

**AS ATUAIS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A JUVENTUDE BRASILEIRA:
MUDANÇA DE RUMOS OU CONTINUIDADE DOS PROCESSOS?**

THE CURRENT CURRICULAR POLICIES FOR BRAZILIAN YOUTH: CHANGE OF
DIRECTIONS OR CONTINUITY OF PROCESSES?

LAS POLÍTICAS CURRICULARES ACTUALES PARA LA JUVENTUD BRASILEÑA:
¿CAMBIO DE DIRECCIÓN O CONTINUIDAD DE PROCESOS?

Leonor Gorete Soares Azevedo Silva ¹ 0000-0003-4185-5622
Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira ² 0000-0001-5924-9124

¹ Colégio Estadual Petronílio da Silva Prado - Pindaí, BA, Brasil; gorete_sas@hotmail.com

² Colégio Estadual Petronílio da Silva Prado - Pindaí, BA, Brasil; aracrispindai@gmail.com

RESUMO:

O presente texto apresenta análises da configuração que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio tiveram nos contextos escolares, desvelando se de fato apontam mudanças de rumos na formação para a juventude, alvo dessa etapa da Educação Básica ou continuidade dos processos. Como fontes de coleta de dados foram utilizados a pesquisa documental e bibliográfica sobre o objeto de pesquisa e questionários com espaço livre para as narrativas dos sujeitos da pesquisa. Depreende-se, pois, das narrativas dos sujeitos participantes dessa investigação, os seguintes sentidos para a BNCC e o NEM: importação de políticas educacionais, marginalização dos propósitos sociais da educação, mecanismo de controle do Estado, políticas para competitividade econômica, processos de regulação, racionalidade financeira, intensificação do trabalho docente, precarização do ensino, exclusão e segregação dos alunos menos favorecidos socialmente.

Palavras-chave: políticas curriculares; juventude; BNCC; ensino médio.

ABSTRACT:

This text presents analyzes of the configuration that the National Common Curricular Base (BNCC) and the New Secondary School had in school contexts, revealing whether in fact they point to changes in courses in training for youth, the target of this stage of Basic Education or continuity of processes. Documentary and bibliographical research on the research object and questionnaires with free space for the research subjects' narratives were used as data collection sources. Therefore, from the narratives of the subjects participating in this investigation, the following meanings for the BNCC and the NEM: import of educational policies, marginalization of the social purposes of education, State control mechanism, policies for economic competitiveness, regulation processes, financial rationality, intensification of teaching work, precariousness of teaching, exclusion and segregation of socially disadvantaged students.

Keywords: curriculum policies; youth; BNCC; high school.

RESUMEN:

Este texto presenta análisis de la configuración que la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la Nueva Escuela Secundaria tuvieron en los contextos escolares, revelando si en realidad apuntan a cambios en los cursos de formación de los jóvenes, destinatarios de esta

etapa de la Educación Básica o continuidad de los procesos. Se utilizaron como fuentes de recolección de datos investigaciones documentales y bibliográficas sobre el objeto de investigación y cuestionarios con espacio libre para las narrativas de los sujetos de investigación. Por tanto, a partir de las narrativas de los sujetos participantes de esta investigación, se desprenden los siguientes significados para el BNCC y el NEM: importación de políticas educativas, marginación de los fines sociales de la educación, mecanismo de control del Estado, políticas para la competitividad económica, procesos de regulación, racionalidad financiera, intensificación del trabajo docente, precariedad de la docencia, exclusión y segregación del alumnado socialmente desfavorecido.

Palabras clave: políticas curriculares; juventud; BNCC; escuela secundaria.

Introdução

Estamos vivenciamos, na atualidade, a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, na rede estadual de ensino da Bahia, ainda timidamente e precariamente. As escolas-piloto que começaram em 2019, fizeram o levantamento em seus contextos de possíveis itinerários a serem ofertados e depararam com certo ceticismo da comunidade escolar, haja vista já terem vivenciado como nós, a imposição de certas reformas sem discutirem efetivamente o *chão da escola*, sem ouvir os sujeitos prioritários dessas políticas, sem efetivamente olhar/investir nos condicionantes necessários para ofertar um ensino de qualidade capaz de minimizar os resultados alarmantes apresentados por esta etapa da educação básica nas avaliações nacionais.

Fora a situação vivenciada, conforme exposto anteriormente, que suscitou nas pesquisadoras, curiosidades e dúvidas acerca do processo de construção dessas políticas públicas curriculares – BNCC e NEM, com vistas a compreender as discussões e tensões que circundam o processo de implementação destas, no âmbito nacional e local.

Nessa perspectiva, para discutir as questões levantadas, este estudo ancorou-se em alguns marcos conceituais. Para discorrer sobre a importância do *currículo escolar* como instrumento preponderante na promoção da igualdade e equidade do direito de aprender dos estudantes, foi apresentado o conceito de ‘currículo intercultural crítico’ defendidos por Fleuri (2000; 2003; 2009), Candau (2000; 2002; 2006; 2008; 2016) e Moreira e Candau (2003; 2008), que defendem a importância de valorizar as identidades e subjetividades como processos que se constroem e ressignificam nas interações e aprendizagens com os outros. Também considerando que um currículo se concretiza no espaço *escola* e que neste espaço se congrega múltiplas experiências culturais, onde muitas dessas são invisibilizadas por imposição de padrões culturais universais, monopolísticos e hegemônicos, fora discutido o conceito de *escola*

