

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÓVIS LASTA WASZKIEWICZ

**O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO: UMA ANÁLISE DAS CIÊNCIAS
HUMANAS NO ENSINO MÉDIO DA BNCC/2017**

Porto Alegre
Ano 2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

W323c Waszkiewicz, Clóvis Lasta

O Currículo como Dispositivo Biopolítico : Uma análise das Ciências Humanas no Ensino Médio da BNCC/2017 / Clóvis Lasta Waszkiewicz. – 2023.

87.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Currículo. 2. Biopolítica. 3. Ciências Humanas. 4. Ensino Médio. 5. Educação. I. Eggert, Edla. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÓVIS LASTA WASZKIEWICZ

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO BIOPOLITICO:
Uma análise das Ciências Humanas no Ensino Médio da BNCC/2017

Porto Alegre, 2023

CLÓVIS LASTA WASZKIEWICZ

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO BIOPOLITICO:
Uma análise das Ciências Humanas no Ensino Médio da BNCC/2017

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora:
Profa. Dra. Edla Eggert

Linha de Pesquisa:
Teorias e Culturas em Educação

Porto Alegre, 2023

CLÓVIS LASTA WASZKIEWICZ

O CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO BIOPOLITICO:
Uma análise das Ciências Humanas no Ensino Médio da BNCC/2017

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola
de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Aprovada em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Edla Eggert – PUCRS (Orientadora)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Prof. Dr. José Luís Schifino Ferraro – PUCRS

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de expandir meus horizontes através destes dois anos de estudos. Minha gratidão aos meus pais, Abel Severino Waszkiewicz e Vilma Lasta Waszkiewicz, por ter crescido em um lar humilde, mas que cultivou o valor do trabalho, do afeto e do amor. A minha irmã, Izabel Waszkiewicz, que é exemplo de luta pela sua formação ao mesmo tempo em que trabalha. Gratidão a minha companheira, Alessandra Daiana Schinaider, pela paciência, ajuda e apoio em todo este período do mestrado.

Agradeço também imensamente a minha professora orientadora, professora Dra. Edla Eggert, pela paciência e justiça no trato comigo e pela confiança e apoio nestes dois anos. Também minha consideração e estima ao professor Dr. José Luis Schifino Ferraro. Não fossem as conversas, apoio e acolhida dele, eu não teria acreditado e seguido este caminho.

Minha palavra de gratidão a CAPES que financiou a mensalidade nesta universidade deste o início do segundo semestre até o final; muito obrigado ao Colégio Anchieta, local onde atuo profissionalmente, na pessoa do diretor, P. Jorge Álvaro Knapp e da Companhia de Jesus, ou jesuítas, por terem apoiado meu projeto de pesquisa deste o início. Por fim, agradeço a querida PUCRS por ter aceitado meu projeto e apoiado até a concretização. Obrigado a todos que acreditam que a educação, a construção de um pensamento crítico, atento e livre, pode libertar os homens e mulheres de quase todos os grilhões.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado procura traçar os pontos mais importantes do caminho histórico trilhado pelas ciências humanas no currículo do Ensino Secundário brasileiro durante o século XX e início do século XXI, evidenciando a relação existente entre estes currículos de ciências humanas com as formulações sobre biopolítica em Michel Foucault. Procuramos compreender de que maneira o Currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio atua como dispositivo Biopolítico. Além disso, retomamos o conceito da biopolítica tendo por base textos de Foucault e de alguns estudiosos relacionados a teoria foucaultiana. A partir da caracterização da biopolítica, procuramos identificar a constituição do Currículo de Ciências Humanas a partir da BNCC (2017) e seu papel na formação cidadã brasileira contemporânea para, por fim, elaborar possíveis aproximações entre currículo e biopolítica, buscando possibilidades de crítica e resistência. No início do século XX, torna-se vigente a compreensão do Currículo de Ciências Humanas como aliado às duas finalidades: formação moral e religiosa, reduzida à contenção das paixões e dulcificações dos costumes, e instrumento para uma interpretação científica da sociedade, uma base para a nova gestão dos corpos circunscritos a sociedade brasileira da época. Na segunda metade do século XX, as Humanidades continuam servindo para a atuação biopolítica do governo não somente ao defenderem o lugar da mulher como esposa e mãe, mas também ao propor que a aquisição de teorias, conceitos ou conhecimentos, que dominava o ensino até a década de 1960, deveria dar lugar a formação de determinados modos de comportamento e capacidades nos estudantes, necessários à economia de mercado. Concluimos a dissertação afirmando que alguns traços históricos do currículo de ciências humanas e a noção de competência e habilidade na BNCC funcionam como operadores biopolíticos que possibilitam o governo da população.

Palavras-chave: Currículo, Biopolítica, Ciências Humanas e Educação

ABSTRACT

This master's thesis aims at tracing the most important traces of the historical path taken by the human sciences in the Brazilian Secondary Education curriculum in the 20th century and the beginning 21th century. It will be done highlighting the relationship between human sciences curricula and the biopolitics formulations of Michel Foucault. We seek to understand how the Curriculum of Human Sciences in Secondary School acts as a Biopolitical *dispositif*. In addition, we resumed the concept of biopolitics based on texts by Foucault and some scholars related to Foucault's theory. Based on the characterization of biopolitics, we seek to identify the elaboration of the Human Sciences Curriculum from the BNCC (2017) and its role in constructing contemporary Brazilian citizenship. Finally, we elaborate possible connections between curriculum and biopolitics, seeking possibilities for criticism and resistance. At the beginning of the 20th century, the understanding of the Curriculum of Human Sciences became effective as an ally to two purposes: moral and religious formation, reduced to the containment of passions and sweetening of customs, and instrument for a scientific interpretation of society, a basis for the new management of bodies limited to Brazilian society at the time. In the second half of the 20th century, the Humanities continued to serve the government's biopolitical action, not only by defending the place of women as wives and mothers, but also by proposing that the acquisition of theories, concepts or knowledge, which dominated teaching until the 1960s, should give rise to the formation of certain modes of behavior and abilities in students, vital to market economy. We conclude the thesis stating that some historical traits of the secondary school curriculum of human sciences and the notion of competence and skill in the BNCC work as biopolitical operators that enable the government of the population.

Key-words: Curriculum, Biopolitics, Human Sciences and Education

SUMÁRIO

2. LEITURAS INSPIRADORAS PARA PENSAR A BIOPOLÍTICA E A EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	16
2.1 Michel Foucault e seu percurso inquieto	16
2.2 Os Três Domínios da Obra de Foucault	19
2.3 Foucault, a Biopolítica e a Educação	22
3. ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	34
3.1 Ciências Humanas e Educação Secundária na República Velha	35
3.2 Ciências Humanas e Educação Secundária entre os anos 1930 a 1960	42
3.3 Ciências Humanas e Educação Secundária de 1960 até a Redemocratização	47
3.4 Ciências Humanas e Educação Secundária dos anos 1990 até a BNCC	53
4. AS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE	60
4.1 Contexto de Elaboração da BNCC	60
4.2 Currículo de Ciências Humanas: da minha experiência para chegar na BNCC	63
4.3 Currículo na BNCC	65
4.3 Currículo de Ciências Humanas na BNCC	67
4.4. Currículo de Ciências Humanas no Ensino Médio na BNCC	70
4.5 As Categorias das Ciências Humanas	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
ANEXOS	87

1. INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória de profissional da educação ainda no tempo da faculdade. Na época, nos anos de 2007, trabalhei em um curso de educação popular na periferia de Belo Horizonte, MG. Os jovens das regiões atendidas pelo curso procuravam formação para serem aprovados nos exames vestibulares das instituições de Belo Horizonte e região metropolitana. Nesse momento inicial, atuei como professor de inglês enquanto cursava a graduação (bacharelado e licenciatura) em filosofia. Além de atuar como professor, trabalhei também na gestão deste curso que fazia parte dos projetos de extensão da faculdade. Assim transcorreram os anos 2007, 2008 e 2009 em que eu dividia meu tempo entre os estudos, docência e gestão deste projeto de extensão.

Após este momento inicial na minha constituição como professor, fui convidado a trabalhar em uma escola formal de educação básica de caráter filantrópico na cidade de Porto Alegre. À época, eu ainda não havia concluído a minha licenciatura, mas já havia me formado Bacharel em Filosofia. O grau de licenciado foi obtido na metade do ano de 2010, necessário ao exercício profissional na educação.

Desde então, tenho atuado como professor de inglês, filosofia e ensino religioso em instituições de educação básica, todas de caráter privado filantrópico, na cidade de Porto Alegre. Vivi também, ao mesmo tempo em que atuava como docente, experiências na área da gestão educacional por cinco anos. A flexibilidade e atuação em diferentes áreas do campo da educação básica tem marcado meu itinerário profissional nestes 12 anos de atuação na educação básica formal.

Uma das experiências profissionais que mais me marcou durante estes anos foi o desafio de ser professor de filosofia no Ensino Médio tradicional e na educação de jovens e adultos. Muitas questões surgiam como desafios para minha prática profissional neste período. Dentre elas, eu colocaria a interrogação sobre o sentido do ensino de filosofia no Ensino Médio. O que o ensino de filosofia no Ensino Médio especificamente sobre a minha atuação como professor, devo buscar trazer a história do pensamento ocidental ou fazer exercícios de pensamento crítico que supostamente ensinam as pessoas a pensarem? Qual é a melhor abordagem? Estas foram algumas das questões iniciais e primeiras inquietações acerca do exercício da minha profissão docente ao mesmo tempo que trabalhava constantemente em conjunto com professores de outros componentes curriculares das ciências humanas ao elaborar projetos interdisciplinares.

À medida que o tempo foi passando, novas perguntas povoaram minhas ideias sobre o que eu estava fazendo nas escolas e sobre o que eu deveria fazer. Estas novas perguntas tentam desvendar o que está por detrás de cada questionamento. Por detrás de cada inquietação estão alguns conceitos, alguns evidentes e outros não tanto, sobre como a escola deve ser, como os alunos devem se comportar ou pensar e como deve ser o posicionamento do professor no desenvolvimento do currículo. Nesse ponto, ao analisar as perguntas que eu mesmo fazia sobre a atuação profissional do professor, surge a inquietação para elaborar este projeto. Estas intuições foram ganhando corpo e forma ao fazer uma especialização em Gestão Curricular, na mesma PUCRS. Neste curso, fui convidado a analisar com mais cuidado o protocolo de intenções de cada componente curricular, sua vinculação com documentos oficiais e acompanhar a prática dos professores. Afinal de contas, a partir de uma perspectiva mais ampla de construção da sociedade, o que se pretende com o ensino das ciências humanas? Quais são as expectativas lançadas sobre estes estudantes e quais projetos de vida são “vendidos”? Trago estas questões ao observar a realidade do Ensino Médio, foco principal da minha atuação, mas elas podem também ser observadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Para além de pensar se devo ser mais conteudista ou reflexivo, o que me inquietava é o tipo de sociedade que se pretende plasmar com os estudantes a partir deste conhecimento compartilhado. Nesse momento, eu começava a notar que os conteúdos que eu “trabalhava” com os estudantes poderiam ser instrumentos para manipulação de suas trajetórias.

Estas interrogações preliminares me lançam a pensar sobre, de um lado, o currículo de ciências humanas e o tipo de sujeito/sociedade que ele busca constituir e, de outro, sobre as abordagens sobre biopolítica e governo das sociedades construídas por Michel Foucault. Cheguei a este autor pois as reflexões que ele desenvolvia tinham muita relação com as questões que eu levantava em caráter pessoal e julguei oportuno atentar para a construção teórica dele.

A partir dessa experiência pessoal surge a motivação para esta pesquisa que aborda um dos temas mais discutidos na esfera da educação nos últimos anos e analisa o jogo de forças existente entre dois polos. Em nosso país, nos últimos 30 anos, nasceram muitas discussões e polêmicas, acerca do currículo nacional. A promulgação da Constituição Federal Brasileira no ano de 1988 marca o início de uma empreitada teórica e prática no sentido de desenvolver um currículo que possa atender as necessidades reais brasileiras e ser válido para todo o território nacional. Este desafio é muito significativo dada a extensão do nosso território e as diferenças sócio-culturais existentes ao redor do país.

Por outro lado, como uma crítica consciente e contribuição para o pensamento educacional, as ideias de Michel Foucault são bastante intrigantes e, simultaneamente esclarecedoras. De maneira especial, àquelas relacionadas à biopolítica e suas aproximações com o campo da educação. Não somente Michel Foucault escreveu sobre a questão da biopolítica, temos outros autores importantes como Hannah Arendt e Giorgio Agambem. Na perspectiva de Foucault em específico, segundo Sylvio Gadelha (2016, p. 132), a biopolítica define-se como práticas, ferramentas ou dispositivos quem tem como objetivo regular, influenciar ou manipular a vida da população segundo seus interesses, muitas vezes, implícitos e não explícitos. Dito de outra maneira, a biopolítica expressa o poder soberano dos governos que administram a vida dos cidadãos inscritos sobre sua gestão e exercem sobre eles sua influência. As argumentações, com caráter mais sistemático acerca deste tema, aparecem em dois cursos que ele proferiu no *Collège de France*, no intervalo entre os anos de 1977 e 1979, chamados *Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica*.

Com base nesta ideia inicial sobre biopolítica, nos colocamos a pensar sobre sua relação com o campo educacional: quais são as possíveis aproximações entre o campo da educação e o da biopolítica? É possível falar de aproximações entre estas duas searas? Se sim, qual seria a relação existente entre biopolítica, de acordo com a ótica de Foucault, e a intencionalidade dos currículos educacionais? Neste trabalho, nos propomos a discutir as contribuições de Foucault e alguns comentadores sobre a biopolítica e suas práticas e suas imbricações com a educação, especialmente com o currículo de ciências humanas no Ensino Médio.

Em minha prática docente e de gestor educacional nos últimos dez anos em escolas privadas de Porto Alegre tenho vivido debates, muitas das vezes bastante acalorados, acerca dos currículos nacionais e sobre a forma de como eles podem ser implementados na realidade da escola. Meu percurso como profissional da educação tem se dado como professor de Ensino Religioso e projetos de formação humana em um colégio da Rede Jesuíta de Educação, Colégio Anchieta, há 13 anos. Atuei também como professor de filosofia e gestor educacional em um projeto de Educação de Jovens e Adultos da Rede Marista por 7 anos. Essa última experiência, especialmente como professor de filosofia para jovens e adultos em vulnerabilidade social, foi marcante para a constituição deste projeto de estudo.

A dimensão do currículo perpassa a formação dos professores e as orientações dos estados e das mantenedoras das escolas, que, muitas vezes, em virtude de suas histórias e visões de sociedade, procuram formar os estudantes de acordo com sua visão de mundo. Mais precisamente, é na elaboração do *Planejamento Pedagógico* de cada professor, que posto em

prática com cada estudante, que o currículo se manifesta. Nas escolhas do professor, no diálogo com seus pares e na orientação da gestão escolar, são elaborados estes planos que serão evidenciados no dia a dia com os estudantes. Uma consciência clara acerca das intenções presentes em cada elaboração de currículo é muito importante e, mais ainda, o é a capacidade de ler por detrás das linhas, a competência para decifrar as intenções escondidas atrás de cada elaboração curricular.

No período após a Carta Magna de 1988, algumas tentativas foram realizadas para fazer frente a este ditame constitucional. Dentre as ações e projetos reflexivos iniciados, destaco dois momentos. O primeiro momento importante aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1931 -) com a publicação da publicação da LDBEN nº 9394/1996. Esta lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional procura estabelecer as bases para a elaboração dos currículos regionais e determina que cada currículo precisa ter uma parte comum a todo país e outra parte diversificada. O segundo acontece quase 20 anos depois durante o governo de Dilma Rousseff (1947 -) com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13005/2015. Neste momento, se estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos e determina que municípios e estados elaborem seus currículos e os submetam ao Ministério da Educação para que este articule os esforços nacionais em regime colaboração.

Esses estudos e embates culminaram com a elaboração de um documento chamado de Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) que pretende ser o documento mais atualizado e abrangente acerca do currículo na educação básica brasileira. A Base tem um caráter normativo, ou seja, todas as unidades da Federação Brasileira e municípios devem levá-la em consideração na construção de seus currículos e aplicação. O projeto é organizar, em um único documento, tudo aquilo que o estudante precisa aprender ao longo de sua caminhada na educação básica. Esta ideia de um único documento normativo que abarque todo o processo de educação de um estudante e dite o que ele deve aprender no seu percurso escolar traz uma série de questionamentos. Não se sabe exatamente quais, mas há objetivos que o governo quer alcançar com essa determinação, há algum tipo de interferência que se deseja realizar na vida da sociedade. Para além das elaborações dos documentos normativos sobre educação, nos intriga a existência de objetivos não ditos e não explícitos. É necessário um exercício de reflexão sobre estes objetivos escondidos e o tipo de interferência que eles pretendem fazer.

