

Deslocamento de sentidos no contexto da reforma do Ensino Médio: anotações sobre a flexibilidade curricular e o conhecimento no âmbito do currículo

Displacement of meanings in the context of high school reform: Notes on curriculum flexibility and knowledge inside the curriculum

Déplacement de sens dans le contexte de la réforme du secondaire : notes sur la flexibilité des programmes d'études et les connaissances au sein du curriculum

Heloize da Cunha Charret
Universidade Estácio de Sá
heloizecharret@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2662-7971>

Marcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
marciaserraferreira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2034-5992>

RESUMO

O trabalho investiga os sentidos que vêm sendo disputados acerca da *flexibilidade curricular* no âmbito da recente reforma do Ensino Médio brasileiro. A investigação foi conduzida por meio da análise dos documentos oficiais das reformas recentes envolvendo o Ensino Médio, focalizando os efeitos do embate *disciplinas escolares x áreas do conhecimento* e seus atravessamentos pelo discurso das *competências e habilidades*, sobre os sentidos para o conhecimento, no âmbito do currículo. As análises foram conduzidas a partir de uma abordagem discursiva para o currículo, que põem em diálogo as teorizações de Michel Foucault, com curriculistas tais, como Thomas Popkewitz e Stephen Ball, além de historiadores do presente, com destaque para Reinhart Koselleck. A investigação indica que a retórica da *flexibilidade curricular*, que legitima os discursos oficiais da reforma, traz sob sua superfície a materialização do estreitamento curricular e a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento na Educação Básica.

Palavras-chave: Flexibilidade curricular. Reforma do Ensino Médio. História do Currículo. Políticas de currículo.

ABSTRACT

The work investigates the meanings that have been disputed about curricular flexibility in the context of the recent reform of Brazilian High School. The investigation was conducted through the analysis of official documents of recent reforms involving High School, focusing on the effects of the clash between school subjects x areas of knowledge and their crossings by the discourse of competences and abilities on the senses for knowledge, in the context of the curriculum. The analyzes were conducted from a discursive approach to the curriculum, which put in dialogue the theories of Michel Foucault, with curriculumists such as Thomas Popkewitz and Stephen Ball, as well as historians of the present, especially Reinhart Koselleck. The investigation indicates that the rhetoric of curricular flexibility, which legitimizes the official discourses of reform, brings under its surface the materialization of curricular narrowing and the institutionalization of unequal access to knowledge in Basic Education.

Keywords: *Curricular flexibility. High School Reform. Curriculum history. History of the present. Curriculum policies.*

RÉSUMÉ

Le travail examine les significations qui ont été contestées sur la flexibilité des programmes dans le contexte de la récente réforme du lycée brésilien. L'enquête a été menée à travers l'analyse des documents officiels des réformes récentes impliquant le lycée, en se concentrant sur les effets de l'affrontement entre les matières scolaires x les domaines de la connaissance et leurs croisements par le discours des compétences et des capacités sur les sens de la connaissance, dans le contexte du programme d'études. Les analyses ont été conduites à partir d'une approche discursive du curriculum, qui mettait en dialogue les théories de Michel Foucault, avec des curriculumistes comme Thomas Popkewitz et Stephen Ball, ainsi qu'avec des historiens du présent, notamment Reinhart Koselleck. L'enquête indique que la rhétorique de la flexibilité curriculaire, qui légitime les discours officiels de réforme, porte sous sa surface la matérialisation du rétrécissement curriculaire et l'institutionnalisation de l'accès inégal au savoir dans l'éducation de base.

Mots-clé: *Flexibilité curriculaire. Réforme du lycée. Histoire du curriculum. Histoire du présent. Politiques curriculaires.*

Introdução

Este artigo investiga os sentidos que vêm sendo disputados acerca da flexibilidade curricular no âmbito da recente reforma do Ensino Médio brasileiro. Para conduzir a investigação foram analisados documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio, com

ênfase na Lei do Ensino Médio, Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)¹. O objetivo central foi o de focalizar os efeitos dessas políticas, especialmente o conceito de flexibilidade curricular, sobre a democratização do acesso ao conhecimento no âmbito do Ensino Médio nacional. Para isso, analisamos o embate áreas do conhecimento x disciplinas escolares, central no discurso reformista, em seus atravessamentos pela retórica das competências e habilidades, que tem se mostrado uma regularidade discursiva nos documentos oficiais da reforma, desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), nos anos 90.