apontado por Cervi (2013), que a descreve como espaço privilegiado, pois por excelência é o local de captura e docilização de corpos e de produção de subjetividades correspondentes à determinada década e ou tempo histórico. Do mesmo modo, para analisar o cenário sociopolítico e econômico, no qual se deu a construção da BNCC e a Medida Provisória que culminou na Lei n.º 13.415/2017 que propõe o novo Ensino Médio, cujos objetivos pedagógicos e conteúdos programáticos estão ajustados ao paradigma neoliberal, bem com investigar as relações de poder impregnadas nos discursos em defesa dessas propostas curriculares, foram utilizados os conceitos de *biopolítica* e *poder* defendidos por Foucault (2008a; 2008b; 2014). E, por fim, para debater os impactos que tais mudanças poderão implicar na condição docente, como a precarização e a intensificação do trabalho docente, este estudo se apoiou nos aspectos já teorizados por Sampaio e Marin (2004) e Garcia e Anadon (2009). Quanto à análise dos *sentidos* atribuídos pelos professores e demais profissionais de ensino às políticas educacionais curriculares implementadas recentemente na rede estadual de ensino na Bahia, fez-se necessário compreender os conceitos de *sentidos* por Leontiev (2004) e Charlot (2000). Leontiev (2004) assim define o termo: ... *sentido é, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito* (p.103). E, para Charlot (2000), sentido é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos estes que têm valor diferencial em um sistema. Desse modo, nesta pesquisa as categorias medidas/interpretadas empiricamente foram os sentidos e ou significados que os sujeitos atribuem às situações de sua vida cotidiana. E, a análise desses sentidos, só foi possível a partir das narrativas escritas pelos sujeitos da pesquisa no questionário aplicado numa das etapas desta pesquisa. Este estudo não se ocupou das questões relativas às implicações do ensino médio para as sociabilidades juvenis por conta das limitações próprias da produção científica, mas é importante registrar que os há estudos em que as juventudes são abordadas de forma detida, especialmente no que tange ao debate das relações étnico-raciais (COELHO; BRITO; SILVA, 2022; COELHO; BRITO, 2020).

A metodologia de pesquisa utilizada para analisar o fenômeno em questão foi a abordagem qualitativa, pois objetivou desvelar quais os sentidos que os sujeitos atribuem às situações de sua vida cotidiana e, neste estudo quais sentidos estes sujeitos atribuem à implementação da BNCC e ao Novo Ensino Médio na rede de ensino em que atuam. Conforme Yin (2001), na abordagem qualitativa são diversas as metodologias existentes; mas, para este estudo, a estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso, por se tratar de uma investigação relacionada a um acontecimento contemporâneo, num local específico e, pela capacidade deste

em lidar com uma variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. Como fontes de coleta de dados foram utilizados a pesquisa documental e bibliográfica sobre o objeto de pesquisa e questionários com espaço livre para as narrativas dos sujeitos da pesquisa, sendo esta última (narrativa) a que teve maior destaque na análise do fenômeno estudado. A análise dos dados produzidos e/ou coletados, foi feita a partir triangulação (Flick, 2004) dos dados levantados nos instrumentos citados de forma a obter maior precisão nas informações obtidas que orientaram a construção do aporte teórico da pesquisa. A decodificação dos temas apresentados pelos sujeitos em suas narrativas e a busca de padrões específicos e comuns entre elas seguiu as orientações de Malinowski (1975): criação de quadros sinópticos contendo os grandes temas identificados nas narrativas para comparar semelhanças e diferenças entre as entrevistas analisadas; busca de padrões que se repetiam, considerando especificidades, sem desprezar temas que apareceram apenas em algumas narrativas, pois estes poderiam iluminar e dar inteligibilidade ao conjunto. Por fim, para análise das narrativas foi utilizada a *análise de conteúdo* de Philipp Mayring, que de acordo tradução e sistematização feitas por Jovchelovitch e Bauer (2014), foi denominada “análise temática” e representa uma sequência de codificação que deve ser empregada no exame do material coletado, uma espécie de *redução ao termo qualitativo* (idem, 2014), em que passagens do texto são reduzidas a palavras-chave.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram inicialmente, selecionadas 04 escolas da rede estadual de ensino da Bahia, que ofertam apenas o Ensino Médio, de médio e/ou grande porte, localizadas em municípios limítrofes que fazem parte do Território Rural do Sertão Produtivo, situadas no nordeste baiano - Pindaí, Urandi, Candiba e Guanambi, por serem de fácil acesso e mobilidade pelas pesquisadoras. Os sujeitos escolhidos para a pesquisa, por sua vez, foram gestores e coordenadores pedagógicos das unidade escolares que se propuseram a participar, representando os profissionais de ensino e representando os professores foram escolhidos 02 por área de ensino que atuam nas referidas escolas: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, o que totalizaria 40 participantes, embora nem todos se disponibilizaram a participar da pesquisa, mesmo apresentadas as considerações éticas da mesma, conforme Termo de Livre Consentimento.

Desenvolvimento

Segundo Lopes (2004) muitos teóricos defendem quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, para a autora, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças

nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. Ademais, Jallade (2000) assevera que o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro e Lopes (2002) complementa:

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido.

Nesse sentido, a fim de analisar os sentidos apreendidos pelos voluntários da pesquisa a respeito das reformas curriculares empreendidas no país nas últimas décadas, fora questionado a estes profissionais, se acreditam ou não que estas políticas educacionais foram impulsionadas para atender a um projeto político de Estado nação ainda maior. Cabe destacar, que tal questionamento, foi construído tomando por base o que expõe Libâneo, Oliveira e Toschi (2014, p. 234):

[...] para compreensão verdadeira da escola depende da referência a determinado período histórico e das lentes usadas para observá-la, visto que “a escola é uma organização socialmente construída”, o que numa perspectiva crítica a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências e crenças, valores e percepção da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos.