Nesta pesquisa de mestrado, busco entender melhor e mais profundamente as imbricações entre estes dois processos de constituição da nossa sociedade. Testarei a hipótese

preliminar de que o sistema curricular estabelecido, funciona como instrumento de biopolítica a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Questão de pesquisa: *de que maneira o Currículo de Ciências Humanas no Ensino Médio atua como Dispositivo Biopolítico?*

Objetivo Geral

Compreender de que maneira o Currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio atua como dispositivo Biopolítico.

Objetivos Específicos

1. Retomar o conceito da biopolítica tendo por base textos de M.Foucault e textos secundários.
2. Identificar a constituição do Currículo de Ciências Humanas a partir da BNCC (2017) e seu papel na formação cidadã brasileira contemporânea.
3. Elaborar possíveis aproximações entre currículo e biopolítica, buscando possibilidades de crítica e resistência.

A biopolítica, segundo Danner (2010, p.154), entendida como um conjunto de estratégias ou artifícios que o estado, em seus três níveis de atuação, federal, estadual e municipal, lança mão para fazer a gestão dos seres vivos tem uma relação fundamental como a educação e o que ela pretende. Assim como os mecanismos da biopolítica procuram *gerir* os hábitos, os costumes, a sexualidade, longevidade e formas de fazer a higiene dos seres humanos, a educação também procura interferir nestes campos pois busca construir as ideias, a subjetividade e o pensamento. Com isso, ela influencia na maneira das pessoas lidarem com suas vidas, seus corpos, sua saúde e suas práticas quotidianas.

Pelas instituições pelas quais passei, tenho notado uma ausência de reflexões sistemáticas acerca das dimensões do currículo. Nos últimos anos, em virtude da suposta elaboração conjunta da BNCC, essa carência foi mitigada um pouco, mas ainda essa necessidade persiste. Os profissionais docentes e gestores não podem prescindir de uma reflexão acerca dos currículos e dos processos históricos culturais que os configuraram, bem como das intencionalidades subjacentes às suas elaborações mais básicas. Uma compreensão sólida das dinâmicas curriculares brasileiras faz-se necessária e urgente nas escolas.

Talvez em virtude desta falta de espaço e estímulo para a reflexão nas escolas brasileiras, a concepção dominante de currículo é a tradicional, como aponta Tomás Tadeu da Silva (2007, p. 66). Nesse modelo de currículo, as ideias centrais são uma educação baseada no ensino e

aprendizagem, com didáticas inovadoras e eficazes, organização curricular com planos, objetivos, eficiência e avaliação do processo. De acordo com Silva (2007, p. 67), vários autores, estrangeiros e nacionais, constroem esta visão do currículo tradicional. As principais ideias da concepção tradicional de currículo mostram a necessidade de o currículo mostrar claramente seus objetivos e conteúdos mensurar os resultados obtidos a partir de um método produtivo de trabalho. Um dos objetivos, é claro, seria preparar o futuro profissional e cidadão, considerando as experiências e interesses dos jovens. Para que isso ocorra, há uma organização e planejamento prévios de conteúdos (habilidades e competências) a serem ensinados com possibilidades de avaliação da eficiência e se eles foram incorporados e apreendidos pelos estudantes. Nesse sentido, os métodos de trabalho dos professores, aliás, decorrentes das altas demandas das escolas por produtividade e ranqueamento mercadológico, estão todos baseados nesta ideia curricular que necessita evoluir e se desenvolver.

No campo da educação, em sua análise de currículo mais especificamente, as ferramentas e dispositivos biopolíticos precisam ser evidenciados e elucidados. O pensamento sobre o currículo e seu papel na educação precisam ser desenvolvidos para que se traga à luz uma melhor compreensão da biopolítica. As análises feitas a partir das ideias de Foucault podem levar a educação a um novo estágio de consciência e relevância. De acordo com Cervi e Santos (2019, p. 183), a biopolítica, considerada como métodos complexos de influência e controle de populações inteiras através dela mesma, tem muito a contribuir à compreensão e efetivação dos currículos nos espaços escolares.

Todas as atividades educacionais realizadas em uma escola dependem do currículo adotado, do planejamento feito a partir deste currículo e das estratégias educacionais para colocar o plano em prática. E o percurso educacional adotado pela escola e levado a bom termo na prática de ensino e aprendizagem com os estudantes tem intenções. Infelizmente, elas não são suficientemente claras e os interesses que atende não são evidentes.

Diferente dos modelos tradicionais de poder, a biopolítica não faz uso da força, nem da ameaça de morte. Ela se constitui como uma espécie de prática de medicina social e se aplica à população na tentativa de controlá-la. Contrária aos meios de punição, outrora utilizados como maneira de correção de rotas, a biopolítica usa meios de transformação do indivíduo baseando-se num aparato tecnológico de conhecimento sobre o comportamento humano. Distingue claramente o que é normal e o que é patológico e impõe uma normalização do comportamento, das relações humanas e da vida profissional. O disciplinamento, a normalização por meio da medicalização social (CORAZZA, 2001), e uma série de biopoderes reconfiguram os centros

de exercício de poder em nossas sociedades. Nos dias de hoje para a educação e seus profissionais, nos parece necessário que os professores e educadores estejam atentos à estas dinâmicas para que possam construir pontos de resistência e transgressão ao sistema.

Há um processo de poder que está em curso e, a partir da análise do currículo, particularmente o currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio, sua dinâmica pode ser analisada e compreendida. Há uma oportunidade para que os sujeitos construam uma consciência das dinâmicas de biopoder imbricadas em seu processo para o melhor desenvolvimento de todos, família, estudantes e professores.

Como base de dados para o percurso da pesquisa, adotei o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. As palavra-chave de pesquisa, foram “biopolítica” e fizemos a primeira varredura no sistema do Catálogo da Capes. Entre teses e dissertações, foram identificadas, nos últimos quatro anos (anos 2018, 2019, 2020 e 2021) 387 produções acadêmicas no Brasil que versaram sobre este tema. Por produções acadêmicas entendemos tese ou dissertação. Filtrando um pouco mais a pesquisa, selecionamos as pesquisas que se posicionaram dentro da “Grande Área de Conhecimento” das Ciências Humanas, notamos que o número de produções passa para 179. Ao utilizar um filtro um pouco mais específico, do da “Área de Conhecimento” com educação, notamos que há 67 trabalhos versando sobre biopolítica.

Analisei a abrangência da pesquisa de cada um desses 67 trabalhos e apresento aqueles que tratam sobre a Biopolítica e possuem relação com o Currículo. No entanto, após análise destes trabalhos, observo que nenhum deles está diretamente focado nos currículos e seus imbricamentos com a Biopolítica. Os trabalhos versam sobre temas gerais relacionados à educação em sua relação com o pensamento de Foucault e análise sobre biopolítica. Nenhum trabalho que verse exclusivamente sobre o currículo e biopolítica foi encontrado. Considerando estas lacunas reflexivas sobre currículo e seus projetos biopolíticos, em geral, e sobre o Currículo de Ciências Humanas no Ensino Médio, em particular, percebemos a relevância desta pesquisa.

Muitos destes trabalhos selecionados fazem relações diretas entre os aparatos da biopolítica e alguns aspectos da educação. No entanto, nenhum trabalho que relacione diretamente as práticas de governo biopolítico com os currículos da educação básica foi encontrado. Mesmo assim, para servir de base à nossa pesquisa, selecionei 13 teses e dissertações que tratam do tema da biopolítica em sua relação, mesmo de que maneira indireta, e diferente do nosso

enfoque, com os currículos da Educação Básica. Os trabalhos selecionados estão identificados abaixo (nome do autor, tipo, universidade e ano).

O primeiro trabalho selecionado é a tese “A biopolítica no “século” do cérebro: educação, aprimoramento cognitivo e produção de capital humano”, de Adilson Luiz da Silva, defendida na Universidade Estadual Paulista no ano de 2019. Na sequência, colocamos a tese “A educação profissional na governamentalidade contemporânea: educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil”, de Josí Aparecida de Freitas, defendida na UNISC no ano de 2021. O próximo trabalho, novamente uma tese, chama-se “A tríade ciclo de alfabetização – PNAIC-ANA como um fluxo biopolítico curricular que gerencia a alfabetização no Brasil”, escrita por Rosimar Isidoro Machado, e defendida no ano de 2018 na FURG. A dissertação intitulada “Competências no ensino superior no curso de administração em tempos de biopolítica: assujeitamento e fortalecimento do *homo oeconomicus*”, escrita por Nédio Antônio Andreolli, defendida no ano de 2019, na Universidade de Caxias do Sul. Outra dissertação selecionada é intitulada “Da eliminação dos indesejáveis: conversações entre o racismo de estado em Michel Foucault e o campo educacional”, e foi defendida por Carlos William de Azevedo na UNIFESP no ano de 2018. Outro interessante trabalho, que conversa com nossos objetivos, é a dissertação “Danças urbanas: estratégias de governo de corpos juvenis no currículo escolar”, defendida por Ádria Paulino na UFRGS no ano de 2020. Relacionada também ao nosso problema encontra-se a dissertação “Educação e estratégias biopolíticas: a produção de sujeitos por meio do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Maranhão”, de Kátia Terezinha Lopes Della Flora, defendida na UNISC em 2020. A autora trata e nomeia diretamente a biopolítica. A tese chamada “Metodologias ativas em um currículo de formação médica: otimismo, transcendentalismo, biopolítica e autogoverno”, de Raimundo Rodrigues de França Junior, defendida no ano de 2020 na UFBA, traz contribuições para a discussão entre currículo e biopolítica, mas não especificamente no Ensino Médio. Outro trabalho digno de nota é a dissertação “O discurso da autoajuda presente na educação: uma leitura a partir da biopolítica foucaultiana”, de Luciano Aparecido Vicente, defendido na Universidade Estadual Paulista no ano de 2018. Sendo direcionada para o pensamento de Foucault, a tese “O inumano e a educação: problemas colocados à educação a partir do pensamento de Michel Foucault e Giorgio Agamben”, defendida por Davi da Costa Almeida, na UFCE, em 2017, traz importantes contribuições ao comparar Foucault e Agamben. A dissertação “O programa criança feliz e o governo da infância contemporânea”, de Carolina Dias Capilheira, defendida na Universidade Federal do Rio Grande no ano de 2018, traz reflexões sobre governo na

primeira infância. A tese “Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica”, defendida por Paulo de Tássio Borges da Silva, na UERJ, em 2019, elabora considerações pertinentes também, mas relacionado ao mundo e culturas indígenas. Por fim, a dissertação “O Projeto Acreditar é Investir – os processos de in/exclusão e as estratégias de governamento no CAIC/FURG”, defendida na FURG, em 2019, pelo estudante Guilherme Botelho Chagas analisa o processo do aprendizado do investimento como estratégia de governamento dos corpos.

A seguir, também como busca de trabalhos como possam conversar com nossa pesquisa, fiz uma varredura nos trabalhos apresentados nas reuniões regionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Fizemos a primeira busca através da palavra “Currículo” e encontramos 91 trabalhos ao todo. Após a consideração de cada um deles, selecionamos trabalhos que não tratam diretamente do nosso tema, mas discorrem sobre “Currículo”, palavra-chave da pesquisa, em sua relação com “Ciências Humanas”, “Biopolítica” ou “BNCC”.

Os trabalhos que selecionados são os seguintes: “Currículo, tradução e controle”, de Érica Rodrigues, Virgílio da Cunha e Hugo Heleno Camilo Costa, apresentado na Anped, Regional de Florianópolis, no ano de 2015. Outro trabalho relacionado chama-se “Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926)”, elaborado por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, apresentado na Anped Regional do Paraná no ano de 2005; em sequência, selecionamos o trabalho “Neoliberalismo, capital humano e currículo”, escrito por Cláudio Lúcio Mendes e Gabriela Pereira da Cunha Lima, apresentado na Anped de Florianópolis no ano de 2015. Por fim, o trabalho “Um diálogo entre pesquisas: processos de subjetivações juvenis em currículos do ensino médio”, elaborado por Janaina Guiguer da Silva e Jean Prette, também apresentado na Anped Regional de Florianópolis no ano de 2015.

Esse apanhado e varredura do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES somente aborda os 5 últimos anos. Em se tratando da ANPED, o lapso temporal de busca compreende os últimos 20 anos. Antes de realizar esta busca orientada, tive a percepção de que eu encontraria muito mais textos, artigos e livros. No entanto, ao analisar com mais cuidado os bancos de dados, percebi que não há trabalho que verse especificamente sobre o tema deste trabalho que procura identificar tentativas de governo dos corpos inclusive através do currículo de ciências humanas. Este currículo, em tese, deveria levar os estudantes a pensarem criticamente.

Para lançar luz a questão proposta, me propus a revisitar o Currículo de Ciências Humanas no Ensino Médio no Brasil, perceber as abordagens teóricas presentes nos documentos nacionais que formam a história das suas compreensões mais importantes e sua visão atualizada. O foco será o tema da Biopolítica, a partir do pensamento de Michel Foucault, fazendo aproximações com as pretensões curriculares. O pensamento deste autor será revisitado no intuito de construir uma abordagem sobre este tema para entender a sua atualidade. E por fim, mas não menos importante, quero buscar evidências de que o currículo de Ciências Humanas no Ensino Médio possa atuar como mecanismo biopolítico.

A partir da análise das teses e dissertações presentes no Catálogo da Capes relacionadas ao tema pesquisado, do texto da BNCC (2017) e da construção teórica de Foucault, os principais elementos sobre a constituição e relevância da biopolítica em Foucault serão abordados na tentativa de estabelecer uma relação com a prática curricular brasileira de Ciências Humanas no Ensino Médio. Procuro, desse modo, entender de que maneira o currículo atua como um mecanismo biopolítico que permite controle, governo e manipulação das massas, muitas vezes de acordo com os objetivos próprios do sistema capitalista. A racionalidade do sistema dominante utiliza-se dos currículos para a produção de corpos dóceis e úteis.

Esta dissertação procura considerar, objetiva e criticamente, as contribuições de Foucault sobre a biopolítica, considerações que serão tecidas no inicialmente. A seguir, faremos uma análise teórica no intuito de construir um conceito de currículo, a partir de autores brasileiros e documentos curriculares que fazem e fizeram parte de minha prática profissional. Na sequência, apresentarei aspectos da história do ensino médio no Brasil. E, por fim, analisarei as considerações feitas na BNCC (2017) sobre as ciências humanas no ensino médio na atualidade. Busco introduzir um debate com base nos documentos nacionais regulatórios mais importantes para elaborar uma análise do discurso destes documentos, e identificar pontos que possam conectá-los e identificá-los como instrumentos ou dispositivos biopolíticos.

2. LEITURAS INSPIRADORAS PARA PENSAR A BIOPOLÍTICA E A EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Em se tratando do pensamento de Michel Foucault, utilizaremos como referencial o texto do livro próprio autor Vigiar e Punir – História da Violência nas Prisões. Além disso, alguns textos de acadêmicos e pesquisadores sobre a obra de Foucault relacionada à educação foram utilizados: Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, Sylvio Gadelha, Fernando Danner, André Duarte e Sandra Corazza. Sobre o currículo e o currículo de ciências humanas no Ensino Médio, alguns documentos nacionais foram consultados juntamente com outros autores: a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, o principal documento consultado, Alice Casimiro Lopes, Sandra Corazza novamente, Elizabeth Macedo e Tomás Tadeu da Silva. Outros autores foram consultados e encontram-se citados oportunamente neste texto.

Em termos de metodologia, faremos uma pesquisa bibliográfica e uma análise de conteúdo discursivo a partir das leituras realizadas. No Brasil, há uma tradição constituída de análise do discurso a partir do pensamento de Foucault e dialogaremos bastante com estes nomes, a saber: Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo e Sylvio Gadelha.

