. São questões muito importantes, mas são de um tipo diferente. São questões políticas: quais são as prioridades de gasto em um país? Aí você tem de se envolver com política, tirar do poder o partido que estiver no poder etc. No caso específico das escolas, não deveríamos sequer esperar que elas façam tudo. Na verdade, o que estou tentando argumentar é que já esperamos que as escolas façam coisas demais! Esperamos que sejam agências de assistência social, esperamos que ajudem as pessoas a encontrar emprego, esperamos que mudem os hábitos alimentares das crianças, que as impeçam de se contaminarem com Aids, que combatam a gravidez adolescente... (YOUNG, 2014, p. 1123).

Os posicionamentos e reflexões de Young (2014) nos trouxe uma pequena dimensão do abismo em que se encontra a formulação da BNCC no Brasil, a qual tem reafirmado cada vez mais regimes de verdade impostos por relações de poder que apresentam historicamente a inflexibilidade da posição ocupada pelos sujeitos em situação desfavorável de decisões e de lugar de fala.

Contudo, resumidamente, a caminhada para a elaboração da BNCC foi trilhada dessa forma: a primeira versão da BNCC foi divulgada pelo MEC em setembro de 2015 e recebeu 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016 foi lançada uma segunda versão, incorporando o debate anterior. Após nova rodada de debates, que contou com a participação de nove mil professores em seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizados em todas as unidades da federação, o MEC preparou uma terceira versão, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017.

Ao longo de 2017, o CNE promoveu cinco audiências públicas regionais para colher sugestões. Ainda em dezembro de 2017, o CNE aprovou o documento e o devolveu ao ministério, que o homologou naquele mesmo mês, para entrada em vigor. A BNCC homologada continha as orientações gerais para toda a Educação Básica e específicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio, o Ministério da Educação optou por aprofundar o debate. Além das contribuições recebidas anteriormente, foram promovidas novas audiências e consultas públicas online específicas, bem como encontros com redes de ensino, representantes da área educacional, gestores, professores, especialistas e interessados na temática da educação para o Ensino Médio.

Em agosto de 2018, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, com o apoio do Ministério da Educação, entre outras instituições, realizou uma mobilização para que os professores e gestores educacionais discutissem e opinassem sobre a BNCC – Etapa Ensino Médio. Todas as 28,5 mil escolas de Educação Básica do país que atendem esta etapa do ensino, foram convidadas a participar dos debates, a maioria deles realizados em 2 de agosto, o qual se tornou conhecido como “ Dia D da BNCC”. A ação resultou na participação de 21,5% das escolas públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio no Brasil, ou seja, um número pouco expressivo. Após esse amplo ciclo de debates e discussões, o CNE revisou o documento para envio ao MEC, que homologou e entrou em vigor em 2019.

A reforma estabeleceu por meio da BNCC, um currículo baseado em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional.

Com a reforma, ficou estabelecido que as escolas poderiam escolher como iriam ocupar 40% da carga horária do ensino médio. Os demais 60% seriam estabelecidos pela BNCC.

A reforma também prevê mais escolas em tempo integral. A meta 6 do PNE determina que até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral.

Elencando nesse momento o que foi definido para a BNCC do ensino médio e como o processo sucedeu-se, percebemos que as audiências públicas promovidas pelo governo e suas agências de apoio, por exemplo, não resultaram em grandes avanços quanto ao texto final da BNCC do ensino médio, considerando, por exemplo, a desatenção quanto as dificuldades de recursos e estrutura das escolas públicas para a realização de uma educação integral. Enfatizamos também acerca da suposta autonomia garantida as escolas pela BNCC, a qual se restringirá a parte diversificada que menciona o documento e se apresenta muito contraditória, já que o texto final da BNCC para o ensino médio, por exemplo, deixa fixo itinerários formativos, os quais serão norteados pela escola dentro apenas dos 40% predeterminados a ela, onde está esclarecido dessa forma, a autonomia da escola pela BNCC ?

Portanto, são muitos e críticos os pontos frágeis da BNCC do ensino médio, a qual não soluciona os aspectos mais agravantes do currículo nessa perspectiva, como por exemplo, a educação integral e a autonomia da escola, dos discentes, docentes, bem como a ideia da educação à distância no ensino médio, mediada por um conhecimento mínimo comum e por competências e habilidades.

2. 1 Currículo e BNCC do ensino médio como dispositivos de saber/poder

O objetivo nesse momento é discorremos um pouco sobre a noção de currículo que permeia a educação brasileira, para então entendermos o teor de sua reforma e ampliarmos a discussão para elaboração da BNCC, pois, tratar de uma Base Comum para a educação é tratar diretamente com noções de currículo, contudo, essa discussão exige ter em mente os pilares históricos da construção do currículo escolar brasileiro e entender também, que o objetivo de sua existência consiste em torná-lo um documento norteador da escola e dos papeis desempenhados pelos atores que nela estão inseridos.

Em seguida discutiremos sobre o objetivo da formulação e implementação da BNCC para o ensino médio de forma crítica, salientando um posicionamento acerca da proposta que vigorou sobre o currículo do ensino médio após alguns meses de discussão pelo Estado e Ministério da Educação sobre sua reforma.

É importante ressaltar que ao tratarmos acerca de currículo nesse texto, apresentaremos consequentemente elementos que do nosso ponto de vista, não podem ser

excluídos do sentido de currículo escolar que melhor atende a realidade sócio educacional e cultural de uma nação construída na desigualdade promovida pelo capitalismo neoliberal.

Tendo em vista esses aspectos, estarão presentes abaixo argumentos que justificam a relevância do ideal da educação inclusiva presente nas estratégias curriculares, como por exemplo a inclusão racial, contudo, não é objeto desse estudo, tratar de forma minuciosa acerca dos várias sujeitos e grupos sociais que carecem de ações afirmativas e inclusivas previstas no currículo e concretizadas na escola e na sociedade, as quais podem ser permeadas pelas noções de diversidade, diferença, tolerância e democracia, apesar disso, essas temáticas não podem ser deixadas de lado em uma discussão curricular que tange a propagação de um currículo comum e portanto, de um saber comum a todos.

Os aspectos que consideram as relações de poder e os dispositivos de saber/poder, governamentalidade, biopoder e biopolítica pautados nos estudos foucaultianos, são temas relevantes para a nossa interpretação acerca da reforma curricular brasileira e que apresentam como já justificados na exposição das escolhas metodológica de nosso estudo, um posicionamento diferencial do contexto educacional vigente, pois consideram as relações de poder e as redes que se estabelecem para a consolidação dos objetivos da elite e do Estado brasileiros e portanto, estarão aqui elencando as reflexões sobre currículo, ensino médio e BNCC.

Essas abordagens nos revelarão a utilização do currículo escolar e da própria BNCC como estratégias de controle social, por meio de regimes de verdade propagados de forma muitas vezes veladas, mas expressas claramente nas "entrelinhas" das decisões do Estado auxiliadas pela propagação da mídia. O ensino médio nesse contexto se torna o maior alvo da reforma curricular brasileira, pois apesar de pautado no lema do pensamento crítico e reflexivo, a proposta de currículo afixada para essa fase da educação básica, reforça mais uma vez a reprodução de sujeitos com competências e habilidades para o mercado de trabalho, modelado pelos anseios capitalistas neoliberais.

Para iniciarmos a compreensão histórica de currículo é relevante considerarmos que o pensamento curricular no Brasil desde a década de 20, quando começa sua trajetória, caminha desde então por base funcionalista americana até a vertente marxista, quando chega à redemocratização do país a partir de 1980. No início da década de 90 os estudos curriculares assumiram um enfoque sociológico em contrapartida as influências psicológicas, "os trabalhos buscaram em sua maioria a compreensão do currículo como espaço de relações de poder" (LOPES, 2010, p. 14).

No final da primeira metade da década de 90 o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, "a teorização curricular incorpora o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e Morin". Podemos observar que umas das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre "o discurso pós-moderno e o foco politico na teorização crítica [...] na valorização do conhecimento como produtor dos sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder (LOPES, 2010, p. 47).

No intuito de dar ênfase ao entendimento de currículo nas abordagens tradicional, criticas e pós críticas, recorreremos a interpretação de Malta (2013) a essas perspectivas curriculares que caminharam na história. Segundo a autora:

> De acordo com as perspectivas tradicionais, o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas (MALTA, 2013, p. 340).

Percebemos assim, que em sua origem tradicional, o currículo tinha apenas a pretenção de ser neutro e facilitar o status quo, contudo, já tinha em sua inteireza, o anseio de estabelecer a vontade do dominante por meio da determinação de seus saberes. A caminhada teórica e conceitual que norteou uma perspectiva critica de abordagem das questões curriculares se iniciou na década de 70 nos Estados Unidos com a negação das perspectivas behaviorista e empiritista. Segundo Eugênio:

> Duas correntes foram mais divulgadas e influentes no campo da teoria crítica de currículo no Brasil: a sociologia do currículo, com origem nos Estados Unidos e orientação neomarxista, cujos maiores expressões entre nós são Michael Apple e Henry Giroux e a nova sociologia da educação (NSE), com origem na Inglaterra e cujo maior representante é Michael Young (EUGNIO, s/a, s/p).

Ainda segundo Eugênio:

> A partir dos anos 1990, a teoria curricular vem buscando compreender como o conhecimento é produzido em diferentes ambientes institucionais, em práticas sociais, formações culturais e contextos históricos específicos (SANTOS E MOREIRA, 1995). Grande parte da produção recente no campo curricular tem sido influenciada pelo pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, com ênfase na análise da relação entre currículo, subjetividades e construção de identidades. Dessa forma, o currículo vem sendo entendido como artefato cultural e os estudos que se voltam para o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola (FORQUIN), das diferenças culturais dos grupos sociais (MCLAREN, SACRISTÁN,

> SANTOMÉ, SILVA) e as relações entre esses elementos têm sido crescentes no campo curricular (EUGÊNIO, s/a, s/p).

Nota-se assim que após as abordagens críticas e pós-críticas de currículo, a percepção de forças hegemônicas de natureza excludente que ampliavam as desigualdades sociais e educacionais na escola. Malta afirma que:

> Quanto às perspectivas críticas e pós- críticas, o currículo se tornaria mais complexo na medida em que essas perspectivas passaram a concebê-lo como um campo ético e moral. Essas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica, inevitavelmente, relações de poder as quais se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder (MALTA, 2013, p. 341).

Notoriamente só após a contestação da neutralidade do currículo que foi possível interpretá-lo considerando as relações de poder com tendências a centralização de identidades, ideologias e saberes. Sobre esse aspecto Veloso ratifica que:

> O conhecimento selecionado e organizado para veiculação na escola, nunca foi e continua não sendo neutro. É fruto da seleção de conteúdos, princípios e valores que provém de grupos hegemônicos da sociedade. Assim, torna-se importante compreender porque o conhecimento desses grupos é sempre primeiramente representado nas escolas e, que interesses sociais, políticos e ideológicos, ou seja, que critérios orientam a seleção e formatação do currículo. Interesses econômicos e ideológicos incorporaram compromissos com estruturas e políticas educacionais que contribuíram historicamente para a promoção das desigualdades sociais. Daí a importância do papel da escola na manutenção (ou não) de significados (VELOSO, 2017, p. 90).

Veloso considera importante, portanto, o questionamento dos critérios de seleção dos interesses dos poderes hegemônicos como valores e conteúdos privilegiados na escola, cuja manutenção histórica da desigualdade sustenta.

Malta ainda afirma que:

> O primeiro momento das teorias críticas foi, justamente, o de questionar o conhecimento corporificado no currículo e de deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder (MALTA, 2013, p. 341).

Aos poucos o currículo caminhou para reflexões que conceberam as inquietações dos movimentos sociais, os quais contestaram a falta de representação de suas identidades nos ambientes escolares, bem como da falta de reconhecimento de suas contribuições de diversas naturezas a sociedade, percebe-se assim que "a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade" (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1112), se o grupo social ou indivíduo não representados nas instâncias educacionais e

sociais não obtém poder, ou um lugar de fala que lhes concede voz significativa, não possuem seu conhecimento reconhecido curricularmente.

As inquietações que antes se recorriam apenas a questões de ensino e aprendizagem se direcionaram a conceitos de ideologia e poder, contudo, percebemos que foi com uma abordagem pós-crítica, a qual insere discussões preciosas as questões raciais, de gênero, sexualidade entre outras, que se oportunizou o amadurecimento reflexivo acerca das demandas sociais e educacionais, mas, em suas ponderações, Malta afirma que:

> Contrariamente às teorias críticas, as teorias pós- críticas do currículo não acreditam que exista um núcleo de subjetividade a ser libertado da alienação causada pelo capitalismo. Para essas teorias, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. Ambas partilham uma mesma preocupação com questões de poder, sendo que a concepção nas teorias pós-críticas é menos estruturalista. São as conexões entre significação, identidade e poder que passam, então, a ser enfatizadas. Para as teorias pós-críticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder (MALTA, 2013, p. 341).

Ao constatar que a percepção das teorias críticas e pós críticas de currículo não consideram a subjetividade do sujeito para combater o arquétipo capitalista de homem, a autora demonstra sua preocupação com os "sentidos de si" silenciados pelo currículo, mas não descarta os processos de formação de sujeito intrínsecos ao jogo de poder e força que emergem das questões educacionais e curriculares.

Tendo em vista o exposto grosso modo sobre a história do pensamento curricular no Brasil e sua influência nos estudos pós-estruturalistas desde a década de 90, desejamos nesse momento frisar nossa interpretação acerca da experiência curricular que o país tem tido recentemente, através da exposição de reflexões que apontam por uma elaboração curricular mediada por relações de poder e o estabelecimento de regimes de verdades, aqui compreendidos como discursos que se estabeleceram socialmente por meio de enunciados e frases fortalecidas ao longo do tempo, bem como vontade de verdade, disciplina, controle e práticas discursivas que delimitam o campo do currículo a negociações e disputas.

Nessa perspectiva, a compreensão de dispositivo na perspectiva de Foucault nos auxiliará a compreendermos tais negociações e disputas curriculares por meio do entendimento dos processos e dispositivos de saber/poder que rondam a BNCC para o ensino médio. Para isso, é necessário que se considerem três características principais de dispositivo em Foucault: "1) responder a uma urgência histórica; 2); construir-se como uma conceito multilinear; 3) e estar apoiado a outros dispositivos que lhes são contemporâneos"

(MARCELLO, 2009, p. 226), portanto, sobre nossa pesquisa, interessa-nos ressaltar o papel do Estado e suas agências de apoio com o objetivo da elaboração e implementação da BNCC para o ensino médio, como resposta a uma problemática histórica, a qual esta intrinsicamente relacionada as demandas do mercado de trabalho capitalista e neoliberal, bem como demostrar que o conceito de dispositivo multilinear que se refere esse estudo, emerge da combinação dos campos saber, relações de poder e subjetivação.

Frente a discussões mais amplas e complexas sobre a obra de Michel Foucault – que não se resumem a tratá-la somente a partir da analítica do poder – Deleuze (1999) considera o dispositivo como um conceito operatório multilinear, alicerçado em três grandes eixos que, na verdade, se referem às três dimensões que Foucault distingue sucessivamente. O primeiro eixo diz respeito à produção de saber ou, ainda, à constituição de uma rede de discursos; o segundo, ao eixo que se refere ao poder (eixo, este, que indicaria as formas pelas quais, dentro do dispositivo, é possível determinar as relações e disposições estratégicas entre seus elementos); o terceiro eixo diz respeito à produção de sujeitos (MARCELLO, 2019).

Como afirma Foucault em *História da sexualidade* (1999):

> [...] o poder age pronunciando a regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra. A forma pura do poder se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico-discursivo (FOUCAULT, 1999, p. 81).

Portanto, a linguagem ou ato de discurso traz consigo regras que são legitimadas por formas de poder, isso seria o dispositivo, o qual é orientado pelo poder de quem faz as regras por meio do ato de enuncia-las.

Não é uma tarefa fácil compreendermos os dispositivos de saber/poder que no momento, entrelaçam as questões curriculares no Brasil, pois sabemos que em uma gama de discursos inflamados partidaristas e multilaterais sobre BNCC, podem existir redes diversas que relacionam saberes elegidos como adequados, aceitáveis, padronizados, como também se manifestam o contrário, redes de saberes excluídos e muitas vezes de saberes não ditos, e por isso, este é um panorama que exige muito cuidado em sua interpretação, nesse aspecto Veiga-Neto afirma que “Foucault coloca toda ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intricado processo de objetivação que se da no interior de redes de poderes, os quais capturam, dividem, classificam” (2007, p. 55). O sentido de poder atribuído por Foucault “se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, como resultado de uma

vontade de potência de modo a "estruturar o campo possível da ação dos outros" (VEIGA-NETO, 2007, p. 121), dessa forma, consideramos a perspectiva de poder foucaultiana a mais adequada para refletir as ações estabelecidas pelos sujeitos que se empenham na estruturação da BNCC.

Consideramos assim, que sobre o entendimento de dispositivo "há diferentes elementos tais como: poder em relação a qualquer formação social; a relação entre fenômeno social e sujeito; a relação entre discurso e prática, as ideias e as ações, atitudes e comportamentos" (KLEIN, 2017, p. 215) que determinam discursos que sistematizam objetos, os quais devem ser considerados na interpretação das problemáticas curricular e educacional que são tomadas para investigação nessa pesquisa.

Existem então, relações de forças que ora excluem e controlam e que ora operam trazendo sentido oposto, e dessa forma, tais relações de poder não possuem estabelecidas os resultados de seus entraves e nem apresentam posições fixas dos sujeitos e instituições no embate das relações de força existentes, tais posições podem ser deslocadas de acordo com as possibilidades dos contextos que os cercam. Mas o que podemos afirmar é que existem dispositivos de saber/poder disciplinares, reguladores e normalizadores que possui, segundo Foucault:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Nessa perspectiva podemos ver com clareza a posição que ocupa determinados grupos políticos e sociais na esfera educacional, no tocante no momento a reforma educacional por meio da elaboração de um Currículo Comum. O entendimento de dispositivo de saber/poder no contexto da educação em processo de mudanças estruturais vigentes, podemos perceber através dos posicionamentos de Klein (2007) que "o conceito de dispositivo na perspectiva de Foucault se aplica às formações sociais, como é o caso do discurso social, amplamente estudado por ele, onde estão implicadas diversas dimensões que devem ser consideradas para a sua compreensão, pois são constitutivas do discurso" (p. 2017), no caso do estudo proposto por nós, as dimensões que devem ser consideradas se referem aos mecanismos e estratégias de controle evidenciadas pelo governo brasileiro para engessarem a população através dos discursos de autonomia aos discentes, de tempo integral a educação e a eleição de disciplinas

mais emergentes as finalidades dos setores produtivos da economia. Por isso assegura Veiga-Neto que:

> É a partir do domínio do ser-poder foucaultiano que foi possível entender que a escola moderna funcionou como principal dispositivo para disciplinar os corpos, docilizando-os e dando-lhes uma utilidade que tornou possível a consolidação do capitalismo industrial. Na Modernidade, a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica. [...] (VEIGA-NETO, s./a., p. 6).

Ou seja, essas são manifestações da constituição do poder das instituições escola e Estado, que se manifestam sobre os sujeitos e seus corpos. A disciplina, as normas e a obediência proclamadas pela escola, nada mais são que manifestação da vontade de potência do poder do Estado sobre os educandos e educadores.

Estamos tentando aqui, colocar em análise os discursos produzidos historicamente problematizando as redes de relações de poder que colocam os saberes escolares, de docentes e discentes em jogo, e também, investigar como as estratégias disciplinares e biopolíticas do Estado, operam em práticas concretas de "governo dos outros", pois entendemos como afirma Foucalt (2016) que:

> Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade (FOUCAULT, 2016, s./p.).

Sengundo Lemos, Silvia e Brício (s/a):

> Analisando os dispositivos de poder-saber, Foucault (1979) propôs por meio da pesquisa documental uma postura crítica das condições de possibilidades de emergência dos acontecimentos, utilizando ferramentas de uma história belicosa para efetuar seu trabalho. Desse modo, produziu relevantes instrumentos de análise, como o método genealógico, visando problematizar as práticas sociais com uma preocupação política, em que fabricava uma história política da verdade (LEMOS, SILVIA; BRÍCIO, s./a., p. 4).

Ao utilizarmos para análise das práticas discursivas que formam objetos que operam sobre a BNCC através de algumas metas do PNE/2014, as DCN/2013 em seu artigo 14, a própria a CF/88 em seu artigo 210 e a LDB/96 em seu artigo 26 e os decretos, cartas e audiências públicas que emergiram ao longo da discussão que antecedeu a promulgação da BNCC para o ensino médio, tentamos, sobretudo, problematizar as práticas sociais que

demostraram o poder dos sujeitos na produção de discursos sobre educação e currículo, e com isso, percebemos o movimentação que se evidenciou por parte de grupos de resistência contra a sujeição de uma identidade e sentidos de si, de uma posição política, cultural e moral que se sobrepôs aos mesmos e que ratifica que "a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem" (GALIAN, LOUZANO, 2014, p. 1112).

Ao realizarmos uma reflexão minuciosa sobre esses documentos, também estamos mobilizando os métodos foucaltianos da arqueologia e a genealogia, no intuito de percebermos a emergência dos discursos, enunciados e formação de objetos que deram bases materiais a BNCC do ensino médio.

2. 2 A educação integral, conhecimento mínimo comum e as competências e habilidades da BNCC do ensino médio

A educação integral proposta pela BNCC do ensino médio consiste no que está previamente assegurado na LDB/96 em seu artigo 35, portanto baseado no referido artigo, a BNCC do ensino médio afirma sobre a educação integral que:

> Para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 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; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico- -tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Para cumprir essas **finalidades**, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o **prosseguimento dos estudos** a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a **educação integral** dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB) (BNCC/EM, 2017, p. 465).

Ao interpretarmos a o conceito de integral que denota a Base, percebe-se que os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais são invocados, entretanto, observando os objetivos da formação geral que abre a argumentação sobre a necessidade do sentido de integral no ensino médio, subentende-se que existe latente, o anseio por uma formação, a qual conduza os jovens diante da diversa realidade brasileira do trabalho, e não apenas uma

formação à luz da diversidade brasileira, como está expressa no enunciado, o qual deixa vago a que diversidade se refere.