As repostas dadas a esta questão variaram bastante: 42,11% responderam sim; 36,84% responderam em parte; e, 21,05% responderam não. Dos que marcaram *sim*, alguns usaram o espaço livre da questão para enunciarem suas opiniões sobre o assunto:

Sim. A cada mudança de gestão, verifica-se que as ações desenham ideologias facilmente identificáveis nas propostas de mudança e ou conservação. (Coordenadora, Escola C)

Sim, porém a compreensão dessas políticas, na base, tomam rumos muitas vezes distorcidos e acabam por não se materializar na prática. (Coordenadora, Escola A)

Sim. A educação no Brasil em larga medida sempre foi gestada e idealizada de cima para baixo, atendendo ora aos interesses de uma classe política, ora aos interesses do mercado. (Coordenadora, Escola B)

Sim. Visto que a escola sempre foi a porta de entrada das ideologias dominantes, o instrumento de maior eficácia para atingir as estruturas sociais. (Prof. 08, Área LC, Escola A)

Dos que responderam *não*, dois expuseram suas convicções a respeito do tema:

Não. Se esse projeto visasse de fato um Estado-nação maior, valorizaria as diversidades, a autonomia e as diferenças culturais que os cidadãos brasileiros

apresentam, principalmente, os menos favorecidos economicamente. (Prof.01, Área CH, Escola A)

Não. Sem desmerecer os esforços políticos no tocante às políticas educacionais empreendidas, é notória a pouca eficiência das mesmas no combate a elitização e segregacionismo educacional no Brasil. (Prof.02, Área CH, Escola A)

E, os que responderam *em parte*, assim descreveram as suas percepções sobre o assunto:

Em parte. Não há um planejamento único nem um investimento satisfatório para um projeto eficaz. (Diretor, Escola B)

Em parte. Se fala em melhorar a educação, são implementadas mudanças, mas no final pouco se preocupa com os menos favorecidos, como negros, pobres, indígenas, etc. (Prof. 01, Área MA, Escola B)

Em parte. Muitas das decisões tomadas nem sempre são pensadas no bem comum, mas para atender a uma minoria. (Prof. 06, Área CN, Escola A)

Em parte. Muitas vezes as políticas implementadas distanciam-se da realidade e do contexto de várias sociedades, provocando a exclusão e a negação das mesmas. (Prof. 04, Área MA, Escola A)

Em parte. Na maioria das vezes o que acontece é a implementação de políticas públicas que pouco influencia nas atividades pedagógicas; isto é, são propostas para atender a demanda do governo com prazo determinado e sem continuidade. (Prof. 03, Área CH, Escola A)

De um modo geral, conclui-se a partir dos excertos apresentados que os/as professores/as e demais profissionais, apesar de interpretarem de modos diferentes a expressão *Estado-nação maior*, uns defendem as propostas curriculares gestadas nos últimos anos como sendo um projeto dominante que atende aos interesses do mercado, e outros como um projeto político que deveria promover a distribuição igualitária de saberes promovendo assim a equidade educacional para todos, principalmente para as minorias, o que na prática não acontece, tornando perceptível a importância que todos/as dão ao currículo.

Sintetizando, os voluntários da pesquisa, conforme descrito anteriormente, têm as seguintes percepções sobre reformas curriculares implementadas nos últimos anos: são políticas pensadas pelos governantes sem a participação efetiva dos atores diretos da sua execução, isto é, desconsiderando a diversidade cultural que há no país e ou as singularidades dos sujeitos existentes no contexto da escola; além de geralmente serem impostas de cima para baixo, gestada ora para atender a ideologia de uma classe política ora para atender aos interesses econômicos, sem continuidade por falta de planejamento adequado, investimento público, não contribuindo, pois, para o combate às práticas que ao longo do processo educacional no Brasil vem promovendo a elitização e segregacionismo no ensino.

Dessa maneira, para compreender as falas dos sujeitos, faz-se necessário aportar na literatura sobre o assunto. De acordo Libâneo, Oliveira e Toschi (2014), ao longo da história da educação no Brasil, o ensino e as políticas curriculares sempre assumiram um caráter elitista, onde alunos de uma classe social eram favorecidos em detrimento aos de outra classe social.

Ball (1992), por sua vez, em seus estudos sobre as políticas para a educação secundária no Reino Unido, nos anos de 1990, pontua que é possível compreender as políticas curriculares como processos de negociação complexos e, defende a existência de três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como: a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e, c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Para o autor, discursos como os de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade podem ser encontrados em diferentes políticas no mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência. Além de uma ação direta via exigências para o financiamento das políticas em países periféricos, tal contexto é capaz de produzir comunidades epistêmicas (BALL, 1998) – intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, produzindo livros e dando consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais – que garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais.

Ainda tomando como referência os estudos de Ball (1992) sobre contextos existentes no ciclo das políticas, é possível enxergar aspectos pontuados pelos voluntários da pesquisa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), política curricular implementada no Brasil em 1997-1998 e que ainda permeia/orienta o ensino público no país, conforme explicita Lopes (2004):

Os PCNEM é uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular, tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir lucros. Ou seja, permanece a ideia de que a educação deve se vincular ao

mundo produtivo e formar para a inserção social eficiente nesse mundo, sem questionamento do projeto de construção desse mesmo mundo. A autonomia da educação é compreendida como sua possibilidade de se adequar ao mundo da produção sem desconsiderar as competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano, pois o desenvolvimento de tais competências coincide com o que se espera na esfera da produção.

Diante do exposto, é imprescindível ressaltar que continuar submetendo a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, conforme orientações de empresas multilaterais, considerando-a como uma mera produtora de recursos humanos para o mercado de trabalho, a distanciará cada vez mais dos seus reais objetivos. Sendo assim, é preciso reverter esse quadro considerando a educação pelo seu real valor de uso, ou seja, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais.