2.1 Michel Foucault e seu percurso inquieto

As orientações teóricas para a constituição dos currículos são claras e buscam formar um estudante crítico, ético, cidadão e protagonista. No entanto, pensando mais além, por detrás das palavras e no futuro deste jovem, nasce a questão sobre o tipo de sociedade que ele ajudará a manter com a sua postura. Permanece em aberto a questão sobre a forma de organização social que ele ajudará a manter ou criará. Talvez, constituir os indivíduos em cidadãos críticos os torna mais suscetíveis a serem governados.

Depois da explicitação destas compreensões preliminares acerca do currículo, cabe-nos perguntar: o que o conceito de currículo, e sua prática, tem a ver com a dinâmica da biopolítica descortinada por Foucault? É possível evidenciá-la e torná-la explícita? Como isso pode ser feito?

Ao analisar o pensamento de Michel de Foucault, salta aos olhos de um educador, que é a minha prática e atuação profissional, a imbricação entre a biopolítica e a educação. A biopolítica, segundo Danner (2010, p.154), entendida como um conjunto de estratégias ou

artifícios que o estado, em seus três níveis de atuação, federal, estadual e municipal, lança mão para fazer a gestão dos seres vivos, tem uma relação fundamental com a educação e o que ela pretende. Assim como os mecanismos da biopolítica procuram *gerir* os hábitos, os costumes, a sexualidade, longevidade e formas de fazer a higiene dos seres humanos, a educação também procura interferir nestes campos pois busca construir as ideias, a subjetividade e o pensamento. Dessa forma, ela influencia na maneira das pessoas lidarem com suas vidas, seus corpos, sua saúde e suas práticas quotidianas.

No campo da educação, as ferramentas e dispositivos biopolíticos precisam ser evidenciados e elucidados. Pensar sobre as estratégias biopolíticas e seu papel na educação precisam ser desenvolvidos para que se traga à luz uma melhor compreensão da biopolítica e seus efeitos práticas na educação. As análises feitas a partir das ideias de Foucault podem levar a educação a um novo estágio de consciência e relevância. De acordo com Cervi e Santos (2019, p. 183), a biopolítica, considerada como métodos complexos de influência e controle de populações inteiras através dela mesma, tem muito a contribuir à compreensão e efetivação dos processos educacionais nos espaços escolares.

Nesse sentido, já percebendo a imbricação entre educação e biopolítica, nas páginas a seguir, faremos uma breve retomada biográfica de Foucault, traremos alguns elementos sobre as três fases do pensamento do autor para, por fim, tratar do tema da biopolítica e sua imbricação com a educação. Este trabalho será feito a partir da análise de alguns textos específicos de Foucault e de pesquisadores brasileiros sobre a obra de Foucault e sua relação com o campo educacional.

Michel de Foucault foi um dos pensadores mais importantes e influentes do século XX. Através de suas contribuições, o filósofo e sociólogo francês revolucionou profundamente o pensamento do seu tempo. Trago alguns aspectos de sua biografia pois as experiências que ele teve ao longo da vida marcaram muito a construção do seu pensamento. Ele pensou o que ele viveu e as suas experiências fornecem chaves de interpretação da sua teoria. Teve influências marcantes principalmente dos pensadores Nietzsche, Freud e Marx. Ele nasceu em 1926 em Poitiers, na França. Seu pai e avós eram médicos cirurgiões e dedicaram a vida à medicina (VEIGA-NETO, 2003), caminho que era pretendido pelos seus pais para ele. Discussões sobre medicina e sua problemática, obviamente, fizeram parte de sua formação desde jovem. No entanto, desde seus primeiros tempos de escola, ele apaixonou-se por história e filosofia, paixões que o levaram a trilhar caminhos distintos dos escolhidos pelos seus familiares. Essas escolhas pelas humanidades não eram aprovadas por seu pai, mas foram apoiadas por sua mãe

desde o início até a concretização dos cursos de filosofia (1948), psicologia (1949) e psicologia patológica (1952).

No ano de 1948, o jovem Foucault tentou suicidar-se por duas vezes e, em decorrência disso, passou a ser acompanhado mais de perto por sua família e teve avaliações psiquiátricas constantes e constante acompanhamento (ERIBON, 1990, p.41). Grande parte destes problemas enfrentados pelo jovem pensador decorrem-se do momento da descoberta e aceitação da sua homossexualidade e acolhimento de si mesmo.

Nos anos seguintes, o filósofo também trabalhou como psicólogo patologista em vários hospitais psiquiátricos franceses e em algumas prisões. Destas experiências práticas no atendimento às pessoas com suas vulnerabilidades e a partir de sua sólida formação acadêmica, começou a elaborar uma obra reflexiva que foi ganhando notoriedade na França, em alguns países europeus e na América. Das experiências nos hospitais e prisões, nasceram as obras *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Loucura* (1961). Iniciou sua carreira docente na Universidade de Lille em 1948 e, nos anos seguintes, começou a dar conferências em vários países europeus e americanos.

O ano de 1966 foi marcante para a trajetória intelectual e política de Foucault. Foi nesse ano que ele publicou o livro *As Palavras e as Coisas* que o levou a ter mais notoriedade no cenário intelectual mundial. Por isso, em virtude de sua crescente proeminência intelectual, ele participou ativamente dos movimentos políticos estudantis de libertação cultural, em maio de 1968, juntamente com outros intelectuais como Sartre, Marcuse e Deleuze. Teve participação ativa na política francesa da época e simpatizava pelo pensamento da esquerda. No entanto, era criticado tanto por pensadores ligados à esquerda quanto à direita.

Entre os anos de 1966 e 1968, o filósofo lecionou na universidade de Tunis. Neste ano, ele retornou à Paris e começou uma nova etapa da sua vida gerindo o departamento de filosofia da Universidade Experimental de Pais. Em 1970, Foucault começou sua carreira no Collège de France e passou a lecionar História do Pensamento. Engajou-se em campanhas contra o racismo, em defesa dos direitos humanos, a favor do feminismo e em campanhas por reformas gerais em seu país. Veio cinco vezes ao Brasil e, no final dos anos 70, foi descoberto pela Universidade de Berkeley. Lá, realizou várias palestras e viveu experiências significativas para sua vida.

Michel Foucault faleceu em Paris, França, no ano de 1984 em decorrência de complicações relacionadas com aids no dia 26 de junho. Ele foi a primeira figura pública a morrer em decorrência desta síndrome em seu país.

2.2 Os Três Domínios da Obra de Foucault

No ano de 1969, Foucault publicou o livro *A Arqueologia do Saber*, o que encerrou a **primeira fase** do seu pensamento, denominado *Período Arqueológico*. Nesse período, ele busca estabelecer as bases e estruturas das ciências humanas. Os dois principais livros desta fase são justamente *A Arqueologia do Saber* (1969) e *As Palavras e as Coisas* (1966).

Esta primeira fase do desenvolvimento do pensamento de Paul-Michel Foucault trata de problemas específicos, a saber, da *epistemologia* própria das ciências humanas. Nesta etapa, denominada de período da *arqueologia*, o autor debruça-se sobre as bases de constituição da verdade a partir da pergunta: o que posso saber? Afinal de contas, o que constitui a verdade e o que a legitima? Desde o início, as investigações de Foucault tratam do problema do *sujeito*, do *ser*. Especificamente neste período, trata-se do *ser-saber* (VEIGA-NETO, 2003, p. 43). O autor procura evidenciar quais são as bases para a fundamentação das ciências humanas.

A arqueologia, tomada a partir de Foucault, constitui-se como uma técnica de se fazer uma reconstituição histórica das ciências humanas, e de suas contribuições para a humanidade, de maneira articulada com uma crítica da razão. O foco da investigação está no discurso científico das humanidades, ciências humanas, e das condições de emergência do seu campo. Trata-se do projeto de entender como foi o surgimento, como tem funcionado, como se modifica ao longo do tempo e como pode chegar a desaparecer. O autor procura encontrar formas modernas do saber que possam estabelecer, para as ciências humanas, um horizonte intransponível de conceitos fundamentais que possam construir a sua base. Em outras palavras, ele busca estabelecer os fundamentos que toram possível a existência de uma epistemologia das ciências humanas.

A **segunda fase** dos seus escritos chama-se *Período Genealógico*. Esse momento da construção de suas ideias é marcado pela publicação de três importantes obras que são: *Verdade e as Formas Jurídicas* (1973), *Vigiar e Punir* (1975) e *Vontade de saber* (1977). Nessa etapa do seu pensamento, Foucault procurou refletir e desvendar os mecanismos que constroem o

poder na sociedade e as formas de subjetivação. Ele procura entender como o poder se faz presente na sociedade e como ele constrói a mentalidade das pessoas sobre as quais ele se exerce. Nesse momento de construção do seu pensamento, ele faz, aprimorando o método genealógico de Nietzsche, uma reconstituição histórica e cultura do que ele chama de *sociedade da disciplina*.

O termo biopolítica, bastante importante para nossa pesquisa, surge no momento da elaboração da diferença de como as sociedades moderna e contemporânea lidam com aspectos ligados à vida das pessoas. Na organização social moderna, havia a figura de um soberano que, através do exercício do medo, fazia imperar sua vontade para organizar os desejos díspares de todos os cidadãos (esse momento chama-se *macrofísica* do poder). No mundo contemporâneo, que ele chamou de sociedade disciplinar, há o exercício do poder através de micro redes de controle que docilizam as pessoas, as tornando corpos dóceis, úteis para as atividades laborais necessárias ao tecido social. São exemplos deste tipo de poder a escola, a igreja, a família, o exército, as empresas, indústrias e universidades (esse momento chama-se *microfísica* do poder).

A dissertação que estamos nos propondo a realizar dialoga com Michel Foucault neste segundo período da sua produção intelectual. Nesse momento da genealogia, ele debruça-se sobre a pergunta “o que posso fazer?” ou sobre o sujeito que se coloca como ser-poder (VEIGANETO, 2003, p. 55). Os seres humanos, vivendo em sociedade e em contínua interação, exercem suas ações uns com os outros, relacionando-se continuamente em todo momento. Ao analisar estas relações entre os seres humanos, Foucault tece críticas às instituições sociais que organizam a vida em sociedade e procura desvendar o jogo de forças imbricado nelas (hospitais, hospícios, prisões, escolas, igrejas, etc.).

Além disso, nesta etapa da evolução do pensamento de Foucault, ele aborda temas como a evolução da sexualidade humana, imbricações entre poder e conhecimento e os discursos sobre a história do pensamento ocidental. Intrínseca à toda forma de conhecimento, há uma relação de poder. O conhecimento aceito por um determinado grupo somente ganha legitimidade ou é legitimado quando os indivíduos que detém essa prerrogativa de legitimação assim desejam.

Nesse sentido, podemos dizer que Foucault ficou conhecido com o teórico do poder ou aquele intelectual que analisou profundamente a dinâmica do poder na sua sociedade. As regras sociais, inscritas no direito e na produção das leis que delimitam o exercício do poder, os efeitos

e consequências da verdade que estas leis produzem e como são utilizadas como ferramenta de controle social através de instituições coletivas são facetas da presença do poder na sociedade e como esta as utiliza para objetificar os sujeitos. Os indivíduos, entendidos como sujeitos, são transformados em objetos e constituem-se como foco de uma política de controle social operada por diferentes grupos sociais.

O momento histórico vivido pelo autor nos ajuda a entender a importância que ele dava a esta temática do poder. Alguns dirão, nesse sentido, que Foucault é o teórico do poder. O final da década de 1960 foi permeado de transformações sociais muito profundas. Muitos movimentos, que engajaram legiões de pessoas, aconteceram neste período. Por exemplo, os protestos de maio de 68 que se iniciaram na França e logo se espalharam por toda Europa e Estados Unidos, os movimentos *hippie* de contracultura, o grande movimento *feminista* do qual ainda hoje se percebe a importância e a luta contra o poder absoluto do estado e de suas instituições são algumas de suas expressões. Nos anos de 1950, Paul-Michel Foucault aderiu ao Partido Comunista Francês, mas, logo após, desfilou-se devido a enormes divergências doutrinárias.

Um dos pontos importantes sobre a temática do poder a partir de Foucault é a sua relação com o saber. A sociedade vai produzindo discursos, a medida em que ela avança, e alguns deles ganham estatuto de verdade. Como isso acontece segundo Foucault? Como alguns discursos se tornam verdades e outros não? Para responder esta questão, Foucault nota que a verdade não é entendida como um agrupamento de enunciados ou coisas que são consideradas verdadeiras, mas sim como um “conjunto de regras” a partir das quais se faz a distinção entre o verdadeiro e o falso (MUCHAIL, 2004, p. 14). Percebe-se que, dessa maneira, mais do que uma afirmação, a verdade constitui-se como um critério ou regra de avaliação. Alguma coisa se torna verdade uma vez que atende aos critérios estabelecidos pelo grupo detentor do poder de legitimação. Em se tratando com a relação com a educação, o estabelecimento de certos conteúdos como verdades necessárias para o progresso da civilização e sua transmissão de geração em geração tem na escola uma instituição fundamental. Os currículos escolares operam como práticas discursivas dos poderes que desejam que certos saberes, e não outros, sejam ensinados e passados para as novas gerações. Os poderes que constituem e legitimam determinados saberes que passam a ser válidos utilizam-se das escolas para difundi-los e construir subjetividades baseadas nos saberes de seu interesse.

A **terceira fase** do pensamento de Foucault (VEIGA-NETO, 2003, p. 37), denominada fase Ética, nasce da observação de Foucault da maneira como a sociedade grega entendia e viva

a *sexualidade*. As duas obras principais desta fase são *O Uso dos Prazeres* (1978) e *O Cuidado de Si* (1984). Nesse momento, o filósofo debruça-se sobre maneira grega de entender a sexualidade e de vive-la. A partir daí, ele funda uma nova ética a partir do seu trabalho *O Cuidado de Si*. Esta última obra, que tem dois volumes e foi planejada para ter seis, permanece inacabada pois o autor morreu no dia 25 de junho de 1984 aos 57 anos de idade em Paris, na França.

Mesmo inacabada, a obra de Foucault relacionada à ética tem muita relevância. Nesse momento de suas reflexões, a ética surge como o interesse do autor pela conduta individual dos sujeitos, pela vida dos seres sujeitos a escolhas éticas. A partir da perspectiva de Foucault, a ética ou a ação moral versa sobre a construção de um sujeito ético ou da ação de cada um consigo mesmo. Os temas recorrentes de indagação do autor neste período foram o desejo, a sexualidade, moral e o prazer. Além disso, a investigação de Foucault é feita sobre o sujeito, ético e desejante, que se constitui a partir de sua relação consigo mesmo e com os outros (MUCHAIL, 2004, p.16).

2.3 Foucault, a Biopolítica e a Educação

A partir das reflexões feitas até o momento, nos perguntamos: o que é biopolítica? Quais são os seus sentidos e qual sua relação com o a educação? Segundo André Duarte (2008, p. 03), a biopolítica é uma coleção de métodos, meios ou estratégias que possibilitam ao estado gerir os seres humanos que estão submetidos ao seu governo. Nesse sentido, as várias funcionalidades da reprodução biológica e manutenção da espécie humana são incorporados na metodologia do estado de acordo com seus fins políticos: longevidade, taxas de natalidade, mortalidade, sexualidade, higiene, alimentação e costumes em geral.

O processo completo da vida e a reprodução da sociedade passam a ser geridos pela maquinaria estatal, isto é, o corpo, a saúde, a inteligência, a subjetividade e a capacidade de trilhar caminhos específicos de todas as pessoas encontram-se sob a gestão do governo. Foucault foi um dos primeiros pensadores a lançar luz sobre esta realidade que mostra que a vida biológica, e simbólica, dos seres humanos passa a ser gerida, administrada, monitorada e controlada pelos mecanismos estatais. Nessa direção, Foucault afirma que é “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1997, p. 118).

Para podermos avançar na compreensão de biopolítica, cumpre-nos, previamente, analisar outros pontos do pensamento de Foucault, a saber: seu entendimento sobre *poder* e *disciplinamento* (DANNER, 2010). A respeito do primeiro ponto, o poder, de acordo com a perspectiva foucaultiana, não se relaciona com posse de alguma coisa ou detenção do controle sobre alguém. O poder é, iminentemente, relação. Ele funciona de várias formas e não é unidirecional. Exerce-se, sim, o poder através de redes. Ele é cheio de estratégias, manobras e métodos, dentro de uma multiplicidade de situações. No sentido de um poder múltiplo e exercido em redes de imbricações e entrelaçamentos, ele pressupõe uma certa capacidade de liberdade e de resistir (LOURO, 2007). Sem essa capacidade de resistência da outra parte, pessoa ou instituição, o exercício do poder perde todo o sentido. Só há poder se houver capacidade de resistência.