Tendo em vista esse aspecto, nos pautamos na afirmação de Alencar, Lima e Pinto (2018), para compreendermos o objetivo da educação integral no ensino médio, que segundo os autores:

> Buscando romper ou pelo menos minimizar com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante no Ensino Médio brasileiro, o Ministério da Educação apresentou, através do Decreto 5.154/2004, a proposta de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, autorizando a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional. A proposta de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio consubstancia-se pelo estabelecimento da relação conhecimento-trabalho, teoria-prática. Neste sentido objetiva uma educação politécnica (ALENCAR, LIMA, PINTO, 2018, p. 1).

Confirma-se assim, que há uma confusão presente não texto final da BNCC do ensino médio quanto a real finalidade da educação integral nessa fase da educação básica, e o que estabelece o Ministério da Educação por meio da lei 5.154/2004, pois a BNCC/EM afirma sobre uma integralidade de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos discentes, que por mais que se direcionam ao trabalho como afirma a LDB/96 em seu artigo 35, não esclarece o sentido de integral que realmente alicerçará o ensino médio.

Entendemos que concepção de ensino integrado pressupõe a educação geral como inseparável da educação profissional, que culmina na formação para o trabalho. Portanto, é fundamental a compreensão de como acontece essa integração e se, de fato, está ocorrendo, pois, conforme adverte Cardozo e Lima (2014):

> Devemos ter cuidado com as propostas e experiências de integração, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloquentes favoráveis à formação integral do homem, fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego (CARDOZO, LIMA, 2014, p. 66-67).

Tendo em vista o exposto pelos autores, é compreensível que o dilema formação intelectual e formação profissional, que por si só, já é uma discussão cara a educação, recaia nesse momento, de forma ávida sobre a proposta da BNCC/EM, pois, as fragilidades de clareza do texto final do referido documento, deixam ainda mais acirrado o debate de um tema complexo para a educação brasileira.

O maior problema da educação integral para a realidade sócio educacional brasileira está no fato de que a maioria dos jovens das periferias, por razão da vulnerabilidade econômica e social a que são acometidos, não dispõem de tempo necessário para ficar na escola, tendo em vista o tempo do trabalho, o qual é responsável por parcela significativa do sustento do discente e de sua família, ou seja, o tempo dispensado ao trabalho para garantir a sobrevivência do indivíduo.

Sobre esse aspecto, Moura (2013) afirma que:

> Tendo em vista a realidade socioeconômica e educacional brasileira, em que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade. Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado. Apesar de essa representar a utopia a ser buscada, a realidade atual está muito distante dessa perspectiva formativa. Neste trabalho, então, questiona-se: é possível caminhar nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do Brasil? Tendo essa questão como norte do trabalho, discute-se o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como uma possibilidade de travessia na direção formativa pretendida para os jovens brasileiros (MOURA, 2013, p. 1).

Contudo, compreendemos que é direito dos jovens terem acesso ao trabalho e a educação de forma igualitária e garantida pelo Estado. Percebemos que o desafio é proporcionar condições adequadas para essa realização, minimizando assim, os entraves que contornam as lutas de classe no país, como afirmam Frigotto, Ciavata e Ramos:

> Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 43).

Outro aspecto pertinente a BNCC/EM remete-se ao debate acerca de um conteúdo mínimo comum, proposta essa que circunda a própria Base e está assegurada legalmente na LDB/96 e na CF/88 como elucidamos anteriormente. Ao compreendermos a Base como um documento oficial, percebemos que seu maior objetivo é denotar o poder do Estado. Muitas pesquisas acerca de políticas públicas e currículo têm abordado sobre um papel questionável do Estado quanto às decisões educacionais e percebemos que quanto à proposta de um conteúdo mínimo comum, reforça-se assim, o anseio por um saber comum que é obrigatório a todo sujeito obter, segundo o que o Estado

compreende como essencial a formação escolar. Sobre esse aspecto, Pereira, Rocha e Freire (2018) apontam que:

> Nos últimos anos, diversas pesquisas e estudos foram desenvolvidos em torno do currículo e das políticas curriculares. Além disso, considerando, sobretudo, políticas como a BNCC, os debates tornam-se mais fortalecidos. Inúmeras produções analisam prevalência do papel do Estado no estudo e nos debates de tais questões. Nesse sentido, entendemos que se tende a reduzir as análises das políticas de currículo ao nível das estruturas do poder estatal. Para nós, conferir centralidade absoluta ao Estado no trato das políticas curriculares tem produzido a supervalorização e, muitas vezes, a redução da concepção de currículo ao nível dos documentos oficiais e, desse modo, desconsidera-se o currículo enquanto devir, isto é, são negligenciadas outras dimensões constitutivas do currículo, como, por exemplo, a circularidade de saberes no cotidiano escolar. Nesse texto, estamos propondo que os estudos e as pesquisas em políticas curriculares estejam abertos a outras abordagens que superem leituras e interpretações reducionistas e essencialistas das políticas curriculares (PEREIRA, ROCHA, FREIRE, 2018, p. 1).

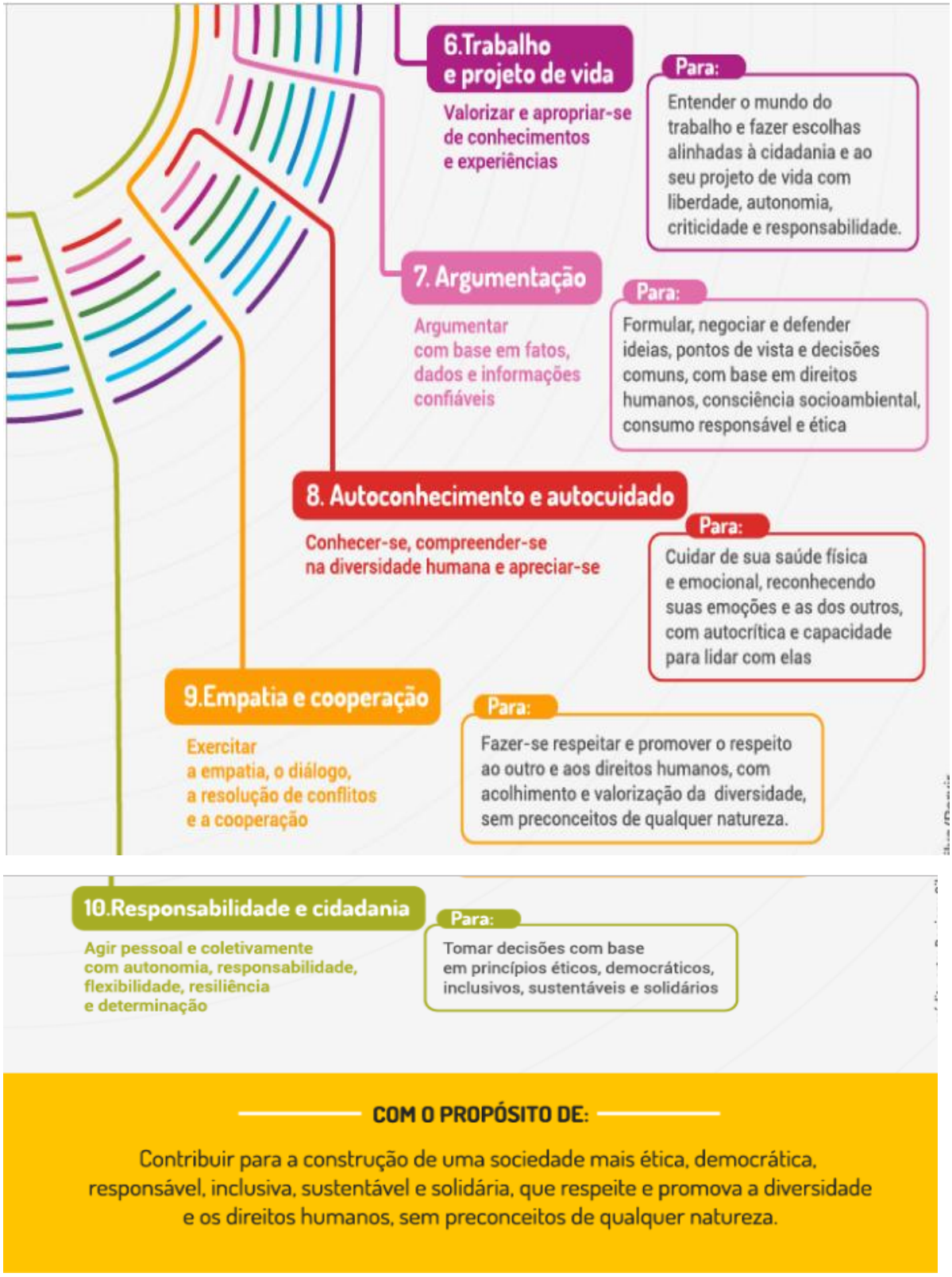
Observamos, portanto, que ao evocar um currículo mínimo comum, o que o Estado deseja é o reducionismo e essencialismo da formação do sujeito por meio da escola, acentuando sempre os desígnios do trabalho por meio de competências e habilidades. Já discutimos aqui os aspectos da BNCC/EM quanto à preparação dos discentes para o mundo trabalho e a dualidade enfrentada pela proposta da educação integral associada a essa finalidade, o que almejamos no momento, no entanto, é levar a discussão de Base para reflexões que fortaleçam o entendimento de que um mínimo comum, mesmo que voltado à preparação do sujeito para o trabalho, limita sua formação apenas ao aspecto do trabalho neoliberal, o que não seria adequado, pois se sabe que há uma gama de conhecimentos que elevam a compreensão e visão de mundo dos alunos e que, consequentemente, nem sempre esta diretamente relacionada ao mercado de trabalho, mas consequentemente elevam sobremaneira a intelectualidade, o senso crítico, a cultura, a sensibilidade e as noções de cidadania de tais indivíduos, e porque não dizer, melhoram esses indivíduos também para o mundo do trabalho.

Percebemos assim que a proposta de um conhecimento mínimo comum engessa as possibilidades de desenvolvimento de saberes com perspectivas que vão além das pensadas pelo Estado, como por exemplo, a discussão da diversidade e da diferença na escola, bem como se pensar as particularidades regionais e culturais do Brasil, as quais também estão asseguradas na LDB/96, fato que nos faz refletir sobre o caráter contraditório dessa proposta.

Outros aspectos relevantes que norteiam a Base, utilizados como estratégia que garantem o alcance dos objetivos da BNCC**,** não apenas para o ensino médio, mas toda a educação básica se refere às 10 competências e habilidades que regem as finalidades curriculares mais notórias da referida proposta. De longe, essa proposta é uma das mais relevantes para a base, segundo seus formuladores, pois por meio da inserção das competências e habilidades é que os parâmetros internacionais de qualidade da educação, utilizados como arquétipo de qualidade pela educação brasileira, serão seguidos, ampliando o resultado desejado por essa proposta, a qual se refere a um sujeito preparado com instrumentos adequados para o mercado de trabalho. Tais instrumentos serão dessa forma garantidos pelas competências e habilidades que a escola desenvolverá nos discentes.

Por meio do infográfico abaixo, o qual foi elaborado pelo PORVIR, que é uma agência de notícias que colabora com jornalistas e faz parcerias com meios de comunicação para ampliar a cobertura sobre inovações educacionais, ficarão mais claras as conclusões das competências e habilidades que propõem a Base.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



Elaborado pelo PORVIR: 25 de maio de 2017 com dados da terceira versão da BNCC e atualizado em 6 de março de 2018 de acordo com informações presentes na versão homologada pelo MEC

Como nota-se sobre as Competências Gerais, há um rol de objetivos estabelecidos como competências e habilidades que devem ser aderidos pelos sujeitos ao longo da formação

escolar, tais objetivos, portanto, norteiam toda a educação básica e valorizam desde o conhecimento científico, crítico e criativo, até a cultura, comunicação, tecnologia, trabalho, autonomia e responsabilidade cidadã em favor da ética, inclusão, justiça e democracia.

Segundo a BNCC, as Competências Gerais explicitam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Elas foram incluídas no capítulo introdutório da Base, que também apresenta os fundamentos pedagógicos que orientam todo o documento. Contudo, assim como em outros pontos que regulam a Base, há muitos posicionamentos controversos sobre as 10 Competências Gerais desse documento. Há por exemplo, posicionamentos que justificam sua presença, como afirma Zacarias Gama em site intitulado *Justificando: Mentes Inquietas Pensam Direito,* em 16 de janeiro e 2018, segundo o autor:

> As competências traduzem a capacidade de alguém adquirir conhecimentos que serão expressos por meio de habilidades, atitudes e valores diante das demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Em sentido amplo, são produtos das mediações, isto é, das operações mentais que alguém faz em processos de conhecimento frente à realidade concreta. O desenvolvimento delas permite passar da situação de desconhecimento para a de conhecimento, domínio. Fazer mediações, ou simplesmente mediar, supõe, portanto, movimentos cognitivos e meta cognitivos realizados pelos indivíduos, e somente por eles, que os tornam outros, diferentes do que eram. Se no princípio são seres em sua efetividade existencial, simples, imediatos, desconhecedores ou com conhecimentos superficiais das coisas, com a reflexão ou mediação mudam de estágio após produzirem outros níveis de consciência ou conhecimento para si. Ninguém pode realizar mediações senão para si mesmo. O processo pedagógico desenvolvido pelas escolas e professores consiste, pois, em situar os alunos diante de coisas sistematicamente escolhidas como objetos de mediações. Quanto mais mediações alguém é capaz de fazer, tanto maior será a sua capacidade de transitar conscientemente na vida cotidiana, exercer sua cidadania e realizar o seu trabalho. As habilidades, isto é o conjunto de qualificações, desenvolvidas ou adquiridas em decorrência do desenvolvimento das competências é que permitirão aos indivíduos se distinguirem socialmente como virtuosos ou não na solução dos desafios que lhes são apresentados. São elas que se tornam perceptíveis concretamente nos processos de aprendizagem e são possíveis de serem avaliadas. As competências, sempre circunscritas ao ambiente mental, como estruturas mentais, expressam-se por meio das habilidades, quanto mais superiores, maiores as manifestações externas em termos de habilidades (GAMA, 2018, s/p).

Segundo Gama (2018) as competências são estratégias mentais e cognitivas estabelecidas por processos pedagógicos aos indivíduos, com finalidade de mediação, no intuito de ampliar a capacidade de mudar a realidade que os cercam, ou transitar sobre ela. As habilidades por sua vez, são qualificações desenvolvidas ou adquiridas em decorrência do

desenvolvimento das competências, quanto mais evoluídas forem às competências, maiores serão as habilidades.

Gama assegura que:

> As competências adquiridas e desenvolvidas são, portanto, determinantes de um perfil de alunos ao fim da escolaridade de níveis infantil e fundamental e, ao mesmo tempo, apontam para o tipo de cidadão e sociedade que se pretende coletivamente construir. São elas que permitirão aos alunos se apropriarem dos conhecimentos construídos historicamente, desfrutarem as manifestações artísticas e culturais, promoverem o entendimento mútuo, entenderem as relações sociais de produção, o exercício da cidadania e os seus próprios projetos de vida. Por um lado, constituem-se como expectativas de aprendizagem; mas que, por outro, são direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos a todos os alunos (GAMA, 2018, s/p).

Em suas exposições acerca das competências e habilidades que auxiliarão os discentes em sociedade, Gama (2018) afirma que da escolha dos mesmos, depende o coletivo que se pretende construir. As competências e habilidades reforçam os direitos de aprendizagem e conduzem os discentes a uma apropriação mais desenvolvida do mundo, através do conhecimento adquirido.

As reflexões acentuadas até então, corroboram com a necessidade curricular de nortear a educação, a formação intelectual e cognitiva dos sujeitos através de competências e habilidades. Contudo, há posicionamentos pedagógicos com reflexões distintas ou contrárias a tais estratégias educacionais, a exemplo do que argumentam Ramos, Rocha e Fachini (2018) em ponderações feitas à terceira versão da BNCC, por meio de ação conjunta com o Conselho Estadual de Educação Estado de Santa Catarina – CEE/SC, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina – SED/SC e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina – UNDIME/SC, e em consideração também as Competências gerais. Os autores afirmam que:

> Foram listadas dez competências que subordinam os objetivos de aprendizagem e criam um imbróglio aos professores, que não sabem para onde devem orientar suas pautas interacionais. Objetivos de aprendizagem sempre produzem competência, portanto, devem anteceder à competência. Há também competências descritas em cada área do conhecimento e em cada componente curricular. Abaixo segue uma sequência de argumentos que aparecem contra esta lógica da utilização de competências dentro da BNCC. Esses argumentos foram identificados em cada encontro de estudos, portanto, em vários componentes curriculares. Ao listar estas competências, vincula-se e limita-se a Base a referências oriundas de teorias polêmicas no Brasil, cujo viés incide sobre o ensino tecnológico e profissional, o qual difere imensamente do propósito da educação pública para Educação Infantil

> e Ensino Fundamental conforme descrito na própria LDB (RAMOS, ROCHA, FACHINI, 2018, p. 7).

Os autores observam que os sentidos de competência podem ser articulados de forma diferente dependendo de sua finalidade, os autores reforçam, contudo que, toda competência exige consigo um objetivo de aprendizagem que antecede sua criação, da mesma forma ocorre sobre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares, portanto, desnecessário estabelecer 10 Competências Gerais se isso já faz parte do trato didático pedagógico corriqueiro nos ambientes educacionais, a diferença é que não estão engessadas e limitadas a uma listagem. Ramos, Rocha, Fachini também discorrem que:

> Uma BNCC sólida incidirá na apropriação de saberes científicos, filosóficos e artísticos em prol do desenvolvimento do indivíduo na sua multidimensionalidade permitindo-lhe ações cidadãs. Essas são as únicas competências que uma base curricular deve prever, pois derivam do alcance dos objetivos de aprendizagem construídos nesse processo democrático desde 2015. Focados no alcance dos objetivos de aprendizagem, os profissionais e estudantes estão promovendo inúmeras competências. A listagem, nesse sentido, reduz o potencial dessa base e a vincula a uma série de problemas desnecessários nas escolas brasileiras. O fato é que essa nova organização produz um paradigma pedagógico diferente dos textos anteriores em que os objetivos de aprendizagem eram os "condutores" do processo ensino aprendizagem e do direito de aprender. Nessa versão, esses direitos passam a se subordinar ao desenvolvimento das competências supracitadas. Há uma preocupação neste sentido, dado que está se traduzindo com igualdade o que é diferente (RAMOS, ROCHA, FACHINI, 2018, p. 7)

Aparece nesse momento, como afirmam os autores, a ideia de multidimensionalidade, que deve permear a BNCC por meio dos saberes científicos, filosóficos e artísticos, livres da subordinação que impõem as 10 Competências Gerais. Trata-se de considerar as competências mediante os objetivos prévios de aprendizagem, os quais estarão conectados com as necessidades percebidas diante dos anseios notórios de cada realidade educacional, considerando, sobretudo, as desigualdades e diferenças presentes nos mesmos.

Os autores ainda consideram que:

> A proposta de habilidades e competências está filiada a pressupostos específicos de educação com entrada no Brasil na década 1990 pelo Relatório Jacques Delors e dos escritos do suíço Phillipe Perrenoud. Observem que a teoria do segundo autor organiza competências para a ação docente, produzindo uma expectativa sobre o profissional professor e que depois foi incorporada aos preceitos das ações profissionais oriundas do modelo da Qualidade Total. Decorrido mais de uma década e meia, inúmeros pesquisadores da educação produziram várias críticas a esses textos apontando em específico seu caráter de filiação ao modelo produtivo, atendendo em particular a interesses mercadológicos mais do que a um real

> desenvolvimento integral de humano. Limitar a capacidade humana de constituir-se socialmente pelo saber é um equívoco, inclusive para o próprio mundo do trabalho, pois há que se considerar as transformações sociais, tecnológicas e de comunicação que exigem aprendizagens para atuações profissionais e sociais das quais não conseguimos ainda dimensionar com segurança. É no desenvolvimento multidimensional humano que está à intencionalidade pedagógica. Assim, mediar os objetivos de aprendizagem assegurando-os para todos, já traz bastante complexidade**;** definir quais objetivos, prever suas progressões é a grande contribuição da BNCC, tudo mais é currículo e dele deve cuidar as Redes de Educação e as Escolas [...] Na perspectiva do desenvolvimento humano, não se separa sua multidimensionalidade, ao contrário, o acesso aos saberes escolarizados permitem, sim, a potencialização para atuação em diversas esferas da vida, inclusive para o mundo do trabalho (RAMOS, ROCHA, FACHINI, 2018, p. 7).

Há, portanto, sobre os discursos que retomam o debate das competências e habilidades presentes na Base, polêmicas geradas por incertezas, mas também, consideração ao que já foi operacionado e percebeu-se incongruência com a realidade atual da educação e dos interesses tecnológicos e mercantis. Temos diante dos argumentos e discursos apresentados sobre as Competências Gerais da BNCC, mais fragilidades e obscuridades reveladas, as quais se somam as demais e desmantelam ainda mais a Reforma Curricular Brasileira.

Dentre as fragilidades presentes na Base, podemos mencionar a falta de clareza acerca das condições da formação docente, no intuito de ajustá-la as determinações da BNCC/EM, por exemplo, a qual tem em seu bojo o anseio pelo desenvolvimento de competências e habilidades.

Ao pensar sobre a BNCC e a formação docente deve-se considerar em quais aspectos a mesma pauta a docência. Segundo Silva:

> Na audiência pública realizada no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de maio de 2019, cuja pauta trataria de nova Resolução sobre formação de professores, pelo menos uma intenção foi anunciada: a de que, na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, com vistas a adequá-las às prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aquele órgão tomará como referência central a abordagem do currículo por competências. Os textos da BNCC retomam uma perspectiva que já esteve presente nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE nos anos finais da década 90, seguindo a tendência de outros países, e que se tornou conhecido como "modelo de competências" ou "formação baseada em competências". Neste texto nos propomos a analisar a origem dessa abordagem e situar suas proposições, oriundas do campo do trabalho e da educação profissional, em meio ao cenário internacional de reconfiguração produtiva, apontando as consequências na formação dos trabalhadores. Analisamos, também, a apropriação desse referencial pela política curricular nacional, incluindo a relativa à formação docente. Situamos, por fim, esse debate no bojo da

> formulação atual das políticas curriculares em torno da BNCC e discutimos as consequências dessas aproximações (SILVA, 2019, p. 124).