Também compõem o segundo núcleo de significação dessa pesquisa, as análises das percepções dos sujeitos participantes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, políticas curriculares gestadas e implementadas nos últimos anos e que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

A BNCC é um documento de caráter normativo, que visa estabelecer uma norma curricular comum em todo o território brasileiro, definindo assim os saberes, competências e objetivos para os anos iniciais, ensino fundamental e futuramente do ensino médio. Mas, conforme assevera Jane Bittencourt (2017) da UFSC, as três versões desse documento, gestado entre os anos 2015 e 2017, apresentam a mesma tendência de *internacionalização de políticas educacionais*, associada a processos de *regulação* a partir de indicativos de qualidade na educação em nível mundial, associados ao Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Em suma, a autora, baseando-se no estudo do “ciclo de políticas” de Ball (2001), analisa que essa *globalização* acarretará o desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-Nação, cujas consequências geram *abandono* ou *marginalização* dos propósitos sociais da educação, promovendo uma concepção única de políticas para a *competitividade econômica* (grifos nossos). Ademais, Freitas (2007) complementa afirmando que essa visão empresarial na educação traz orientações divergentes ao Plano Nacional de Educação - 2014-2024, e que irá corroborar para desmoralizar os professores e aumentar a segregação escolar.

Consoante ao exposto fora questionado aos/às professores/as e demais profissionais do ensino, se a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular não fere os princípios de um currículo intercultural, bem como a autonomia de Estados e município de decidirem seus

respectivos ensinos e, 57,90% responderam *sim*, 21,05% responderam *não* e 21,05% responderam *em parte*.

Dos que responderam *sim*, 08 emitiram opiniões sobre o assunto:

*Sim. Não há um respeito pelas especificidades e isso seria fundamental num país com tamanha diversidade cultural como o nosso. Além disso, fere o princípio da autonomia que deve existir numa **educação libertária**.* (Prof. 02, Área CH, Escola A)

Sim. Uma vez que conforme a BNCC, o currículo já vem definido, estipulando o que todo educando deve aprender sem considerar as especificidades de cada um. (Prof. 03, Área CH, Escola A)

*Sim. A educação e a formulação de seu currículo devem ser mais **descentralizadas**, pois confere mais liberdade para regiões, estados e municípios de atenderem às suas peculiaridades.* (Prof. 01, Área CH, Escola C)

*Sim. Pois existem realidades muito diferentes em cada estado e município. Dessa forma essa **padronização** pode sim, limitar e interferir na contemplação das disparidades regionais.* (Prof. 05, Área LC, Escola B)

Sim. Não é possível promover a equidade com tantas disparidades sociais. É necessário atender as peculiaridades, tendo propriedade para tanto os governos de contato direto. (Prof. 05, Área LC, Escola A)

*Sim. Não é possível existir educação, construção de conhecimento significativo e formação do sujeito crítico e investigador, caso se considere a BNCC. Esse documento favorece o ensino-aprendizagem de maneira mecânica, em que os alunos são **produzidos e treinados** para exercitar atividades específicas, sem desenvolvimento da capacidade **de pensar em novos projetos, de questionar, de provocar mudanças...** A construção do conhecimento torna-se mais significativa quando o aluno é capaz de explorar a sua realidade e produzir algo novo, e isso é limitado na BNCC* (Prof. 04, Área MA, Escola A)

*Sim. Penso que cada localidade tem suas especificidades e que devem ser levadas em conta no currículo. **O nosso país não deve ser comparado a outros**, pois a nossa realidade é bem diferente.* (Prof. 01, Área MA, Escola B)

Os que responderam *em parte*, assim expressaram suas opiniões:

Em parte. Uma norma comum a todo território nacional não leva em consideração as especificidades regionais. (Diretor, Escola B)

Em parte. Tirando a autonomia dos estados e municípios com algumas imposições. (Coordenadora, Escola A)

Em parte. É necessário que o currículo seja pensado no aluno, suas vivências e perspectivas. No entanto esse ensino também deve contemplar o Brasil como um todo. Ou seja, deve partir do aluno, mas não pode segrega-lo do mundo. (Prof. 07, Área LC, Escola A)

Em parte. A BNCC é um documento norteador. Penso que Estados e Municípios se bem intencionados, podem assegurar o currículo intercultural; ao contrário disso pode tornar o currículo engessado, retirando dele a parte primordial que é o respeito às culturas. (Coordenadora, Escola B)

Os trechos a seguir referem-se às opiniões proferidas pelos que *não* acreditam que a BNCC irá ferir os princípios de um currículo intercultural, bem como a autonomia dos entes federados em decidirem sobre seus sistemas de ensino:

Não. Existe total abertura para inserir, na construção do currículo, as temáticas inerentes à cultura local e as temáticas relevantes para cada escola, rede ou sistema de ensino. (Coordenadora, Escola C)

Não. Acredito que não é interessante um currículo único para todo o país, mas a base para a elaboração curricular deve ter uma mesma orientação, um mesmo direcionamento. (Prof. 03, Área CH, Escola B)

Não. Pois os próprios Estados e municípios podem adequar seus currículos, baseando-se na BNCC, e integrando as suas especificidades. Além disso, será de grande valia, pois universaliza o conhecimento não acarretando prejuízo para alunos que por ventura forem transferidos, embora os conhecimentos que são exigidos são bem reduzidos em comparação com as atuais propostas curriculares. (Prof. 04, Área CN, Escola B)

Considerando as respostas dadas pelos voluntários da pesquisa, é possível observar de modo geral, uma preocupação comum com o respeito às especificidades e culturas locais, uma vez que na BNCC há uma padronização do que se deve ensinar, sem levar em conta que os alunos aprendem de modos diferentes, além de desconsiderar as condições estruturais de escolas onde esse ensino será proferido, visto que o Brasil é um país extenso que apresenta muitas disparidades regionais, principalmente em termos educacionais. Desse modo, apesar da abertura dada aos entes federados para que estes insiram na proposta curricular, temáticas relevantes dos seus contextos locais, a imposição de um currículo centralizado, engessado, não promoverá a equidade educacional desejada, uma vez que para tal será necessário que essas mudanças curriculares sejam atreladas às mudanças de ordem estruturais, como: adequação de escolas (muitas não possuem bibliotecas, laboratórios de ciências e outras condições materiais para competir em pé de igualdade com escolas como os institutos federais, colégios militares que têm mais investimentos em seus processos, etc.), bem como formação inicial e continuada dos/as professoras que recebem as determinações e são obrigados/as a executá-las sem ao menos compreender as suas reais intencionalidades, entre outros, o que não foi mencionado pelos que acreditam que a BNCC não fere a autonomia de Estados e municípios decidirem sobre os seus sistemas de ensino nem dificultará a proposição de um currículo intercultural.