O trabalho faz parte de uma investigação de doutorado concluída em 2019 (CHARRET, 2019), inserido nas produções do Grupo de Estudos em História do Currículo, que tem buscado colaborar com a elaboração de uma abordagem discursiva para a constituição de uma história do currículo do/no presente (CHARRET, 2019; FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017). Nessa perspectiva assumimos “os acontecimentos recentes como objetos privilegiados de investigação historiográfica (FERREIRA & SANTOS, 2017, p. 62)”. Assim, a reforma do Ensino Médio, alvo de nossa investigação atual, é observada como parte de um processo reformista que emergiu a partir dos anos 1990, fruto de disputas políticas que vem produzindo conhecimentos, sentidos e sujeitos da educação no país.

Do ponto de vista historiográfico, dialogamos com Koselleck (2014) e seu conceito de estratos temporais, o qual nos auxilia a entender os acontecimentos de diferentes temporalidades como elementos presentes e atuantes simultaneamente, o que, no âmbito específico da nossa investigação, vem a constituir o que nomeamos como uma História do Currículo do Presente.

Para fins de organização, o trabalho se estruturou de maneira que, na próxima seção apresentaremos o que temos nomeado como abordagem discursiva para o currículo, em seguida procederemos a análise da dimensão do conhecimento no contexto da reforma,

¹ As análises apresentadas neste trabalho envolveram documentos oficiais associados às reformas curriculares dos anos 90, a saber Brasil (1996; 1998; 1999a; 199b)

analisando principalmente a BNCC (BRASIL, 2018) e a Lei 13.415/201 (BRASIL, 2017) e por fim, destacaremos nossas considerações finais a partir de tais análises.

Lentes teóricas: o currículo a partir de uma perspectiva discursiva

Nosso esforço por desenvolver uma história do currículo do/no presente, traz em seu bojo um desafio particular, já que, em relação ao nosso objeto de pesquisa, ao currículo e às políticas de currículo, somos, ao mesmo tempo, investigadores e testemunhas. Por isso, foi necessário buscar por lentes capazes de mobilizar novas noções de temporalidade, problematizando as categorias *tempo*, *passado*, *presente* e *futuro* para diferenciar essa história do/no presente de uma mera narrativa de fatos estáticos. Para essa tarefa, utilizamos o conceito de *estratos do tempo* de Reinhart Koselleck (2014, p. 9), no qual a história se estabelece a partir de acontecimentos que não são sucessivos, nem encadeados em mera cronologia, antes se depositam através de diferentes temporalidades, ou seja, estão presentes e atuando simultaneamente.

Adotar a concepção dos acontecimentos temporalmente dispostos em estratos, não significa, no entanto, buscar através do tempo por eventos encobertos que precisam ser descobertos, ao contrário, para Santos (2017) a ênfase investigativa deve residir em entender por que, nesses estratos, alguns discursos conseguem se consolidar, ao passo que outros não. Em outras palavras, que condições favorecem a estabilização de certos discursos e não de outros, em uma dada temporalidade.

Com relação ao currículo, adotamos a noção de currículo como *tradição inventada*², assumida por Ivor Goodson (1995 e 1997), ressaltando que é através dos discursos que essas invenções podem ser percebidas. Além disso, entendemos que as políticas de currículo analisadas não são construções hierarquicamente estabelecidas, de forma estática, mas produzidas em variados contextos, em meio a jogos de saber e de poder (BALL & BOWE, 1992).

²HOBBSAWM, E. (2002). Introdução: *a invenção das tradições*. In HOBBSAWM, E. RANGER, T. (Org.). *A Invenção das Tradições*. (3a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Assim, articulando as teorizações de Michel Foucault (2012a, 2012b) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (FISCHER, 2012; POPKEWITZ, 1997 e 2001; SOMMER, 2007), entendemos que o processo de desenvolvimento do currículo é percebido como uma prática discursiva (FOUCAULT, 2012), que é responsável por estabelecer mecanismos de regulação social.

Esse caminho teórico nos leva a significar a inovação curricular não como uma ruptura com o que entendíamos como tradicional, nem tão pouco, necessariamente, como avanço. Ao invés disso, a inovação curricular se estabelece em movimento contínuo por meio de embates no âmbito do discurso, que produzem, de forma relacional, o que definimos como novo em meio ao que significamos como tradicional (FERREIRA, 2005).