Ao propor uma reflexão das consequências da BNCC para a formação docente, é inevitável não perceber que o proposto para a formação dos discentes, consequentemente recai sobre a perspectiva que norteará a docência, ou seja, competências, assim como exigido no mundo do trabalho, de forma pragmática e reducionista. Esse aspecto é confirmado por Albino e Silva (2019) que dizem que:

> As reformas neoliberais, no contexto de crise do capitalismo e formação para um mercado competitivo e de sustentação do capital, têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países. No Brasil, essa discussão (como em todo processo de decisão curricular) mobiliza interesses e provoca disputas em torno da definição de tipos e propostas de formação humana. Para compreendê-los, faz-se necessário conhecer, mesmo que rapidamente, o processo histórico de constituição da ideia de uma base nacional curricular, bem como as proposições contrárias a essa definição apresentadas por entidades progressistas da área da educação fundadas numa perspectiva da formação humana, tanto de discentes, quanto de docentes. Essas entidades constituíram-se em um grupo de resistência à proposta de uma base nacional curricular para a educação básica fundadas na visão pragmatista da formação por competências (ALBINO, SILVA, 2019, p. 138).

Como resultado a uma proposta de formação humana por competências tanto para discentes como docentes como propõe a Base, torna essa formação cercada pelo pragmatismo e competição, reduzindo a pluralidade de possibilidades dessas formações segundo preceitos culturais, intelectuais, cognitivos que poderiam ampliar significativamente os sentidos de currículo flexível e de docência. O que é possível diante desse cenário, é operar por meio de movimentos de resistência contra os resultados que podem gerar a implementação da Base para a formação brasileira, sobretudo, a educação brasileira.

CAPÍTULO III: OS DOCUMENTOS E OS DISCURSOS QUE REGEM A BNCC : GOVERNAMENTALIDADE E BIOPODER

As estratégias que norteiam decisões políticas com amplas finalidades, como por exemplo, o controle das famílias, das escolas, econômico, de verdades, dos sujeitos e da própria sociedade envoltos por relações de poder, são regidos por grupos que atuam mediante grande influência de articulação e tomada de decisão, os quais são oficialmente expressos por documentos que legitimam suas vontades.

Ao apresentarmos brevemente os meandros da construção curricular brasileira e o desfecho da BNCC/EM recentemente, percebemos que os regimes de verdade que se ratificaram na determinação da implementação da Base por meio de sua documentação, expressam o discurso político de um público privado que se empenha na concretização de uma vontade elitista histórica, e afirmamos histórica, porque já estavam presente em documentos existentes há algumas décadas, os quais norteiam as regras da educação e do currículo no país.

Percebemos assim que em relação aos discursos antigos que previam uma BNC para a educação brasileira expressas na LDB/96, na CF/88 e somados aos mesmos, outros documentos de apoio como DCN, PCN, PNE, que os mesmos encontraram na atualidade, um campo fértil de natureza variável de recursos e condições que reforçaram a existência de uma BNCC para a educação básica e ensino médio, como havia sido previsto e expresso através de regimes de verdade propagados por discursos de cunho governamental, que tratavam de um projeto de nação sólido articulado com o apoio indispensável da escola e do setor privado.

Podemos, portanto, estar vendo no momento vigente a concretização, por meio do Estado e da escola, da possibilidade real de criação de um arquétipo de identidade e de nação, pensados pelas elites sociais, políticas e econômicas do país, que se manifestam nos valores morais, éticos e nas competências e habilidades dos sujeitos, os quais inseridos em um mundo neoliberal e portadores de tais instrumentos necessários, estão em condição de subjugação à vontade de terceiros, que os adestram para a obediência.

Sendo assim, é dessa forma que lemos a conjuntura educacional e curricular que os anseios por uma reforma inovadora, proposta pelo governo brasileiro, resultam, ou seja, mais uma vez, o desejo de controle “dos outros” mediados pelo poder, prevalece, ao que nos aparece.

Contudo, nossa intenção para esse momento da pesquisa, é apresentarmos ao leitor as bases documentais e discursivas que permearam até então, os ditos e escritos, sobre a BNCC,

no intuito de direcionarmos as interpretações sobre essa temática, ao entendimento de gorvernamentalidade e biopoder, conceitos foucaultianos que nos darão condições adequadas de compreensão do cenário em que estiveram inseridos a reforma curricular e o projeto de nação, proposta pelo governo.

Para tanto, a LDB/96 e seu o artigo 26, as DCN e o artigo 14 e as DCNEM, o PNE e as metas 2, 3 e 7 e a CF/88 e seu artigo 210, bem como a própria BNCC, serão tomados para análise, juntamente com os discursos de resistência a BNCC presentes nos posicionamentos da ANPED, ANPAE, ANTOPE, ANFOPE, CNTE, CEDES, FORUMDIR e Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, assim como os resultados apresentados pelo Anuário da Educação Brasileira em 2019.

Em nossa proposta de análise dos discursos que rondaram a elaboração e implementação da BNCC nos últimos tempos, não intencionamos nossos empenhos a uma avaliação unilateral dos discursos, mas o contrário, pretendemos observar os discursos favoráveis e desfavoráveis a BNCC do ensino médio. Portanto, é relevante esclarecer que isso ocorrerá considerando o discurso do governo e o nosso próprio posicionamento em relação à ideia de um currículo mínimo comum para a educação brasileira.

Percebemos nas estratégias do governo brasileiro expressas por meios dos discursos e documentos que alicerçaram os interesses por uma Base Comum, o desejo de controle que os cabia por razão da posição política e econômica ocupada pelos sujeitos que representam nacionalmente e internacionalmente tal governo. Para compreendermos o lugar de fala desses sujeitos e o poder que exercem sobre áreas muito importantes de atuação, as quais sobrecarregam consequências a população, recorreremos a Foucault (2016) e sua avaliação sobre a arte de governar, para compreendermos esse aspecto. Segundo o autor:

> Tratando da arte de governar, lembram continuamente que também se diz governar uma casa, almas, crianças, uma província, um convento, uma ordem religiosa, uma família. Essas observações que parecem simplesmente terminológicas tem de fato implicações políticas importantes. O príncipe "maquiavélico" é, por definição, único em seu principado e esta em posição de exterioridade, transcendência, enquanto nessa literatura o governante, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas à medida que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade (FOUCAULT, 2016, p. 411).

Ao considerarmos a perspectiva de Foucault sobre a arte de governar, percebemos que o governo "do outro" tem sentido mais amplo que o proposto por Maquiavel, o qual considerou a estrutura de um governo monárquico que se pautava na soberania do príncipe ou do rei para exercer o poder, mas ampliando as interpretação sobre as formas de governo, percebemos que o exercício do poder pode ser manifestado de diversas formas, obtendo assim, um alcance que abrange perspectivas e núcleos diversificados de relações como por exemplo, escola, família, ambientes religiosos, fabris entre outros, como sugerido por Foucault. Tendo em vista esse esclarecimento, podemos a partir daqui, iniciarmos um entendimento sobre governamentalidade tomando como pressuposto que as relações de poder podem se mostrar hierárquicas mesmo quando não corresponde a estrutura governo/governados, como o proposto pelos Estados Nações na modernidade e mesmo na Idade Média, considerando para essa observação, ressalvas acerca do tempo histórico e a construção politica e econômica de cada um.

Ao constatarmos que a prática de governo obedece a uma pluralidade de formas, Foucault ainda afirma que o governo do Estado é imanente, contrário a um caráter transcendental de governo medieval e maquiavélico. Quando consideramos o controle e o poder do governo sobre os "outros", não podemos limitar a abrangência desse controle, mas devemos sim, englobamos para essa interpretação, as questões econômicas, ao que Foucault denomina de economia política em um modelo capitalista, e essa também seria uma forma de vigilância sobre a população, como assegura o autor:

> Governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia do nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, as riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família. [...] a arte de governar é principalmente a arte de exercer o poder segundo o modelo da economia – é porque a palavra economia já começa a adquiri seu sentido moderno e porque, nesse momento, se começa a considerar que apropria essência do governo ter por objetivo principal o que hoje chamamos de economia. Eis portanto, o que significa governar e ser governado (FOUCAULT; 1984, p. 414).

Feitas as observações acerca do sentido que pode ser atribuído a ideia de governo foucaultiano, podemos agora definir o que seria assim a governamentalidade, a qual é pautada em três aspectos segundo Foucault:

> 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo, a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais

> os dispositivos de segurança. 2) a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, a preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc, - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e um conjunto de saberes. 3) o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2016, p. 420).

Retomando a concepção de Foucault de governamentalidade e suas caraterísticas, nota-se que a essa forma de controle exercido por várias práticas de governo, saberes são eleitos e esses saberes são assegurados pela disciplina que o controle de governo e seus aparelhos de segurança (exército, polícia), no caso do governo de um Estado Nação, podem dispensar a população, tomando como objetivo a economia, pois " o Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança." (FOUCAULT; 2016, p. 431).

Para o entendimento de biopolítica e de sua relação com a educação é necessário compreender que a poderes que controlam os corpos através de saberes e disciplinas, as quais serão para a educação, dispositivos que auxiliam o processo de normalização, como afirma Gadelha:

> Ocorre, toda via, que não só o corpo desse sujeito, mas também os saberes que se encarregaram de sua constituição – nas relações e posições destes as quais estes devem ser tomados uns em relação aos outros -, são objetos de sua normalização disciplinar como expressão de uma transformação na forma de exercício de poder, disciplina e normaliza a luta econômica e política que se trava em torno dos saberes (GADELHA, 2009, p. 176).

O objetivo da norma para a educação é através de dispositivos disciplinares e de saber/poder, garantir a reprodução de um padrão, um modelo de sujeito para a escola e para a sociedade " na medida em que a pedagogia, a educação e a escola operam aplicando, com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especifiquem esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre a normalidade e a anormalidade" (GADELHA; 2009, p. 178). Aos que fogem dos padrões sócio educacionais estabelecidos por relações de poder, estão reservados a estes a exclusão.

Estabelecidos os meandros em torno do objetivo de controle do outro por meio da disciplina e de saberes hierarquizados pela educação, que consequentemente controlam indivíduos e população de forma normalizadora, temos então, um entendimento da ação do poder biopolítico para educação e também para as reflexões de BNCC do ensino médio.

Utilizando-se dessa interpretação de governo foucaultiano para nos auxiliar na compreensão do poder que o governo exerce sobre a população por meio da educação, podemos a partir daqui, estabelecermos nossas críticas aos documentos e discursos utilizados para aprovarem a BNCC do ensino médio.

Como exposto até então, as práticas discursivas costumam produzir saberes, os quais podem através dos discursos, serem ao longo do tempo fortalecidos ou não, dessa forma, percebe-se que o governo brasileiro incumbido de perpetuar regimes de verdade por meio das propostas de saberes determinados no currículo escolar e pautados na ciência, estabeleceu seus regimes de verdade sobre a Base, contudo, a ciência empregada pelo governo para pensar a reforma do currículo se difere, pois ela não é "baseada em uma séria de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados (...) saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade" (FOUCAULT, 2016, p. 266).

Contrário a isso, foi um rol de ciências de cunho capitalista, elegidos previamente para sustentarem adequadamente seus discursos sobre a Base, ou seja, dar a ela a conotação de verdade universal, para só então, reafirmar valores morais, éticos, estéticos, culturais e competências e habilidades que auxiliem na modelagem de uma identidade que recaia sobre a construção cognitiva, intelectual e ideológica dos sujeitos em formação. A esse respeito Foucault diz que:

> Em nossa sociedade, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que a produzem; esta submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder politico); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circular dos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); em fim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 2016, p. 52).

Todo o empenho do governo nessa perspectiva é baseado nos anseios do mundo do trabalho, portanto, estão sempre presentes nos discurso a vinculação da educação básica aos cursos técnicos, por exemplo, os quais historicamente, tiveram em períodos anteriores da educação brasileira, maior atenção, pois se desejava aos filhos dos desfavorecidos, o aparato básico educacional para que pudessem ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho, já aos filhos da burguesia ou da aristocracia rural, estava destinado a eles, passarem mais tempo

na escola para que tivessem condições para alcançarem outros níveis educacionais, e portanto, melhores formas de trabalho.

Parece-nos assim, que não mudaram muito as estratégias de governo e seus planos para a educação brasileira ao longo da história, pois o que continuamos vendo são empenhos claros em favor de sujeitos cada vez mais condizentes ao mercado neoliberal e direcionados as emergências da economia local, regional e nacional, pois "diríamos que a educação possui um papel primordial nesse objetivo específico de tornar o sujeito moderno como aquele que é produtor e consumidor, e isso se reduz em instrumentalizá-lo para o desempenho de funções próprias do trabalho e do consumo" (RODRIGUES; 2017, p. 45).

Os regimes de verdade reproduzidos pela educação, demonstram seu poder sobre a sociedade, e são assim, verdades que ocasionam efeito específico de poder, oriundas de uma estratégia econômica política pensada previamente e historicamente para a educação, assim confirma Foucault sobre os regimes de verdade:

> Há um controle "pela verdade", ou ao menos, "em torno da verdade" entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer " o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar ", mas " o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder", entendendo-se também que não se trata de um combate " em favor" da verdade , mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT; 2016, p. 53).

Feita uma discussão breve acerca da governamentalidade do Estado brasileiro e seus regimes de verdade, partiremos agora para a observação do exposto no artigo 26 da LDB/96 o qual diz que:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. [...] (LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO, 1996).

Tendo em vista o exposto na referida lei, a complementação da BNC por uma parte diversificada, a qual considera as peculiaridades regionais e locais e tal tarefa sendo realizada pela própria escola, está comprometida, se observarmos o teor das medidas provisórias que sustentam a BNCC, cujas proposta previam inicialmente a extinção ou subjugação de algumas

disciplinas, justamente as que podem oferecer de maneira crítica o conhecimento da realidade política e social do Brasil, nos referimos respectivamente a sociologia, filosofia, história e geografia.

Considerando ainda o que afirma o artigo 14 da DCN:

> A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUC AÇÃO, 2013, s./p.).

Nota-se por meio do determinado acima que a BNCC segundo o que ela mesma tem proposto, desconsidera os saberes e valores produzidos pela população e nas formas diversas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais, pois reafirma competências e habilidades afixadas para a nação, dessa forma esta subjacente a um modelo de indivíduo a ser produzido pela escola, que relega a diversidade de indivíduos fruto da cultura, trabalho, políticas públicas e conhecimentos científicos e tecnológicos de diferentes realidades dentro da própria nação brasileira.

Analisando as metas 2, 3 e 7 do PNE previstas para serem alcançadas, juntamente com as 21 outras metas, até 2024, temos presente em seus textos:

> A meta 2 do PNE Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). A meta 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, s./p.).

Percebemos em seus conteúdos e determinações, o teor universalizante e homogêneo das propostas, bem como, metas estabelecidas segundo índices (Ideb) originados por instituição (Inep) criada com finalidade avaliativa, a qual está contaminada pela experiência europeia ou norte americana de avaliação educacional e do Pisa.

Ao analisarmos o alcance das metas das 2, 3 e 7 do PNE tomaremos como referência o Anuário da Educação Brasileira em 2019, o qual foi produzido pela Associação Todos Pela Educação, com o objetivo de demonstrar o resultado positivo em relação aos propósitos

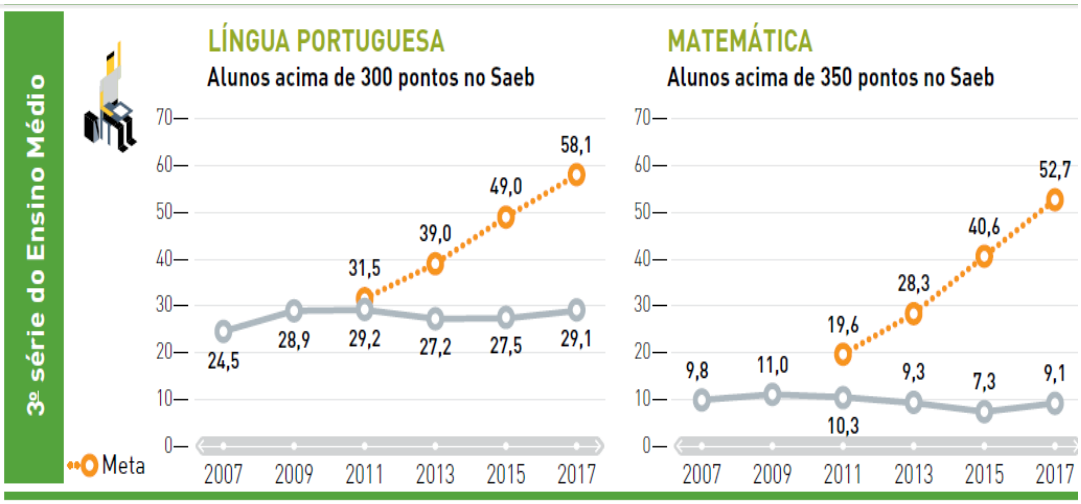
educacionais determinados pelo documento referente ao ensino médio. Serão apresentados abaixo gráficos que elucidarão o desenvolvimento das referidas metas do PNE desde sua criação até 2018.

O Anuário da Educação Brasileira de 2019 afirma:

> A Meta 3 do movimento Todos Pela Educação prevê que, até 2022, pelo menos 70% dos estudantes estejam aprendendo o que é adequado para o seu ano. Na prática, significa saber se as crianças e jovens estão aprendendo o que se espera a cada etapa da trajetória escolar. Essa análise é feita com base nos resultados da Prova Brasil e do Saeb (ANUARIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA , 2019, p. 70).

Acerca dos resultados dessa meta, temos o que demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - O alcance da meta 3 do PNE

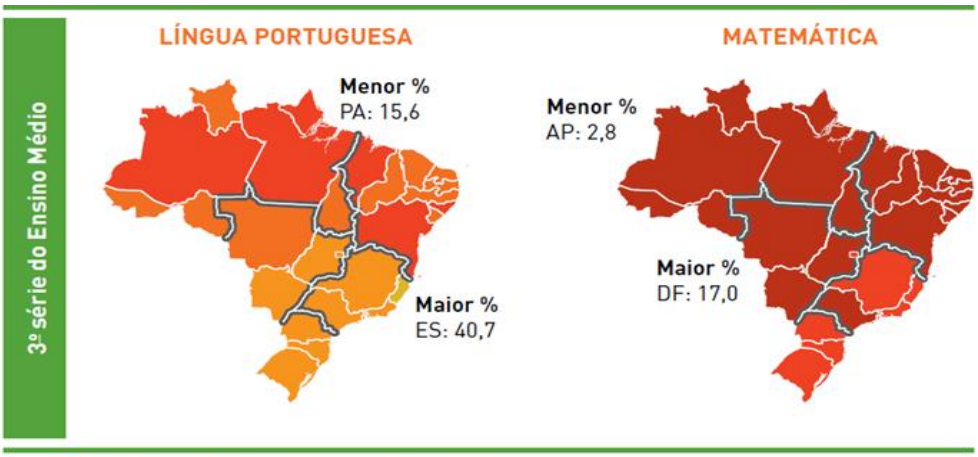


Fonte: Microdados do Saeb/Inep - Elaboração: Todos Pela Educação.

Percebemos, portanto, que as maiores pontuações (300/350 pts) e desempenho relacionados às disciplinas consideradas pela BNCC/EM, obrigatórias, demonstram evolução considerável, sobretudo, entre os anos de 2011 e 2017, com valores máximos entre 58,1% dos alunos que atingiram 300 pontos e 52,7 dos alunos que alcançaram 350 pontos em 2017.

O Anuário da Educação também revela que os resultados demonstrados acima se expressam de forma desigual nas regiões brasileiras, como revela-se a seguir.

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos acima do nível considerado adequado pelo Todos pela Educação/ Regiões e Unidades Federativas – 2017



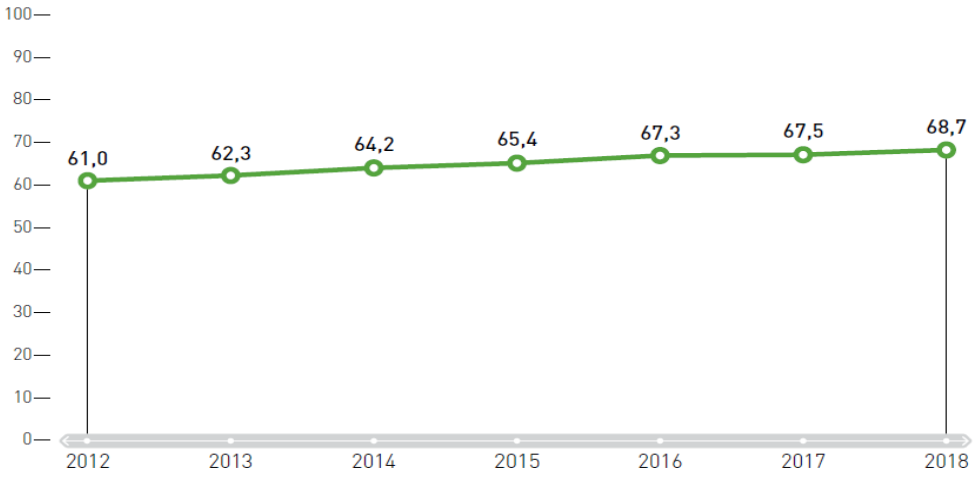
Fonte: Fonte: Microdados do Saeb/Inep - Elaboração: Todos Pela Educação

Portanto, os valores destoantes entre as regiões norte, sul e sudeste, segundo os dados apresentados, demonstram que a meta 3 não conseguiu retificar a histórica desigualdade de ensino e aprendizagem das regiões brasileiras, sobretudo, as mais pauperizadas, nesse aspecto, nem o Distrito Federal escapou a essa realidade.

Segundo o PNE, é sua meta universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Mas segundo o Anuário da Educação Brasileira em 2019:

> Em 2012, 61% dos jovens de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio. De lá para cá, esse percentual aumentou significativamente e, em 2018, chegou a 68,7%. Porém, se mantido o ritmo médio de crescimento registrado no período entre 2012 a 2018, a meta do PNE para a taxa líquida de matrícula nesta etapa da trajetória escolar será alcançada apenas em 2030, ou seja, seis anos após o estabelecido. Vale observar também a diferença entre o percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão na escola (91,5%) e aqueles que estão efetivamente no Ensino Médio (68,7%), que pode ser explicada pela elevada taxa de distorção idade-série . Isso também ajuda a entender o fato de que apenas 63,6% dos jovens de 19 anos concluíram esta etapa em 2018. É essencial destacar como as desigualdades se acirram no Ensino Médio e não perder de vista que há um contingente expressivo de jovens que nem frequentam a escola nem concluíram os estudos (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 38).