Para além disso, também observou-se a preocupação com a forma mecânica que os conteúdos são determinados na BNCC; caso o corpo docente não tenha formação adequada para sua execução, se não estiverem *bem intencionados* como pontua a coordenadora pedagógica da Escola B, o currículo tornará engessado, o que dificultará a formação crítica do aluno para a vida, impossibilitando-o de atuação consciente de modo a provocar mudanças em seu contexto e lutar contra as injustiças sociais a que forem submetidos. Ademais, ressalta-se a posição da professora 01, Área MA, Escola B, que enfatizou - *O nosso país não deve ser comparado a outros, pois a nossa realidade é bem diferente*, referindo-se a uma tendência atual que vem se evidenciando na educação brasileira que é a *internacionalização de políticas educacionais*, baseadas em processos de regulação, levando em conta os indicadores de qualidade da educação do PISA.

Macedo (2016), assim analisa a ideia de centralização das políticas curriculares:

Vivemos uma intensificação das estratégias de controle da representação num momento em que os pontos de identificação proliferam e ampliam sua circulação. As fantasias de controle (colonial) parecem reforçadas "nas cenas diárias de subjetivação" (BHABHA, 2003, p. 125) ao mesmo tempo em que o mundo se mostra muito mais multicultural. No âmbito do currículo, ele mesmo uma forma de representação, tal intensificação vem sendo sentida em diferentes países, justificada por *uma equação que torna a qualidade dependente do controle*. Empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente, bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania) são termos constantes nas políticas educacionais e curriculares ao longo do globo. É nesse contexto que localizo os movimentos que, no Brasil, têm produzido demandas por uma base curricular comum para o ensino fundamental ou pela renovação do ensino médio. São muitos os textos políticos oriundos desses movimentos. 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 Nacional de Educação (MEC, 2014), "Por uma política curricular para a educação básica" (MEC, 2014), "Pátria educadora" (BRASIL, 2015) são alguns dos múltiplos textos, produzidos pelas instâncias governamentais, em que a demanda por uma base curricular comum nacional é apresentada.

E utilizando-se de dados levantados em estudos comparativos realizados por ela, Macedo (idem) descreve a experiência australiana posicionando-se, criticamente, quanto à ideia de centralização de políticas curriculares:

A estrutura básica do currículo é disciplinar e anual, estando as disciplinas articuladas em áreas de conhecimento. Para cada disciplina, apresenta-se uma visão geral, em seguida desdobrada ano a ano. Nessa visão geral das disciplinas, são expostos, de forma mais genérica, o racional, as metas, a estrutura de conteúdo, os padrões de aprendizagem a serem atingidos (standard achievement), as sugestões sobre como lidar com a diversidade entre os estudantes (com deficiências, superdotados e que falam dialetos), as capacidades gerais e as prioridades transcurriculares. A cada ano, pode-se encontrar um detalhamento do que é denominado descrição de conteúdos - na verdade, um conjunto de objetivos -, assim como suas interseções com capacidades gerais e prioridades transcurriculares. Também, neste momento, a descrição dos conteúdos é suplementada por uma listagem dos padrões de aprendizagem a serem atingidos (standard achievement)... Trata-se de um documento curricular detalhado, que deixa pouca liberdade para recontextualizações por parte dos docentes, como tem salientado a literatura... Estudos realizados por lá parecem chegar à mesma conclusão que fez Ravitch (2013) iniciar sua campanha contra o *Common Core americano*, a de que a centralização curricular (e sua relação com a avaliação) tem aumentado as desigualdades em vez de diminuí-las.

Ainda dentro da perspectiva de analisar uma base comum curricular, nacional, para um país diverso e tomado por desigualdades regionais, principalmente na área educacional, como é o Brasil, também se questionou aos sujeitos da pesquisa, se a determinação de um currículo padronizado, não significaria um mecanismo de controle do Estado podendo a vir atribuir aos professores (que não alcançarem as metas propostas) a responsabilidade pelo fracasso dos alunos, esquecendo-se de outros importantes condicionantes para que uma educação de qualidade realmente ocorra, tais como infraestrutura escolar, condições materiais, formação

docente - inicial e continuada, entre outros. Os posicionamentos favoráveis à questão totalizaram 89,47%:

Sim. O nivelamento do rendimento das instituições de ensino, por meio das avaliações externas, com atribuições de notas padronizadas sem considerar o contexto da escola é extremamente danoso, principalmente quando se usa o mecanismo para culpabilizar o professor (Prof. 03, Área CN, Escola A)

Sim. É cultural no Brasil culpar o professor pelo fracasso do aluno! O currículo engessado sempre foi incorporado à escola de forma implícita e essa prática é inaceitável. Um currículo deve ser flexível. (Prof. 04, Área CN, Escola C)

Sim. Corre-se o risco de transformar a educação em mercadoria! (Coordenadora, Escola A)

Sim. Para além do currículo, vários outros fatores influenciam na aprendizagem dos indivíduos. (Prof. 04, Área CN, Escola B)

Sim. Ao transferir a responsabilidade para o professor, o Estado não terá obrigação de promover diversas ações necessárias para a realização de um ensino de qualidade. (Prof. 0, Área A Escola A)

Sim. A culpa do fracasso escolar sempre será do professor, deixando de lado outras questões do ensino, obrigando os docentes a apresentarem bons resultados. (Prof. 01, Área MA, Escola B)

Sim. Sem dúvida esse tipo de currículo dá margem ao autoritarismo e representa um retrocesso em nosso sistema de ensino, uma vez que lutamos pela autonomia do nosso trabalho e procuramos desenvolver nos alunos a criticidade para questionar o mundo em que vivemos. (Prof. 02, Área CH, Escola A)