A partir do debate educacional sobre o currículo, que é o centro e o ethos educacional da escola, parece correto afirmar que é o poder constituído que determina a produção dos saberes e conhecimentos que serão armazenados pela sociedade em sua memória coletiva e, num processo seguinte, passados de geração em geração. Trata-se, nesse sentido, do poder de um grupo de indivíduos e seu exercício que determina o tipo de conhecimento produzido, sua validade de acordo com os cânones científicos e seu ensino nos currículos escolares. Em outras palavras, o conhecimento que faz parte do currículo escolar foi produzido e validado por um grupo de pessoas no exercício do seu poder específico. O poder, desta maneira, constitui os sujeitos, e exerce influência, de modo marcante, na constituição dos seres humanos e suas subjetividades. Neste ponto já podemos perceber uma aproximação do currículo com a ideia de poder: o poder que elege os conhecimentos válidos e o currículo os institucionaliza e compartilha para todo corpo da sociedade (SILVA, 2004, p. 14).

O poder, de acordo com a perspectiva de Foucault, se constitui nas relações humanas, se materializa como prática social e é exercido por uns indivíduos sobre outros. Onde há relações sociais existem redes de *micropoder* que se interconectam com o estado. Por isso, vale dizer que não é o estado em si o centro de formação da sociabilidade das pessoas. Outras instituições como a escola, os campos de conhecimento, as empresas, o exército, hospitais, hospícios, entre outros, têm sido fundamentais para legitimação do modo de pensar e racionalidade hegemônicos. Em virtude dessa compreensão mais pulverizada sobre poder, Foucault estabelece uma crítica sobre as filosofias políticas baseadas no contrato social e sobre o legal exercício da violência pelo estado.

Depois destas considerações sobre poder e seu exercício, primeiro passo para nos aproximarmos da compreensão foucaultiana de biopolítica, a segunda ideia conecta-se à métodos para controlar o corpo. Eles asseguram a sujeição constante de suas forças, forças do corpo, ao sistema e fazem com que o sujeito seja submetido e assujeitado a uma relação de docilidade e utilidade (FOUCAULT, 1997, p. 119). Nesse sentido, para exemplificar, podemos observar a maneira de trabalhar de duas instituições importantes para nossa sociedade: escola e exército.

Vivas e atuantes na escola, identificamos técnicas e dispositivos de disciplinamento. Desde a organização do espaço escolar, a ordem das cadeiras e mesas, alunos que querem emitir opinião precisam levantar a mão; se necessitam ir ao banheiro devem pedir; inclusive a não permissão de sair do espaço escolar sem a autorização etc. Diante destes pontos, percebemos um mecanismo de controle e monitoramento sofisticado. Além disso, nos dias atuais, as famílias que não garantem a presença dos filhos menores na escola são acionadas pelo órgão competente do governo. Os profissionais da educação, por sua vez, são treinados para manter e controlar esse disciplinamento dos alunos e tratar adequadamente os casos desviantes. A escola é absolutamente permeada de técnicas de assujeitamento e disciplinamento (FOUCAULT, 1997, p. 143).

Os exércitos, por sua vez, trabalham com técnicas similares ao definirem, para os seus membros, a hora de acordar, a inspeção dos quartos individuais, o corte padrão de cabelo, o uso uniforme para todos e os treinamentos para aquisição de condicionamento físico. Poderíamos aqui mencionar várias outras instituições da nossa sociedade e refletir um pouco sobre os seus métodos.

A partir do trabalho destas instituições, os sujeitos, doravante corpos dóceis (FOUCAULT, 1997, p. 117), começaram a ter seus corpos como objetos do exercício do poder. Nas palavras de Foucault: “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder”. Os corpos tornam-se submissos e exercitados nas competências e habilidades necessárias a eficaz participação no sistema econômico dominante de uma sociedade. Sendo dóceis, disciplinados e obedientes, maximizam os corpos a utilidade econômica. O indivíduo moderno é produto da disciplina e tem como característica marcante a obediência ao sistema.

Essa ideia do corpo docilizado tem seu nascimento nas formações dos exércitos dos estados nacionais do século XVIII (FOUCAULT, 2005, p. 119). O ideal de soldado ou o

soldado ideal, para que desempenhe suas funções da maneira mais eficiente, é aquele cuja postura manifeste vigor e coragem e mostre um corpo bem constituído fisicamente, exercitando-se com maestria no ofício das armas. Sua atitude se mantém vivaz e aberta, cabeça direita, estômago levantado, ventre pequeno e coxas grossas. Dessa maneira, pode marchar com graça e beleza. Nota-se aí uma exigência de certas disposições de caráter e atributos físicos aos soldados.

Os oficiais dos exércitos perceberam que alguns recrutas tinham estes bons atributos comportamentais e outros não; alguns manifestavam os atributos físicos necessários e outros não. Nesse ponto, notaram que, de alguma maneira, estas características, tanto as físicas quanto as comportamentais, poderiam ser fabricadas e desenvolvidas. Na segunda metade do século XVIII, esse soldado passa a ser visto com algo que se fabrica, se constrói, se forma ou educa. Esse ser capaz deixa de ser considerado uma “massa informe” (FOUCAULT, 2005, p. 117) e deixa de ser visto como um corpo incapaz e inapto. Ele passa a ser considerado como a possível “máquina” necessária a partir do momento que ele, o corpo do soldado, começa a ser objeto do poder que o transforma.

A partir deste momento que o corpo passa a ser objeto do poder, ele começa ser submetido a processos que o manipulam, modelam e treinam. Na sequência, ele torna-se obediente às pessoas certas, responde a quem foi treinado a responder, e vai maximizando sua habilidade. Suas forças vão se multiplicando à medida que se exercita nas atividades corretas. Nesse ponto, o corpo dócil é entendido como o sujeito que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Ele está submerso no interior dos poderes, se move dentro de um jogo de limitações, proibições e obrigações. O corpo passa a ser submetido a uma escala de controle e esses controles buscam trabalhar o corpo, exercer coerção ininterrupta de modo a manter poder sobre o corpo ativo em seus movimentos, gestos e atitudes. A coerção existe sobre o tempo, espaço e movimento, nos quais o corpo de um sujeito se inscreve.

O processo de dominação dos corpos, que se acentua através de técnicas, inicia através do controle das operações corporais, passando a sujeitar as suas forças e, por fim, impondo-lhe uma relação de docilidade e utilidade. As disciplinas, das quais Foucault falar outras vezes, têm um papel importante pois contribuem decisivamente na construção e manutenção da docilidade e utilidade dos corpos a elas submetidos. Elas buscam, além de produzir corpos submissos, criar um espaço que proporcione um aumento das habilidades de um sujeito para que se possa aprofundar a sua relação de sujeição, maximizando a obediência, docilidade e utilidade (FOUCAULT, 2005, p. 119).

Nesse sentido, segundo Foucault, o corpo do sujeito ingressa em uma maquinaria de poder disciplinar que constantemente o esquadrinha, desarticula e o recompõe dentro de uma mecânica do poder. Essa mecânica funciona como uma anatomia política que, por meio de seus processos disciplinares, por um lado, aumenta a força econômica útil e maximiza a aptidão do sujeito, e, por outro, diminui a sua força política através da obediência. Ou seja, o fim desse processo é aumentar a capacidade produtiva do sujeito à medida que diminui sua capacidade de exercer algum tipo de força política. Vemos aí um ser humano reduzido em sua capacidade econômica e alijado de competências e possibilidades políticas.

Essa maximização da força produtiva e dominação ou diminuição das forças políticas acontecem através do uso de quatro mecanismos diferentes entre si, mas complementares em suas maneiras de dirigir os processos humanos. A microfísica do poder atua nos sujeitos por meio de pequenas astúcias que portam um grande poder em si e que carregam o olhar esmiuçante das inspeções militares e da observação minuciosa dos detalhes. Como e de que maneira o poder se apropria da vida biológica dos sujeitos com o objetivo de fazê-los mais dóceis politicamente e úteis economicamente? Passamos agora a analisar cada uma destas quatro estratégias.

A primeira destas quatro estratégias é denominada **“Arte das Distribuições”** (FOUCAULT, 2005, p. 121). Assim como o próprio nome já menciona, ela procura distribuir os indivíduos em espaços bem determinados. O ponto central desta estratégia é manter o sujeito em seu espaço pré-definido para que melhor se exerça a soberania sobre ele e, de maneira mais eficiente, ele seja dominado e disciplinado.

De acordo com Foucault, para que esse regime disciplinar funcione efetivamente, em primeiro lugar, é necessário que os espaços sejam separados por meio de muros ou cercas. A disciplina pede uma cerca, um muro ou uma parede que possam servir de marca para separar seus domínios do resto, das coisas ou instituições que não estão sob sua governança. Nesse sentido, os colégios começam a ser concebidos com base em modelos de conventos, todos com internatos; os quartéis passam a existir para reduzir o exército em um só ponto e assim impedir violências, controlar as deserções e racionalizar as despesas estatais com sua manutenção. Eles terão um muro de 10 pés de altura (3,048 metros) e pavilhões, separados entre si, por uma distância de 30 pés para facilitar o controle (FOUCAULT, 2005, p.122).

No ano de 1745, a França já tinha 320 cidades com quartéis instalados que contavam com 200 mil soldados recrutados. Ao redor dos quartéis, o poder público criou zonas industriais

organizadas que acolhia a iniciativa de alguns empresários com suas fábricas. Elas, por sua vez, seguiam um modelo disciplinar do convento, como uma cidade fechada. O objetivo desta redução era concentrar as forças de produção de modo a tirar dos operários o máximo de produtividade e neutralizar os possíveis inconvenientes, como os roubos e agitações. O maior propósito da fábrica convento era conhecer, dominar e utilizar as forças de trabalho e proteger as ferramentas utilizadas no processo produtivo (FOUCAULT, 2005, p. 123).

Em sequência, para a continuidade do processo de disciplinarização e assujeitamento, para que a disciplina seja colocada em funcionamento, Foucault nota a importância do lugar específico da distribuição de indivíduos em determinados espaços, o que ele chama de “quadriculamento” (FOUCAULT, 2005, p. 123). Em cada lugar específico dentro de um lugar maior isolado por meio de um muro (escola, convento ou prisão), há espaço para um sujeito. Este lugar pequeno, bem delimitado, é necessário para que se possa notar sua presença ou ausência, saber onde encontrá-lo, instaurar comunicações úteis com ele de maneira a vigiar seu comportamento, elogiando-o ou corrigindo-o quando necessário. O modelo desse quadriculamento a que Foucault se refere é a cela individualizada dos conventos, um local que dá a conhecer um sujeito, criando condições para dominá-lo e utilizá-lo. O espaço das disciplinas é, no fundo, um espaço celular em que os sujeitos, um a um, são submetidos a determinada disciplina.

A regra ou condição das “localizações funcionais” são importantes para a concretude disciplinar. São espaços que a arquitetura convencionava a deixar livre, mas que podem servir de locais de vigilância. Esse espaço, além de ser útil, é local de vigilância e ajuda a romper qualquer tipo de comunicação perigosa. Eles colaboram para que a força de trabalho possa ser analisada em unidades individuais e podem ser importantes para a vigilância médica, para o controle militar sobre os desertores, controle fiscal sobre as mercadorias e controle administrativo sobre remédios, mortes e desaparecimentos.

“Pouco a pouco um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro geral de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico (FOUCAULT, 2005, p. 124).

A última estratégia exposta por Foucault para construir e manter o disciplinamento, referindo-se também às distribuições espaciais, são os “lugares ocupados em uma série”. A disciplina está diretamente relacionada a posição de cada um em alguma fila. Ela distribui os indivíduos em suas localizações determinadas e os faz circular em uma rede particular de

relações. Esta estratégia é muito utilizada em escolas que coloram os estudantes ordenados por fileiras. Segundo a educação dos jesuítas, cada estudante tinha seu lugar ou posição nas filas depois de receber o resultado de cada tarefa ou prova (FOUCAULT, 2005, p. 125).

A semelhança com os métodos utilizados nas escolas não é mera coincidência. A escola é, desde sua origem, um dos aparelhos de disciplinamento mais poderosos que foram concebidos pelo ser humano. No espaço escolar, os estudantes são postos em alinhamento com suas classes e por idade; os assuntos ensinados têm ordem crescente de dificuldades; e as idades, desempenho e comportamento atestam o uso de técnicas de poder dentro de processos de saber de forma a tornar os estudantes a base de uma microfísica de poder que se pode chamar de celular. A partir daí surge a questão da constituição dos “quadros”. Eles são aliados dos dispositivos de saber e poder aos quais os sujeitos são submetidos. Eles permitem um olhar mais global sobre uma realidade e são usados para vários fins. Podem constituir um quadro de plantas e animais de um jardim; servem também para observar, controlar e regularizar a circulação de mercadorias; inspecionar os homens, constatar sua presença ou ausência etc. Repartem os doentes e fazem uma classificação das doenças, entre outras. Os quadros permitem um olhar mais complexo e totalizante em um local só. Por isso, são considerados como técnica de poder e processo de saber (FOUCAULT, 2005, p. 127).

A segunda estratégia de poder é denominada “**controle da atividade**”. Ela trata de algumas das atividades humanas que ocorrem em um espaço definido e em algum tempo determinado. Tomando como exemplos maiores o exército e a escola, Foucault afirma (2005, p. 128) que o exército deve cultivar algumas das “perfeições” que eram somente encontradas nos claustros de vida monástica. Durante muito tempo, as ordens religiosas, em especial aquelas dedicadas à vida monástica, foram tidas como mestras na educação e na condução de vidas disciplinadas: especialistas no tempo, técnicos do ritmo das coisas e das atividades regulares.

Para termos uma ideia do avanço do controle exercido sobre as frações de hora, no começo do século XIX são propostos para a organização da escola mútua os seguintes horários: 8h45 – entra o monitor; 8h52 – faz-se a chamada; 8h56 – crianças entram e oração; 9h – sentam-se nos bancos; 9h04 – material exposto no quadro; 9h08 – fim do ditado; 9h12 – material de estudo no quadro. Além de garantir o uso de cada fração do tempo, procura-se garantir que essas frações sejam utilizadas com qualidade através do controle ininterrupto, da pressão dos fiscais e anulação de tudo o que possa atrapalhar e perturbar; Foucault continua e diz que “trata-se de construir um tempo integralmente útil” (2005, p. 128).

O controle do tempo também tem sua expressão na condução da marcha dos soldados em pelotões ou tropas. As ordens para fazer com que os soldados possam marchar por fila ou por batalhões, todos obedecendo a cadência do tambor de comando ou todos iniciando com o pé direito, efetivam a tese de que o tempo, através destes exercícios, penetra o corpo, ao lado dos controles do poder. Os exercícios militares, com suas repetições e busca incessante de perfeição, fazem com que o corpo seja tomado pelo tempo e o outro seja assumido pelo último. O corpo, conduzido com disciplina, é a base de um gesto eficiente.

O tempo também pede, no seu uso pelos corpos, utilização exaustiva. É um princípio que está na base da organização dos horários. Proibido perder tempo, ele é “contado por Deus e pago pelos homens” (FOUCAULT, 2005, p. 130). As atividades feitas pelos sujeitos devem ser capazes de extrair cada vez mais forças úteis do tempo e regulá-lo segundo um rendimento cada vez melhor na questão da velocidade. A disciplina busca a sua perfeição através da sua aplicação nos corpos. E os corpos surgem como alvos privilegiados dos novos mecanismos de poder e passam a ser vistos como objetos de saber. O corpo passa a ser treinado e manipulado pela autoridade, buscando a maximização de sua utilidade, ou de sua produtividade. Ele passa a ser, tão somente, dócil e produtivo.

A terceira estratégia para efetivação da disciplina na sociedade é chamada por Foucault de **“a organização das gêneses”**. Esta fase analisa e foca preferencialmente na organização das escolas. Foucault, ao continuar seu raciocínio, traz o exemplo da escola de Gobelins. Originariamente, esse exemplo não nasce de uma escola, mas de uma fábrica, uma tecelagem precisamente, que faz a opção, alinhada com o governo da época, de organizar uma escola a partir da escolha de sessenta crianças. Ao mestre as crianças eram confiadas e ele era o responsável por sua educação. O processo continuava junto a outros mestres da manufatura para garantir educação e capacidade prática de trabalho para as crianças. Os estudantes, depois de seis anos de estudos e quatro anos de serviço, juntamente com uma prova prática, recebiam o direito de montar e manter uma loja em qualquer parte do reino.