Gráfico 3- Matrículas no Ensino Médio de jovens entre 15 e 17 anos com correspondência ano/série entre 2012 -2018 (%)

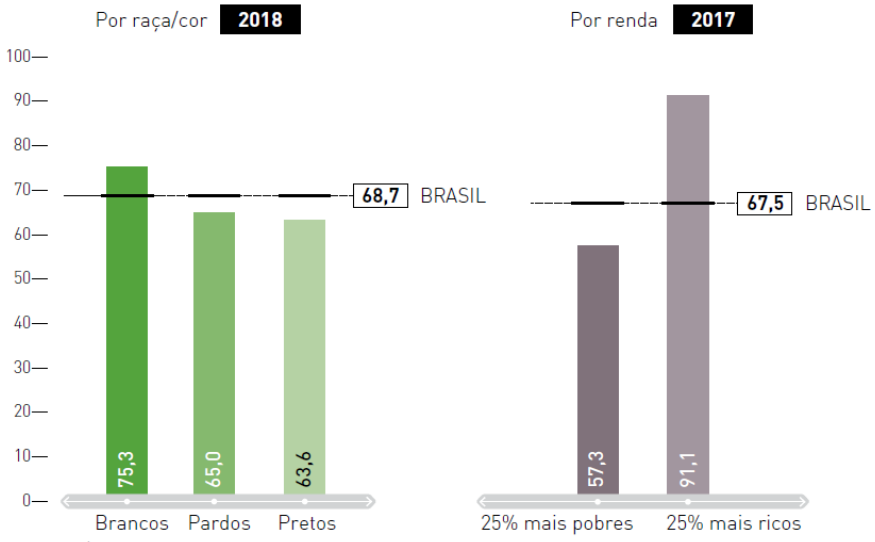


Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.
Notas: (7) e (13).

O que percebemos é que o avanço no números de alunos matriculados, não apresenta expressiva evolução, como esperado pela meta do PNE, tendo em vista, contudo, o recorte temporal utilizado pela pesquisa, o qual pode ser considerado um tempo significativo, segundo as referências internacionais utilizadas pelo próprio PNE, a exemplo do Pisa, entre outros. Essa pode ser portanto, mais uma meta com sucesso não alcançado em 2019.

O Anuárioa da Educação em 2019 também apresenta que há diferenciação nas taxas de matrícula no ensino médio quando ressltados a raça/cor e a renda dos sujeitos, como está expresso abaixo:

Gráfico 4 – Taxa líquisa de matrículas no Ensino Médio entre 2017 – 2018 (%)



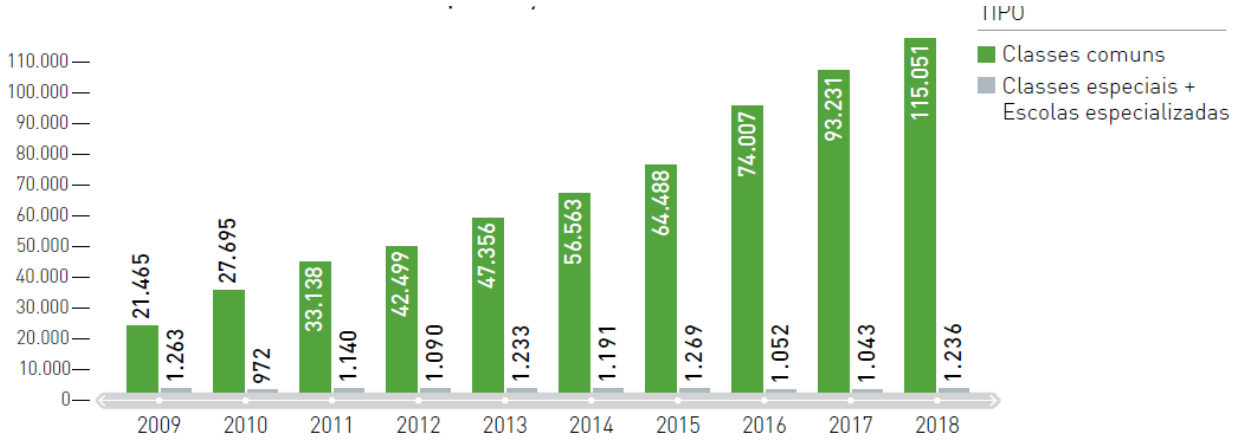
Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.
Notas: (7), (8) e (9).

Tendo em vista que há um número mais expressivo de brancos inseridos entre os 25% mais ricos da população, matriculados no ensino médio, nos faz questionar sobre o alcance do ideal de universalização, igualdade e inclusão defendidos pelo PNE e pela BNCC/EM. Observem que entre 2017 e 2018 não há evolução sócio econômica considerável desses aspectos, o que há é uma reafirmação das expressivas matrículas dos mais ricos no ensino médio em 2018.

Outro dado importante que revela um pouco dos resultados das metas do PNE nos últimos anos se refere à educação especial/inclusiva no ensino médio, que afirma sobre o anseio de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Nosso objetivo em discutir acerca desse aspecto presente no texto do PNE, alude sobre o posicionamento assumido nesse estudo acerca da valorização de condutas e medidas inclusivas para a educação básica, sobretudo, o ensino médio, foco desse estudo, além de ser um posicionamento aderido nos discursos que o PNE e a própria Base.

Contudo, o gráfico elaborado pelo Anuário da educação demonstrado abaixo afirma o contrário:

Gráfico 5 – Matrículas de alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação entre 2009 - 2018



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.
Notas: (3) e (4).

Ao analisarmos o gráfico observamos que há um aumento do número de classes comuns, sobretudo entre os anos de 2016 e 2018, mas, quanto ao número de classes especiais/ escolas escolas, ocorre o contrário, não há evolução desde 2009, sendo assim, podemos concluir que não houve nvestimento suficiente e adequado para reparar a condição dos deficientes e superdotados e habilidosos nas escolas brasileiras. Mais um aspecto que reforça os objetivos de igualdade e inclusão defendidos pelo PNE e consequentemente pela BNCC/EM.

A meta 7 do PNE alude fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais do Ideb. Contudo, o que percebemos é que as medidas utilizadas para o cumprimento de tais metas, não estão trazendo os resultados almejados a educação para os últimos anos, tendo em vista a identificação da disparidade regional e socioeconômica do acesso ao aprendizado ou igualdade de conhecimento e adequação da idade a série escolar dos alunos no ensino médio ao longo dos anos.

Utilizamos os dados e gráficos do Anuário da Educação em 2019, pois percebemos que esse seria um relevante material para medir o alcance das metas 2, 3 e 7 do PNE, e consequentemente, do que se pode esperar como resultado da implementação da Base nesse aspecto.

Mas é muito importante frisar que a Associação Todos pela Educação reflete de forma diferente sobre os mesmos dados. Os mesmos acentuam sobre a evolução numérica das matrículas e do acesso aos conteúdos escolares, pois sobre esse último aspecto, consideram as pontuações dos alunos em detrimento da desigualdade regional dos processos de ensino e aprendizagem e dos recursos educacionais que resultaram na disparidade de pontuação dos alunos segundo sua localização geográfica.

Portanto, percebe-se nos discursos e enunciados em defesa dos avanços das metas do PNE para a educação, em específico, o ensino médio, a existência de consonância com os objetivos e investimentos do coletivo partidarista e privado que compõe o grupo que agencia e apoia o Estado em sua elaboração e efetivação, por essa razão, fortalece-se nas falas que defendem tais dados, os aspectos positivos e evolucionista dos mesmos.

Contudo, ao refletir sobre o papel do PNE para a BNCC Alves (2017) afirma que:

> No momento atual, em torno da BNCC – e do PNE – percebemos que as movimentações vão se dando nestes processos diversificados. Em especial, com relação à formação herdada de organização curricular por disciplinas, as resistências vão se dando na possibilidade de se manter as existentes, na ideia de que devemos todos contribuir para uma melhor formação dos

> docentes. Mas ao lado dessas resistências surgem movimentos que trazem ideias que mobilizam estudantes e seus docentes em torno do que significam e como devem ser as escolas que querem e que estão dispostos a fazer funcionar porque atendem às suas necessidades. Os diversos movimentos "Ocupa", por exemplo, mostraram e continuam mostrando isto. Ou seja, a uma direção crescente de determinação obrigatória do que deve ser feito por docentes e discentes e que contraria o que vinha sendo buscado aglutinar em momento anterior, nos cotidianos, os '*praticantespensantes*' das escolas, em inúmeros '*espaçostempos*' cotidianos do país encetam movimentos de resistência, e vão criando, na dúvida, no caos instalado por incertezas, algumas possibilidades de mudanças (ALVES, 2017, p. 47).

Segundo Alves (2017) há um movimento de resistência a uma proposta disciplinar afixada pelo PNE e suas metas, assim como pela BNCC, que distanciam-se do cotidiano escolar e das reais necessidades dos discentes e docentes, (*praticantespensante),* por essa razão, apenas por meio de movimentos de resistência tais articulações de controle podem ser desmanteladasnos na escola (*espaçostempos).*

Ao tratar sobre os meandros políticos de negociações que deram origem a Base e ao próprio PNE, Alves (2017) explica que:

> As complexas e diversas negociações existentes entre os '*praticantespensantes*' nessas redes educativas – dentro delas e entre elas - permitem, nos diversos momentos políticos, o surgimento de diferentes propostas para o campo. Neste sentido, à guisa de exemplo, podemos lembrar que se a Base Nacional Comum está presente na formulação final do Plano Nacional da Educação, houve um longo movimento para que até aí chegássemos. Em primeiro lugar lembremos que ela foi inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) de dois modos diferentes: Base Nacional Comum, quando se refere à Educação básica e Base Comum Nacional, quando trata da formação de professores (ALVES, 2017, p. 46).

Como já afirmamos anteriormente, a ideia da Base não é nova e há uma legislação que historicamente assegurou sua produção e implementação. O PNE nesse aspecto veio para reforçar através de suas metas, o cumprimento de um currículo oficial reiterado por valores de universalização, padrão, disciplina, pontuação etc.

Dourado e Oliveira (2018) ao discutirem o PNE e seu contexto político de elaboração, refletem de forma ampliada sobre tais aspectos, e asseguram que:

> Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no

> campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (DOURADO, OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Observa-se que os autores retomam críticas sobre o PNE que denotam um caráter arbitrário de Reforma Curricular inseridos em suas metas, que estão voltadas para os interesses mercantis e privados de teor antidemocrático, contudo, os autores afirmam ainda que esses aspectos não estão limitados a Educação Básica, apesar do currículo que se tem produzido ser sobretudo, para essa estrutura, entretanto, o mesmo obtém consequências até a pós-graduação.

Importante, portanto, ressaltar que a formação docente em qualquer de suas fases, deve sofrer necessariamente, ajustes para adequação as demandas do PNE e da Base, os quais não se tem ideia de como se farão, tendo em vista as manifestações de resistência que articulam os docentes, discentes e associações educacionais em todo o país. Em seguida refletiremos sobre os discursos dos grupos sociais contrários a Base, produzem em relação aos documentos que reverberam sobre a Reforma Curricular Brasileira.

Já a constituição Federal de 1988, capítulo 3, em seu artigo 210 assegura que:

> 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. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Mais uma vez a constituição determina uma formação básica comum que considere valores culturais e artísticos, os quais sabemos, não se manifesta de forma homogênea em todo o território brasileiro. Contudo, percebe-se que os documentos tratados até então, determinam uma BNC de conteúdos e saberes, entretanto, é sobre essa base comum de conteúdos e formas de aprender, que se debruçam os posicionamentos divergentes a BNCC da educação básica e do ensino médio.

Os posicionamentos contrários a BNCC logo se manifestaram por meio de notas de repúdio, cartas, manifestos e de maneira direta, em redes sociais e demais veículos de comunicação e da própria mídia. Como proposto por nós, traremos nesse momento uma reflexão acerca de tais manifestações de oposição a BNCC do ensino médio, as quais foram expressas por fóruns, movimentos, sindicatos e associações educacionais vinculadas à promoção de estudos e pesquisas acerca da educação básica e do ensino superior, ambas comprometidas com a educação brasileira.

O Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio se debruça contrariamente sobre a Medida Provisória que determina a Reformulação do Ensino Médio, a qual:

> Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (MP 746/2016).

O Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio afirma em nota de repúdio sobre a MP 746/2016 que:

> O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes. Quanto ao conteúdo em si da referida Medida Provisória ressaltamos seus limites ao considerar apenas parcialmente as necessidades de mudanças, além do que as medidas anunciadas carregam em si perigosas limitações, dentre elas: o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativo implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de "notório saber" com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética (MNDEM, 2016, p. 1).

Vamos perceber ao logo dos discursos aqui avaliados, que as preocupações acerca dos pontos defendidos pela BNCC para o ensino médio e mesmo para a BNCC da Educação Básica, irão apresentar por muitas vezes, consonância de posicionamentos, pois de fato, os aspectos apontados por esses discursos em todas as versões da BNCC, são os mais críticos e por isso, os mais acentuados.

Percebemos assim que os pontos considerados mais frágeis da MP 746/2016, se remetem a fragmentação das disciplinas, aos itinerários formativos e a educação em tempo integral, entendendo o MNDEM que tais medidas ampliariam a evasão escolar dos discentes trabalhadores e resultaria na promoção de uma formação deficiente em razão da relegação de disciplinas.

Haja vista a justificativa anterior, foi manifestado pelo MNDEM também à preocupação com o reconhecimento de "notório saber", um risco considerável de precarização da educação por ausência de um profissional com qualificação adequada em sala de aula, pois o mesmo pode ser visto como um "retrocesso à 1900, no sentido de que há um movimento, sobretudo a partir de 2004, de valorização das políticas de Estado para que a formação de professores seja exercida por profissionais/professores formados em cursos de licenciatura ou em programas de complementação pedagógica" (COSTA,COUTINHO, 2017, p. 2).

Tornou-se uma preocupação também, o incentivo à educação integral desassociada da formação permanente, tendo em vista ainda que "O que se tem é que muitas experiências em torno da Educação em Tempo Integral (ETI) se expressam não somente na forma de concebê-la, seja numa dimensão mais ou menos compensatória, assistencialista ou pedagógica, como, em especial, na forma de gerir o próprio sistema e o currículo escolar." (FANK, HUTNER, 2013, p. 6161), a nota ainda reflete sobre a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias, aspecto este que ressalta os empenhos governamentais por uma educação mercantilista e presa aos interesses da elite nacional.

Em manifestação inicial a proposta do CNE para a elaboração da BNCC, a ANPED em nota de repúdio, esclarece sobre alguns pontos contraditórios da Base e afirma que:

> O primeiro problema é a legitimidade da proposta. Causa grande estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Caberia perguntar: com quem foi este debate? Se falamos do debate que estava em curso, até o golpe de 2016, podemos afirmar categoricamente que não há nenhuma continuidade nesse processo, ao

> contrário, o texto em debate foi totalmente transformado, mutilado. Por exemplo, apenas português e matemática obtém detalhamento nesta versão, contrariando o percurso anterior e menosprezando o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio. Esvaziando de significados, com isso, o debate que havia sido feito (ANPED, 2016, p. 1).

Percebemos no posicionamento discursivo da ANPED, que se ratifica algo que apontamos anteriormente, o qual se refere à estranheza do debate que se afirma ter ocorrido de forma inadequada sobre a BNCC, ou seja, desconsiderando os posicionamentos de grupos e associações de profissionais da educação e pesquisadores, sobre o próprio texto que versava sobre a BNCC.

Tendo em vista que ao consultar a comunidade acadêmica, escolar e demais interessados, o que houve foram manifestações acirradas contrárias à elaboração da BNCC e reuniões desorganizadas, que não ocorreram em todos as principais capitais do Brasil, e ainda demonstraram, nas poucas reuniões e consultas públicas que antecederam a elaboração da Base, a arbitrariedade do CNE e ME que se perpetuou através das MP 747/16 e na Lei 13.415/17 no período pós golpe.

Em seguida, a ANPED discorre sobre a segregação disciplinar proposta pela Base, a qual causou grande discordância, pois marginalizou a importância das disciplinas das Ciências Humanas em sua maioria, e supervalorizou Matemática e Português como evidencia-se em:

> Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa e Matemética – componentes obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 3º)58 –, tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º) (BNCC/EM, 2018, p. 470).

Percebe-se, portanto, que a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática com cargas horárias ampliadas, menosprezam de certa maneira, as demais disciplinas e suas contribuições conceituais e teóricas para a formação intelectual e alargamento da visão de mundo dos discentes, segundo o posicionamento dos sujeitos contrários a Base.

ANPED recorre à própria LDB/96 para apresentar as discrepâncias e contradições assumidas pela DCN, quando a mesma sugere a diferenciação dos valores disciplinares, e afirma que:

> O segundo ponto que queremos interrogar é a interpretação da legislação que sustenta a BNCC. Frente à ideia presente na LDB de que a União, em colaboração com os Estados, DF, e Municípios define competências e diretrizes, o documento afirma categoricamente na sua introdução, que "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (Proposta de BNCC, p.11). A interpretação da LDB é adequada a todo o ordenamento jurídico brasileiro e à vigência das diretrizes curriculares, portanto não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano. Se a BNCC se propõe a ser "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver" (BNCC, p. 7), essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino. Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes (ANPED, 2016, p. 3).

Os questionamentos acerca da proposta de educação integral são, pela ANPED, fortemente debatidos e apontados de forma relevante, tendo em vista a realidade de recursos das escolas públicas, como professores mal remunerados para que se amplie carga horária sem pensar no tempo de planejamento das aulas e atividades pedagógicas que necessitariam os professores, se pensado o tempo integral.

A ANPED também denota que o texto inicial proposto na Base não esclarece a perspectiva da formação humana integral e ainda fala de flexibilização curricular, sendo que retira áreas importantes do conhecimento do currículo obrigatório. Como está posto na BNCC/EM:

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real (BNCC/EM, 2018, p. 14-15).

Por essa razão a ANPED afirma que:

> O quarto ponto é a indefinição do que seja educação integral. Apresentam-nos a ideia de uma educação integral tão indefinida e abstrata que o documento afirma ser "independente da duração da jornada" (Proposta de BNCC, p.14). Sem a perspectiva da formação humana integral definida e apoiando-se na ideia de flexibilização curricular que retira áreas importantes do conhecimento do currículo obrigatório. A determinação de fazer escolas de ensino médio de tempo integral, traz a interrogação: Ampliar o tempo sob que condições? Com que objetivos? Percebemos que fator "condições de oferta" está ausente da proposta de BNCC, quando sabemos que não há escola de qualidade independente das condições de organização de tempo, de número de alunos por turma, de professores qualificados, com remuneração adequada, com tempo para estudar e preparar suas aulas. A omissão na definição das condições de oferta está reiterada quando o documento contextualiza os problemas do ensino médio apenas no que se relaciona ao desempenho insuficiente dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental (BNCC p.461). Na contramão das políticas de democratização do acesso e da permanência o documento acaba atribuindo a culpa pelos problemas no ensino médio aos sujeitos que chegam ao ensino médio. A culpa é dos estudantes? A culpa é dos professores do ensino fundamental? (ANPED, 2016, p. 4)

Observa-se que o fragmento acima afirma sobre a independência do tempo da jornada escolar, a educação integral prioriza uma construção intencional de processor formativo, como poder ser então compreendido de forma clara a ideia de tempo integral? De fato, o texto demonstra aspectos muito abstratos de entendimento das noções de educação integral, tendo em vista a independência do tempo que os discentes passarão na escola.

Pode-se perceber que ao propor a ausência de fragmentação disciplinar, a BNCC/EM apresenta disparidade ou contradição com a proposta dos itinerários formativos, os quais versam sobre parte diversificada e outra obrigatória das disciplinas, tornando-as assim, fragmentadas em importância e atuação na escola.

Outra importante colocação presente na nota da ANPED remetem ao fatiamento da elaboração da BNCC da educação infantil, fundamental e do ensino médio, mais uma vez, contrariado o exposto na LDB/96.

> A retirada do ensino médio da proposta da BNCC da Educação Básica já aprovada para a educação infantil e para o ensino médio, foi um fato simbólico, com um significado fundamental para a compreensão da atual reforma por meio da MP746/16 que resultou na Lei 13.415/17. Esta etapa da educação escolar brasileira foi, na prática, desvinculada da Educação Básica, contrariando a LDB/ 1996, que considera o ensino médio, no interior de uma concepção educacional avançada de educação básica, uma das suas três etapas, indissociável das demais. A cisão da educação básica, com o envio pelo MEC da proposta de BNCC da educação infantil e do ensino fundamental sem o ensino médio, cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o MEC apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o

> CNE e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária (ANPED, 2016, p. 4).

Podemos apontar sobre o discurso da ANPED, que foram feitas críticas acerca das propostas iniciais da BNCC e denota em seus enunciados, a tentativa de responsabilização da escola pelo desempenho dos alunos ser considerado insuficiente pelo governo e afirma ser reducionista e autoritária a proposta de reforma do ensino médio naquele momento. Fato que observou-se não alterado na terceira e última versão da BNCC do ensino médio.

O que podemos expor sobre o rendimento dos discentes nas avaliações e como resultado disso, a responsabilização da escola, sobretudo, pelo fracasso escolar dos alunos, é que o maior objetivo dessas estratégias de governo é interferir por meio da educação, na construção da subjetividade dos indivíduos como afirma Gadelha:

> Num primeiro caso, envolvendo-se em processos, políticos, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, personalidades, de forma de sensibilidade, de maneira de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; num segundo caso em que a resistência ao poder entra em foco (GADELHA, 2009, p. 173).