Sim. Conforme é articulada, a BNCC se prestará aos anseios dos grupos dominantes e da política de Estado mínimo, acentuando práticas excludentes no contexto escolar e intensificando o trabalho docente. (Prof.01, Área CH, Escola A)

Sim. É mais uma manobra do poder público de se eximir das responsabilidades diante do fracasso escolar devido às várias reformas e práticas impensadas que são enviadas para as escolas. (Prof. 03, Área CH, Escola A)

A despeito da instituição de uma proposta curricular nacional, padronizada, como mecanismo de controle do Estado sobre os resultados da escola, podendo vir a intensificar o trabalho docente, conforme pontuado na fala dos voluntários da pesquisa, Leão (2016) enfatiza que o currículo oficial preconiza a necessidade de centralização do currículo, embora alguns países que a adotaram (a centralização) não apresentaram melhores desempenhos em razão disso; constituindo-se, pois, em políticas orientadas apenas para *promover o controle e aumentar a produtividade dos docentes*.

Sobre a intensificação do trabalho do professor frente às novas demandas do ensino, impostas pelas reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, Lüdke e Boing (2007) asseveram que regulação, controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos tampouco as realidades que distinguem o ensino básico do ensino médio. Oliveira (2006), por sua vez, acrescenta que os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola. Ademais, *as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como*

se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais, como destacam Lüdke e Boing (2007, p. 1.188).

Enfim, encerrando o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular a partir das percepções dos sujeitos da pesquisa, cabe apresentar a fala proferida pelo Professor José Pacheco (2019), no Fórum da Educação, programação integrante da Bienal do Livro do Rio de Janeiro, ocorrida entre os dias 2 e 3 de setembro de 2019: “*A Base Nacional que está aí é ilegal, não serve para nada. Tem uma introdução que é maravilhosa, fala de competências do século 21, desenvolvimento socioemocional, fala de habilidades, fala de Educação integral. Mas é só a introdução, porque a prática, a base, é o contrário da introdução*”. Para o educador português, coordenador a 28 anos da Escola Ponte – escola pública em Porto, Portugal, o problema da BNCC está na imposição dos conteúdos que devem ser ensinados e no modelo tradicional de organização dessa aprendizagem. E acrescenta: “*Se eu quiser saber o que é raiz quadrada, eu coloco no Google, em 5 minutos ele me ensina. Porque eu quero saber, é significativo, faz sentido, eu preciso. Toda aprendizagem parte da necessidade, do problema, e não do professor, nem de uma Base Curricular que é currículo imposto e prescrito*”. E termina com um exemplo:

Uma menina fica preocupada ao ler um artigo de uma revista norte-americana, uma menina de 9 anos que dominava perfeitamente o inglês. Estou a falar do Projeto Âncora, no Brasil. Ela interessa-se pelo artigo e pede para a tutora ajudá-la a fazer um projeto para ver se é possível vida humana em outros planetas. Porque é isso que a NASA está a fazer. A procurar planetas onde seja possível o ser humano viver quando a Terra já não tiver solução para a nossa existência. Então a criança de 9 anos fez um trabalho duplo. Primeiro, perceber se é possível evitar a catástrofe. O buraco de ozônio está a aumentar, a Amazônia está a ser destruída, a água do mar está subindo. Ela fez esse estudo de sustentabilidade da vida humana na Terra, mas simultaneamente a essa dimensão do currículo, ela foi estudar a possibilidade de vida em outros planetas. Essa menina fez 13 anos, e há 6 meses, foi convidada pela NASA e foi para Washington com o seu projeto, e neste momento está numa nave espacial norte-americana à volta da Terra. Isso é o paradigma da Comunicação, a Educação 5.0, um currículo significativo.

Outra política curricular implementada recentemente e que afeta diretamente os participantes desse estudo investigativo é o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei n.º 13.415/2017. Esta legislação determina a implantação de escolas de Ensino de Tempo Integral, bem como determina de que a partir de sua vigência somente as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês permaneçam obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Além disso, pela nova lei, o Currículo do Ensino Médio terá os conteúdos organizados em quatro itinerários formativos, quais sejam: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Também se acrescenta um quinto itinerário, para a implementação do ensino técnico e profissional, devendo

ser ofertado pelas escolas e sendo permitidas parcerias entre os setores públicos e privados para garantir a oferta, e para isso altera as regras do FUNDEB que passa a dividir com as instituições privadas os recursos orçamentários destinados ao fundo. Quanto à escolha dos itinerários a oferecer caberá à escola, de acordo suas possibilidades.

De acordo Santos (2018) a Reforma do Ensino Médio fora gestada e proposta durante o Governo Michel Temer com fortes tendências neoliberais das grandes corporações internacionais a interesses nacionais, onde os direitos tornam-se serviços e serão comercializados. O autor também ratifica que esses interesses neoliberais podem ser observados na Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu a diminuição /redução de gastos com os serviços públicos no Brasil, o chamado Teto dos Gastos. Essa redução de gastos com os serviços públicos, por sua vez, ainda segundo o autor acarretará na precarização do ensino e fortalecerá os discursos que produzem “verdades” sobre a sua ‘má qualidade’ fortalecendo o discurso de privatização e promovendo o acirramento das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, fora indagado aos/as professores/as e demais profissionais envolvidos na pesquisa como estes concebem o Novo Ensino Médio e se concordam ou não com a visão de Santos (2018) sobre essa reforma curricular: 84,21% afirmaram que *sim* e, 15,79% afirmaram que concordam *em parte*.

