

A BNCC DO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Fernanda Dione Sales de Souza

Mestranda em Educação (UESB)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

falaurena@hotmail.com

Elisângela Aguiar Oliveira Andrade

ellenaguair29@hotmail.com

Reginaldo Santos Pereira

Doutor em Educação (UFSCar)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

reginaldouesb@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar a polifonia de discursos e textos que se tem produzido acerca da Base Nacional Comum Curricular BNCC para o ensino médio, presente na legislação que rege a BNCC, bem como os ditos por grupos políticos de natureza privada. O estudo utiliza da pesquisa qualitativa e se norteia através da análise do discurso na perspectiva foucaultiana e, para tanto, serão tomados como elementos básicos de análise as noções de formação dos objetos, formação dos conceitos e formação das modalidades enunciativas apresentadas na obra *Arqueologia do Saber*. Os posicionamentos desfavoráveis a BNCC do ensino médio até então, resultam da crítica feita por estudiosos da educação e curriculistas a esta política de currículo e à conduta governamental, a qual tem sido considerada arbitrária, demonstrando o comprometimento no desenvolvimento de um indivíduo padrão por meio de competências e habilidades, as quais servirão aos anseios do mercado de trabalho e de uma elite capitalista.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. Currículo.

Introdução

Discutir sobre a BNCC do ensino médio requer compreender as articulações políticas e econômicas que antecederam a proposta de elaboração e aprovação da mesma. Nossa perspectiva de análise retoma as determinações por uma Base Nacional Comum BNC na educação brasileira já previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e na Constituição Federal de 1988, portanto, esta não é uma proposta “nova” para a educação e o currículo, contudo, o “novo” formato proposto a educação ganhou força através da vontade grupos políticos e empresários que se esforçaram pelas reformas da educação básica e do ensino médio em favor dos anseios neoliberais, os quais corroboram por competências e habilidades que determinam um padrão de identidade para o sujeito que é formado em prol do mercado de trabalho.

Por essas razões, caminharemos a discussão nesse momento a reflexões preponderantes ao cerne desse estudo, o qual objetiva investigar os discursos que operam na 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 favor de uma educação de qualidade para todos. A reforma curricular brasileira é nesse caso, o projeto de nação que norteará a educação com a finalidade de melhorar a mesma e incluir o maior número possível de brasileiros em formação escolar.

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 foi apresentar 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 foi regulamentada pelo Governo e dessa forma ocorreu.

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 a LDB 9394/96, 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, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base 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 a educação básica.

Percebemos no texto que legitima a BNCC, portanto, a preocupação com a justiça, a inclusão, a democracia, bem como, com princípios éticos, estéticos e políticos. Todavia, 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 e locais do amplo 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 de baixa renda 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 à escola.

O que discutiremos a cerca da BNCC do ensino médio a seguir, está pautada na percepção das contraditoriedades presentes no texto final que aprova a mesma, entendendo que mais incongruências estão suscetíveis de percepção por parte da comunidade escolar, acadêmica, estudiosos e pesquisadores da educação e do currículo, pois são muitas as notas de repúdio contra a aprovação da BNCC do ensino médio, bem como da BNCC da educação infantil e fundamental, as quais questionam a proposta de educação integral, a fragmentação dos conteúdos, a marginalização de disciplinas das Ciências Humanas, entre outros aspectos, contudo, nos cercaremos em demonstrar reflexões expostas em discursos sobre a desaprovação da BNCC do ensino médio, os quais evidenciam a fragilidade da proposta de um currículo comum como parte fixa e outra flexível de conteúdos para a educação brasileira.

O currículo e a BNCC do ensino médio

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 político 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, críticas 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).

Nota-se 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. A autora ainda 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 entendemos 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).

O autor 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. Vale ressaltar 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 ambiente

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 a partir da abordagem pós-crítica que se oportunizou o amadurecimento reflexivo acerca das demandas sociais e educacionais.

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 Brasil 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, vontade de verdade, disciplina, controle e práticas discursivas que delimitam o campo do currículo a negociações e disputas.

Nessa perspectiva, o entendimento do conceito 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 operam na 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 está intrinsecamente relacionada às demandas do mercado de trabalho capitalista e neoliberal, bem como demonstrar que o conceito de dispositivo multilinear que se refere esse estudo, emerge da combinação dos campos saber, relações de poder e subjetivação.