Reforçam-se em nossas reflexões, dessa forma, que todos os esforços por uma base comum são na verdade expressão do desejo de controle sobre os sujeitos, e as avaliações, bem como os itinerários formativos em tempo integral, podendo ainda serem desenvolvidos à distância, como determinado pela BNCC do ensino médio, por exemplo, compreendidos na esfera de controle biopolítico, são estratégias para se perceber o alcance das políticas educacionais normalizadoras sobre a população, as quais vão "circular entre o disciplinar e o regularizador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e a população" (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Essas estratégias possuem amplitude considerável de abarcamento, pois tem em seu bojo a construção de uma identidade que pressupõem um padrão de personalidade, sensibilidade e uma percepção de si, que só pode ser combatida com manifestações de resistência a essa forma de poder e de governamentalidade.

Em nota a ANPAE esclarece os motivos da ocupação realizada por grupo de educadores, pesquisadores e membros de associações de cunho educacional a uma audiência pública que ocorreu em 8 de junho de 2018, na cidade de São Paulo, prevista para debate sobre a BNCC do Ensino Médio. A ocupação da audiência, promovida pela APEOESP, SinPro Guarulhos, CUT, CSP Conlutas, UBES, Movimento Autônomo pela Educação (MAE) e os partidos PT, PSOL, PCdoB, PCB, PSTU, recebeu apoio imediato de muitos

trabalhadores/as da educação presentes e trouxe, em sua significação e manifestações algumas das principais críticas à reforma e à BNCC que as nossas entidades têm afirmado e pretendiam reiterar naquela ocasião.

Em suas argumentações contrárias a BNCC a ANPAE afirma que:

> Declaramos apoio às demandas expressas na audiência, que reafirmam as críticas que vimos fazendo sobre a ausência de democraticidade das reformas e a urgência da reivindicação de maior participação de profissionais da Educação Básica, estudantes e de toda sociedade na discussão sobre as políticas para educação pública. Questionamos a BNCC do Ensino Médio e a Reforma que ela legitima em sua constitucionalidade, legalidade, a concepção curricular, coerência e resultados esperados. Não faz sentido que uma BNCC eleja apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conhecimentos essenciais ao pleno desenvolvimento humano. Ao reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao "saber fazer", esvaziando seu conteúdo, nega acesso a importantes conhecimentos do campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. Nega a escola como lugar de pluralidade e democratização do conhecimento. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos da Constituição e da LDB exige reconhecer os direitos dos/as estudantes a uma formação integral, e, portanto, não há base material que sustente as alterações feitas na LDB produzindo a cisão entre o Ensino Médio e a Educação Básica via introdução de itinerários formativos. A defesa de uma suposta "liberdade" para a escolha de trajetórias pelos estudantes (ANPAE, 2018, p. 1).

Esses são posicionamentos que reiteram as principais queixas manifestadas por grupos contrários a BNCC, os quais representam em sua maioria a comunidade escolar, a sociedade e a comunidade acadêmica composta por estudantes e pesquisadores da educação.

Em seus ditos a ANPAE afirma sobre a ilegitimidade e incoerência das propostas curriculares da BNCC do ensino médio, exaltando, sobretudo, o teor antidemocrático da audiência, por razão da pouca participação dos principais interessados em obter oportunidade de reivindicação. A nota também expressa à incoerência dos itinerários formativos que foram articulados de forma diferente entre a educação básica e o ensino médio e a ideia de "liberdade", que denominaremos aqui de autonomia, que supostamente seria dada aos estudantes por razão das escolhas das disciplinas optativas que os mesmos poderão realizar segundo a BNCC.

De acordo com nossas interpretações amparadas nas teorias foucaultiana, consideramos sobre as determinações da Base para o ensino médio, a suposição de "liberdade" dada aos discentes através dos itinerários formativos, é uma falácia, haja vista o

controle político e econômico que o governo empenha-se em impor a população, por isso afirmamos ainda que esse controle se ancora no sentido de normalização "a propósito, que a norma, em Foucault, incide tanto sobre o corpo-orgânico dos indivíduos (objetivando-os e subjetivando-os) como sobre o corpo espécie das populações (regulamentando suas condições devida)" (GADELHA, 2009, p. 175), dessa forma, não há condição de liberdade para discentes e docentes na proposta da base.

Nas falas analisadas até o momento, percebe-se uma grande insatisfação dos envolvidos com a proposta da BNCC considerando, sobretudo, o contexto arbitrário de decisões estabelecidas pelo CNE e o Ministério da Educação, que contradisseram determinações impostas na LDB/96, esse é um argumento muito presente nas manifestações de repúdio que circundaram a BNCC. Ainda sobre os itinerários formativos a ANPAE afirma que " isso marcará o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira. A reintrodução do dualismo entre o propedêutico e o profissionalizante na educação brasileira, expressa nos itinerários formativos, também configura um grave retrocesso não apenas educacional, mas econômico, social e político" (2018, p. 1).

Certamente que a fala da ANPAE traz observação pertinente quanto ao caráter segregador e ambíguo dos itinerários formativos, pois ao selecionarem as disciplinas que serão mais relevantes à carreira profissional escolhida pelos discentes, naturalmente, as ausências dos conteúdos das disciplinas não selecionadas, poderão de certo, trazerem prejuízos resultantes do conhecimento que os mesmos não tiveram acesso, consequentemente, a própria seleção dos conteúdos fará uma divisão entre um saber mais propedêutico e outro mais profissionalizante. A ANPAE também apresenta que:

> Outras bandeiras relevantes foram levantadas na audiência, como a luta contra a privatização dos sistemas públicos de educação e o risco de desemprego de profissionais da educação privada. Chamamos atenção, por exemplo para a ênfase na pedagogia das competências, dada na BNCC, e que, se articula com as agendas educacionais do Banco Mundial e de outros organismos internacionais interessados em regular a inserção produtiva das novas gerações (ANPAE, 2018, p. 2).

A preocupação com o envolvimento cada vez mais próximo do setor privado na educação, brasileira há alguns anos tem sido alvo de discussão e críticas negativas a essa participação, pois, como já afirmamos anteriormente, a prioridade dos investimentos nas competências e habilidades como assegura a BNCC, é o mercado de trabalho, contudo," neste caso, a educação, mais propriamente a educação relacionada ao mundo do trabalho e do

consumo, passa a ser um elemento central para se compreender a categoria de sujeito no âmbito da sociedade de mercado.” (RODRIGUES, 2017, p. 47).

Os investimentos em práticas educativas e conteúdos dessa natureza retiram da escola a valorização da experiência do vivido e do cotidiano, excluindo também a possibilidade de atenção maior a cultura local e regional, que sempre estão envolvidas por costumes e saberes não científicos, mas que dizem muito sobre um povo, a exemplo da cultura e saberes da população ribeirinha e indígena que vivem do Norte do Brasil. Dessa forma, a escola ”constitui-se um ambiente povoado por diferentes culturas, hábitos, crenças, impregnado por ideologias, questões sociológicas e políticas, tornando o currículo um artefato social e cultural” (MOREIRA, TADEU, 2011, p. 22).

Sobre a terceira versão da BNCC do ensino médio, o FORUMDIR em seu 38º encontro realizado no período de 16 a 18 de agosto de 2017, no Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus-Belém, manifestou sua contraposição sobre o tema e afirmou que a BNCC do ensino médio:

> não espelha a realidade política e social do Brasil, apresentando um texto que fragmenta o currículo, elegendo e privilegiando conteúdos isolados e tornando-o um instrumento técnico, pautado por competências, em detrimento a uma proposta curricular processual que considere as diferenças, a diversidade e a autonomia das unidades de ensino e do trabalho docente (FORUMDIR, 2017, p. 1).

Em seu posicionamento, portanto, percebemos consenso das reivindicações da FORUMDIR com as demais críticas apresentadas pelos sindicatos, associações, pesquisadores e estudiosos da educação e do currículo, mas advogam também por uma educação processual que oportunize a valorização das diferenças e da diversidade. Nesse aspecto, corroboramos com a ideia de que nos diferentes contextos da política, contudo, muitas vezes ainda se opera como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido” LOPES, 2012 p. 712), portanto, anseia-se assim, pela construção de um currículo escolar de arcabouço pós-crítico, o qual considera os movimentos sociais e as desigualdades sócio educacionais do país. O FORUMDIR ainda ressalta que a BNCC do ensino médio:

> retira as expressões “identidade de gênero e orientação sexual”, representando um retrocesso e o fortalecimento da proposta conservadora, preconceituosa e discriminatória dos grupos que apóiam a aprovação da lei da mordaça, expressa no Projeto Escola sem Partido (FORUMDIR, 2017, p. 1).

O exposto acima nos dá a concretude das relações de poder e do ambiente de disputas e negociações que constantemente abarcam as questões curriculares, sendo assim, observamos nitidamente a governamentalidade dos conservadores atuando sobre as minorias negras, gays e pobres por meio de suas estratégias de controle mediadas por instituições e grupos que ditam verdades instauradas em projetos como a Escola sem Partido, o qual prega uma neutralidade que anularia com ela também, a voz dos sujeitos excluídos socialmente.

Não podemos esquecer que os postulados científicos na perspectiva de quem tem o poder, é que normalizam esse projeto de nação, trazendo com eles efeito de poder, pois" nesse nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos, qual seu regime interior de poder" (FOUCAULT, 2016, p. 39). Os autores da nota ainda afirmam que a BNCC:

> exclui no texto e na discussão das audiências públicas, a aprovação da Reforma do Ensino Médio, encaminhada pelo governo de maneira unilateral, com repercussões na carreira docente, no currículo, na integração entre os níveis de ensino da educação básica e na infraestrutura (FORUMDIR, 2017, p. 2).

A ANFOPE ao se manifestar por nota contra a discussão e aprovação da BNCC afirma que:

> O protesto das entidades científicas, sindicais e de diversos movimentos sociais organizados da sociedade civil, revivemos um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país, só estancado com a promulgação da Constituição de 1988, que reinstituiu o Estado democrático de direito e os direitos de cidadania. O cenário atual, a par da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Tais movimentos prejudicam irremediavelmente a infraestrutura escolar, comprometem o acesso aos materiais e tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que distorcem a necessária avaliação da educação básica (ANFOPE, 2017, p. 1).

O posicionamento dessa associação retoma a um período anterior a redemocratização do país, para fazer analogias acerca das condições políticas autoritárias que contextualizam a elaboração da BNCC e afirmam que essa discussão interfere na infraestrutura da escola e compromete a compreensão de avaliação da educação. Percebemos assim, que os autores acentuam sobre uma interpretação equivocada de reforma escolar que paira sobre a BNCC e que também permeia nossas interpretações, isso porque "o texto político (BNCC) desconsidera a pluralidade de ideias e de sentidos, visto que os que são favoráveis à Base

consideraram que o único caminho para a educação de qualidade é estabelecer uma ordem, uma prescrição de conteúdos (e o controle social) a partir de um documento que normatiza o currículo e outras políticas educacionais" (SILVA, THEODORO, 2017, p. 177).

Então podemos afirmar que quando se ancora no sentido de reforma, entende-se que há algo caótico ou muito precário que necessita de ajustes, mas ao considerarmos a reforma curricular no Brasil, devemos questionar: a quem essa reforma beneficia e quais pontos do currículo realmente estão desajustados e sob a ótica de quem? A ANFOPE reafirma o:

> Repúdio à concepção de competências por entender que esse modelo de "conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências" não respeitou os Documentos da BNCC produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCN de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. Além do mais, desconsiderou todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica e separou a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica. Especificamente no que se refere à Educação Infantil, por exemplo, a terceira versão apresenta redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem (ANFOPE, 2017, p. 3).

Mais uma vez o fatiamento da BNCC para a educação fundamental e ensino médio, bem como a valorização das competências e habilidades, são questionadas sob a afirmação de que contradizem o exposto em documentos que regem a educação brasileira, a exemplo do próprio CNE, tendo em vista que o mesmo revogou na DCN essa proposta. É notória a consistência das reinvindicações expostas por entidades, associações e fóruns de educação contra a BNCC e percebemos nesses discursos e textos, o amparo de reflexões históricas e do conhecimento "ao pé da letra" da legislação educacional do país, fatos que tornam as críticas dessa comunidade ainda mais legitimadas, se fazendo notar preocupações quanto ao sujeito que se quer produzir na escola, tendo em vista que "a discussão acerca do currículo e da escola (como lócus de sua concretização) traz consigo importantes reflexões sobre poder, discurso e pedagogia, [...] imbricadas e complexas forças presentes na realização de um currículo, [...] contribui enormemente para a construção da identidade dos sujeitos" (OLIVEIRA,VELOSO, 2017, p. 90).

Em suas últimas observações a ANFOPE:

> Alerta e posiciona-se de forma contrária às ações e às políticas que poderão advir da adoção da BNCC, a saber: a padronização curricular que tem como fundamentos o lema "avaliar e punir" estudantes, escolas e professores; a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação; o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente,

> contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores; a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental; a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes; as propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas *charter*, de gestão privada (ANFOPE, 2017, p. 4).

A ANFOPE resumidamente prevê resultados negativos advindos da aprovação da BNCC, a exemplo da padronização curricular, fortalecimento das avaliações nacionais para discentes e docentes com responsabilização dos docentes pelo fracasso escolar dos alunos, comprometimento da autonomia escolar entre outros aspectos que são reforçados pela base comum e que deixam uma atmosfera de inseguranças e incertezas a sociedade, pois até a qualidade da formação das futuras gerações está comprometida por esse contexto de currículo, isso porque "no atual cenário político, no que concerne a uma reestruturação curricular nacional, disputas de sentidos se dão a partir de entendimentos conflituosos que tentam estabilizar, através de um documento oficial nacional, um único sentido para o modo como devemos entender a educação" (SILVA, THEODORO, 2017, p. 177).

A CNTE em moção de repúdio a BNCC do ensino médio afirma que:

> É de fato surpreendente o grau de surrealismo a qual está submetido o nosso país nos tempos que se passam: um conselho público, com atribuições de normatizar a política nacional de educação e com o compromisso de fomentar e propor o diálogo com os sistemas de ensino de todo o país, lança mão de estratégias ardilosas para fazer aprovar um documento que conta com expressiva oposição social, de todos os segmentos da comunidade educacional, acadêmicas e sindicais. A falta de publicidade na divulgação da pauta de reunião do Conselho Pleno do CNE/MEC, com a pré-disposição escamoteada de aprovar um documento que trará repercussão geral para todo o país, só pode nos causar estarrecimento e repúdio veemente (CNTE, 2018, p. 1).

Está presente no enunciado do CNTE uma denotação mais contundente acerca do comportamento inadequado do CNE, no intuito de aprovar as "escuras" a BNCC do ensino médio, a nota declara ainda a repercussão que teria tal comportamento do CNE nacionalmente, tendo em vista a pouca participação das entidades interessadas nas audiências públicas, as quais nem foram informadas as mesmas as pautas das reuniões. Percebemos nos discursos de insatisfação e desaprovação a BNCC do ensino médio em 2018, que em todas as notas, com veemência, são feitas declarações que ratificam maciçamente o caráter unilateral, mercantil, arbitrário e autoritário do CNE e do Ministério da Educação sobre o tema, sendo

que esse comportamento foi arrastado durante todo o processo de elaboração e aprovação da BNCC do ensino médio.

Em muitas notas o discurso de estarrecimento acerca da ausência da participação da comunidade escolar, sindicatos e associações educacionais nos momentos de discussão que antecederam a oficialização da Base, indicaram o caráter antidemocrático da situação posta, e "isso é prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes. Dessa forma, o objetivo de estabelecer a base como único referencial silencia outras discussões situadas em outros contextos, que serão abafadas por uma definição centralizada de currículo único" (LOPES, 2015, p. 15), mas reafirmam seus regimes de verdade.

Esse fato demonstrou grande desconforto e o cerne de muitas manifestações coletivas de protestos, os quais ocorreram em cinco audiências públicas, que curiosamente, pouco foram promovidas nas grandes capitais brasileiras, a exemplo de São Paulo, esse fato está confirmado nas próprias notas de repúdio de muitas associações e fóruns educacionais. Ainda segundo a CNTE:

> A BNCC do Ensino Médio foi aprovada por 22 dos 24 conselheiros, contando somente com as abstenções de Chico Soares e Aurina de Oliveira Santana. O atual presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi, ainda teve a pachorra de dizer, sem constrangimento algum, que houve uma falha em sua equipe na divulgação da pauta. Ora, será que os doutos conselheiros não supõem que essa falha da equipe do presidente não torna a aprovação da BNCC eivada de suspeitas? Não conhecem o princípio do Direito Público que garante a publicidade dos atos da Administração Pública? Não sabem os nobres conselheiros que um dos princípios da Administração Pública, consubstanciado no artigo 5º, inciso XXXIII, de nossa Constituição Federal de 1988, estabelece explicitamente que "*(...) todos têm o direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade (...)*" (CNTE, 2018, p. 1).

A CNTE denota claramente de forma mais satírica, as intenções subjacentes do CNE com a falta de informações relevantes e mesmo processuais, que seriam responsáveis pela garantia da participação numerosa das entidades educacionais interessadas na discussão da Base. Contudo, o que foi chamado de "falha" pelo CNE, foi visto como arbitrariedade e supõe até mesmo ilegalidade pelo CNTE, fato que ocasionou o acirramento do conflito estabelecido entre CNE, Ministério da Educação e entidades educacionais brasileiras. A CNTE assegura que:

> Essa BNCC já causou enormes discussões em todo o país em decorrência de seu conteúdo mercantil que tem como objetivo tão-somente fomentar a privatização dessa etapa de nossa educação básica. As audiências públicas

> não lograram êxito sequer de acontecer em São Paulo e Belém, o que não motivou nenhuma ação do CNE em remarcar tais agendas nessas cidades. A impressão que dá é que eles não querem debate e são avessos às discussões. A impressão que fica é que o CNE, hoje, se presta somente a cumprir ordens. Os/as educadores/as brasileiros/as repudiam essa ação do CNE/MEC e não descartam judicializar essa questão, depois de esgotadas todas as possibilidades. Não é possível conviver com tamanho arbítrio! Educação não combina com isso! (CNTE, 2018, p. 2).

Como declarado em demais notas, é feita também pela CNTE, uma interpretação das estratégias curriculares, em que se percebe um forte direcionamento para o fortalecimento de condições mercantis, privadas e neocapitalista na educação, essa é pois, a verdade que se quer fortalecer pelas relações de poder que norteiam essa situação, pois " a "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. "Regime" da verdade" (FOUCAULT, 2016, p. 54).

A CEDES não diferente das demais manifestações, também repudia a BNCC do ensino médio e afirma que:

> No sétimo dia do mês de novembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em substituição à Resolução CNE/CEB 02/2012. A justificativa para isso foi a da adequação das DCNEM ao que está disposto na Lei 13.415/17, lei da reforma o ensino médio e que teve origem na Medida Provisória 746/16. Esse conjunto de ações possui em comum um modus operandi autoritário e carregado de arbitrariedades, marcado pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente, sobretudo aos mais de 10 milhões de jovens em idade de cursar esta etapa da educação básica. Vale lembrar, ainda, o conturbado processo que marcou a realização das cinco audiências públicas que trataram da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, duas delas ocupadas por educadores e estudantes e outras três em que a quase a totalidade de manifestações foram de críticas ao texto produzido pelo MEC e evidenciaram, mais do que o desagrado, a falta de legitimidade de um processo que toma decisões sobre a escola à revelia de quem a faz cotidianamente. A Lei 13.415/17 dá fundamento legal para que parte da oferta pública do ensino médio se dê pela via privada. Não por acaso, a normatização pelo CNE traz como uma das suas proposições a possibilidade de que até 30% da carga horária seja cumprida na modalidade à distância. Vale lembrar que pela Lei da reforma, esta oferta poderá ser feita por meio de parcerias entre as redes de ensino e o setor privado, conforme disposto no Art. 36 (CEDES, 2018, p. 1).

A CEDES além de reforçar em seu discurso os pressupostos que nortearam as demais notas acerca da BNCC do ensino médio, trouxe também uma preocupação especial acerca da proposta de ensino à distância a essa fase da educação básica. Até o momento, ainda não havíamos trazido a discussão, ou mesmo apresentado nas falas de contraposição a BNCC do Ensino Médio ou da Educação Infantil e Fundamental, está é portanto, umas das questões

mais preocupantes sobre a polêmica Base do Ensino Médio, que é a possibilidade dessa fase da educação ser realizada em parte, à distância.

São inúmeras as manifestações de surpresa com essa proposta, pois leva a reflexões que consideram desde a ausência da experiência coletiva que promoveria relações sociais saudáveis aos discentes e docentes, até ao questionamento da qualidade do acompanhamento pedagógico que seria oferecido aos indivíduos, pois "a maioria das ações na modalidade EAD ainda evidenciam uma prática de interação que se limita a ações de pergunta e resposta entre professor e aluno, chegando ao máximo em ações de colaboração." (SCHERER, BRITO, 2014, p. 10) aspecto este que comprometeria consequentemente, a observação mais próxima que os profissionais da escola poderiam fazer sobre um comportamento mais específico de qualquer discente, o qual exigiria uma assistência também específica.

Pensamos que sobre esse tema, não podem ser feitas interpretações que acentuem a resistência do uso de tecnologias na educação, mas sim, a observações que consideram que os adolescentes possuem um caráter autodidata já nessa fase de seu desenvolvimento, para assumirem o compromisso com essa estratégia de ensino. A CEDES diz que:

> […] para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento. Mais uma vez se evidencia a que e a quem servem os rumos da reforma. Nos dois atos mencionados (MP 747/16 e BNCC) aos quais agora se agrega um terceiro, fica ainda mais nítido que a reforma do ensino médio vai ao encontro do privado em detrimento do público, do alargamento do empresariamento da educação básica, do (falacioso) discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial (CEDES, 2018, p. 1).

Outra avaliação pertinente somou às contraposições a base do ensino médio presentes na nota acima, que consiste na afirmação que o contexto da educação à distância para a realidade das escolas públicas, tendo em vista a ausência de recursos das mesmas para manterem as salas de informática, dificuldade que é permanente, (grifo meu) tendenciosamente e propositadamente serão contratados prestadores de serviços para realizarem essa tarefa, ou seja, constata-se na proposta aprovada, uma clara aproximação com o privado.