Segundo Foucault, encontramos nesse exemplo algumas características próprias da aprendizagem corporativa:

“Relação de dependência ao mesmo tempo individual e total do mestre; duração estatutária da formação que se conclui com uma prova qualificatória, mas que não se decompõe segundo um programa preciso; troca total entre o mestre que deve dar o seu saber e o aprendiz que deve trazer seus serviços, sua ajuda e muitas vezes uma retribuição” (FOUCAULT, 2005, p. 133).

Ao analisarmos a escola e a fábrica dos Gobelins, segundo Foucault, notamos que elas unem uma técnica para se apropriar do tempo das existências dos estudantes. Elas regem as relações de tempo, dos corpos entre si e suas forças para, ao cabo do processo, reverterem em lucro ou utilidade o tempo que passa. As disciplinas devem ser entendidas também como aparelhos que são capazes de adicionar e capitalizar o tempo.

As escolas são capazes de adicionar utilidade ao tempo por meio de quatro processos bem distintos, mas complementares entre si. Em primeiro lugar, Foucault nota que cada percurso pedagógico de ensino era dividido em segmentos com termo bem definido, ou seja, tinha seu tempo decomposto de sequências, cada uma com começo, meio e final. Em segundo lugar, cada uma das sequências pedagógicas estava organizada segundo esquemas analíticos com complexidade crescente. Em terceiro, cada um dos processos era finalizado com uma prova específica que abarcasse seu percurso pedagógico e que garantisse o nível de aprendizagem que dela foi requerido. Essa prova deveria permitir conformar a aprendizagem de uns com outros e diferenciar as suas capacidades. Por fim, em quarto lugar, elas estabelecem séries de séries, ou seja, para cada sujeito singular era prescrito uma série de exercícios que lhe conviesse, que fosse adequada ao progresso já feito até então. A série de séries permite perceber a evolução em termos de gênese de casa um dos sujeitos para que cada um receba o treinamento mais adequado à sua situação: permite um controle detalhado e a intervenção pontual (FOUCAULT, 2005, p. 135).

A partir deste ponto passamos a analisar a outra estratégia que, segundo Foucault, tem sido adotada para a construção e consolidação de corpos dóceis, a saber, a **“Composição das Forças”**. A ciência da guerra evoluiu e fez abandonar o modelo físico da massa que defendia que o exército mais poderoso era, necessariamente, o mais numeroso. Ao contrário, inicia a percepção de que a tática, a composição dos pelotões e tropas são fundamentais. Segundo Foucault (2005, p. 138), compor as tropas colocando os soldados mais lerdos no meio e os ágeis e corajosos na frente pode influir decisivamente para tornar mais útil cada indivíduo, rentável a sua formação e, desta forma, maximizar a eficiência de cada soldado. Mais adiante, com a invenção do fuzil, o exército passa a se organizar a partir de unidades móveis e não a partir das massas.

A disciplina, neste ponto, use-se à ideia de repartir os corpos da maneira mais adequada para compor melhor a força e assim obter um aparelho de guerra eficiente. Ou seja, o corpo singular do soldado aparece em sua articulação com o todo, os tempos singulares e ritmos peculiares são também articulados para maximizar a força. E tudo isso, o corpo do soldado e

seu ritmo, é colocado sob um comando preciso. Mesmo sem entender bem a razão da obediência, todos obedecem.

Nesse sentido, pode-se dizer, segundo Foucault, que a disciplina produz:

“Uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para organizar a combinação das forças, organiza táticas” (FOUCAULT, 2005, p. 141).

A partir desta ideia de um exército organizado a partir do máximo grau de eficiência, nasce também a ideia de uma sociedade perfeita tal qual uma máquina: cada indivíduo como uma engrenagem, submetido à coerção permanente e treinamento progressivo, de maneira a manifestar uma docilidade automática.

A partir desta constatação, continuamos nos perguntamos: qual é a dinâmica socialmente instituída que constrói esse assujeitamento e o perpetua, fazendo com que as pessoas passem a perseguir obstinadamente as recompensas ilusórias capitalistas?

As noções de poder e disciplinamento são importantes, como já defendemos, para entendermos os sentidos de biopolítica e como ela é operada pelo aparato do governo. O estado, o poder soberano, mesmo que não seja o único poder, pode apropriar-se dos processos biológicos que constituem os seres humanos. Este poder estatal, em cuja política a vida de ser vivo, vida biológica, dos seus cidadãos está em questão, racionaliza e entende os problemas próprios de sua população como fenômenos de um conjunto de vivos e os trata como tal no conjunto de estatísticas às quais as vidas humanas são transformadas (GADELHA, 2016, p. 81).

O poder, constituído como o estado, opera na vida dos sujeitos por meio de dispositivos. Este é um conceito, usado por Foucault, que é decisivo para nossa linha de discussão. Ele desenvolve esta ideia em algumas entrevistas e, principalmente, no texto *A História da Sexualidade*. Segundo Foucault (2000, p. 244), o termo dispositivo é entendido como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas”. Avançando na elaboração do seu conceito, ele coloca que o dispositivo trata também de “decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2000, p. 244). Nota-se que os dispositivos são estratégias que objetivam a constituição ou manutenção de uma relação de

poder entre duas ou mais partes. O poder nutre-se de dispositivos para que ele possa vigorar em um uma sociedade particular.

Um dos dispositivos de poder mais potentes, ao analisarmos a organização da sociedade capitalista em que vivemos, são os currículos escolares colocados em prática através dos processos educacionais.

Diferente dos modelos tradicionais de poder, a biopolítica não faz uso da força, nem da ameaça de morte. Ela se constitui como uma espécie de prática de medicina social e se aplica à população na tentativa de controlá-la. Contrária aos meios de punição, outrora utilizados como maneira de correção de rotas, a biopolítica usa meios de transformação do indivíduo baseando-se em um aparato tecnológico de conhecimento sobre o comportamento humano. Distingue claramente o que é normal e o que é patológico e impõe uma normalização do comportamento, das relações humanas e da vida profissional. O disciplinamento, a normalização por meio da medicalização social (CORAZZA, 2001), e uma série de biopoderes reconfiguram os centros de exercício de poder em nossas sociedades. Nos dias de hoje, nos parece necessário que os profissionais da educação estejam atentos à estas dinâmicas para que possam construir pontos de resistência e um pensamento livre e autêntico.

A partir das ideias delineadas por Foucault, podemos notar que as práticas de governamentalidade são exercidas sobre sujeitos e populações. As pessoas são o seu objetivo, a economia o seu saber e a operacionalização da segurança um dos seus dispositivos. O biopoder abarca o corpo coletivamente e se aplica a vida de todos os indivíduos para que se efetive o controle da própria espécie do ser humano. Ele quantifica nascimentos e mortes, busca estatísticas sobre taxa de fecundidade e procura entender o fluxo de mobilidade das populações. Além disso, interessa-se sobre a longevidade, migração e criminalidade. O biopoder abarca a população e o poder disciplinar trata do corpo individual dos sujeitos. A sexualidade é entendida, dessa maneira, como uma encruzilhada ou conexão entre o corpo, indivíduo unitário, e população, conjunto de seres humano. Uma das instituições mais importantes para a operacionalização das tecnologias biopolíticas é a escola.

A educação funciona similarmente ao panoptismo descrito por Foucault. A escola, em seus processos, coloca-se em posição central na vida dos estudantes e, de maneira por vezes invisível, atua no controle de suas atividades. Ela tem uma visão totalizante dos alunos, observando detalhadamente, o tempo inteiro, e de maneira individualizada. Basta atentarmos para a organização da sala de aula, em filas ou círculo, para a relação de autoridade entre professor e

aluno, para a organização do tempo escolar em períodos e sinais sonoros que marcam o início e fim de cada um deles. Além destas questões internas de disciplina escolar, um conhecimento maior sobre certas ocupações profissionais é oferecido para pessoas destacadas que muito bem assimilaram os currículos básicos e superiores e foram pelos exames testadas.

As instituições educacionais, em nosso tempo, funcionam como uma grande fábrica de corpos dóceis. Nestes lugares, todos somos objetificados por meio de técnicas que se combinam para imprimir determinadas disposições sociais nos estudantes. A escola captura nossos corpos e os submete a tecnologias de poder para imprimir disposições e comportamentos específicos. De sobremaneira, estas disposições e comportamentos são os mais úteis à racionalidade capitalista.

Um dos dispositivos de poder mais potentes, ao analisarmos a organização da sociedade capitalista em que vivemos, são os currículos escolares. Nas próximas etapas do nosso caminho de discussão, abordaremos alguns aspectos relativos à história das Ciências Humanas no currículo da escola secundária brasileira, desde a República Velha até a elaboração da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017). A análise das Ciências Humanas no Ensino Médio a partir da BNCC será feita em capítulo separado.

3. ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Em nosso país, as primeiras escolas foram fundadas pelos padres jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549. A finalidade das escolas jesuítas desse tempo era dupla: formar os sacerdotes e futuros missionários para trabalhar na missão brasileira para catequizar os índios e instruir os jovens que fariam estudos superiores na Europa. A empreitada educacional incipiente no Brasil se dedicava à instrução da elite nacional e dos missionários católicos (LIBÂNEO, 2009, p. 234). A educação pública e estatal teve início somente no século XVIII, na França. Nesse tempo, os filhos dos trabalhadores ainda não eram atendidos. Nos Estados Unidos, ela teve seu início no século XIX. No Brasil, em fins do século XIX e início do século XX a educação pública deu os primeiros passos.

Nas próximas páginas deste capítulo, vamos tratar de alguns aspectos históricos acerca da constituição da educação brasileira, especialmente sobre as ciências humanas no Ensino Médio. Nos anos iniciais do século XX, o Ensino Médio era conhecido como período colegial, que compunha os anos imediatamente após a conclusão do ensino ginásial, anos finais do ensino primário. A caracterização como 2º Grau foi elaborada nos anos 1970 e substituída por Ensino Médio somente com a LDB de 1996. Nas próximas páginas, pretendo trazer aspectos da evolução histórica do Ensino Secundário no Brasil a partir das grandes reformas no seu currículo, que foram realizadas por meio de leis, decretos e pareceres governamentais.

O percurso seguido será composto de quatro passos específicos: o primeiro focará nas reformas realizadas no período da República Velha, entre os anos de 1889 e 1930. O segundo versará sobre os principais decretos e mudanças ocorridas na Era Vargas até a Ditadura Militar, entre os anos de 1930 a 1960. A terceira etapa evidenciará as principais mudanças ocorridas na etapa obscura da nossa história que compreende o período pré-ditadura, a partir de 1960, e ditadura militar, que transcorre entre os anos de 1964 a 1985. Por fim, mas não menos importante, vamos tratar das principais transformações do Ensino Médio brasileiro no período histórico que compreende os anos após a derrocada da Ditadura Militar, 1985, até a efetivação da LDB de 1996.

Os leitores mais atentos e versados no tema discutido poderão argumentar e notar alguns esquecimentos ou omissões. No entanto, retomo que serão abordados aspectos da história do Ensino Secundário brasileiro focado nas grandes linhas das elaborações curriculares e nos possíveis diálogos que podem ser traçados entre esta evolução histórica e as práticas de

biopolítica que é o problema central desta discussão. Não estamos fazendo um compêndio da história da educação secundária brasileira, mas pinçando alguns pontos de inflexão e mudanças a partir de políticas governamentais que possam ter relações com nossa pesquisa.

A Educação Primária no Brasil no primeiro período que iremos considerar estava ligada diretamente à modernização da sociedade. Para que a estrutura social pudesse funcionar adequadamente, tanto a maquinaria burocrática estatal quanto os empreendimentos dos cidadãos individuais, uma educação básica era necessária. Algumas noções científicas, habilidades de leitura e escrita, cálculos gerais e conhecimentos sobre moralidade e civismo faziam parte de uma ideia de nação moderna que o Brasil estava tentando imprimir em si mesmo. Para que nosso país pudesse ser constituído como uma nação independente, uma pátria com uma identidade, buscando o progresso e a modernidade, uma educação básica para todos os seus cidadãos era fundamental. As primeiras elaborações do currículo do Ensino Primário surgem destas necessidades da construção de uma nação, uma pátria, mirando o progresso e o reconhecimento do Brasil como uma nação moderna. Nesse período, a escola primária “configurou-se como a escola republicana por excelência, identificada com a nação, com o sentimento de pátria e com as noções de progresso e modernidade” (SOUZA, 2008, p. 89).

Muito diferente da escola primária era a escola secundária. O ensino secundário tinha um projeto bastante peculiar e expressava as desigualdades gritantes existentes na sociedade brasileira naquela época. O Ensino Secundário era endereçado a um grupo social bastante específico e com aspirações distintas. Esse grupo era dominado pelos herdeiros da oligarquia agrária brasileira, filhos de industriais, profissionais liberais e classe média urbana nascente. O projeto era a formação das classes dirigentes no nosso país: políticos em geral, operadores da alta e média burocracia estatal e gestores do comércio e indústria. Ensinava-se a arte da boa expressão, erudição através das leituras dos grandes autores, domínio de línguas estrangeiras e literatura. O ensino secundário brasileiro era desvinculado e não tinha relação primária com o mundo do trabalho, como era a questão do primário, e focava na formação de homens cultos, com apelo pela estética literária e artística, versados na arte de falar e escrever bem.

3.1 Ciências Humanas e Educação Secundária na República Velha

No período histórico que compreende a República Velha no Brasil (1889 a 1930), o governo procurou reestruturar e reorganizar o Ensino Secundário. Mesmo tendo o seu

direcionamento para as pessoas pertencentes às estruturas sociais mais abastadas, o ensino secundário brasileiro era precário e desorganizado nas primeiras décadas do século XX. Os estudos eram realizados nos poucos ginásios mantidos pelos governos estaduais e os conteúdos parcelados, como o foco do ingresso no Ensino Superior, nos estabelecimentos particulares. Nesse sentido, o poder público procurou estabelecer critérios de acesso ao ensino superior, dar maior organicidade ao Ensino Secundário e estabelecer um sistema de equiparação entre as instituições com um sistema seriado e com frequência obrigatória mínima (SOUZA, 2008, p. 90).

Nesse período da República Velha, vamos analisar e comentar três reformas educacionais operadas por meios de três Decretos governamentais¹. Uma consideração preliminar sobre estes decretos nos faz notar que todas as reformas transcorreram com o domínio da formação com base nas letras: latim, língua portuguesa, línguas modernas como o inglês, francês e alemão, literatura, história, geografia e filosofia. Obviamente, a reforma também preconizava um currículo que trazia a matemática, mecânica, astronomia, física, química e história natural. No entanto, a ênfase era dada na formação das letras e humanidades. O ideal humanista procurava formar, por um lado, pessoas cultas, sensíveis, polidas, elegantes e apreciadoras dos prazeres delicados da estética artística e, por outro, buscava a formação da moral com foco na moral religiosa e intelectual. Entendia-se que o acesso aos grandes clássicos e narrativas da humanidade ajudaria na contenção das paixões e dulcificação dos costumes (SOUZA, 2008, p. 92).

A formação da escola secundária nesses primeiros momentos da República Velha focava no domínio da língua e na eloquência para que os egressos pudessem se dedicar competentemente aos negócios públicos e privados e se responsabilizar pelas direções das vidas e decisões da justiça. Esses objetivos do ensino secundário o diferenciava do ensino primário. O primeiro buscava formar a classe dominante, política e economicamente, e o segundo tinha como objetivo formar a mão de obra necessária para as pequenas burocracias privadas e estatais (LIBÂNEO, 2009, p. 151).

Havia, neste período, um embate intelectual entre as duas grandes correntes na formulação do currículo. Os defensores dos estudos literários e os defensores do estudo científico. Os estudos das letras, humanidades e literaturas focavam no saber desinteressado,

¹ Decreto 3.890, de 1º/01/1901, Reforma Epitácio Pessoa; Decreto 11.530 de 18/03/1915, Reforma Carlos Maximiliano; Decreto 16.782 de 13/01/1925, Reforma João Luís Alvez. Alguns outros decretos foram publicados. No entanto, vamos considerar somente estes três no nosso texto pela importância que tiveram.

sem relação necessária com a prática. Por outro lado, o saber científico buscava, através do aprendizado e ensino das suas lições, interferir no mundo do trabalho e no progresso da sociedade. A visão científica, oriunda da tradição iluminista, defendia que não tem sentido ensinar línguas mortas, como é o caso do latim e do grego. Defendiam também que a ciência moderna, ao lado das línguas modernas, da geografia e filosofia empirista e crítica seriam a melhor resposta curricular às transformações em curso na sociedade. O currículo do Ensino Secundário, segundo os defensores desta corrente, devia ser atualizado para dar espaço para a língua, história e literatura nacionais. Essas críticas e pressões vindas da sociedade trouxeram mudanças.