Nesse sentido, para analisar a dimensão do conhecimento no âmbito do currículo, é preciso compreender que a organização curricular, que tradicionalmente se estabeleceu de forma disciplinar na educação básica nacional, possui caráter regulador sobre o que projetamos como o bom e o mal ensino e sobre o que consideramos como conhecimentos prioritários. Desta forma, as inovações curriculares que propõem novos arranjos nos currículos, precisam ser observadas sempre na relação e em embate com as formas de organização que vigoraram até aqui e, segundo Charret e Ferreira (2019) e Charret (2019), é na disputa entre *áreas do conhecimento x disciplinas escolares* que tal embate se materializa de forma especial na retórica da reforma.

Para trazer essa mesma compreensão dinâmica e relacional ao campo da análise do processo de formulação das políticas, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992). Nela, as políticas são elaboradas em estágios de formulação, documentação e implementação, que não são estáticos e fechados em si mesmos. Além disso, para os autores, os textos políticos não possuem sentidos fixos, e sim sujeitos à interpretação, reinterpretação e contestação em diferentes espaços de circulação.

Desse modo, no caso específico de nossa investigação, não analisamos a Reforma do Ensino Médio como uma política a ser aceita e cumprida, mas focalizamos sim os movimentos de reinterpretação, resistência e estabilidade que ela veio produzindo e os

efeitos que tais movimentos conseqüentemente produzem sobre a dimensão do conhecimento no currículo.

A Dimensão do Conhecimento no Âmbito do Currículo: Áreas do Conhecimento x Disciplinas Escolares, o Discurso das Competências e a Flexibilização Curricular

É importante destacar que a abordagem metodológica que foi adotada para discutir a reforma considerou a história não em sua perspectiva cronológica, mas como elemento que fornece critérios e informações para a análise das mudanças. Sendo assim, apesar de estar analisando documentos de períodos de distintos, não consideramos que os documentos mais recentes sejam consequência natural dos mais antigos, nem que estes possam ser totalmente substituídos por aqueles.

Diferentemente, percebemos os diversos textos das políticas, de acordo com Costa & Lopes (2016, p. 182), como “momentos de um texto político mais amplo, que busca produzir uma orientação para o Ensino Médio, tenta fixar uma dada significação curricular e, com isso, não cessa de produzir sentidos díspares em distintos contextos”.

Assim, consideramos os múltiplos textos que vêm sendo produzidos e ressignificados desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) não apenas pela perspectiva das mudanças que foram sendo inseridas nos documentos, mas também pela permanência de alguns discursos a despeito da passagem do tempo. Nosso interesse é questionar quais foram as condições que possibilitaram a permanência dos discursos de (e sobre) integração curricular, que estabilizaram, segundo Charret (2019) e Charret e Ferreira (2019), em um primeiro momento, as disciplinas escolares como elementos de organização do currículo, associando-as à interdisciplinaridade. Também desejamos olhar de outro modo para o usual embate entre as áreas do conhecimento e as disciplinas escolares, buscando entender outros discursos que o atravessam como, por exemplo, a aproximação entre conhecimento e o desenvolvimento de competências.

Afinal os conceitos de competência e habilidade, se mostram centrais para entendermos a ressignificação do conhecimento no âmbito do currículo, já que esses

elementos vêm se mostrando uma regularidade discursiva na retórica da reforma, estando presente em documentos como os PCNEM (BRASIL, 1999a), ou na Matriz de referência do ENEM em suas diferentes formulações apresentadas em 1999 e 2009 (BRASIL, 1999b; BRASIL, 2009) e também na BNCC (BRASIL, 2018), ainda que, em momentos distintos, esses elementos apareçam com sentidos ligeiramente diferentes.

Na BNCC (BRASIL, 2018), o termo competência, que surge mais uma vez como elemento estruturante para o currículo, sugere a valorização do caráter utilitário do conhecimento, já que nesse documento, o significante é assumido como o conhecimento posto em movimento para resolver demandas cotidianas.

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 (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa análise é ainda mais relevante pois, na BNCC (BRASIL, 2018), as competências são definidas como a instância que submete todos os elementos da organização curricular “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento traz enunciados da LDB (BRASIL, 1996) para compor a justificativa da centralidade das competências e apresenta de forma ainda mais explícita a hierarquia das relações entre competências e conhecimentos e, nesse movimento, entre as áreas do conhecimento e as disciplinas escolares. Afinal, de acordo com o documento da BNCC (BRASIL, 2018), “ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados (p.11)”.