Contudo, devemos observar que "o PNE considera a EAD como um "meio auxiliar de indiscutível eficácia para superar os desafios educacionais existentes. É interessante observar a presença de um olhar técnico sobre a EAD, pois valoriza os meios e as tecnologias em detrimento dos aspectos acadêmicos e pedagógicos" (ARRUDA, ARRUDA, 2015, p. 324) e,

por essa razão, nos preocupa ainda mais as circunstancias da educação à distância no ensino médio, pois é significativo informar que sobre esse aspecto, o MEC determinou a possibilidade de 20% do ensino médio ser à distância, podendo chegar a 30% no ensino médio noturno e 80% na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como proposto por nossa pesquisa, exibiremos os discursos que tratam da BNCC do ensino médio de forma favorável a mesma e de forma contrária, por essa razão, após evidenciarmos os discursos que desaprovam a BNCC do ensino médio, nesse momento recorreremos à análise das afirmações presentes no site da ANTOPE e seus esclarecimentos acerca das DCNs e da própria BNCC para o ensino médio, na tentativa de elucidarmos as estruturas discursivas que sustentam tais posicionamentos em defesa da base e da reforma.

Segundo os esclarecimentos presentes no site *Todos pela Educação* da ANTOPE:

> Dando um passo atrás, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio reúne as aprendizagens essenciais para todos os jovens brasileiros, descritas em áreas de conhecimento, competências e habilidades e que devem servir de referência para a adaptação dos currículos escolares pelas redes de ensino. O documento foi aprovado em dezembro de 2018. As DCNs, por outro lado, são um documento normativo, isto é, regulamenta os possíveis formatos do Ensino Médio. Ou seja, enquanto o primeiro texto fala dos direitos de aprendizagem dos estudantes (o minímo que eles precisam sair da escola sabendo em matemática, por exemplo), o segundo fala do como a etapa deve estar formatada (ANTOPE, 03 de março de 2019).

Percebemos que o caráter normativo e a finalidade de conteúdo mínimo de aprendizagem são claramente evidenciados no texto que define a BNCC do ensino médio quando se compara as DCNs, as quais foram alteradas para complementarem as exigências da base e em sua definição, percebemos que diferente dos aspectos apontados sobre a base, as DCNs possuem um sentido de amplitude.

A ANTOPE ainda esclarece que:

> As DCNs do Ensino Médio atualizadas dão maior clareza às mudanças propostas na Lei 13.415 que alterou o Ensino Médio no início de 2017. A chamada “reforma” já havia sinalizado duas grandes mudanças na formulação da etapa: uma formação comum a todos os alunos e alunas e outra flexível (os chamados itinerários formativos). Além disso, a lei indicou a possibilidade de que horas letivas da etapa fossem efetuadas a distância. Mas tais mudanças não foram especificadas detalhadamente à época, é aí que entram as DCNs. Elas dão as orientações sobre como deve ser organizada a etapa (ANTOPE, 03, de março de 2019).

Existe no excerto acima a denominação “grandes mudanças” quando discorrido sobre o conteúdo comum e os itinerários formativos que constam na reforma do ensino médio, contudo:

> A partir desses argumentos a reforma preconiza ações centradas na proposta de reestruturação curricular como solução para a chamada “crise do ensino médio”. Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central, que afeta a educação básica (EB) pública do País. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas (MOURA, FILHO, 2017, p. 119).

Percebe-se que os sentidos de inovação, mudança, ajustes carregam as interpretações da Base feitas pelos sujeitos que a aprovam, e reforça-se a ideia de complementação da DCNs a BNCC.

Os discursos abaixo são reveladores das deficiências presentes no texto final da BNCC do ensino médio, as quais foram ferreamente apontadas pelas entidades educacionais que discordam de sua elaboração e implementação.

Ainda segundo a ANTOPE:

> Algumas questões sobre o desenho e o conteúdo do Ensino Médio persistem e precisam estar no radar das famílias, da sociedade e dos especialistas: - É preciso deixar ainda mais claro qual conceito de Educação a distância será utilizado no Ensino Médio, inclusive especificando o que são "atividades mediadas por tecnologia", "atividades realizadas a distância", "suporte digital" e "suporte não digital". Tais termos permanecem vagos, o que pode acarretar a oferta de práticas quaisquer dentro dessas categorias.Por que não há na resolução das DCNs a previsão de conteúdos nos itinerários formativos referentes à iniciação à docência? Sendo um modelo que busca contribuir para o aprofundamento vocacional, e diante da importância estratégica da carreira docente para a Educação e o País, seria essencial ter conteúdos no Ensino Médio que aproximassem estudantes da Educação Básica do universo do ensino. As DCNs previram que o MEC faça um guia de implementação para as mudanças da etapa a fim de auxiliar as redes de ensino e órgão fez - veja. Essa é uma fase da mais alta importância e deve esclarecer, com muitos detalhes, como estruturar os itinerários nas localidades. Será esse apoio à implementação que determinará em que medida as mudanças no Ensino Médio terão efeito positivo na aprendizagem (ANTOPE, 03 de março de 2019).

É evidente que no exposto acima pela ANTOPE o que é entendido por “aspectos que ainda precisam ser esclarecidos” acerca da base, são pelos pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação interpretados como “deficiências intransponíveis”, que um currículo formulado com princípios de normalização não conseguem superar.

Os aspectos “ausentes de esclarecimentos” segundo a ANTOPE se remetem: ao conceito de educação a distância que será utilizado no ensino médio; os conteúdos nos itinerários formativos referentes à iniciação à docência previstos pelas DCNs; a necessidade de um guia de implementação para as mudanças da etapa do ensino médio, a fim de auxiliar as redes de ensino e órgãos. Percebe-se que, as dúvidas cercam questões como: as estruturas tecnológicas e digitais que dispõem as escolas públicas para que se realize a educação à distância; os “buracos” inexplicáveis acerca da formação docente para atender a reforma, bem como o entendimento de como se realizarão os processo de ensino e aprendizagem por meios dos itinerários formativos, estes postos como flexíveis.

Em nossa interpretação sobre os discursos acima, somos “obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade” (FOUCAULT, 2016, p. 279), sendo assim, o governo, bem como, os grupos neoliberais de empresários, multinacionais, bancos nacionais e internacionais, envolvidos direta ou indiretamente na elaboração e aprovação da Base, nos força a uma compreensão das incertezas da mesma, fazendo com que por esse esforço, ela seja legitimada como verdade resultado do poder que exercem sobre nós.

3.1 Carta ao Conselho Nacional de Educação

Durante o processo de discussão acerca da elaboração da BNCC, muitos movimentos contestadores a Base se manifestaram de diversas formas e algumas delas foram demostradas por nós, através da exposição dos discursos sobre a BNCC produzidos por grupos favoráveis e desfavoráveis a sua elaboração, contudo, foi uma carta de demissão a responsável por tornar a discussão sobre a Base ainda mais polêmica, pois expressou o desabafo de Cesar Callegari, ex-presidente da comissão da BNCC endereçada aos Conselheiros da CNE.

Essa carta se tornou também uma manifestação de resistência vinda da própria composição do Estado, ou da instituição que o representa na educação. Ela evidencia uma voz que não quer se fazer calar e é somada aos discursos contrários de elaboração e implementação da Base.

Essa voz reforça práticas discursivas que mediante muitos esforços de resistência, permanecem e vão sendo tecidas, produzidas e reproduzidas diante de cada contexto novo que provoca sua manifestação ou tentativa de se manifestar, pois o poder se

desponta como um conjunto de ações em resposta a outras, como afirma Foucault (2009):

> O que caracteriza, por outro lado, o "poder" que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar; se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que "alguns" exercem um poder sobre os outros. O termo poder designa relações entre parceiros (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas – e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade – um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras) (FOUCALT, 2009, s./p.).

Portanto, não há uma previsão das ações e reações que podem surgir a partir das disputas e negociações sobre a Base, entretanto, continuarão existindo como condição própria dos efeitos das relações de poder.

Nosso interesse é apresentar os fragmentos mais relevantes e reveladores da referida carta, no intuito de ressaltar o ambiente problemático e de grande discordância que envolveu o início do processo de elaboração da BNCC. Callegari assegura que:

> Em que pesem todas as circunstâncias, tensões e conflitos políticos, econômicos e sociais que vêm marcando a atual quadra da história brasileira, pode ser considerada uma grande proeza que o CNE tenha conseguido conduzir, de forma democrática e produtiva, a tarefa de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. Atravessamos mares revoltos. Seja no ambiente interno, seja no relacionamento com o MEC, seja ainda nas nossas relações com diferentes grupos e segmentos da sociedade. Soubemos organizar e realizar audiências públicas com a mais ampla liberdade de manifestação, assim como participamos de reuniões de trabalho em todas as regiões do Brasil. Com espírito público resolvemos desavenças entre nós, interagimos com inúmeras entidades, grupos e pessoas interessadas no tema e analisamos centenas de documentos do mais variado teor. Fomos atacados e fomos apoiados (CALLEGARI, 2018, p. 1).

Fica evidente nesse momento de fala de Callegari que o contexto político de disputas e discordâncias partidaristas que estava mergulhado o Brasil no princípio das discussões da BNCC, é considerado por ele, isso ocorre, pois, "as políticas curriculares apresentam-se como terreno de constante disputa, espaço em que diferentes grupos buscam legitimar seus discursos por meio de articulações políticas em busca da hegemonia de determinados sentidos a serem fixados." (LOPES, 2011, p. 11). Compreendemos também que "a relação de poder pode ser efeito de um consentimento anterior ou permanente; ela não é, em sua própria natureza, a manifestação de um consenso" (FOUCALT, 2009, (s/p)).

Contudo, a promoção de audiências públicas com liberdade de manifestações sobre a base, é um posicionamento que destoa discursivamente do apresentado pelas entidades educacionais desfavoráveis a mesma, entretanto, é relevante ressaltar que o campo de disputas e discordâncias a cerca do tema, também ocorria como revelado por Callegari, no âmago das discussões e negociações no CNE, reproduzindo dessa forma, o contexto político nacional. Callegari afirma que:

> Votei a favor do parecer dos relatores aprovando a Base e declarei em voto as minhas não poucas restrições. Votei a favor não só por ter coordenado os trabalhos da Comissão, apoiado as tarefas dos relatores e negociado avanços com o MEC; votei favorável também por ter concluído que, apesar de tudo, o resultado final contém mais qualidades que defeitos e que poderá representar uma efetiva contribuição para a Educação em nosso país (CALLEGARI, 2018, p. 2).

Observa-se no discurso acima que havia expectativas positivas em relação à BNCC, talvez o ex-presidente da comissão da BNCC no CNE, esperava que as discussões teriam oportunidade de amadurecimento sobre seus aspectos mais delicados e problemáticos, a esperança quanto a isso fica evidenciado. Contudo, não seria possível grandes avanços na estrutura conceitual da BNCC do ensino médio, pois foi pensado para ser centralizador, homogêneo "nesse sentido, não há como atribuir significados fixos ao currículo como propõem os estruturalistas e as determinações do mercado sob as influências do capital internacional, os quais determinam políticas sociais usando como estratégia as políticas educacionais e consequentemente as políticas de currículo, buscando estabelecer-lhes bases fixas através de normativas como instrumento de legitimação" (SILVA, COSTA, RAMOS, 2017, p.332) e além disso, em todo tempo se mostra ambíguo quanto as determinações dos documentos que antecede sua elaboração, como afirmam Silva e Theodoro:

> O que quer que seja apresentado como um texto oficial, uma BNCC, não consistirá num texto claro, livre de ambiguidades. Essa proposta de centralização curricular, que é defendida nos discursos favoráveis à implementação de uma base comum unificada, é defendida pelo Ministério da Educação (MEC) "como norteador[a] de um projeto de nação, uma formação humana integral e uma educação de qualidade social." (MEC, 2016, p. 24). Dessa forma julgamos que a ideia de uma base comum consiste num projeto de homogeneização que, não obstante, se constitui como um projeto falido de educação, de qualidade na educação e de formação humana integral. [...] (SILVA, THEODORO, 2017, p. 176).

Callegari também assegura que:

> Como sabem, nunca deixei de ter minhas próprias posições e convicções, como também minhas dúvidas e incertezas. Todavia, na presidência de um colegiado tão qualificado e plural como é a Comissão da BNCC, não poucas vezes preferi silenciar para propiciar as falas e as escutas, conciliar quando o impulso era tomar partido e disputar, insistir e animar mesmo quando a pressões maiores tentavam obstruir ou desqualificar o trabalho. A presidência de uma Comissão como a nossa requer conduta firme, sensível, imparcial e democrática. Assim, com a participação de todos e a indispensável colaboração da equipe técnica do CNE, avançamos. No entanto, o quadro agora é outro. Temos pela frente a BNCC do ensino médio elaborada pelo MEC. Sobre ela, tenho severas críticas que considero honesto explicitar e ponderações que julgo necessário fazer (CALLEGARI, 2018, p. 2).

Os períodos de silenciamento expostos por Callegari nos permite compreender que estão bem estabelecidas as posições de poder e suas relações no CNE, entretanto, a chegada da proposta da reforma do ensino médio acirrou notoriamente o diálogo entre os conselheiros, podemos afirmar que este se tornou um momento crítico segundo o ex-presidente, que exigiu do mesmo, um posicionamento mais efetivo, o qual se concretizou com seu pedido de demissão.

> A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de "reforma do ensino médio". Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará "corpo e alma". Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei. A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (CALLEGARI, 2018, p. 2).

É relevante salientar que a fragmentação proposta na Base, como resultado da discordância de proposições trazidas em documentos distintos, já acentuava uma preocupação sobre os resultados irreversíveis do sugerido e razão de acirramento do diálogo sobre a mesma, e mais do que isso, reafirmou o exposto por grupos discordantes a muitos aspectos da reforma do ensino médio, os quais apresentaram o fatiamento da educação básica na base como um retrocesso, como apresentado anteriormente.

É interessante notar no posicionamento de Callegari, uma reprodução fiel evidenciada em seu discurso, dos pontos defendidos pelos opositores a elaboração da base. Nota-se por meio da avaliação dessa importante carta, que a base estava fadada ao fracasso desde sua concepção, pois, não tem uma concepção de currículo em que o mesmo "é constituído como um instrumento que sustenta o funcionamento da escola. Essa poderosa ferramenta é cultural, econômica, social e política, haja vista que se encontra intimamente atrelada à sociedade, à construção das identidades, à profissionalização dos sujeitos, dos profissionais da educação, educadores, docentes e às alterações dos conteúdos" (CREPALDI, 2015, p. 38134).

Esse contexto curricular nos faz pensar sobre o alcance do reflexo que as relações de poder presentes no parlamento nacional. São estratégias de governo que demonstram a eficiência de suas articulações sobre a população brasileira, as quais veem na educação um importante instrumentos para a concretude dos planos governamentais e de seu projeto de nação. Isso fica notório no discurso de Callegari que diz:

> Começo por concordar que a elaboração de uma Base Nacional que defina direitos de aprendizagem de crianças jovens e adultos e que inspire a elaboração dos currículos é estratégica (necessária, embora não suficiente) para o avanço da Educação no Brasil. Assim dispõe a Lei do Plano Nacional de Educação. Aos direitos de aprendizagem devem corresponder os deveres do Estado e da Sociedade, dos governos, das escolas e das famílias. Portanto, desde o início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? Quanto de língua portuguesa, de biologia, de filosofia, de matemática, química, história, geografia, física, arte, sociologia, língua estrangeira, educação física? Quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades por vezes poucas? (CALLEGARI, 2018, p. 3).

A preocupação de Callegari com qualidade da formação dos jovens fica acentuada com a desobrigatoridade das disciplinas no currículo escolar do ensino médio e sobre esse aspecto da reforma. O ex-presidente tece uma relevante reflexão, que considera a fragilidade da construção dos conhecimentos das futuras gerações, cerceando direitos e obrigações da educação essa condição propicia "a ocorrência de resultados negativos que leva a escola a ser responsabilizada e criticada pelo insucesso de tais resultados. Os professores sofrem profundas críticas e são responsabilizados pelo fracasso escolar" (SILVA, COSTA, RAMOS, 2017, p. 330). Callegari também assegura que:

> Como se pode constatar no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa. Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país? (CALLEGARI, 2018, p. 3).

Evidencia-se no discurso de Callgari a consideração com os limites conceituais que serão impostos aos jovens por meio da marginalização de algumas disciplinas, que na verdade, são áreas científicas que possuem arcabouços teóricos e metodológicos próprios e indispensáveis à formulação e resolução de problemas, na concepção de ideias, pensamentos críticos, criativos e elaboração de argumentos. Estes estariam assim comprometidos, tendo em vista a seleção dos conteúdos propostas na Base. Esse também é mais um dos apontamentos dos opositores a BNCC do ensino médio.

Portanto, o que é visto pela Base como "modernização" do ensino, "autonomia do estudante" etc, aqui, sob outro posicionamento, é visto como sucateamento, baixa qualificação, desenvolvimento crítico comprometido e privatização da educação.

Por fim, Callegari questiona as consequências da defasagem de conteúdos para as avaliações nacionais de larga escala a exemplo do Enem, pois "mesmo considerando os aspectos quantitativos, centrando-se no rendimento do aluno, atribuindo responsabilidade dos baixos índices à gestão e aos professores, sofrendo interferência de muitos fatores externos, a avaliação deve ser vista com o enfoque diagnóstico para contribuir no direcionamento de ações no enfrentamento dos problemas" (ALÍCIO, POLI, 2014, p. 10), percebemos assim, a incoerência das decisões pensadas para a composição da base, nos parece que alguns elementos foram discutidos esquecendo-se da relação existente entre o ensino, a aprendizagem e avaliação, esse tripé foi consubstancialmente mal arquitetado no texto final da BNCC do ensino médio.

Assim, afirma Callegari:

> Uma Base reduzida pode levar ao estreitamento do escopo das avaliações e exames nacionais que já consolidaram um papel marcante no nosso sistema

> educacional. E então? Exames como o ENEM também serão reduzidos, a indicar que, agora, muito menos será garantido e exigido? Incapazes de oferecer educação de qualidade,baixam a régua, rebaixam o horizonte. Essa, a mensagem que se passa para a sociedade (CALLEGARI, 2018, p. 3).

Tem-se avaliado sobre o exposto na carta de demissão de Callegari, que há em seu conteúdo discursivo, muitos aspectos consonantes com os discursos dos desaprovadores da BNCC da educação básica e do ensino médio. São, portanto, poucos os desentendimentos entre o grupo e Callegari, contudo, é uma carta que tem um "ar" de desabafo de quem esteve no cerne das decisões sobre BNCC.

Esse texto torna-se assim, uma prova contundente de que a muito mais de erros na BNCC do que de acertos, haja vista que, são reflexões inicias sobre a Base, pois se debruçam acerca da primeira versão da mesma, contudo, já expressam um descontentamento que recai por temas ratificados por discursos contrários a reforma curricular, e além disso, trata sobre "uma nova economia de poder que rege as sociedades disciplinares, de normalização e de regulamentação, essa modalidade de governo dos homens já não pode ser entendida como se referindo apenas aos domínios espiritual e moral da vida destes [...] ela passará a funcionar agenciada a novas racionalidades políticas de governo" (GADELHA; 2019, p.123) e percebemos esse novo caráter de políticas de estado para controle e governo dos homens sendo concretizadas na reforma curricular brasileira.

3.2 O "dia D" da BNCC

Seis de março de 2018 foi escolhido pelo Ministério da Educação como o "Dia D da BNCC", um dia nacional para discussão da BNCC, que pode ser visto também como uma tentativa do MEC e do CNE de atenuar as manifestações de resistência à elaboração da Base, ou mesmo, como uma resposta as cobranças feitas por associações de profissionais da educação, pesquisadores e comunidades escolar e acadêmica por oportunidade mais adequadas de opinarem acerca da temática de forma mais democrática.

Nessa data, secretarias, escolas, gestores e professores de todo país foram convidados a se debruçarem sobre a BNCC para entender porque ela é tão importante, como foi construída, de que forma está estruturada e como vai impactar o dia a dia em sala de aula. Para apoiar as discussões, o MEC e o Consed elaboratam um roteiro de atividades, com sugestões de dinâmicas e apresentações, que poderia ser facilmente adotada por secretarias e escolas.

Dessa forma, podemos considerar o dia "D da BNCC" como uma grande audiência pública, mas de caráter definitivo sobre as discussões do currículo da educação básica e

ensino médio. Pensa-se neste dia como uma resposta as muitas manifestações negativas a pouca participação dos sujeitos e grupos mais interessados nas discussões da reforma curricular. Como não poderia ter sido de outra maneira, diante de manifestações anteriores tão acirradas, logo as comunidades que representam os anseios da educação brasileira, começaram a se fazer presentes com críticas consideráveis expressas em notas de repúdio e manifestações populares e boicotes das escolas e demais entidades educacionais de todo país ao "Dia D".

Tem-se abaixo fragmentos da manifestação do CNTE intitulada "*O Dia D" da BNCC do ensino médio, convocado pelo MEC e Consed, deve ser de denúncia e protesto,* a qual afirma que:

> Numa atitude estapafúrdia, em pleno recesso na maioria das escolas públicas e privadas do país, o Ministério da Educação – MEC e o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED lançaram no último dia 23 de julho, às 17h18, no site do CONSED, a convocatória para o que denominam o "Dia D" da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC. A ideia do Governo de agora falar em mudanças na BNCC é uma tentativa desesperada de dirimir as enormes resistências encontradas à proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão recomposto artificialmente, em 2016, para obter maioria nas votações. Ocorre que o pedido de afastamento do então Conselheiro Presidente daquele colegiado, encarregado em analisar e votar a BNCC, criou uma divisão entre os conselheiros, que, agora, o MEC e o CONSED tentam resolver através de pseudo consulta popular convocada com uma semana de antecedência durante as férias escolares! (CNTE, 25 de julho de 2018)

Nota-se no enunciado da CNTE uma interpretação do comportamento da CNE, MEC e CONSED que ressalta estratégias políticas diante de um contexto problemático de tomada de decisões, o qual se exaspera ainda mais a cada arbitrariedade de governo, "que pode ser entendida como uma forma política, de gestão, de exercício do poder, por meio da instituição judiciária que veio ser uma maneira [...] de autentificar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de as transmitir" (FOUCALT, 2002, p. 39).