No ano de 1898, buscando uma modernização e atualização do secundário no Brasil, foram instituídos o Curso Realista, com 6 anos de duração e direcionados aos futuros profissionais da indústria e comércio, e o Curso Clássico, com duração de 7 anos e voltado para a formação das pessoas que tinham interesse em cursar o ensino superior.

Essa diferenciação e tentativa de modernização culminou no primeiro Decreto, objeto de nossa análise, que é o de número 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Este decreto organizava melhor o curso secundário que formaria o Bacharel em Ciências e Letras, com 6 (seis) anos de duração. Determinava que o currículo deveria abranger estudos de língua portuguesa, literatura, história e geografia. Estudos relativos à matemática e ciências deveriam ser realizados ao final do curso. O quadro 1 mostra a organização curricular promovida por este decreto.

Quadro 1

SÉRIE E HORAS SEMANAIS

Matérias	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Português	3	3	2	2	-	-
Literatura	-	-	-	-	2	2
Francês	4	3	2	1	-	2
Inglês	-	3	3	2	1	1
Alemão	-	-	-	3	3	2
Latim	-	-	2	3	3	1
Grego	-	-	-	3	3	2
Lógica	-	-	-	-	-	3
Geografia Do Brasil	3	3	2	-	-	1
História Do Brasil	-	-	-	3	3	3

Matemática	4	3	4	4	-	2
Mecânica E Astronomia	-	-	-	-	3	-
Física E Química	-	-	-	-	4	3
História Natural	-	-	-	-	2	5
Desenho	3	3	3	2	-	-

Fonte: SOUZA, 2008, p 101.

O que se percebe, a partir da análise desta reforma, é que o ensino nos ginásios não teve grandes mudanças em relação às outras reformas. No entanto, malgrado a ausência de mudanças significativas, pode-se notar o **aumento dos caracteres nacionais** nos conteúdos dos componentes curriculares ministrados. Quando observamos a história e a geografia, notamos a predominância e a ênfase a caracteres nacionais nas escolhas dos conteúdos. Em se tratando da literatura, percebe-se também a preferência por autores nacionais, mas os autores clássicos ainda eram estudados. O movimento romântico de meados do século XIX influenciou também os currículos do ensino secundário brasileiro no que se refere a descoberta e valorização dos caracteres da cultura nacional.

O Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, também teve importância na história do ensino ginásial brasileiro. Visando reorganizar o curso do ensino secundário, a reforma do Ministro Carlos Maximiliano eliminou a obrigatoriedade do estudo da língua grega. Porém, o estudo do Latim foi mantido com igual importância a dada às línguas modernas como português, inglês, francês e alemão. O Quadro 2 mostra os elementos mais importantes desta mudança.

Quadro 2

MATÉRIAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Português	3	3	3	-	-
Francês	3	3	3	-	-
Latim	3	3	3	-	-
Inglês Ou Alemão	3	3	3	-	-
Aritmética	3	3	-	-	-
Álgebra	-	-	3	-	-
Geometria Plana	-	-	3	-	-

Geometria No Espaço	-	-	-	3	-
Trigonometria	-	-	-	3	-
Geografia Geral	3	-	-	-	-
Geografia Do Brasil	-	3	-	-	-
História Universal	-	-	-	3	-
História Do Brasil	-	-	-	-	3
Física E Química	-	-	-	3	3
História Natural	-	-	-	-	3

Fonte: BRASIL, 1917.

Notamos, a partir desta reforma, a ênfase no conhecimento sobre a cultura literária clássica e essa posse de saber era instrumento de manutenção do status de dominação social. A cultura era instrumento de manutenção histórica de poder de um grupo sobre outros. A educação secundária destinava-se, nesse sentido, para as elites manter e aumentar seu poder. Seu acesso excluía as mulheres, a população negra, os índios e os pobres (SOUZA, 2008, p. 107). A educação, ao longo da história, foi usada como um instrumento de poder e subjugação, especialmente na sociedade brasileira. Em meados da República Velha brasileira, esse objetivo encontra-se uma vez mais visível.

Para as pessoas que não pertenciam a esta parcela dominante da sociedade, destinava-se o que chamamos de educação profissional (REBOUÇAS PORTO JÚNIOR, 2014, p. 24). Como seu nome já diz, ela visava exclusivamente a preparação de quadros para o trabalho e tinha um caráter assistencialista. Destinava-se aos mais pobres, órfãos, desvalidos ou desprovidos de fortuna (SOUZA, 2008, p. 109). Essa iniciativa foi colocada em prática no ano de 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O foco era a preparação para diferentes ofícios e tinha um público claro, ou seja, as classes menos favorecidas.

Importante notar que, até 1930, cada unidade da federação manteve um ginásio público, preferencialmente em sua capital, com exceção de São Paulo e Minas Gerais. Os alunos eram majoritariamente do sexo masculino. No ano de 1907, o país possuía 373 escolas secundárias. Dentre elas, 172 para os homens, 77 para as mulheres e 124 mistas. As matrículas totalizavam 30.426 alunos (23.413 matrículas masculinas e 7.013 femininas). Neste ano, os concluintes do ensino secundário totalizaram 1.866 alunos, 1.208 alunos e 658 alunas. O corpo de professores somava 2.306 docentes (SOUZA, 2008, p. 108).

Outra tentativa de reforma do secundário brasileiro ocorreu no ano de 1925 com a publicação do Decreto 16.782, no dia 13 de novembro deste ano. Essa normativa pouco alterou a organização das escolas, mas procurou ser uma resposta a crescente insatisfação da sociedade contra a má qualidade do ensino e corrupção nos exames de ingresso para as universidades. O ensino médio continuava a ser direcionado para a formação da elite para que possa ingressar no ensino superior. O secundário proporcionava uma educação em cultura geral para aqueles que pudessem se dedicar e desfrutar da fruição cultural prolongada. A reforma instituiu a seriação e frequência obrigatória, eliminou exames preparatórios e inseriu as disciplinas de Moral e Cívica, Sociologia e Filosofia com História da Filosofia.

A base metodológica do ensino secundário brasileiro passou a ser assentada no enciclopedismo, baseada na transmissão do conteúdo presentes nos manuais e livros adotados para os componentes. Buscava-se uma base sólida de cultura geral que seria expressa na síntese da tradição e modernidade, cultura literária, ciências e conteúdos de base nacional. As escolas continuavam a formar os varões das elites (FERREIRA; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2016, p. 110) que continuarão a manter poder sobre o capital econômico e cultural da sociedade brasileira (SOUZA, 2008, p. 116). Sendo o ensino marcado pelo enciclopedismo, mais memorização do que reflexão, um rígido sistema de exames, que enaltecia o mérito e a disciplina, foi adotado e permaneceu por vários anos, apesar dos questionamentos oriundos do movimento da Escola Nova (REBOUÇAS PORTO JÚNIOR, 2014, p. 29). Podemos analisar melhor a reforma de 1925 a partir do Quadro 3.

Quadro 3

SÉRIES E HORAS SEMANAIS

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano
Português	3	3	3	3	3	-
Latim	3	3	3	3	3	-
Literatura Brasileira	-	-	-	-	-	3
Literatura Latina	-	-	-	-	-	3
Francês	3	3	3	-	-	-
Inglês	3	3	3	-	-	-
Alemão (Facultativo)	-	3	3	-	-	-
Italiano (Facultativo)	-	3	3	-	-	-
Filosofia	-	-	-	-	3	-

História Da Filosofia	-	-	-	-	-	3
Sociologia	-	-	-	-	-	3
Moral E Cívica	3	-	-	-	-	-
História Universal	-	3	3	-	-	-
História Do Brasil	-	-	-	3	-	-
Geografia Geral	3	-	-	-	-	-
Geografia Do Brasil	-	3	-	-	-	-
Corografia Do Brasil	-	3	-	-	-	-
Cosmografia	-	-	-	-	3	-
Aritmética	3	3	-	-	-	-
Álgebra	-	-	3	-	-	-
Geometria E Trigonometria	-	-	-	3	-	-
Desenho	3	3	3	3	3	-
Física	-	-	-	3	3	-
Química	-	-	-	3	3	-
História Natural	-	-	-	3	3	-

Fonte: SOUZA, 2008, p. 111.

Como não havia cursos organizados para a formação dos professores, os docentes eram recrutados entre profissionais liberais ou pessoas comuns que manifestavam notório saber e eram conhecidos como mestres de notório saber. As escolas passaram a ser reconhecidas como espaços dedicados a cultura e locais que cultivavam o conhecimento. A pessoa formada pelo ginásio, o Bacharel em Ciências e Letras, era tida com distinção perante a sociedade da época pois alcançou acesso a uma cultura que outros não conseguiam.

O Colégio D. Pedro II notabilizou-se como um centro estatal importante de reflexão e promoção do ensino de excelência no Brasil. No entanto, o ensino secundário sofria com baixos índices de conclusão e aprovação. Entre os anos de 1844 e 1884, havia 5.729 estudantes externos e 2.804 internos do colégio. Desse número de externos, 210 concluíram o curso (3.7%); dos internos, 125 se formaram (4.5%).

3.2 Ciências Humanas e Educação Secundária entre os anos 1930 a 1960

Um grande terreno de disputa pela hegemonia no campo das ideias sobre o ensino secundário brasileiro na época do final da República Velha e início da era Vargas situava-se na discussão entre defensores do Ensino Clássico e do Ensino Científico. O primeiro era herdeiro da tradição humanista de cultura desinteressada para a completa formação da elite dirigente do país e o segundo focava na formação adaptada às demandas emergentes da crescente sociedade urbana que se construía ao redor das indústrias. A ideia de que a educação secundária deveria atender as necessidades da sociedade moderna no Brasil ganhava cada vez mais força (LIBÂNEO, 2009, p. 152). De um lado, os defensores da cultura geral e, de outro, cultura científica específica relacionada às demandas sociais e econômicas do mundo do trabalho.

A crescente classe média brasileira fazia valer sua força na definição da política educacional. Com cada vez mais força, a educação secundária fincava suas raízes na sociedade brasileira. No ano de 1933, havia 66 mil alunos secundários em nosso país. Já no ano de 1952 esse número cresceu para 466 mil estudantes. No ano de 1961, por sua vez, esse número chegou a 991 mil alunos e alunas. Entre adolescentes de 12 a 18 anos, no ano de 1958, um montante de 10% frequentava as escolas secundárias. Metade destas escolas eram privadas e situadas nos grandes centros urbanos brasileiros (SOUZA, 2008, p. 145).

Na era Vargas, pelas palavras do governo, a educação passou a ser tratada como um problema nacional. Buscava-se, a partir dela, por um lado, melhorar a vida do todo geral da população e, por outro, construir um sentimento de patriotismo e uma identidade nacional. Para tanto, duas reformas principais aconteceram e serão abordadas na sequência: a reforma Francisco Campos (1931) e a reforma Capanema (1942).

O Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931, denominado Reforma Francisco Campos, nome do Ministro da Educação (LIBÂNEO, 2009, p. 153), trouxe várias mudanças em consonância com alguns anseios da nova classe média formada principalmente pela burguesia comercial e industrial. Ela acolheu e procurou dar resposta às exigências novas do mundo contemporâneo, focando na aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades. Não somente previa-se que estudante adquirisse uma sólida cultura geral, mas também desenvolvesse a competência de resolver alguns problemas e adaptar-se às novidades.

A Reforma Francisco Campos propugnava uma grande mudança nos currículos do Ensino Secundário ao ofertar dois ciclos: o Ciclo Comum, de duração de 5 anos para a formação

geral da mocidade e o Ciclo Específico como forma de propedêutico para o ensino superior, que levava em consideração a vocação e inclinação individual. Além disso, a reforma procurou efetivar mais exigências de organização e formalização do ensino secundário ao propor seriação e frequência obrigatória, além de requerer aprovação em todas as disciplinas para avançar e bom aproveitamento nos dois ciclos para que o estudante possa prestar vestibular.

Quadro 4. Número de disciplinas e aulas semanais no Ciclo Comum

DISCIPLINAS	1^a SÉRIE	2^a SÉRIE	3^a SÉRIE	4^a SÉRIE	5^a SÉRIE	TOTAL
Português	4	4	3	3	-	14
Frances	3	3	2	1	-	9
Inglês	3	3	2	1	-	9
Alemão (Facultativo)	3	3	2	1	-	9
Latim	-	-	-	3	3	6
História Da Civilização	2	2	2	2	2	10
Geografia	3	2	2	2	2	11
Matemática	3	3	3	3	3	15
Ciências Físicas E Naturais	2	2	-	-	-	4
Física	-	-	2	2	2	6
Química	-	-	2	2	2	6
História Natural	-	-	2	2	3	7
Música (Canto Orfeônico)	2	2	1	-	-	5
Desenho	3	3	2	2	2	12

Fonte: SOUZA, 2008, p. 153

Essa reforma procurou equacionar as demandas sociais crescentes, justapostas a cobranças por qualidade na educação. No entanto, o amplo projeto de formação humana baseada na cultura humanística, ciências e letras continuou vivo, porém articulado com as demandas científicas. Dessa forma podemos afirmar que a Reforma Francisco Campos procurou conciliar esses dois polos que abrangiam a formação humanista com as necessidades científicas de progresso e desenvolvimento social e econômico. Podemos observar no Quadro 5 como se organizava o currículo do Ciclo Específico.

Quadro 5. Número de aulas semanais das disciplinas do curso secundário complementar.

DISCIPLINAS	CLASSES DIDÁTICAS					
	Curso Jurídico		Cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia		Cursos de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial	
	1ª Série	2ª Série	1ª Série	2ª Série	1ª Série	2ª Série
Latim	4	4	-	-	-	-
Literatura	4	6	-	-	-	-
Alemão Ou Inglês	-	-	3	3	-	-
História Da Civilização	4	-	-	-	-	-
Sociologia	-	4	-	3	-	3
Psicologia E Lógica	6	-	4	-	4	-
História Da Filosofia	-	4	-	-	-	-
Geografia	-	3	-	-	-	-
Economia E Estatística	4	-	-	-	-	-
Geofísica E Cosmologia	-	-	-	-	3	-
Matemática	-	-	4	-	6	6
Física	-	-	5	5	3	4
Química	-	-	6	6	4	5
Biologia Geral	3	-	-	-	-	-
História Natural	-	-	6	6	4	4
Desenho	-	-	-	5	-	6
HIGIENE	-	3	-	-	-	-

Fonte: SOUZA, 2008, p. 162.

No currículo do Ciclo Complementar de estudos, observo que as únicas disciplinas que são comuns aos três cursos são a sociologia, psicologia e a lógica. Essas três ciências, distintas em seus objetos de estudo, procuravam fundamentar a administração científica da sociedade. A lógica atenta-se às bases do raciocínio correto e preciso, a psicologia toma como objeto a conduta humana e a sociologia observa as instituições sociais e governo. Cada uma delas atua, a partir de seu método e escopo, para viabilizar a gestão e administração do todo da sociedade, entendida como o conjunto de seres humanos vivendo em um determinado ambiente natural. O

acesso a esses saberes possibilitaria aos estudantes o manejo de conhecimentos indispensáveis para a adaptação e intervenção na vida pública (PALMA FILHO, 2005, p. 63).

Outra personalidade importante da história da educação secundária brasileira é o segundo ministro da educação da era Vargas. Trata-se do ministro Gustavo Capanema que ocupou o ministério durante boa parte do governo Getúlio Vargas. Como Ministro da Educação, entre os anos de 1934 e 1945, ele tratou de viabilizar o projeto de uma educação subserviente e a serviço do projeto autoritário e nacionalista de poder de Vargas. Ou seja, a educação era um meio privilegiado de manter o controle da sociedade e construir consenso político em torno do seu projeto político (LIBÂNEO, 2009, p. 155; SOUZA, 2008, p. 166). Um dado relevante desse momento histórico foi a reintrodução do Ensino Religioso nos currículos escolares, uma conquista da Igreja Católica, componente que foi extinto no período da República Velha e volta a partir do ano de 1931.