Sobre os discursos centralizadores e homogêneos que pairam nas decisões curriculares no Brasil no tocante a cultura e a uma política de currículo, destacamos que:

As lutas que consistem o currículo são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem as disseminações desses discursos (LOPES, 2006, p. 40).

Para Silva (2002), independentemente da posição teórica assumida, não existe uma proposição curricular isenta de relações de poder, já que o currículo é um campo de produção e criação de significados que se encontra centralmente implicado naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. De acordo com Lopes as políticas são produtos de negociação em variados contextos, nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados (LOPES, 2006).

Considerando as relações de poder que envolvem as disputas discursivas em políticas de currículo, a pesquisa toma como base conceitual de análise os postulados do filósofo francês Michel Foucault, implicando, portanto, uma abordagem discursiva no tratamento dos dados. Conforme Foucault (2005, 2007), os discursos não são entendidos apenas como conjuntos de signos, mas enquanto práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais tratam. Logo, para o autor, os discursos também podem ser considerados jogos estratégicos de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta. Pautando-se também nas discussões de cultura comum, a qual se tornou o solo dos pressupostos de currículo comum que os discursos articulados pelas disciplinas escolares contribuem para a sustentação de políticas de currículo nacional (LOPES, 2006).

As propostas educacionais tem sido baseadas em interesses de grupos financiadores com alto poder aquisitivo que não possuem conhecimento adequado para implementarem no setor educacional, contudo, contratam empresas que lidam com a questão de maneira industrial e capitalista, para atender a interesses específicos de quem os contratam, descumprido assim, com os anseios sócio educacionais de muitos lugares. Macedo (2014) 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 se destaca que o professor mantém a autonomia sobre seu trabalho docente, o Núcleo Comum estabelece apenas controle sobre o resultado desse trabalho.

Há discursos que reverberam sobre a BNCC para o ensino médio no Brasil, os quais apresentam posicionamentos favoráveis às novas propostas, entretanto, muitos são posicionamentos do senso comum baseados em propagandas midiáticas e alicerçadas por um viés partidarista vinculado a uma opinião política privada.

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 BNCC para a educação brasileira, os quais requerem uma avaliação cuidadosa e a compreensão do contexto que cerca tais posicionamentos.

Nota-se a esse respeito, que recentemente os veículos que divulgam pesquisas voltadas a educação e as práticas curriculares têm demonstrado uma preocupação acentuada quanto aos discursos favoráveis a BNCC para a educação básica, e em especial, ao ensino médio, por essa razão tais estudos corroboram com reflexões que atendem a análise do contexto que circunda esse tema, e os mesmos acentuam a crítica feita por estudiosos da educação e curriculistas a esta política de currículo e a conduta do governo, a qual tem sido considerada arbitrária, demonstrando o comprometimento no desenvolvimento de um indivíduo padrão por meio de competências e habilidades, as quais servirão aos anseios do mercado de trabalho e de uma elite capitalista .

Os caminhos da pesquisa

Metodologicamente, a partir de uma abordagem qualitativa, pois se utilizará “de dados nem sempre mensurados numericamente e envoltos em aspectos subjetivos, mas não menos precisos” (NUNES, 2010, p. 40), o estudo empenha-se em discutir a articulação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil como sendo uma política de currículo que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto de currículo nacional, possibilitando a centralização das decisões sobre o que caracteriza os currículos do ensino médio em todo o país. De acordo com Lopes (2006) as políticas são produtos de negociação em variados contextos, “nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados”.

Nesse sentido, esta pesquisa toma como base conceitual de análise os postulados do filósofo francês Michel Foucault, implicando, portanto, uma abordagem discursiva no tratamento dos dados. Conforme Foucault (2004, 2005), os discursos não são entendidos apenas como conjuntos de signos, mas enquanto práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais tratam. Logo, para o autor, os discursos também podem ser considerados jogos estratégicos de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta.

Segundo Fernandes “discurso implica uma exterioridade a língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística, mas a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras” (FERNANDES, 2008, p. 13).

Analisar BNCC sob essa perspectiva implica entendê-la como discurso legal que, sozinho, não tem efeitos. Antes disso, o que interessa é evidenciar de que forma a BNCC obedece a regra histórica, afirma verdades desse tempo e confere visibilidade às relações de poder e saber existentes no tecido social. O estudo é centrado no papel dos discursos da BNCC enquanto documento legal, problematizando a linguagem – o que é efetivamente dito em seus artigos – como enunciados constitutivos de determinados modos de entender acerca da nova proposta da BNCC para o ensino médio, o currículo e as práticas desenvolvidas nas instituições. A intencionalidade das análises não é fazer interpretações reveladoras, mas capturar, no documento curricular e nos discursos produzidos, as regularidades sobre os sentidos que são atribuídos a nova proposta da BNCC para o ensino médio.