"O dia D da BNCC" nesse aspecto, foi o estopim para manifestações acalouradas e propagação de enunciados e discursos ainda mais revoltados acerca da BNCC do ensino médio. A CNTE ainda expôs que:

> "Dia D" foi convocado no fim do dia 23 de julho, devendo ocorrer na semana seguinte, dia 2 de agosto, em cerca de 28 mil escolas de ensino médio do Brasil. O objetivo é consultar 509 mil professores em um único dia acerca de documento com mais de 150 páginas e que é desconhecido da grande maioria! Pior: hoje, dia 25 de julho, os formulários da consulta anunciados nos sítios eletrônicos do MEC e CONSED, que deverão ser lidos e respondidos pelos docentes, ainda não estão disponíveis! E isso revela o

> verdadeiro objetivo desta ação midiática, que visa respaldar e pressionar por uma decisão favorável do CNE sobre a BNCC, sem o devido debate público (CNTE, 25 de julho de 2018).

É relevante esclarecer que com a convocatória para discussão nacional sobre a BNCC do ensino médio, foi imposto aos profissionais da educação pública, um questionário disponível no site do MEC, o qual apenas os profissionais das escolas teriam acesso por meio de senhas, contudo, o intuito do mesmo em sua aparência, era dar uma falsa voz sobre as decisões da base a docentes, diretores e coordenadores. O questionário em si não apresentava clareza nos objetivos das indagações feitas, as quais se referiram sobre as disciplinas ministradas na escola de forma muito simplista e desconectada pedagogicamente, dos anseios de desenvolvimento das mesmas pelos docentes.

A nota acima ainda afirma sobre a falta de tempo hábil para que os educadores pudessem conhecer o texto final da BNCC do ensino médio, percebe-se assim que os prazos "exigidos" dispostos para a audiência tinha mesmo por objetivo, trazer percalços a discussão, e começaria pela dificuldade de oportunidade de leitura da proposta curricular final. Tida como estratégia clara de governo em prol do esvaziamento da discussão pelo desconhecimento do próprio documento. O CNTE ainda afirma que:

> **II - Sobre o conteúdo da BNCC** A CNTE já se manifestou em diversos fóruns sobre a proposta da BNCC, que é apenas um instrumento para operacionalizar a Reforma do Ensino Médio, aprovada por um governo sem legitimidade e que negou a oportunidade de debate público ao encaminhar a Reforma ao Congresso na forma da Medida Provisória 746/2016. A Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), sobre a qual a BNCC atuará, impõe enormes retrocessos aos/as educadores/as e à sociedade brasileira. De um lado, fomenta a privatização da educação básica, repassando para o setor privado os currículos flexíveis, especialmente da Educação Técnica-Profissional, que deverá ser a mais explorada pelos sistemas e redes de ensino do país. De outro, cria um verdadeiro *apartheid* socioeducacional, instituindo escolas para ricos e classe média alta – com currículos "à la carte" onde empresários poderão cobrar por disciplinas que estão fora das 1.800 horas obrigatórias da BNCC –, e escolas para pobres e classe média baixa, estas com currículos limitados às 1.800 horas e com apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática) (CNTE, 25 de julho de 2018).

No enunciado acima percebem-se preocupações mais demarcadas sobre a Base, que denuncia a limitação do acesso ao conhecimento pela estrutura dos itinerários formativos, tidos como a parte flexível do currículo. Segundo a nota, essa proposta demarcaria socialmente o ensino para pobres e o ensino para ricos, promovendo assim, a desigualdade social e educacional, além de reafirmar pontos polêmicos das negociações da base, que vão da arbitrariedade das MP até a privatização da educação.

Há em todos os discursos que reiteraram sobre o retrocesso das propostas direcionadas a reforma curricular brasileira, uma unidade na seleção dos pontos mais críticos da mesma. Percebeu-se em todo tempo que tais discursos foram precisos quanto à abrangência das medidas curriculares a educação básica e ao ensino médio. Confirmadas até mesmo por sujeitos responsáveis pela elaboração da Base, como evidenciado na carta de demissão de Callegari direcionada aos conselheiros do CNE. Mas foram pontuados ainda pelo CNTE:

> **Consequências práticas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio nas escolas.** A CNTE tem alertado que não se deve fazer análises da BNCC sem considerar o contexto maior da Reforma do Ensino Médio. Abaixo, expomos algumas razões que sustentam nossa orientação: A Reforma do Ensino Médio obrigará as redes públicas de educação dos Estados e do DF, principais responsáveis pelo ensino médio, a ofertarem obrigatoriamente apenas duas disciplinas nos três anos de currículo escolar (português e matemática). As demais disciplinas, que poderão eventualmente integrar às 1.800 horas de oferta da BNCC com carga horária bastante reduzida, não serão obrigatórias. São elas: história, geografia, sociologia, filosofia, artes, educação física, língua estrangeira, física, química e biologia. As escolas poderão oferecer a BNCC e os currículos flexíveis (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional) de forma integrada ou separada. Contudo, nenhuma escola será obrigada a oferecer mais de um currículo flexível. Isso significa que, em cerca de 3 mil municípios no Brasil, que possuem apenas uma escola de ensino médio, os estudantes não terão como optar pela área flexível de sua preferência e, em cidades maiores, os estudantes terão muitas vezes que se deslocar para escolas distantes de suas residências. As escolas passarão a certificar a conclusão do ensino médio de duas formas: a parte da BNCC, cuja obrigatoriedade é português e matemática, e a parte flexível, a qual poderá conter os seguintes registros no histórico escolar: i) cursos de aprendizagem oferecidos por centros ou programas ocupacionais (ex: Pronatec e Sistema S); ii) cursos técnico-profissionais do Catálogo do MEC; iii) demonstrações práticas; iv) experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar (ex: trabalho voluntário); v) estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; vi) cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (CNTE, 25 de julho de 2018).

Nesse discurso percebemos com mais nitidez o aspecto caótico da BNCC do ensino médio, ao refletirmos como a mesma vai se realizar na prática. As dificuldades serão inúmeras e não há recurso ou estrutura educacional suficiente para dar conta da dinâmica confusa que recai sobre a forma como os itinerários formativos funcionarão entre as escolas municipais, estaduais e federais com carga horária tão reduzida e considerando ainda os cursos profissionalizantes e técnicos, o que dificulta a proposta de viabilização da Base.

> Com o novo formato do ensino médio o estudante frequentará a escola da seguinte forma: Até 2022, quando os currículos deverão ter no mínimo 3.000 horas (carga horária já praticada na maioria das escolas): 1.800 horas de BNCC sob a supervisão dos professores e 1.200 horas opcionalmente fora da escola, por meio de atividades listadas no tópico anterior e certificadas por instituições extraescolares. Após 2022, quando os currículos deverão ter 4.200 horas, divididas em 1.800 horas de BNCC e 2.400 horas de parte flexível: 1.800 horas sob a supervisão direta da escola e 2.400 horas opcionalmente fora da escola, por meio de certificações diversas que integrarão o histórico escolar. Educação à distância: a minuta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (documento não publicizado!) prevê a oferta de 40% do total da carga horária do Ensino Médio (inclusive a parte da BNCC) na forma a distância. · Em suma: a proposta "revolucionária" do novo Ensino Médio convida os estudantes a não frequentarem a escola, impõe reducionismo curricular e ainda pretende cortar absurdamente o número de professores nas escolas, inclusive de português e matemática, uma vez que quase a metade do conteúdo dessas disciplinas poderá ser oferecido à distância (CNTE, 25 de julho de 2018).

Ampliando ainda mais a complexidade do entendimento de como se realizará de fato a Base nas escolas, juntamente com o determinado pelas DCNs, percebe-se que a carga horária vai se abranger progressivamente, mas não acompanhada dos recursos profissionais docentes necessários, pois com a estratégia de educação à distância, tendenciosamente vão se reduzir o número de professores nas escolas. Evidenciam-se assim os efeitos de poder dos discursos do governo sobre os sindicatos de professores, mediante estratégias políticas com finalidades econômicas que reduzirão os gastos com a folha de pagamento de professores.

Evidencia-se assim, especificamente, com essa separação de carga horária interna e externa, o reforço sobre a ideia de "enxugamento do Estado", fato de discurso que coloca duas posições discursivas antagônicas: uma com o discurso que produz um efeito de eficiência do Estado, que passa a ser visto como uma "empresa", e outra, a do Estado mínimo, como efeito de aprofundamento da desigualdade social, pela substituição de serviço público pelo privado.

A nota retoma também a questão da educação à distância como responsável no futuro, pela falta física dos discentes na escola. Mas podemos ir além nessa reflexão e considerarmos a intensidade da frequência de alunos em ambientes virtuais e digitais, tendo em vista os prejuízos sociais de interação que o uso abusivo de tecnologias em rede pode trazer aos adolescentes. Serão retirados assim, o direito a escola e as experiências coletivas de interação social. O CNTE assegura que:

> A BNCC faz fundamentação teórica apenas das áreas de linguagens e matemática, em claro desprezo às demais áreas do conhecimento que o MEC

> e a Lei 13.415 julgam "não obrigatórias". No entanto, mesmo na área de linguagens, somente a disciplina de português será obrigatória, podendo ficar de fora das distribuições de aulas às disciplinas de artes, língua estrangeira e educação física, que poderão ser ministradas na parte flexível do currículo. Mas, mesmo assim, não há garantia de que a escola ofertará esta e outras áreas do currículo flexível. O MEC ajudará a financiar por 4 anos algumas escolas de referência de ensino médio nos estados, atingindo menos de 7% das matrículas, e a grande massa dos estudantes e das escola ficarão à mercê dos parcos recursos públicos e das parcerias com o setor privado (CNTE, 25 de julho de 2018).

Ficam explanados com o enunciado final do CNTE em repúdio ao "dia D da BNCC", que os interesses educacionais presentes na Base se direcionam ao esfacelamento do conhecimento em sua inteireza de possibilidades e recursos de aprendizagem. Abrir-se-á um abismo sócio educacional entre os sujeitos por meio da educação, consistidos através do currículo flexível determinado pela base. São muitos os pontos divergentes e obscuros presentes no texto final da BNCC do ensino médio, os quais foram reconhecidos pelos apoiadores da reforma curricular, quando expomos os enunciados presentes no site da ANTOPE, mas reforça-se os interesses políticos subjacentes a base, que requer movimentos de resistência ainda mais emergentes e eficientes no interesse de boicotar as relações de poder que fortalecem controle da população e ampliação da segregação e exclusão que retrocede a mesma.

Em nossas análises discursivas expostas na pesquisa, as quais trabalharam em um contexto polarizado de discurso sobre a BNCC do ensino médio e Reforma Curricular, inseridas portanto, em ambientes midiático, educacional, político e nacional também divididos, tivemos o interesse de compreendermos, das noções de currículo e Base Comum que nortearam um projeto de nação de cunho normalizador que produziu saberes e verdades por relações de poder que evidenciaram a vontade dos dominantes no desejo de controle do "outro", articulados pela política educacional acionada pelo dispositivo curricular.

A genealogia do saber por sua vez, nos ajudou nessa perspectiva de análise dos discursos, pois "considera o saber – compreendido como materialidade, prática, acontecimento – peça de um dispositivo político que, como tal, se articula com a estrutura econômica" (FOUCAULT, 2016, p. 27) e nessa tarefa, nos auxiliou no entendimento das condições e possibilidades externas que produziram saberes e regimes de verdade que culminaram na elaboração e implementação da BNCC do ensino médio, como afirma Foucault:

> Digamos que a arqueologia, ao procurar estabelecer a constituição dos saberes privilegiados as inter-relações discursivas e sua articulação com as

> instituições, respondia a como os saberes apareciam e se transformavam [...] o que se pretende é explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes , ou melhor, que são imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante –, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica.[...] (FOUCAULT, 2016, p. 11).

Desenvolver um estudo com perspectivas analíticas foucaultianas sobre uma discussão que está com seus acontecimentos em ebulição e que permeia por um rio ora turbulento, ora de meandros, não foi tarefa fácil, mas proporcionou uma experiência que exigiu muita atenção sobre os fatos em todo tempo, na tentativa de acompanhar adequadamente a vigência do mesmo e não comprometer a pesquisa por falta de zelo necessário a esse aspecto.

Foi assim que nesse percurso, selecionamos elementos discursivos muito relevantes à pesquisa, a exemplo das notas de repúdio das entidades acadêmicas e educacionais sobre a reforma do ensino médio e sua aprovação, bem como a carta de demissão de Callegari, ex-presidente da comissão que sediou a elaboração da base no CNE em sua primeira versão. Os documentos avaliados também auxiliaram no entendimento da contrariedade das medicas tomadas para a reforma curricular e revelaram a temporalidade das intenções governamentais por um currículo mínimo para regular os processos formativos dos adolescentes e jovens das escolas de ensino médio do país.

Por fim, sabemos que esse trabalho é apenas uma discussão inicial sobre a BNCC/EM, mas esperamos somar de forma qualitativa, as demais produções e reflexões que proponham contestar os dispositivos disciplinares e de saber/poder que reforçam a natureza reguladora das instituições governamentais que ditam as políticas educacionais, pois:

> O poder no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do indivíduo de um com relação ao outro, do que da ordem do "governo". Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas as estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas institucionais e legítima de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 2009, s./p.).

Portanto, é no sentido de observar que a natureza de governo do outro tem se efetuado na sociedade por meio da escola, do currículo e da educação, no intuito de dar voz aos silenciados e acompanhar devidamente o processo de produção de regimes de verdade políticos e governamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento de desfeche de um estudo serve para recapturar com intenções claras o que foi determinado e alcançado ao longo do processo da pesquisa. Esse estudo se debruçou sobre o currículo em uma perspectiva pós-critica e pós-estrutural, mergulhado em análise do discurso em perspectiva foucaultiana que dedicou-se em retomar os posicionamentos expressos nos documentos e discursos de grupos contrários e favoráveis a BNCC/EM, os quais foram constituídos por relações de poder que proporcionaram práticas discursivas que evidenciaram situações de governamentalidade e o desenvolvimento de dispositivos de saber/poder que conferiram regimes de verdade produzidos pelo Estado e elite empresarial.

O que podemos notar nesse momento, após termos acompanhado os discursos constituídos sobre a BNCC/EM, ancorados também na observação dos documentos que antecipadamente afirmaram sobre a possibilidade de elaboração de uma base curricular comum e dos documentos produzidos como consequência da reforma do ensino médio, é que se confirma a ideia de que através do currículo e da escola grupos privilegiados da sociedade juntamente com os Estado, modelam os sujeitos por meio de um projeto de nação neoliberal.

Os postulados de Foucault como a governametalidade, biopoder e os dispositivos de saber/poder foram conceitos teóricos metodológicos que auxiliaram a identificação do objetivo de controle da população por meio do currículo e da educação, com finalidades claras de qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho em favor de se avançar no acúmulo de capital. O ensino médio nessa perspectiva, foi o principal alvo dos investimentos recentes propostos no currículo escolar brasileiro.

A BNCC/EM em suma é um documento normalizador, universalizante, homogênio que corresponde a um projeto de nação que se empenha em produzir sujeitos com formação humana rasa, pautado apenas em um mínimo comum de conteúdos considerados essenciais aos interesses do mercado de trabalho. Desta forma, os saberes elegidos pelo currículo escolar para guiar a escola no processo de formação desse sujeito padronizado, são saberes implantados por meio de disciplina e controle, averiguados ou acompanhados por avaliações de desempenho massificadoras.

Sendo assim, os “diferentes, exóticos, os outros” seriam os sujeitos de saberes subjugados por saberes especializados, para os quais a Reforma do Ensino Médio veio garantir a *normalização* desses sujeitos e consequentemente, a educação para todos.

Está evidente nas políticas de governo o poder disciplinar com seus dispositivos de controle e normalização presente em seus discursos e ações legais, a exemplo dos discursos que apresentaram a urgência da Reforma Curricular Brasileira por meio da MP 746/2016, que

resultou na BNCC, e subjetivam os/as alunos/as a partir dos ideais modernos de uniformização e homogeneização, no entanto, "ao mostrar que o poder disciplinar age no espaço escolar produzindo subjetividades normalizadas, podemos desnaturalizar a ideia de um sujeito que pré-existe as relações de poder e abrir espaços para a produção de múltiplas subjetividades" (TEDESCHI, 2015, p. 1).

Sobre as ações legais que promoveram a Reforma Curricular e em específico, a reforma do ensino médio no Brasil, Oliveira, Carvalho e Maia (2018) acentuam que:

> Sob a alegação de modernização do Ensino Médio, o presidente Michel Temer, tão logo assume a presidência da República, em 2016, trata de implantar a Medida Provisória (MP) 746/2016 que instituiu o que ele chamou de "novo" Ensino Médio. A MP implementada em 22 de setembro de 2016, é instituída como Lei n°13.415, em 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), bem como revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que trata do ensino da língua espanhola como disciplina de oferta obrigatória nas escolas (OLIVEIRA, CARVALHO, MAIA, 2018, p. 1).

Os autores apontam para um sentido de modernização que vem atrelada a MP 746/2016 e que se seguiu na lei 13. 415/2016 e nas demais alterações legais que portaram no processo da elaboração e aprovação da BNCC do ensino médio, a exemplo das DCNs do ensino médio, contudo, "pode-se concluir preliminarmente, que a reforma representa um retrocesso para o ensino médio, esvaziando-se a denominação de "modernidade" que a designa, ao tempo em que vem reforçar uma concepção limitante da formação do ensino médio a qual retrocede à Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971" (OLIVEIRA, CARVALHO, MAIA, 2018, p.1), o retrocesso presente na proposta da base afirmado pelos autores, se expressa sobretudo, em um conhecimento mínimo comum e nas consequências que podem sofrer o mundo do trabalho.

Verificamos até então, por meio das abordagens apresentadas aqui, a existência de saberes universalizantes e homogêneos que estão postos por relações de poder, a exemplo de um ideal de homem, mulher, educador, discente etc, que os sujeitos mais influentes e dominadores estabelecem politicamente, economicamente e culturalmente, por meio de normalizações, regulamentações e padrões, os quais são propagados por meio de práticas discursivas, no intuito de determinarem seus regimes de verdade ou vontade de verdade historicamente implantadas na sociedade.

Entendemos também que os conceitos foulcaultianos de dispositivos de saber/poder, governamentalidade, biopoder e biopolítica têm ocupado lugar nas análises das relações de poder a partir dos interesses do Estado e grupos neoliberais sobre a população, através de suas agências de apoio. Temos, portanto, esclarecido no tocante as questões curriculares vigentes no Brasil, que articulações de regime de verdades foram manobradas politicamente e através das mídias, para se fazer notar que os sujeitos postos no poder estavam se articulando por meio de relações escusas de poder para trazerem mudanças estruturais no currículo, afim de demonstrarem sua influência de controle na escola, ratificando desse modo, os interesses neoliberais de manutenção das bases capitalistas de produção, consumo e acúmulo de lucros.

Contudo, percebemos diante desse contexto, que exemplos de manifestações de resistência populacional, acadêmica e mesmo da comunidade escolar, foram também evidenciados ao longo dos processos de imposição dos dispositivos de saber/poder do Estado, estas são, pois, manifestações de *linhas de resistência,* que assim como as *linhas de fuga*, demonstram o escape ou a oposição a situações de opressão ao desconforto social.

A BNCC/EM utilizada como um dispositivo de saber/poder do Estado, se tornou um instrumento significativo de controle da escola e dos sujeitos, em que sua principal função é estabelecer um sistema normativo, ou melhor, dar continuidade de forma mais efetiva, a natureza normativa e administrativa que possuem o currículo e a escola, contudo, sabemos que os sistemas normativos multiplicam as desigualdades na escola "por meio de medidas sem sujeito: a norma reenvia cada ser a um dado, a uma craveira, a uma medida sem nome próprio para lhe conferir legitimidade" (GALLO, 2002. p. 56).

Evidencia-se assim um conjunto de saberes pré-determinados e destinados a discentes e consequentemente docentes, em favor do mundo do trabalho e envolto em valores de cidadania que prevê, portanto, um modelo de cidadão, de sujeito, de aluno.

Essa é uma postura errônea que salienta a desigualdade social e tem sido o argumento fortalecedor da luta de movimentos sociais, alguns grupos políticos, intelectuais da educação, curriculistas e profissionais da educação, os quais se empenham contra um currículo segregador, massificado e prescrito. Um currículo que determina um lugar do saber e este é feito apenas para alguns, dessa forma, notifica-se que a presença de um ser diferente não é aceito.

Contudo, os estudos curriculares das últimas décadas demonstram que o uso abusivo do currículo como instrumento de controle e de divisão social, em favor das elites econômicas e políticas, não é mais aspecto velado ou relegado, do contrário, não perceberíamos ao longo

das mudanças curriculares vivenciadas no Brasil até então, e, sobretudo, no vigente momento, que se tem a BNCC como alvo de fortes críticas negativas por parte de alguns grupos, o qual motivou o incremento das pesquisas educacionais direcionadas a posicionamentos acerca do currículo e em como o mesmo deve ser sentido, pensado e direcionado.

De certo que, historicamente o currículo através da escola, tem a função de formar e/ou modelar sujeitos com a finalidade de reparar as mazelas sócias, dando a grupos marginalizados a chance de inserção social de maneira digna através da educação e do trabalho. O que criticamos é o fato do aspecto trabalho se sobrepor as reais funções da educação e da escola, e tecemos análises também a uma postura, ou mesmo uma prática escolar que, tendenciosamente, não mensura ou avalia a realidade étnica, racial, sexual, de gênero, cultural, social e econômica de sua comunidade e relegar tais aspectos para modelar sujeitos em favor apenas do fator produtivo da economia, o qual recai sobrea preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Dessa forma, o padrão avaliativo e os modelos organizativos que constroem conhecimentos por meio de uma formação crítica, ativa, solidária e democrática, ficam comprometidos, pois não há em sala de aula, o trato com questões que realmente tocam a vida dos sujeitos em formação escolar, distanciando assim, a possibilidade de formação de cidadãos/ãs. Enfatizamos mais uma vez que o currículo escolar está à disposição de uma saber/poder que ronda os interesses neoliberais, por essa razão, Silva afirma ainda que:.