Aqueles cuja visão assemelha-se ao posicionamento de Santos (2018), assim expuseram suas opiniões sobre o tema:

Sim. O ensino em nosso país já é bastante precarizado devido ao mínimo de recursos que temos. Com essa nova proposta, será mais fácil para o governo abrir mão dessa obrigação, alegando que a privatização é a solução. Isso também excluiria grande parte da população brasileira que é pobre. (Prof. 02, CH, Escola A)

Sim. Com a redução de gastos, o ensino perderá sua essência, levando à precarização das escolas, obrigando à sua privatização, bem como a eliminação de concursos públicos. (Prof. 04, CN, Escola B)

Sim. A proposta de trabalho educacional apresentada pelo Novo Ensino Médio favorece o surgimento de diversas lacunas que provocam o surgimento de deficiências na formação científica dos estudantes, não possibilitando qualquer tipo de evolução. (Prof. 04, MA, Escola A)

Sim. Essa reforma visa nada mais que o sucateamento do ensino público, apresentando como um fracasso, fazendo com que assim os menos favorecidos saiam das escolas e a educação escolar seja patrimônio da classe alta. (Prof. 01, MA, Escola B)

Sim. O ensino público no Brasil tornar-se-á uma mercadoria a ser pechinçada a qualquer preço. A exemplo, tem-se grande número de universidades que são propriedades de políticos. (Prof. 02, CH, Escola B)

Sim. Na minha opinião, o objetivo ou talvez seja o resultado seja precarizar a educação pública, haja vista ser uma proposta imposta de cima para baixo, sem promover a adequação necessária das escolas e sem oferecer formação aos professores. (Prof. 03, CH, Escola B)

Sim. Com certeza as escolas com estrutura não tão favorecida pagarão o preço por não apresentarem condições necessárias para a implementação do Novo Ensino Médio, aumentando assim a precariedade do ensino. (Prof. 05, LC, Escola B)

Sim. O lema no contexto político atual é cortar gastos. A educação é a que mais sofre com isso (maiores cortes). Traduzindo: menos investimento = oferta precária! (Diretor, Escola B)

Sim. Embora, como se trata de uma lei aprovada e em fase de implementação, é importante que assumamos o papel de protagonistas nesse processo, utilizando bem as aberturas para a construção coletiva dos nossos currículos visando amenizar os danos. (Coordenadora, Escola C)

Os demais participantes afirmaram concordar *em parte* que a reforma do Ensino Médio não promoverá transformações positivas, mas sim acarretará uma série de danos, como a precarização do ensino, acirramento das desigualdades sociais, entre outros; e, alguns discorreram sobre o assunto:

Em parte. Teoricamente a reforma educacional não é tão ruim quando propõe a escola de tempo integral e o aprofundamento dos conhecimentos em determinadas áreas. O problema está em trazer para prática os pressupostos da lei, considerando a atual estrutura física das escolas e a preparação dos professores. (Coordenação, Escola B)

Em parte. Pois já há uma compreensão bem forte por parte das instituições de ensino da rede, que resistirá! (Coordenação, Escola A)

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2017, divulgados há um ano mostraram que o ensino médio no Brasil segue estagnado desde 1997. Os resultados da Prova Brasil indicaram que 07 em cada 10 alunos que concluem o ensino médio no país têm nível insuficiente em português e matemática, e só 4% têm conhecimento adequado. Para o ministro da Educação à época, Rossieli Soares, o ensino médio *está falido*, correndo o risco de chegar ao *fundo do poço* e não está agregando conhecimento aos alunos. Caracterizada como etapa mais problemática da educação básica, o ensino médio foi classificado no nível 2 de proficiência. Em matemática, 71,67% dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado. Desses, 23% estão no nível 0, o mais baixo da escala de proficiência. Em português, 70,88% dos alunos têm nível insuficiente de aprendizado, sendo que 23,9% estão no nível zero, o mais baixo.

Analisando os dados apresentados, é fato que o ensino médio no país necessita de um projeto de intervenção urgente. Todavia, como a reforma curricular vem sendo proposta não promoverá os resultados esperados, como bem expôs a Coordenadora da Escola B: *teoricamente a reforma educacional não é tão ruim quando propõe a escola de tempo integral e o aprofundamento dos conhecimentos em determinadas áreas. O problema está em trazer para prática os pressupostos da lei, considerando a atual estrutura física das escolas e a preparação dos professores.*

Sendo assim, não há muito que esperar diante do atual teto de gastos, instituído pela EC 95/201, e do bloqueio de recursos do Ministério da Educação, no valor R\$ 348,5 milhões, autorizado pelo atual presidente da República Jair Bolsonaro e publicado no Diário Oficial da

União no dia 30 de julho de 2019. Nesse contexto, não haverá mudanças de rumos no Ensino Médio; isto porque é urgente a necessidade de investimento público para reestruturação das escolas para que estas possam oferecer os itinerários da nova proposta curricular, uma vez que muitas não possuíam/possuem espaço físico adequado antes mesmo da reforma; bem como para a formação continuada dos docentes e demais profissionais da escola para entendimento e execução da nova proposta curricular. Dessa forma, a população brasileira está condenada a permanecer assistindo a continuidade do processo de sucateamento das escolas públicas, da privatização do ensino e, conseqüentemente, da exclusão dos menos favorecidos da escola, aumentando ainda mais as desigualdades no país.

Conclusão

Concluindo, pois, as análises dos sentidos atribuídos pelos/as professores/as e demais profissionais da rede de ensino do Estado da Bahia, sobre as reformas curriculares recentes, BNCC e NEM, é importante destacar que os sujeitos ao relatarem suas vivências profissionais, também desvelaram como foram e são marcados pelas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais do lugar onde vivem e executam suas atividades profissionais, dando sentidos as suas experiências.