Dada a constatada centralidade que as competências assumem no contexto da reforma e sua relevância para a determinação do novo papel do conhecimento no âmbito

do currículo, achamos por bem investigar como, na BNCC (BRASIL, 2018), são significados os conhecimentos e as competências, bem como a relação entre ambos e como o documento relaciona áreas do conhecimento e/ou as disciplinas escolares com o conhecimento e as competências.

Obviamente, essas questões não foram abordadas de forma isolada e muito menos linear, mas foram elencadas aqui apenas com a intenção de evidenciar o modo como o processo de análise foi sendo construído na relação com o arquivo de pesquisa.

Segundo Charret (2019) e Charret e Ferreira (2019), é possível distinguir um primeiro momento da reforma que se põe em curso a partir dos anos 90, quando o discurso das competências e habilidades parece ser apropriado pela comunidade acadêmica e pedagógica e a retórica da interdisciplinaridade, passa a estabilizar as disciplinas escolares como unidades curriculares estáveis, em torno das quais o currículo escolar manteve sua organização.

No entanto, analisando o discurso da BNCC (BRASIL, 2019) em comparação com o PCNEM (BRASIL, 1999), o seu antecessor direto, no que se refere à política de currículo para o Ensino Médio, é possível identificar uma ruptura sensível com a retórica da interdisciplinaridade como recurso de manutenção das disciplinas escolares e dos conhecimentos disciplinares no âmbito do currículo.

Enquanto o PCNEM (BRASIL, 1999) adota a natureza disciplinar do conhecimento como ponto de partida: “Note-se que a interdisciplinaridade do aprendizado científico e matemático não dissolve nem cancela a indiscutível disciplinaridade do conhecimento (p.6).” A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2019) delega as disciplinas, e, portanto, os conhecimentos disciplinares a um papel secundário no âmbito do currículo. Esse deslocamento pode ser materializado no esquema abaixo, extraído do texto oficial da BNCC, representando a organização curricular que é proposta no documento.



Figura 1 – Organização Curricular do Ensino Médio na BNCC (BRASIL, 2019 p.33)

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

É extremamente relevante o fato de que apenas duas *disciplinas escolares* figurem na estrutura proposta no texto – Língua Portuguesa e Matemática (disciplina que se estabelece também como *área de conhecimento*), não tendo, todas as demais, qualquer centralidade na organização curricular do Ensino Médio.

Voltando à figura 1, é importante destacar que não há indicação alguma das disciplinas escolares que compõem as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas Aplicadas, ou das demais disciplinas que compõem a Área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, além da Língua Portuguesa, como estruturas elementares para o currículo do segmento do Ensino Médio.

Esse esvaziamento curricular das *disciplinas* é reafirmado mais adiante, em um trecho no qual a BNCC menciona a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), novamente justificando o desaparecimento de conhecimentos específicos e disciplinas, em função da *flexibilização curricular*

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses *componentes curriculares* devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e *propostas pedagógicas flexíveis* e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2017, p. 32, *grifos adicionados*).

É muito significativo que no extrato, bem como ao longo de todo o texto da BNCC, o termo disciplina escolar não seja diretamente mencionado, figurando no texto legal apenas por meio de citações de outros documentos. Tal termo, tradicional até então nas políticas do currículo, foi substituído por Componentes Curriculares. De acordo com o referencial teórico aqui adotado, entendo não ser possível analisar esse processo como uma mera renomeação das estruturas de organização curricular; afinal, "(...) palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados, que a rigor são 'raros', isto é, não são óbvios, estão para além das 'coisas dadas'" (FISCHER, 2012, p. 100, *grifos originais*).

Essa tendência se confirma ao longo de todo o texto da BNCC (BRASIL, 2018), no qual também praticamente não são feitas referências às disciplinas que compõem as *áreas do conhecimento*, sendo a primeira menção feita apenas na página 33, junto ao esquema explicativo que apresenta a estrutura de organização curricular do Ensino Médio (Figura 1). Ao lado desse esquema, o texto da BNCC busca explicitar como áreas, disciplinas (sem citar o termo), competências e habilidades se articulam em meio ao currículo a ser estruturado. Afinal, segundo o texto,

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas

de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. (BRASIL, 2018 p.33)