A escola se tornou um prolongamento da fábrica e do ambiente de competição que cerca as relações comerciais internas e externas, pois o teor competitivo que se aplica na sala de aula por meio de processos de ensino e aprendizagem que admitem capacidades e competências, reforçam tristemente esse aspecto. A nota que cada discente conquista individualmente se tornou o parâmetro avaliativo do sujeito escolar, um aluno/a é bom/boa quando atinge as melhores notas ou as notas máximas segundo metas e alvos institucionalizados. Esse processo tem esvaziado o sentido, a utilidade e o domínio de conhecimentos que por meio de práticas pedagógicas/didáticas adequadas de ensino e aprendizagem, pensadas, sobretudo, para tempos e espaços específicos, poderiam gerar bons frutos. Silva ainda trás em suas ponderações sobre currículo, a relevância da valorização da cultura como estratégia de socialização crítica do indivíduo, e afirma que:

Promover em ambientes educacionais situações que desvelem e fortaleçam culturas locais, regionais e saberes produzidos do cotidiano e das experiências específicas da realidade

que cerca tais ambientes educacionais, pode ser um importante caminho didático/pedagógico para que grupos culturais segregados e silenciados por razão do controle do Estado e mesmo da sociedade elitista, possam se manifestar e se tornarem conhecidos e inclusos, contribuindo assim, com o processo de socialização crítica dos indivíduos.

O que costumeiramente vemos na produção ou reprodução de conteúdos culturais trazidos para sala de aula, é que os mesmos nada mais são do que uma manifestação da obediência cega que professores, coordenadores e diretores têm do currículo escolar, menosprezando assim, a autonomia garantida a eles por lei, para adequarem as atividades pedagógicas segundo os anseios da própria comunidade escolar, Talvez seja por isso que vemos muito mais da cultura erudita das elites locais sendo representadas através dos conteúdos culturais tratados em sala de aula e mesmo em eventos de grandes proporções de recursos e esforços nas escolas, do que de atividades pedagógicas culturais que tragam rotineiramente a experiência e vivência culturais que interessam a escola e a sociedade.

Costa trata acerca de um novo contexto da realidade de currículo escolar e educacional que acentua a presença de novas culturas, as quais devem ser lembradas em favor de um currículo que considere a produção e dinâmica das mesmas como potência de poder que ultrapassa as antigas forças hegemônicas e, portanto, não faz mais sentido pensar um currículo escolar que exclua a ação emergente dessas culturas na sociedade e na própria escola. Dessa forma a autora assegura que:

Após serem feitas às análises dos discursos favoráveis e desfavoráveis a BNCC/EM, tomando também como objetos de estudo notas de repúdio, documentos e carta de demissão, o que se pode reafirmar então sobre o que foi dito e escrito quanto as propostas presentes na base como resultado da Reforma Curricular brasileira?

Sobre esse aspecto podemos assegurar que identificaram-se nitidamente forças antagônicas de atuação medidas por relações de poder que ora se fortaleciam em favor da aprovação da base, ora se enfraqueciam em relação a esse mesmo objetivo. Essa disputa permeou os interesses e investimentos do Estado e suas agencias de apoio, assim como as noções e valores educacionais mediadas por estudos e pesquisas curriculares de associações científicas e profissionais da educação e mesmo das escolas públicas e privadas do país.

Observa-se que o campo de disputa que nos esforçamos em delimitar nesse estudo, se configura muito amplo e significativo, composto por personagens simbólicas (escola, professores, Estado, movimentos sociais, associações científicas, sindicatos) para a educação nacional. Temos posto desta forma, um conflito que ao longo dos discursos, avanços,

retrocessos e após meses de negociações, termina, ao menos nessa primeira fase dos processos legais e discursivos, com a aprovação da BNCC/EM em dezembro de 2018.

Foram verificados que durante as negociações sobre currículo e educação nacionais, as vozes que entonavam os discursos favoráveis a aprovação da base para o ensino médio, cumpriram as metas que empenharam esforços para realizar, mesmo que mediante os investimentos nas propagandas que circularam na mídia ou na produção de documentos que fortaleceram os principais pontos postos como fundamentais a reforma do ensino médio, a exemplo das DCN/EM.

Contudo, percebeu-se que na disputa estabelecida acerca da noção de educação e currículo que se desejava elaborar para o país nesse momento político e econômico específicos, os movimentos sociais que reivindicam inclusão, acesso e permanência na educação básica e no ensino superior, bem como entidades, associações, sindicatos e profissionais da educação, não se acomodaram diante dos meandros que a negociação sobre currículo foi tomando, mas do contrário, se fortaleceram e resistiram de diversas formas as pautas mais delicadas, segundo eles, das propostas previstas para a elaboração e aprovação da BNCC/EM, a exemplo do referencial de conteúdos mínimos comuns para todo território nacional, do currículo flexível e diversificado e da noção de educação integral que se propunha para as escolas brasileiras.

Observa-se que apesar do resultado negativo para as associações, movimentos sociais e sindicatos de profissionais em educação, os quais se empenharam em resistir a aprovação da base da forma como ocorreu, nota-se que o embate e o percurso que foram travados em relação a base, serviram para demonstrar do legado das manifestações contrárias ao resultado obtido com as disputas e negociações sobre currículo e educação, e que esse não é o resultado do absoluto fracasso dessa luta por parte desses grupos.

Mas do contrário, revela a natureza de organização e articulação que tais grupos possuem e conquistaram por meio da divulgação de pesquisas e estudos sobre currículo e BNCC, bem como palestras, mesas redondas, seminários entre outras atividades desenvolvidas pelas universidades, escolas e demais grupos envolvidos nesse interesse.

Os próprios discursos divulgados por meio das notas de repúdio e nas manifestações das reflexões críticas sobre o processo de elaboração da BNCC/EM, presente também na carta de demissão de Callegari, são claros exemplos da resistência dos sujeitos desfavoráveis a sua aprovação.

Notamos que as forças e poderes que articularam e que ainda articulam a favor ou contra a base, não possuem lugares cativos nessa disputa, mas sim, lugares instáveis, reflexo

das relações micro e macro de poderes que se engendram por meio de práticas discursivas e do estabelecimento ou da tentativa de estabelecimento de regimes de verdade.

O fato é que nesse momento da disputa sobre o currículo da educação básica, nos encontramos na fase de implementação da mesma, e dessa forma, é preciso acompanhar a maneira que os grupos de resistência a BNCC, irão agir em relação a esse período. Precisamos nos deter nesse momento a acompanhar se os discursos sobre essa fase específica se restringirão as críticas ou se manifestações de descumprimento e de resistência da base irão ocorrer.

É relevante observar também em como esse processo acontecerá nos contextos micros e não apenas nos macros dos acontecimentos. Nos referimos aqui em como os docentes e discentes, direção e coordenação das escolas municipais, estaduais e privadas do interior do país por exemplo, as quais apresentaram grande descontentamento em relação a aprovação da base, irão gerir a fase de implementação. O acompanhamento minucioso da implementação da base, sobretudo, no ensino médio, pode confirmar e mesmo apresentar, outras consequências educacionais e didático pedagógicas, não previstas na fase das discussões e audiências públicas acerca do tema. Como por exemplo, as condições do trabalho e da formação docente diante dos itinerários formativos do currículo flexível, o qual estabelece uma carga horária pequena para as ciências humanas no ensino médio.

Como ficarão os debates sobre diversidade e diferença ou mesmo as particularidades locais, regionais e culturais do território brasileiro tendo em vista a incerteza da garantia de uma formação humana completa, contando apenas com conteúdos essenciais, mínimos e comuns? Um conteúdo ratificado por disciplinas que atuarão de forma desigual nos itinerários do ensino médio.

Há na verdade um complexo de discussões ainda possíveis de serem desenvolvidas sobre a ideia da base. Cabem nesse momento estudos e observações criteriosas que cerquem teoricamente, metodologicamente e de maneira adequada tais situações. É preciso acompanhar a realização da base em sala de aula para averiguar as situações já previstas e novas que circundarão a prática educacional e mesmo o cumprimento do novo currículo escolar.

Contudo, o que podemos afirmar baseado em nossas escolhas teórico metodológicas de bases foucaultianas e como resultado das análises discursivas e documentais realizadas nesse estudo é que existe um saber privilegiado que se reafirma na sociedade através de relações de poder, e a BNCC/EM é para a educação vigente, a concretização dos saberes privilegiados pelo Estado e grupo empresarial elitista brasileiro que se perpetuou

curricularmente por meio da ratificação de seus regimes de verdade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA; Andreia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores:** repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALENCAR, Nilia Feitosa de; LIMA, Francisca das Chagas Silva; PINHO, Marilea de Jesus Mendes Everton. **Desafios e Perspectivas da integração curricular no Ensino Médio Integrado.** In: Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.

ALÍCIO, Eleucineia; POLI, Edinéia Consolin. **Um olhar sobre a avaliação em larga escala: ações a partir do estudo do IDEB 2007/2011.** In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor:** Produções didático-pedagógicas. Cadernos PDE, v. 2, 2014.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida. **Diversidade na Base Nacional Comum Curricular à luz dos organismos internacionais.** In: Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum.** Programa de Pós-graduação Educação em Currículo. PUC-SP. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

ALVES, Nilda. PNE, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas:** relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernades (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014:** avaliação e perspectivas. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018.

ALVIM, Davis Moreira. **O Rio e a Rocha:** resistencia em Gilles Deleuze e Michel Foucault. Revista Intuiti, Porto Alegre, v.2, n. 3, p. 78-90, nov. 2009.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O "novo" Ensino Médio e o PNE:** haverá recursos para essa política? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Formação discursiva como conceito chave para a arqueologia de Foucault.** Revista Aulas: *Dossiê Foucault*, n. 3, p. 2-24, dez. 2006, mar. 2007.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a Crítica do Sujeito.** 2. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **A Base Comum Nacional no debate da política curricular (1996-2006):** desconstrução e hegemonia dos discursos. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

ARAÚJO, Raffaelle Andressa dos Santos. **Pesquisa sobre currículo na Educação Física:** do mapeamento a análise da produção científica localizada. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

ARRUDA, Ducelina Ereni Pimenta. **Educação a Distância no Brasil:** políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul/set. 2015.

BARREIROS, Debora. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** sujeitos, movimentos e ações políticas. In: Anais Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

BENEDITO, Gonçalves Eugênio. **Currículo Oficial no Brasil:** uma discussão inicial. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil), São Paulo, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira. **Um a visão crítica a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio**. Revista Debates em Educação, v. 10, n. 2, mai./ago, 2018.
BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] União, 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação. Documento final.** Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação. Documento final.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 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, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial [da] União, fev. 2017.

BRASIL. **MP 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 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. Brasília: Diário Oficial [da] União, set. 2016.

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n.172, p. 81-94, 2012.). Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/15996>. Acesso em: 18 ago. 2014.

CARDOSO, Maria J. P. B; LIMA, Francisca das C. S. **O Ensino Médio no Maranhão:** limites e perspectivas. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. **Produção de conhecimentos de Ensino Médio Integrado:** dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro: EPSJV, p. 61-70, 2014.

CARDOZO, David Breno Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. **A influência dos organismos internacionais na Reforma do Ensino Médio brasileiro regulamentada na Lei 13.414/2017.** In: Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.

CARVALHO; Janete Magalhães. **Desejo e Currículos e Deleuze e Guatarri e…** Currículo sem Fronteiras, Vitória, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

CARVALHO, Maria Inez; SALES, Marcea Andrade; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Os Sinos Dobram Por Nós:** o mundo, o Brasil e as narrativas curriculares dos últimos tempos. Revista Teias, v. 17, n. 47, out.-dez., 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucalt:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2009.

COELHO; Lígia Martha C. da Costa; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro:** universalidade ou focalização? In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 36ª reunião, Goiânia, 2013.

COPOLlLLO; Martha Lenora Queiroz. **Física pensando o uso dos corpos e os currículos realizados pensando o cotidiano escolar:** fotografias narradas com professoras de educação. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 34ª reunião, Natal, 2011.

CORAZZA; Sandra Mara. **Diferença pura de um pós-currículo.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os Sentidos do Currículo.** Revista Teias, v. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago., 2010.

CORAZZA; Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-criticas em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional**: uma discussão para além do currículo. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. PUC-SP. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **A contextualização do conhecimento no Ensino Médio:** tentativas de controle do outro. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 143, p.301-320, abr.-jun, 2018.

COSTA; Maria Adélia, COUTINHO; Henrique Lacerda. **A formação de professores para a educação profissional e o notório sabe:** uma ponte para o passado. In: Anais do IV colóquio nacional e I colóquio internacional: A produção do conhecimento em educação profissional, a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional. Natal, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e política cultural**. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) *et al*. **O currículo no limite do contemporâneo.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural:** contribuição dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CUNHA, Cátia Silva; SILVA, Janini de Paula da. **Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns:** de que currículo estamos falando? Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. PUC-SP. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1236-1257, out./dez. 2016.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Currículo, tradução e controle.** In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 37ª reunião, Florianópolis, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** 5. ed.. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. **Base nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior.** In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernades (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018.

FAÉ, Rogério. **A genealogia em Foucault.** Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. **Escola em tempo integral e a educação integral:** algumas reflexões de contexto e de concepção. In: UNIBRASIL/SEED. Anais do Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela; HAGE, Maria do Socorro Castro; PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **Currículo, cultura e contexto na região amazônica**. Revista Teias, v. 16, n. 43, p. 19-34, out./dez. 2015.

FELICIO; Helena Maria dos Santos. **A integração curricular na educação em tempo integral:** perspectivas de uma parceria interinstitucional. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 34ª reunião, Natal, 2011.

FERNANDES; Cleudemar Alves. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Coleção Estudos Foucaltianos, vol. 9. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCALT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCALT, Michel. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert L.; HABINOW, Paul. **Michael Foucault:** uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. revis. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Jamile Trindade. **Políticas globais limitando a diversidade de currículos locais:** como pensar/fazer currículos para contextos singulares como os territórios de risco? In: ANPAE (org.). **Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais.** Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADELHA; Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALIANLL, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Michael Young e o campo do currículo:** da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GALLON, Mônica da Silva; FERRARO, José Luís Shifino; FERRI, Marícia da Silva; PIRES, Melissa Guerra Simões. **Currículo, cultura e cidadania:** a produção e saberes para o

exercício de democrático na Educação Básica. PUC-MG. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set-dez, 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131 145, jan./jun. 2017.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. **As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais:** conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. Revista Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018.

JÚNIOR, Marcos Jerônimo Dias; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Currículo, ideologia e violência subliminar:** relações e contradições na educação física escolar. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

KAMAZAKI, Silvana Galvani Claudino; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MESQUITA, Afonso Mancurso de. **Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP:** em busca da articulação entre conteúdo e forma. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 168-179, mai./ago. 2018.

KLEIN, Otavio José. **A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos.** Revista Estudos em Comunicação, Passo Fundo, n. 1, p. 215-231, abr. 2007.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê?** Meias verdades da "reforma". Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUHN, Martin. **O currículo das ciências humanas no ensino médio:** desafios e possibilidades. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 1, p. 113-138, jan./abr. 2016.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. **Cultura, subjetividade especular e currículo.** In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 35ª reunião, Porto de Galinhas, 2012.

LINO, Lucília Augusta. **As ameaças da reforma:** desqualificação e exclusão. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um Currículo sem fundamentos.** Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/agosto. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-criticas, política e currículo.** Revista Educação, Sociedade e Culturas, Rio de Janeiro, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Rodrigo Touso Dias. **Monumento e genealogia:** notas sobre Michael Foucault. Revista Nucleus, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 135-146, abr./out. 2004.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. **Heterogeneidade, experiência e currículo:** contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exterodeterminação da formação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1556-1569, out./dez. 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. **Base Nacional Comum, Escola, Professor.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte. **Formação inicial em Educação Física no Brasil:** sobre currículos e modos de objetivação e subjetivação. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins à compreensão e mudança.** Revista Espaço do Currículo, Recife, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago. 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura:** o conceito de dispositivo em questão. Revista Currículo sem Fronteiras, São Paulo. v. 9, n. 2, p. 226-241, jul./dez. 2009.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MATHEUS, Danielle dos Santos. **Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade**. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 36ª reunião, Goiânia, 2013.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernades (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. **Etnia, Raça e Nação:** o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA; Marisa Vorraber *et al* (Orgs.). **O currículo no limite do contemporâneo.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. **Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro:** uma ampliação do direito a educação? Revista Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar:** a lógica da mudança no Ensino Médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MONTEIRO, Alessandra; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **A Educação e a Educação Física na rede municipal de São Paulo:** indícios do pensamento freiriano em diferentes currículos.

In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo:** uma introdução. In: Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-48.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A crise da teoria curricular crítica.** In: COSTA, Marisa Vorraber *et al* (orgs.). **O currículo no limite do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOURA, Dante Henrique. **O ensino médio integrado:** subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. **A reforma do ensino médio:** regressão de direitos sociais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, Ana de. **Pensando a história das disciplinas escolares com base na teoria do discurso**. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 34ª reunião, Natal, 2011.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** Tese (Doutoado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. 250 f. 2016.

OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 37ª reunião, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Samara Taveira de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MAIA, Carla Vanessa Alves. **A LEI Nº 13.415/2017 de reforma do ensino médio:** modernização ou retrocesso? In: Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.

OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. **Poder, discurso e pedagogia:** inerências e possibilidades na real luta em defesa da alma. In: ANPAE (org.). **Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, 2017.

OLIVEIRA, Veronica Borges de. **Discursos conservadores nas políticas curriculares:** do sacerdócio à profissionalização docente. Revista Teias, v. 17, n. 47, out./dez. 2016.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Ponderações ao currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro:** uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1669-1692, out./dez. 2014.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ROCHA, Natália Fernandes Egito; FREIRE, Miriam Espíndola dos Santos. **As redes discursivas de significação do currículo e o campo das políticas curriculares.** In: Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.

PEREIRA, Talita Vidal Pereira; OLIVEIRA, Veronica Borges de. **Base Nacional Comum:** A autonomia docente e o currículo único em debate. Revista Teias, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014.

PEREIRA, Talita Vidal Pereira; COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Uma base à Base**: quando o currículo precisa ser tudo. Rev. Educ. Públ., Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 455-469, mai./ago. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **Atuação em rede e o Projeto Jovem de Futuro:** a privatização do público. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

PONCE, Carla Sprizão; NETA, Maria da Anunciação Pinheiro Barros. **A concepção de educação integral na escola pública de Sinop-MT:** uma reflexão fenomenológica. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 36ª reunião, Goiânia, 2013.

PRICE, Todd Alan. **Comum para quem?** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, out./dez. 2014.

PUGAS, Marcia Cristina de Souza; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **O jogo político nas políticas curriculares:** uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 34ª reunião, Natal, 2011.

REIS, Leonardo Rangel dos. **Inflexões sobre a vitalidade e o cuidado na época do biopoder:** a emergência do biocurrículo. Revista Teias, v. 16, n. 43, p. 57-72, out./dez. 2015.

RIBEIRO, William de Goes. **Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo:** quando a diferença faz toda a diferença. Revista Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 542-558, set./dez. 2016.

RODRIGUES, Rogério. **Educação e trabalho:** a formação do sujeito e a sociedade de mercado. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, jan.-abr., 2017.

ROCHA, Natália Fernandes Egito, PEREIRA; Maria Zuleide da Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: os discursos sobre a docência. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. **Biopotências curriculares:** resistências em cenários biopolíticos. Revista Teias, v. 16, n. 43, p. 46-56, out./dez. 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Políticas para o ensino médio:** recontextualização no contexto da prática. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 36ª reunião, Goiânia, 2013.

SCHERER, Suely; BRÍCIO, Claudio da Silva. **Educação a Distância:** possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Educar em Revista, Curitiba, ed. esp., n. 4, p. 53-77, 2014.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. **O pensamento conservador e sua relação com a práticas discriminatórias na educação**: a importância da laicidade. Revista Teias, v. 17, n. 47, out./dez., 2016.

SIKILERO, Cláudia Topia; THOMA, Adriana da Silva. **Pacto pela aprendizagem:** estratégia biopolítica de governo da aprendizagem. Revista Teias, v. 16, n. 43, p. 06-18, out./dez., 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio**: pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Eliane Aparecida; THEODORO, Thais Silva Verão. **Base Nacional Comum Curricular:** o comum como negação da pluralidade. In: ANPAE (org.). **Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais.** Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, 2017.

SILVA, Janini Paula; CUNHA, Kátia Silva; COSTA, Jessica Flaíne dos Santos; RAMOS, Jessica Rochelly da Silva. In: ANPAE (org.). **Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais.** Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, 2017.

SILVA, Maria do Rozário Azevedo da. **O cinema como objeto de saber/poder no currículo:** o que nos dizem as homogeneidades e as oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade do Recife? In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 34ª reunião, Natal, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Impertinência entre trabalho, formação docente e o referencial de competências.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Especificidades da emergência da contemporaneidade pedagógica no Brasil:** apontamentos para uma história do currículo escolar. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 38ª reunião, São Luís, 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na América Latina.** In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 37ª reunião, Florianópolis, 2015.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÔES, Willian. **O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SOUSA, Joana Dark Andrade; MÉLO, Silmara Cássia Barbosa. **As reformas educacionais de cunho neoliberais e acirramentos das desigualdades sociais:** O avanço das políticas gerenciais da educação na contramão da inclusão social. In: Anais do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Joana Dark Andrade de; ARAGÂO, Wilson Honorato. **A concepção de Currículo Nacional Comum no PNE:** problematização a partir do paradigma neoliberal. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

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

TEDESCHI, Sirley Lizott. **A produção de subjetividades na escola:** uma reflexão sobre o poder disciplinar no contexto da escola. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 37ª reunião, Florianópolis, 2015.

THIESEN, Juares da Silva. **Virada epistemológica do campo curricular:** reflexões nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 37ª reunião, Florianópolis, 2015.

Todos Pela Educação. Editora Moderna. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2019/. Acesso em: 02 set. 2019.

UBERTI, Luciane. **Currículo e poder:** para além das forças do Estado ainda há o que dizer? In: Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 35ª reunião, Porto de Galinhas, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A teoria e o método em Michel Foucault.** (im) possibilidades Cadernos de Educação, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometria, currículo e diferença.** Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação.** 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. In: III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica. Buenos Aires, 3 de setembro de 2011. Biopolítica, normalización y educación. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, p. 83-91, 2013.

VELOSO, Silene Gelmini Araújo; OLIVEIRA, Thiago Luiz Santos de. **Poder, discurso e pedagogia:** inerências e possibilidades na real luta em defesa da alma. In: ANPAE (org.). **Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, 2017.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão:** aportes teóricos e metodológicos. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. Vozes: Petrópolis, 2010. p.54-66.
YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas?** Revista Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: http://cedes.unicamp.br. Acesso em: 23 maio 2014.