A partir do referencial foucaultiano serão tomados como elementos básicos para análise as noções de formação dos objetos, formação dos conceitos e formação das modalidades enunciativas apresentadas na obra *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2013).

A BNCC em debate

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, estão à proposta da educação integral, entre outras. 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 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 brasileira, 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, a autora 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 na educação integral no Brasil sempre recaem sobre os recursos, estratégias e aparato profissional e de infra-estrutura necessários para a formação e qualificação dos discentes no período posterior ao de sala de aula. Sabemos que a realidade de infraestrutura da maioria das escolas públicas 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 discursivamente por meio dos recursos do FUNDEB, afirma garantir as condições financeiras necessárias para a implementação da educação integral. A autora quando trata dos recursos para educação integral enfatiza que,

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 previstas a educação básica por meio do documentado no PNE, DCN e pela própria LDB, vamos nos ater ao exposto pela polêmica Emenda Constitucional 55, em que a Câmara dos Deputados e o Senado aprovaram o congelamento das despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, inclusive os recursos direcionados a educação. Percebe-se 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, por 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, tais como 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, p. 120). Sobre esse aspecto, o autor afirma por meio da exposição do que garante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que:

[...] a compreensão de que as Ciências Humanas são imprescindíveis à interpretação do mundo que vivemos. As Ciências Humanas, conforme as atuais DCNEM, 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 poderia 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 discursivas 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, destacamos 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. Perante essas considerações a desmistificação do caráter de novidade e de avanço” que investem os discursos das reformas. Diferentes perspectivas 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 a educação básica e ensino médio.

Considerações finais

Em suma, quanto às polifonias que reverberam na atualidade sobre as propostas da BNCC para a educação básica e mais específica, 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, instâncias acadêmicas, 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 esse aspecto Apple (2000, p. 125) 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 outros grupos e diz quem tem o poder na sociedade. Essa discussão também é acentuada pelas ideias de subjetivação, diferença, diversidade e saber/poder, discussões estas que inflamam ainda mais o debate.

Quando se trata de um tema tão polêmico e de um setor ainda tão fragilizado quanto à educação brasileira, há muitos interesses antagônicos reverberando sobre uma tomada de decisões relevantes a tal questão, as quais são de grande interesse da população que sejam estabelecidas considerando a prioridade e emergência por uma educação igualitária, de qualidade e democrática. Contudo, quando se refere ao currículo escolar do ensino médio, para o processo de ensino e aprendizagem e a escolha dos conteúdos, é pautada em repertório de capacidades e competências a serem desenvolvidas, cujo interesse submete-se subjacentemente a atender os setores primário, secundário e terciário da economia. Ou seja, atender aos anseios do mercado de trabalho e seus

setores produtivos economicamente, portanto, as capacidades e competências solicitadas na formação cultural, intelectual e cognitiva dos discentes do ensino médio são exigidas segundo os anseios capitalistas e de determinada parcela da sociedade, a que ocupa uma posição privilegiada e se torna uma agente importante em relação às decisões e escolhas relacionadas aos conteúdos, metodologias e objetivos curriculares do ensino médio.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: 1994.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões Introdutórias. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FREIRE; Jamile Trindade. Políticas globais limitando a diversidade de currículos locais: como pensar/fazer currículos para contextos singulares como os territórios de risco? In: Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais (org). ANPAE. 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. Anais

FOUCAULT; Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Coleção Biblioteca de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. Arqueologia do saber. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

KUHN, Martin. **O currículo das ciências humanas no ensino médio: desafios e possibilidades**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 1, p. 113-138, jan./abr. 2016.

LOPES, Alice Casemiro. Discurso nas políticas de currículo. Currículo Sem Fronteiras, v. 6, n. 2, jul-dez, 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.

_____. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. Currículo Sem Fronteiras. V. 5, n.2, jul-dez, 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.

_____. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M.C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 34. 2009

LOPES; Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2006, 7-23

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.

MALTA; Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins à compreensão e mudança. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito a educação? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

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.

VELOSO; Silene Gelmini Araújo, OLIVEIRA; Thiago, Luiz Santos de . Poder, discurso e pedagogia: inerências e possibilidades na real luta em defesa da alma. In: Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais (org). ANPAE. 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, Anais.