Diferente do projeto de educação secundária defendido por Francisco Campos, Gustavo Capanema põem em prática um projeto conservador e de retorno à educação clássica e humanista. O então Ministro procurava defender que o ensino secundário deveria abrir espaço para a persecução de uma sólida cultura geral, baseada nas humanidades clássicas e modernas, para que se desenvolva uma consciência patriótica e de defesa dos elementos da cultura brasileira. Os ginásios deveriam preocupar-se com a construção da identidade nacional brasileira, da significação histórica de pátria, pautada na sustentação do regime político em vigor (SOUZA, 2008, p. 176). No Quadro 6, exposto a seguir, podemos ter uma noção melhor das mudanças propostas pelo Ministério da Educação.

Quadro 6: Reforma de 1942

DISCIPLINAS	SÉRIES (CURSO GINASIAL)			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
I – Línguas				
1. Português	4	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	-	3	3	3
Ii – Ciências				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências Naturais	-	-	3	3

7. História Geral	2	2	-	-
8. História Do Brasil	-	-	2	2
9. Geografia Geral	2	2	-	-
10. Geografia Do Brasil	-	-	2	2
Iii – Artes				
11. Trabalhos Manuais	2	2	-	-
12. Desenho	2	2	1	1
13. Cano Orfeônico	1	1	1	1
Iv – Educação Física	2	2	2	2

Fonte: SOUZA, 2008, 176.

Cabia ao ensino secundário proporcionar aos adolescentes uma ampla leitura de mundo, capacitando-os para compreender o seu lugar geográfico e entender concepções antropológicas acerca do cidadão e dos ideais de vida. Outrossim, entendendo seu lugar no mundo e o ideal da vida humana, eles poderiam construir a consciência da significação histórica da pátria brasileira (PALMA FILHO, 2005, p. 63).

Cabia também ao ensino secundário infundir nos estudantes o zelo pelo estudo da língua portuguesa. Não somente como um grande elemento de integração cultural do Brasil, a língua também servia como símbolo de posse de capital cultural. O estudo metódico e disciplinado da língua pátria cumpria o fim de ser um elemento promotor da identidade e integração nacional. O cultivo da língua interessa a nação como unidade espiritual independente e autônoma (PALMA FILHO, 2005, p. 11).

O caráter conservador das ideias reformistas do ministro Gustavo Capanema também se relacionava com o papel esperado das mulheres na sociedade. A disciplina de “Economia Doméstica” foi instituída e as ideias propagadas por este componente procuravam reforçar o papel exercido pela mulher como esposa e mãe. Segundo Souza (2008, p. 179), nas escolas separadas para as mulheres, elas eram ensinadas sobre a administração das moradias, noções de higiene, cuidados com as crianças, como preparar os alimentos e gestão geral da vida doméstica familiar. Além destas questões, as regras e costumes que instituíam um modelo familiar válido eram defendidos. Podemos perceber nesta disciplina uma racionalização científica da vida no seio dos lares, das famílias e do trato com os filhos. Trata-se do currículo funcionando claramente como um dispositivo de gestão da vida dos indivíduos. Discorreremos nas páginas anteriores sobre o conceito de biopolítica e como ela vinha sendo usada para fazer a gestão dos corpos vivos de uma sociedade. Neste ponto específico da economia doméstica

podemos perceber uma aproximação muito peculiar entre as ferramentas proporcionadas pelo ambiente educacional e os propósitos biopolíticos.

3.3 Ciências Humanas e Educação Secundária de 1960 até a Redemocratização

Entre os anos de 1960 e 1989 a educação brasileira foi completamente transformada. Aquele carácter elitista e de formação para manutenção dos privilégios da elite deram lugar a uma democratização do acesso, ou seja, todos os que desejarem participar do processo educativo poderiam. Inclusive, o carácter de obrigatoriedade do ensino primário para os menores de idade foi incluído na legislação. Dessa forma, com o crescente número de jovens tomando seu espaço nas escolas, a escola e o currículo que fazia parte dela foram transformados.

O golpe militar de 1964 trouxe um ambiente diferente para o exercício de práticas educacionais, mas isso não inviabilizou a toada de experimentação e inovação que caracterizou a educação nos anos 1960 e seguintes. O final do século XX trouxe uma maior democratização dos sistemas de ensino em todos os níveis e solidificou o pensamento constitucional de que a educação é um direito de todos. Além do aumento no número das escolas e do número de alunos, outras mudanças foram produzidas: flexibilização nos sistemas de avaliação, eliminação do exame para ingressar no ensino médio, recuperações paralelas, conceitos ao invés de notas, etc (LIBÂNEO, 2009, p. 156). Como o aumento no número de escolas, as reconhecidas qualidade e excelência dos ginásios públicos dos anos 1930 e 1940 foram perdidas.

O início dos anos 1970 trouxe duas grandes mudanças na organização da educação nacional. A Reforma de 1º e 2º Graus de 1971 trouxe a obrigatoriedade de 8 anos para o ensino fundamental e relegou a cultura humanista a segundo plano, dando ênfase e importância para a educação técnica e científica necessária para profissionalizar os egressos dos ciclos de ensino. O ensino técnico e profissionalizante passou a ser obrigatório e uma gama de instituições passou a oferecê-lo, em igualdade de importância, com o ciclo médio normal preparatório para o ensino superior. Segundo Souza, o objetivo deixa de ser uma formação sólida na cultura geral e desinteressada e passa a ser dominada pelas necessidades do sistema produtivo, baseado na utilidade do saber (2008, p. 230).

A modernização dos currículos escolares nos anos 1960 foi possível pois a sociedade passava por grandes transformações. A Era de Ouro, como ficou conhecida, conjugava o grande

crescimento econômico do pós Segunda Guerra Mundial, a globalização, com as economias cada vez mais internacionalizadas, e as grandes mudanças advindas da revolução tecnológica. A televisão, fitas cassete, rádios, relógios digitais, calculadoras de bolso e eletrodomésticos faziam parte do cotidiano das pessoas e essas tecnologias impactavam a vida de todos. A educação, por sua vez, foi também transformada pelas inovações tecnológicas presentes em todos os cantos. Esse tempo também foi marcado pelas lutas ideológicas de movimentos defensores do socialismo e capitalismo, crescente movimento social, especialmente os círculos sindicais operários e luta de trabalhadores do campo. O presidente João Goulart (1919-1976), que se posicionava como defensor de reformas de base (agrária, bancária, fiscal e eleitoral), performou um papel importante nesses movimentos de grande efervescência social (LIBÂNEO, 2009, p. 156).

O Golpe Militar de 1964, não obstante as suas diretrizes de preservar a ordem socioeconômica e conter os movimentos sociais, trouxe um terreno fértil de experimentação e inovação para a educação. No que se refere ao currículo, ele foi constituído por atores políticos que se circunscreviam, de um lado, baseados em teorias sobre o currículo da época e, por outro, nas leis que formularam seus fundamentos.

Durante o Regime Militar no Brasil, duas Leis formaram o fundamento da educação oferecida nas escolas secundárias gerais, técnicas e magistérios. Uma delas foi aprovada antes da ditadura, no ano de 1961, mas que foi efetivada nos anos de chumbo, e a outra no ano de 1971, já em meados dos anos ditatoriais. Essas duas LDBs, não mais Decretos ou Resoluções, têm grande importância para a história da educação brasileira.

Depois de treze anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovada em dezembro de 1961. A nova lei assegurou a liberdade de ensino que não estava presente em nosso país anteriormente. Ela afrouxou mecanismos de controle da educação privada e tornou facultativa a participação da União na construção ou reforma de estabelecimentos de ensino. Ou seja, flexibilidade e descentralização marcaram essa nova lei e concederam aos estados o poder de organizar e administrar seus sistemas de ensino.

Em se tratando da articulação dos cursos de Ensino Médio, a LDB-1961 defendia a equivalência entre ensino técnico-profissional e o ensino secundário tradicional. A educação média começa a abranger, a partir de então, os cursos secundários gerais, técnico-profissionalizantes e preparação de professores, os magistérios. Determinou que a duração o

Ginasial seria de 4 anos, a ser continuada no colegial, que seria de 3 anos. Aos concluintes do ensino colegial, seria facultada a entrada no ensino superior através dos exames vestibulares (SOUZA, 2008, p. 232). Os estudos das humanidades, que vinham tendo seu prestígio mantido na história do Brasil até 1961, foram muito afetadas e relegadas a disciplinas de menor importância. Podemos notar as mudanças no currículo do ensino secundário ao analisarmos o Quadro 7 a seguir.

Quadro 7: Organização do Currículo do Colegial Segundo a LDB 1961, 1ª e 2ª Séries. O currículo da 3ª série poderia trazer estudos específicos visando o ensino superior.

DISCIPLINAS INDICADAS PELO CONSELHO FEDERAL	1ª HIPÓTESE		2ª HIPÓTESE		3ª HIPÓTESE		4ª HIPÓTESE	
	Séries		Séries		Séries		Séries	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Português	x	X	X	x	x	x	x	X
História	x	X	X	x	x	x	x	X
Geografia	-	-	X	x	x	x	x	-
Matemática	x	X	-	-	-	-	-	-
Ciências Físicas E Biológicas	-	-	X	x	-	x	x	X
Disciplinas Complementares								
Física	x	X	-	-	-	-	-	-
Química	x	X	-	-	-	-	-	-
Biologia	x	X	-	-	-	-	-	-
Filosofia	-	-	-	-	-	-	x	X
Língua Estrangeira Moderna	-	-	X	x	x	x	x	X
Língua Clássica	-	-	-	-	x	x	-	-
Desenho	-	-	X	x	-	-	-	-
Disciplinas Indicadas Pela Escola								
1ª OPTATIVA	x	-	X	-	x	x	-	X
2ª OPTATIVA	-	X	-	x	x	x	x	X

Fonte: Brasil, 1962.

Uma questão, digna de nota, é que o currículo carrega um grau significativo de flexibilização. O poder de definição do percurso de estudos, que outrora estava somente nas

mãos da União, agora está em um conjunto de atores passando pelo Conselho Federal de Educação, Conselhos Estaduais e chegando nos estabelecimentos de ensino. Essa é uma grande novidade trazida pela LDB/1961.

Em se tratando do Ensino Ginásial e Colegial, constatamos que a disciplina de Educação Física passa a ser obrigatória e o de Ensino Religioso facultativo. Português passa a ser obrigatória nas sete séries, história em seis séries, geografia em cinco séries, matemática em seis séries e ciências em seis séries. O currículo complementar era composto por desenho, organização social e política brasileira; desenho e língua clássica e estrangeira ou língua estrangeira moderna e filosofia.

Uma diferenciação importante que terá impacto significativo na administração do trabalho escolar nos anos pós LDB-61 é a existente entre disciplinas e práticas educativas. As primeiras, mais formais, propõem a assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos por parte dos estudantes com as necessárias avaliações ao final do processo para aferir o nível de aprendizagem. As segundas, menos formais, dizem respeito a atividades que atendam necessidades pontuais dos adolescentes (necessidades físicas, artísticas, morais e religiosas). Não há uma avaliação formal, mas pode existir algum instrumento de avaliação qualitativa (LIBÂNEO, 2009, p. 156).

A LDB-61 traz recomendações gerais para constituição dos conteúdos programáticos de cada disciplina. Até então, o governo prescrevia os programas das disciplinas e estes deveriam ser seguidos pelas instituições. Novos desafios estavam sendo enfrentados na elaboração de novos currículos para novos tempos. O mais importante deles foi a conciliação entre as humanidades, necessárias a construção do pensamento e reflexão crítica sobre o contexto social, econômico e político no qual o estudante se insere, e a ciência com sua vertente técnica. Essa dicotomia seria superada, segundo Sucupira (1965, p.50), por uma educação liberal que não se opõe à ciência e a técnica, mas delas faz uso para a construção de um ser humano que tenha a competência de se afirmar e posicionar face aos determinismos de todas as ordens.

Os anos 1970 viram emergir muitas mudanças e novas tentativas de qualificar a educação brasileira. A mais importante destas tentativas é a Lei 5.692, aprovada no dia 11 de agosto de 1971, chamada de Reforma de 1º e 2º Graus. No ano de 1970, o presidente Garrastazu Médici criou um grupo de trabalho para propor mudanças na legislação educacional vigente até então. Em regime de urgência e sem diálogo e debate com a sociedade, o projeto de lei que

compilava as mudanças propostas por esse grupo foi levado a votação e aprovado pelo Congresso brasileiro (CARVALHO; DEROSI, 2021, p. 193).

A Reforma aprovada instituiu a escola única de 1º e 2º Graus e eliminou o ensino primário, ginásial e colegial. O doravante 1º Grau é composto por 8 anos letivos e passa a ser obrigatório para todos os menores. Fica a cargo do governo aumentar a oferta de vagas para atender a demanda crescente da sociedade por educação. O 2º grau, de 3 a 4 anos de agora em diante, ofereceria, além de uma formação geral, qualificação profissional para todos os estudantes interessados. Além da ampliação do número de vagas para os alunos secundaristas, outra grande necessidade e desafio que a nova lei traz é a adaptação dos estabelecimentos educacionais para a oferta da educação profissional e técnica.

A lei também dispunha sobre a necessidade da máxima racionalização dos recursos do erário público no que tange a implantação das mudanças da reforma. Por isso, a ideia de reunir pequenos estabelecimentos escolares em centros maiores e melhor equipados pareceu atraente. Isso permitiu maior articulação entre as diferentes modalidades de Ensino Secundário. Em se tratando dos professores, como se não bastasse a dificuldade do estado em prepará-los para lecionar na educação técnica e profissional, o ambiente comum de trabalho dos professores do ensino primário e secundário evidenciou suas diferentes culturas, salários, status social e formas de exercer o magistério (LIBANEO, 2009, p. 156).

Outrossim, no seio do trabalho pedagógico cotidiano, principalmente nas instituições privadas, nasceu um embate importante entre os proponentes da educação geral, com a finalidade do 2º Grau voltada para o ingresso no ensino superior, e da formação profissional com vistas ao ingresso no mercado de trabalho. Esses embates públicos aliados à incapacidade do governo de prover professores qualificados para garantir a formação técnica e profissional levaram o estado a rever posteriormente a obrigatoriedade da oferta da educação técnica em todas as escolas.

No que se refere ao currículo, a Reforma de 1961 o tornou mais flexível e menos centralizado nas mãos da União. Porém, a Reforma de 1971 trouxe centralização e recrudescimento na sua elaboração e validação. O Conselho Federal de Educação definia o núcleo obrigatório geral de disciplinas e os Conselhos Estaduais a parte diversificada que acolhia as características culturais locais. A organização dos currículos foi baseada em duas disposições legais do governo federal: o Parecer 853 de 12 de novembro de 1971 e a Resolução 08 de 01 de dezembro do mesmo ano. Estes dois instrumentos foram fundamentais para a

organização dos currículos que fundamentaram as intencionalidades das instituições educacionais brasileiras nos anos 1970.

O Parecer 853/71 trouxe algumas normativas importantes. A primeira delas é sobre a composição do currículo que deve ter 4 camadas: a primeira é o Núcleo Comum, definido pelo Conselho Nacional de Educação, a segunda é composta pelas matérias obrigatórias da Lei 5.692, artigo 7, a terceira é a parte diversificada e a quarta é composta pelas matérias que procuram formar as habilidades profissionais (CARVALHO; DEROSI, 2021, p. 193).

O Núcleo Comum é composto por três partes. A primeira versa sobre Comunicação e Expressão: língua portuguesa. O cultivo da língua mãe da nação tem centralidade por permitir acesso à cultura brasileira e possibilitar sua expressão. A segunda é relativa aos Estudos Sociais: geografia, história e Organização Social e Política do Brasil. Objetiva ajustar o estudante ao seu meio social e fazê-lo capaz de viver e conviver. A terceira diz respeito às Ciências: matemática e ciências físicas e biológicas. Tem por meta o desenvolvimento do pensamento lógico, o aprendizado e utilização do método científico, tecnologias e suas aplicações. Trata-se de, a partir do novo currículo, oferecer o mínimo necessário para que cada estudante possa se adaptar com êxito às exigências e demandas da sociedade crescentemente urbana, industrial e tecnológica (SOUZA, 2008, p. 271).

As outras matérias obrigatórias são compostas pela Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde, Língua Estrangeira Moderna (geralmente, inglês) e Ensino Religioso (de oferta obrigatória nas instituições, mas matrícula facultativa).