Tanto o esquema, quanto o texto, põem em rasura os sentidos de *área do conhecimento* e *disciplina escolar* que circulavam até então, já que para além do embate já estabelecido entre o par *área/disciplinas*, a imagem apresenta algumas disciplinas em destaque no cerne do currículo, nomeadamente, Língua Portuguesa e Matemática (disciplina que já detinha maior destaque dentro dos discursos da reforma, uma vez que é por si só, disciplina e área) e Língua Portuguesa, que apesar de integrar uma área é a única disciplina isolada (considerando o caráter dual da Matemática) a apresentar habilidades específicas. Isso significa que, apesar de o esquema da Figura 1 apresentar certa estrutura hierárquica para o currículo, onde as competências gerais da Educação Básica indicam como o Ensino Médio deve se organizar, no terceiro degrau dessa pretensa estrutura, a imagem demonstra contornos borrados em torno do que sejam áreas e disciplinas e como elas se relacionam com as competências e habilidades no contexto dos discursos que vêm se enunciando.

Entendo que, mais do que uma oposição, a aproximação entre o recente significante *componente curricular* e as tradicionais *disciplinas escolares* se faz em um embate 'produtivo' entre o antigo e novo, no qual o texto produz um sentido de reforma que a coloca no centro da superação de dilemas que assolam o Ensino Médio. Afinal,

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

A citação anterior sugere um processo discursivo de construção de mais de um par binário na retórica da reforma, em que as *disciplinas escolares*, obrigatórias, fragmentadas e tradicionais, são ressignificadas no discurso atual como *componentes curriculares*, flexíveis, contextualizados e significativos. E é na *flexibilidade* que reside a chave para o entendimento do deslocamento das *disciplinas escolares* em direção ao novo significante *componente curricular*, como é possível observar no trecho abaixo, no qual a intencionalidade da exclusão das tradicionais disciplinas fica explícita:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, *sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa* (BRASIL, 2018, p. 467, *grifos adicionados*).

Por isso, para completar nossa grade de intelegibilidade sobre o papel do conhecimento no currículo do novo Ensino Médio, parece necessário inserir mais um elemento no atravessamento do embate *área do conhecimento x disciplinas escolares*, o da *flexibilização* curricular. Afinal, com a promulgação da Lei 13.415 em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), o currículo do Ensino Médio passa a ser enunciado de forma não linear, admitindo diferentes *itinerários formativos* estruturados em função das *áreas do conhecimento* e não mais nas *disciplinas escolares*.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a *possibilidade dos sistemas de ensino*, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, grifo do autor).

Note que, a *flexibilização curricular*, valorizada no discurso oficial da reforma não pode ser compreendida de forma alijada da expressão “*possibilidade dos sistemas de ensino*”. Já que, essa expressão, em uma proposta de organização curricular flexível inscreve outros elementos no seio do debate da integração curricular, tais como o investimento em recursos materiais e humanos, por exemplo.

No texto da BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Médio, a *flexibilização* é anunciada de forma significativamente mais incisiva.

Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio *obrigatório* pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, etc.

Independentemente da opção feita, é preciso “romper com a *centralidade das disciplinas nos currículos* e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013, p. 183).

(BRASIL, 2018, p. 471, *grifos do autor*)

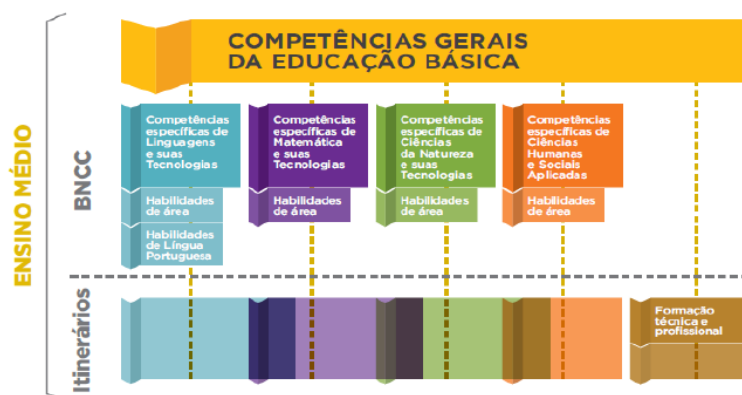


Figura 2 – Itinerários Formativos na BNCC (BRASIL, 2018 p.48)