Desse modo, ao discorrerem sobre as concepções que têm sobre o currículo escolar e sua importância organização da educação, atribuem a ele um sentido de *justiça social* e ou educacional assemelhando à concepção que Moreira e Candau (2002) atribuem ao currículo intercultural como uma forma *justiça curricular*, onde todas as vozes e culturas sejam ouvidas e respeitadas dentro do ambiente escolar, e que nessa perspectiva contribuirá para reduzir as desigualdades sociais. Embora, um dos voluntários tenha se posicionado de modo antagônico, contra o currículo intercultural, atribuindo-o o *caráter ideológico*, o que trouxe à tona a discussão do movimento conservador em alta no Brasil (Movimento Escola sem Partido), que intenciona *criminalizar a docência*, ameaçando o direito de cátedra do professor e infringindo o princípio constitucional de *pluralidades de ideias e concepções no ensino*. Ademais, importa salientar que apesar de o currículo ter sido entendido, por diversos momentos, como sendo a relação de conteúdos, metodologias, objetivos do ensino, etc., os voluntários se posicionaram categoricamente *contra o seu engessamento*, enfatizando a importância do diálogo entre áreas na formação crítica do aluno.

Ao apresentarem suas ideias sobre as políticas curriculares implementadas nos últimos anos no Brasil temática que constitui o segundo núcleo de significação desse estudo, pontuaram

os seguintes aspectos: internacionalização de políticas educacionais, marginalização dos propósitos sociais da educação, mecanismo de controle do Estado, políticas para competitividade econômica, processos de regulação, racionalidade financeira, entre outros. Dessa maneira, atribuíram os seguintes sentidos sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio: propostas curriculares prescritas e impostas, mecanismos de controle do Estado, intensificação do trabalho docente, precarização do ensino; exclusão e segregação dos alunos menos favorecidos socialmente, acirramento das desigualdades sociais no país.

Por fim, cumpre afirmar que a síntese das constatações e das análises produzidas no percurso dessa investigação e no tratamento dado aos questionários da pesquisa e excertos das narrativas dos sujeitos, não tem a intenção de emitir conclusões definitivas, mas de favorecer a possibilidade de configuração de novas pesquisas sobre o tema.

Referências

- BALL, Stephen J. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, 2001.
- BALL, Stephen J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n° 2, p. 119-130, 1998.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do Ciclo de Políticas - Formação de professores: contexto, sentido e Práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - **SIRSSE**. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/ CÁTEDRA UNESCO), 2017.
- BITTENCOURT, Jane (2017). A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **XIII EDUCERE**. 2017. Eixo – Políticas públicas e gestão da educação (Congresso). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf Acesso em: 15 ago. 2019.
- BRASIL. INEP (2018). **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Portal do INEP, 30 de agosto de 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em 15 de ago de 2019.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE** | 2017. V.4.3.36. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>
- BRASIL. **Lei N.º13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei N.º 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Ministério Da Educação, 2017.

- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio De Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidades adolescentes e grupos juvenis: relações raciais na escola. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, p. e11116, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11116. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11116>. Acesso em: 20 set. 2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de. dez anos da Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6358. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358>. Acesso em: 20 set. 2022.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: III Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS/Anped-Cdrom, 2000a, P. 1-15.
- FLEURI, Reinaldo Matias. O Que Significa Educação Intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação para a diversidade e cidadania**. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: Mover/Nup/Ced/ Ead/UFSC, 2009.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. Ed. Rio De Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, V. 30, N. 106, P. 63-85, Jan./Abr. 2009. Disponível Em: <http://Www.Cedes.Unicamp.Br>. Acesso Em 25/02/2019.
- JALLADE, Jean-Pierre, **Secondary education in Europe: main trends**. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network. 2000.

- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2014, P. 90-113.
- LEÃO, Geraldo. A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular? [Online]. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2016 [viewed 08 September 2019]. Available from: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/09/06/a-quem-interessa-a-base-nacional-comum-curricular/>
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. Ed. Ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2014.
- LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, Antônio Flavio, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades** – v. 1. Porto: Porto, p. 93-118. 2002.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, p. 45-75. 2004.
- MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, p. 28-33. 2018.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.32, n.02, p. 45-67. Abril-Junho, 2016.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO anuncia Política Nacional de Formação de Professores. Brasília: Mec, 2017. (53 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRtt9lynL2M>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação Escolar e Culturas: Construindo Caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, N. 23, P. 156-168, maio/ago, 2003.
- MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M.(Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais E Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.
- PACHECO, José. A Finlândia e a Base Nacional não servem para nada. Nova Escola, 05 de set. de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18295/a-finlandia-e-a-base-nacional-nao-servem-para-nada-diz-jose-pacheco>. Acesso em: 09 de set. de 2019.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, Set./Dez. 2004.
- SANTOS. Amarildo Inácio dos. O Novo Ensino Médio: Análise do discurso da Lei Nº 13.415/2017 a partir de Michel Foucault. In: **Análise do discurso na contemporaneidade: cartografias discursivas**. Rio de Janeiro: BONECKER, 2018.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOBRE AS AUTORAS

Leonor Gorete Soares Azevedo Silva. Mestra em Educação pela Universidad Europea Del Atlântico (2019). Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade João Calvino (2012); em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco - UCB (2007) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO (2001). Licenciada em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2020); em Geografia e Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2015; 1999). Professora no Colégio Estadual Petronílio da Silva Prado de Pindai-BA. <https://lattes.cnpq.br/0151890443278004>

Eliara Cristina Nogueira da Silva Teixeira. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016). Especialista em Supervisão Escolar pela FIJ - Faculdades Integradas de Jacarepaguá - RJ e em Gestão Educacional pela Faculdade Vasco da Gama - BA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1995) e Graduação em Ciências Biológicas e Química pela Universidade Metropolitana de Santos (2018; 2020). Professora do Ensino Médio no Colégio Estadual Petronílio da Silva Prado em Pindaí-BA; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT - UESB) e Formadora de Duplas Gestoras no Plano de Formação Continuada Territorial do IAT/SEC – BA. <https://lattes.cnpq.br/8034250227057742>

Como citar este artigo

SILVA, Leonor Gorete Soares Azevedo; TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva. As atuais políticas curriculares para a juventude brasileira: mudança de rumos ou continuidade dos processos? **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e11956, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.11956>