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>

Pensando a estrutura organizacional esquematizada na Figura 1 na lógica da *flexibilidade curricular*, associada à forma esquemática dos *itinerários formativos*, indicada na Figura 2, é interessante observar a introdução de um itinerário possível, o da *formação técnica e profissional*, que se apresenta ligado diretamente ao eixo das competências gerais da Educação Básica, não sendo conectado às *habilidades* de quaisquer das *áreas do conhecimento*. Tal aspecto introduz uma aparente contradição no discurso das aprendizagens essenciais que seriam direitos de aprendizagem garantidos a todos os estudantes de Ensino Médio. Afinal, analisando a Figura 2, ao não ser atendido pelas habilidades de área, o estudante que ingressa no itinerário da *formação técnica e profissional* não teria acesso obrigatório ao que o documento nomeia de *aprendizagens essenciais*, aquilo que o texto apresenta como garantia para todos os estudantes do Ensino Médio.

Assim, o discurso de *integração curricular* que é produzido e ressignificado na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) e também na Lei 13.415 (BRASIL, 2017) põe em disputa

não apenas as *áreas do conhecimento* e as *disciplinas escolares*, mas também insere de forma estrutural a *formação técnica e profissional* no cerne de todo esse embate.

Essa disputa é ainda mais preocupante quando é feita a análise da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que indica a forma como serão estabelecidos os *itinerários formativos*, sua oferta e as possibilidades de escolha:

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017 Art. 36 *grifos do autor*)

Note que a flexibilidade curricular, amplamente defendida no texto da BNCC se mostra um dispositivo extremamente frágil, quando observados os seus mecanismos normativos, totalmente vinculados às *possibilidades dos sistemas de ensino*, que sabidamente já vem enfrentando dificuldades para ofertar determinadas disciplinas anteriormente consideradas obrigatórias, seja pela escassez de professores, seja pela carência de infraestrutura necessária para o trabalho com elas, caso das disciplinas de Ciências da Natureza, cuja abordagem experimental implica na oferta de estruturas de laboratórios.

Desse modo, a reflexão sobre os sentidos para *flexibilização curricular* parece ainda mais pertinente, já que entre a possibilidade de escolhas, embasadas pelo protagonismo do estudante e suas aspirações pessoais, apregoadas na retórica da reforma, e o estreitamento curricular, imposto pelas dificuldades de uma rede pública de educação tão precarizada,

reside o risco real da institucionalização de uma desigualdade no acesso aos conhecimentos no âmbito do Ensino Médio.

Considerações Finais

Sabíamos de partida que não seria possível apresentar uma versão única dos fatos, e que a história apresentada como produto dessa investigação seria apenas uma dentre tantas igualmente possíveis, nesse sentido, indicamos que nessa pesquisa, a história não está construída por episódios fundantes, ou por marcos históricos, mas, nas palavras de Foucault, “[por] *uma proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram* (2000, p. 265)”

Assim, essa história do tempo presente para o currículo no âmbito da reforma Ensino Médio pretende, por sua concepção dos efeitos produtivos do poder, inserir-se na ordem do discurso, disputando sentidos e colaborando para a ressignificação de tal currículo.

Nesse sentido, destaca-se o processo de ressignificação para a *integração curricular*, que tornou possível chamar a atenção para o caráter não isento da adoção de sinônimos no âmbito dos discursos da reforma. Assim, indicamos os efeitos de poder representados para as escolhas discursivas adotados no texto da BNCC (BRASIL, 2018), com a substituição das *disciplinas escolares* por *componentes curriculares*. Sobretudo destacando como essa alteração produz efeitos sobre os conhecimentos disciplinares que estarão, ou não estarão disponíveis de forma obrigatória nos currículos. Dessa forma, as análises reforçam a importância do estranhamento dos discursos, considerando sempre seu caráter intrinsecamente posicionado, afinal, ao escolher a forma pela qual algo será dito, escolhe-se também uma série de sentidos subjacentes. A escolha de palavras nunca é aleatória, mas preenchida das intenções de quem diz. Assumimos ainda, que sinônimos dependem de consensos, os quais, no movimento de serem aceitos como naturais, objetivam disputas travadas e vencidas por uns sobre outros, de forma consciente, ou não.

Seguindo a rota do que não pode ser desconsiderado nesse trabalho, elejo aqui o aspecto que considero mais alarmante para os jogos discursivos que envolvem as disputas

curriculares do tempo presente, nomeadamente os sentidos que vêm sendo postos em disputa para a *flexibilização curricular* e seus efeitos sobre o conhecimento no âmbito do currículo.

Significada como uma alternativa eficiente para um currículo que veio sendo essencializado como melhor se integrado, a *flexibilização curricular* se vale de significantes que foram sendo incorporados aos discursos das comunidades tanto acadêmicas, quanto pedagógicas no processo de *estabilização das disciplinas escolares* no primeiro momento da reforma: o período de apropriação da retórica dos PCN.

Nesse processo, *competências e habilidades* progressivamente foram se transformando em elementos de adjetivação do conhecimento disciplinar.

No segundo momento da reforma, marcado pela promulgação da Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e a recente aprovação da BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), é possível observar o deslocamento de sentidos, que põe à deriva o conhecimento escolar, instaurando uma nova hierarquia para a organização curricular. De adjetivados pelas *competências e habilidades*, os conhecimentos escolares passam a ser submetidos por elas, sendo apresentados como elementos inertes, desnecessários e considerados até mesmo prejudiciais ao desenvolvimento dos jovens.

O principal aspecto que marca o surgimento do *aluno competente* e do *direito de escolha*, que a *flexibilização curricular* introduz na disputa, com seus *itinerários formativos* fracamente descritos e cuja diversidade não é, de forma alguma, assegurada, é a adoção de uma retórica extremamente próxima da que vinha sendo aceita pelos distintos setores da educação. *Competências, habilidades, protagonismo, diversidade*, para citar alguns dos termos já conhecidos.

Por fim, alertamos para os argumentos que vêm se estabelecendo, de que a BNCC (BRASIL, 2018), não representa o currículo, mas apenas os elementos mínimos que precisam ser assegurados na forma de direitos de aprendizagens. Afinal, tais argumentos, longe de garantir a democratização do acesso ao conhecimento, encobrem o nivelamento por baixo das demandas da educação.

Tendo estabelecido o mínimo, eliminado a obrigatoriedade de diversas disciplinas do currículo escolar, inúmeras redes e unidades escolares privilegiadas vêm mantendo seu currículo diversificado e enriquecido com possibilidades de escolhas. Em contrapartida, redes públicas que já enfrentam dificuldades estruturais de naturezas diversas, ficam sem subsídios para pleitear recursos, já que suas condições, muitas vezes, podem ser reorganizadas para assegurar o mínimo estabelecido por lei.

Desse modo, é seguro afirmar que a *flexibilização curricular* vem pondo em disputa os sentidos de diversidade de escolha, precarização e estreitamento curricular e que, este último, vêm atualmente assumindo contornos de maior vulto no cenário da educação nacional, representando a institucionalização da desigualdade de acesso aos conhecimentos na nossa Educação Básica.

Nossas análises sugerem que o monitoramento das diferentes propostas curriculares que vêm sendo desenvolvidas em diferentes unidades federativas, comparando currículos das diferentes redes públicas e também das redes privadas, seja uma iniciativa central para uma agenda de pesquisa capaz de denunciar as desigualdades estruturais inerentes à reforma do Ensino Médio tal como posta atualmente.

Referências

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 07 de mar de 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMT, 1998. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf> Acesso em: 07 de mar de 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a, 4v.,188p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 07 de mar de 2022.

BRASIL. **Documento Básico do Enem**. Brasília: Inep, 1999b

BRASIL. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf > Acesso em: 07 de mar de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm > Acesso em: 07 de mar de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. MEC/SEB, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf >

CHARRET, Heloize da Cunha. **Integração curricular nas reformas do Ensino Médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares**. Orientadora: Marcia Serra Ferreira. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

CHARRET, Heloize da Cunha; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio: entre as áreas do conhecimento e a organização disciplinar. **E-curriculum**, v.17 n.3, São Paulo, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1587-1603> > Acesso em: 07 de mar de 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pró-Posições**. v.27 n.1. Campinas, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/vvjqvhrCVphMwPvd57DYRBv/abstract/?lang=pt> > Acesso em: 07 de mar de 2022.

FERREIRA, Marcia Serra. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. Orientador: Antonio Flavio Barbosa Moreira. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, p. 75-88.

FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmen Teresa (Orgs.). **Linguagem, discurso, pesquisa e educação**. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FERREIRA, Marcia Serra; SANTOS, André Vitor Fernandes dos. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia (Orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 55-78.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contratempo: PUC-Rio, 2014.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Orientadora: Marcia Serra Ferreira Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Andréa de Luca De Franciscis Gouveia*

Submetido em 02/03/2022

Aprovado em 14/03/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)