Neste momento, à medida que a estrutura administrativa do governo militar procurava ser mais eficiente, nasceu a ideia do planejamento. Os professores, em sua prática, também foram levados a planejar o percurso pedagógico que queriam realizar com seus estudantes. Na elaboração dos planos, nota-se uma mudança importante na maneira de se pensar e fazer a educação: deslocamento dos conteúdos para comportamento. Ou seja, a ênfase ao conhecimento enciclopédico dá lugar a objetivos como o desenvolvimento de estudantes que possam ser reflexivos, críticos, capazes de conviver, cooperar, decidir e agir autonomamente. Ora, a prioridade não estava mais centrada na aquisição de conhecimento, mas na transformação do comportamento do estudante (SOUZA, 2008, p. 278) para que ele manifeste certas competências.

A educação profissional, tão defendida e exigida pela lei, começa a ser vista como inexequível em todas as escolas. O ensino no 1º Grau entendido como sondagem das aptidões

profissionais dos estudantes e o 2º Grau como a efetivação da habilitação para o trabalho começa a ser colocada em xeque. A crescente crítica a este sistema de ensino vinda das escolas privadas e a percepção de que as empresas multinacionais formavam seus colaboradores dentro do processo do trabalho consolidou a ideia de que a exigência da oferta de educação profissional em todas as escolas era, por um lado, sem sentido e, por outro, impossível de ser alcançada, dadas as condições brasileiras. Por isso, a Lei 7.044/82 extinguiu a obrigatoriedade da oferta de educação técnica em todas as instituições e instaurou escolas de formação geral, para os que queriam a educação superior, em separado das escolas técnicas e profissionais, endereçada aos estudantes cujos interesses levavam ao mundo do trabalho (CARVALHO; DEROSI, 2021, p. 194).

3.4 Ciências Humanas e Educação Secundária dos anos 1990 até a BNCC

O início dos anos 1980 trouxe ventos de mudança para o cenário educacional brasileiro. Os movimentos de redemocratização e o crescente aumento no número de estudantes atendidos nas escolas transformaram o *modus operandi* escolar. O sistema de avaliação, outrora rígido e baseado no mérito, passa a ser mais flexível em nome da democratização de oportunidades. Ao invés de notas numéricas, conceitos e novas oportunidades concedidas aos alunos para recuperarem aproveitamentos abaixo do mínimo. A educação elitista do início do século XX dá lugar a classes heterogêneas com estudantes de todas as origens étnicas e sociais. O uso do uniforme passa a ser mais flexível e as carteiras deixam de ser pregadas no chão, possibilitando mais interação e trabalho conjunto entre os pares. A disciplina, a ordem, a hierarquia e a autoridade dos professores são amplamente questionadas, de maneira tal que não mais é o aluno quem se adapta à escola, mas a escola que se molda ao estudante. Muito diferente da década de 50 quando toda sociedade reconhecia a qualidade do ensino público, os anos 80 colocaram pra dentro da escola alunos mais pobres e desinteressados (LIBÂNEO, 2009, p. 158), afetando dramaticamente a qualidade das escolas. Como consequência, a má qualidade do ensino público é cada vez mais evidente (SOUZA, 2008, p. 283).

Os profissionais da educação iniciaram um processo de trabalho e atuação conjunta que é muito relevante. No final dos anos 1970, várias associações que reuniam professores, de todos os segmentos e áreas, foram criadas. Dentre elas, a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), que foi fundada em 1977; o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), cuja fundação foi iniciada em 1978 e finalizada no mês de março de

1979; a ANDE (Associação Nacional de Educação), tendo iniciado em 1979; da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), fundada no ano de 1979 a partir do trabalho da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), cuja fundação foi em 1960; da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), fundada em 1989, oriunda dos trabalhos da CPB; da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), iniciada em 1981; foi criada também FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas), em 1978 (SAVIANI, 2018, p. 294).

Essa crescente associação e trabalho articulado dos profissionais da educação culminou na organização de várias CBEs (Conferências Brasileiras de Educação). Esses eventos foram realizados entre os anos de 1980 e 1991, a cada dois anos. As discussões dos professores resultaram na apresentação de um projeto de Lei, protocolado na Câmara dos Deputados através do número 1.158-A/88, de dezembro de 1988. Na reta final de discussão e apreciação da proposta, em virtude da maioria que o presidente Fernando Henrique Cardoso tinha no Congresso, ela foi suplantada pela proposta apresentada pelo MEC. Na sequência, os dois CONEDs (Congresso Nacional de Educação), realizados em 1997, em Belo Horizonte, apresentaram ao Congresso o PNE (Plano Nacional de Educação), e novamente foram suplantados pela iniciativa do governo (SAVIANI, 2018, p. 294).

A década da redemocratização brasileira viu os saberes instrumentais e utilitários gozarem de primazia face às humanidades clássicas. Outrora marca de distinção social e saber desinteressado da elite, as ciências humanas foram pouco a pouco perdendo espaço na sociedade urbana e industrial crescente. O ensino do latim foi abolido e, em seu lugar, foi adotada uma língua moderna estrangeira, o inglês na maioria das vezes. O Ensino de 1º Grau foi considerado necessário para formar o cidadão entrante na sociedade construir as bases da civilização. O desenho e o canto orfeônico deram lugar a Educação Artística e a economia doméstica foi incorporada na parte diversificada do currículo, sem obrigatoriedade.

Para ilustrar a relação do ensino escolar com o utilitarismo social tomamos como base o currículo do 1º Grau nesse período. Seu fundamento geral encontra-se nas matérias de português e matemática, que gozavam de maior primazia e carga horárias superiores. O ensino da língua portuguesa, que antes estava ligada ao estilo e a capacidade de falar e escrever bem, agora conecta-se com a capacidade de estabelecer comunicação e expressão nos diversos contextos. A matemática relacionava-se à utilidade prática diária na sociedade fundada no capital nos espaços de mercado, científicos e tecnológicos. A partir de seu ensino, procurava-se construir o raciocínio abstrato nos estudantes. História e geografia, por sua vez, ligavam-se

a necessidade de compreender a realidade nacional para o exercício da cidadania. A saga dos grandes personagens brasileiros e a evolução cronológica da civilização universal foram privilegiados. O ensino das ciências teve um enfoque investigativo e experimental, ou seja, os estudantes repetiam, com intermédio dos professores, os procedimentos científicos da experimentação e descoberta. O ensino religioso foi mantido pela relação entre Igreja e Estado e por uma norma presente na Constituição de 1988. Os programas de saúde foram mantidos e tratavam dos cuidados necessários com o corpo. A educação física relacionava-se com a prática esportiva com um duplo fim. Por um lado, produzir um celeiro de atletas de alto rendimento e, por outro, usar o esporte como construção de disciplina pessoal e comunitária. A instrução presente nos componentes da Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica estavam imbricados com a formação da civilidade da nação menos do que com a política de contenção de movimentos estudantis e ideias subversivas, especialmente aquelas ligadas ao comunismo. Tratava-se da defesa da segurança nacional com promoção do ideário patriótico de nação forte, moral, família e propriedade e defesa da religião.

O ensino no 2º Grau, por sua parte, diante do fracasso da política de profissionalização obrigatória, viu o fortalecimento da formação geral. O currículo era baseado também nas matérias de português e matemática. Além disso, as matérias científicas conquistaram espaço com física, química e biologia. O latim e grego foram abolidos definitivamente e a filosofia, que era o coroamento do processo de ensino, foi retirada. A literatura aparecia como forma de integração da cultura nacional através da língua portuguesa e das grandes produções literárias que seriam estudadas e difundidas.

Diante destes pontos observados nos currículos do 1º e 2º Grau, observamos a decadência das ciências humanas, ou humanidades, e a sobrevalorização da cultura científica e instrumental (LIBÂNEO, 2009, p.162). As universidades começam a exercer forte influência nas políticas de definição dos currículos, principalmente, do ensino secundário. A hegemonia de certos campos de conhecimentos universitários, especialmente científicos, atraía mais financiamento, principalmente público, para suas atividades de pesquisa e ensino. Os exames vestibulares começavam a interferir no currículo no sentido de mostrar o que é relevante ser ensinado aos alunos de 2º Grau. Todos os conhecimentos que seriam cobrados nos exames de entrada nas universidades devem ser tratados nas escolas secundárias para dar condições de aprovação aos estudantes egressos. Nesse contexto, a educação profissional perde relevância e os códigos de civilidade da cultura nacional começam a ser cada vez mais aprendidos através

dos meios de comunicação de massa (televisão, rádio e jornais) e não mais nas escolas (SOUZA, 2008, p. 290), questionando ainda mais a função da escola.

Nesse contexto de comunicação de massa tendo cada vez relevância na formação da cultura nacional (LIBANEO, 2009, p. 179), durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1931-), houve a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação 9.394 no dia 20 de dezembro de 1996. Entre as mudanças trazidas por esta lei destaca-se a nova nomenclatura para designar as formações primárias e secundárias. O que era ensino de 1º Grau passa a ser chamado de Ensino Fundamental; o que era 2º Grau passa a ser Ensino Médio.

Outras mudanças também são dignas de nota. Entre elas, os aspectos relativos às políticas de avaliação têm novas alterações. A prática da avaliação escolar passa a ser, preponderantemente, qualitativa. O desempenho do estudante ao longo do percurso escolar passa a ser considerado e não somente aspectos quantitativos (SOUZA, 2008, p. 292), não somente as suas notas. O conselho de classe, formado por professores e gestão escolar, passa a ter a prerrogativa de avaliar o périplo do estudante em uma série e, conforme seu juízo, suplementar os resultados das avaliações. Aceleração de estudos, mediante aferição de aprendizados, poderia ser legalmente feita.

Tratando-se do currículo do Ensino Fundamental, os componentes de português e matemática continuam formando a base. O conhecimento do mundo físico e natural teve importância, bem como a tomada de consciência sobre a realidade social e política do Brasil. O ensino de arte passa a ser obrigatório e a educação física mandatória no ensino diurno e optativa à noite. A disciplina de história começa a abranger, além da formação história brasileira, as diferenças sociais e étnicas do Brasil e sua origem africana, indígena e europeia. O ensino religioso, conforme a orientação da Constituição Federal de 1988, tem oferta obrigatória e matrícula facultativa (SOUZA, 2008, p. 293).

O Ensino Médio trouxe uma mudança substantiva que continua sendo usada até os dias de hoje e foi avançada na elaboração da BNCC. O currículo desse segmento de ensino foi dividido em 4 grandes áreas de conhecimento. A primeira delas é a Linguagem com seus códigos e tecnologias. Fazem parte dessa área componentes como artes, educação física, língua portuguesa, literatura e língua estrangeira. Os componentes privilegiam a arte da expressão humana, seja por meio da arte, linguagem, ou através da comunicação artística pelo próprio corpo. A segunda compreende as Ciências da Natureza e suas tecnologias. Esta área é composta

pelas disciplinas científicas de física, química e biologia. A terceira é a Matemática e suas tecnologias. A matemática está presente nas matérias científicas, mas o estudo da matemática pura mantém-se como área separada. Por fim, o grupo de matérias, que perdeu bastante relevância no nosso contexto, denominado de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse grupo compõe-se de geografia, história, filosofia e sociologia. Temas transversais ou problemáticas sociais também ganham espaço. Por exemplo, a ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, mundo do trabalho e consumo ganham relevância e são objetos de estudo. A intenção desse novo arranjo é proporcionar o diálogo entre os componentes e o mundo produtivo do trabalho. Se isso é importante ou não, ou se esse objetivo é alcançado ou não por meio desse rearranjo não será considerado neste estudo.

O Ensino Médio brasileiro foi alterado no governo Fernando Henrique para além da mudança de nome. Uma dessas alterações importantes no Governo FHC foi a separação entre ensino médio e ensino técnico-profissional, determinada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (SAVIANI, 2018, p. 296). Notamos nessa mudança um movimento para a Reforma de Capanema que regrava a dualidade de sistemas. A LDB 1961 trazia flexibilidade e trânsito entre os sistemas de ensino técnico e médio. No entanto, isso foi abolido por FHC e a dualidade retornou.

Outro ponto importante foi Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, posteriormente aprovada pelo Congresso como Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Ela transforma o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em Autarquia Federal. O enunciado da lei traz mudanças importantes nesse órgão: ele deixa de ser de fomento à pesquisa, documentação e disseminador de informação e passa a ser destinado a avaliação da educação brasileira em todas as suas modalidades. Foi feita uma refundação deste órgão (SAVIANI, 2018, p. 297). Em sequência, instituiu-se o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), gerido pelo INEP e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), também gerenciado pelo INEP, foi criado em 1998.

Ao longo do primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006) foram tomadas novas medidas e iniciativas sobre a educação básica. No entanto, as políticas vindas do governo anterior foram mantidas em sua maioria. Em relação à educação básica, uma medida importante foi a Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que institui o ensino fundamental de 9 anos. Em sequência, a Lei 11.494, de 29 de dezembro de 2006, substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do

Magistério). O FUNDEB passou a abranger, além da Educação Básica, a Educação Infantil, Ensino Médio, educação de jovens e adultos, Ensino Técnico e modalidades de educação urbana e rural destinadas a indígenas, quilombolas, e outras minorias (SAVIANI, 2018, p. 299).

O segundo mandato do Presidente Lula (2006 a 2009) o diferenciou das políticas recebidas de FHC. No ano de 2007 foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trouxe várias mudanças. No dia 24 de abril de 2007, um conjunto de decretos foram colocados em vigor. O carro chefe é o Decreto 6.094 que instituiu o Plano de Metas e Compromissos Todos Pela Educação, sendo seguido por outras mudanças; o Decreto 6.093 sobre o programa Brasil Alfabetizado; o Decreto 6.095 sobre a reorganização e integração das instituições federais tecnológicas; o Decreto 6.096 que criou o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Aos 16 de julho de 2007, a Lei n. 11.738 foi editada e criou o piso salarial dos professores de educação básica e, em 25 de setembro de 2008, a Lei n. 11.788 foi publicada e regulava a organização dos estágios dos estudantes da educação básica, média, jovens e adultos e superior (SAVIANI, 2018, p. 300). Esses decretos e leis retomam o processo de formação integrada visando a superação da dualidade entre a educação geral e a educação profissional.

No final do governo Lula, importante ressaltar uma mudança importante relacionada à LDB 1996. A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, editada no dia 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, obriga os sistemas de ensino a incluir a filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nas ofertas curriculares do ensino médio. Esses componentes, ora presentes, ora ausentes, voltam a figurar como mandatórios na oferta curricular e na matrícula dos estudantes.

O governo de Dilma Rousseff (2011 a 2014) deu continuidade à política elaborada pelos governos Lula. No entanto, duas mudanças feitas merecem consideração. A primeira diz respeito à Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que institui a educação obrigatória para brasileiros de 4 a 17 anos. Ou seja, a faixa de obrigatoriedade da educação para menores abrange a Educação Infantil, pré-escola, Ensino Fundamental e Médio. Outra mudança importante foi a criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) através da Lei n. 12.513, publicada pela presidenta Dilma Rousseff em 26 de outubro de 2011. O objetivo era ofertar para a população, de forma gratuita, cursos técnicos e profissionalizantes com vistas a sua inserção no mercado de trabalho. O público-alvo era constituído por trabalhadores, estudantes e grupos vulneráveis socialmente, prevendo uma série de benefícios como auxílio para transporte, material escolar e alimentação (SAVIANI, 2018, p. 302). Além

do retorno dos componentes de filosofia e sociologia, não houve mudança significativa no currículo do Ensino Médio até o início da elaboração da BNCC, que veremos no próximo capítulo de nosso trabalho.

4. AS CIÊNCIAS HUMANAS NO ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

O contexto da elaboração da BNCC possui várias questões que precisamos notar e discutir. O primeiro mandato da Presidenta Dilma finalizou no final de 2014 e novo Plano Nacional de Educação já havia sido aprovado sob Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Com a reeleição de Dilma naquele ano, havia a expectativa de continuidade deste plano, principalmente a destinação de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para melhorar a educação brasileira.

A ascensão de Michel Temer ao poder, devido ao golpe parlamentar ocorrido no início de 2016, trouxe muitas mudanças e, dentre elas, o abandono de várias das metas previstas pelo plano. Um governo ilegítimo, impopular e sem base social iniciou o desmonte de políticas educacionais que estavam trazendo ganhos sociais importantes. A reforma do Ensino Médio elaborada pelo governo Temer, por meio de Medida Provisória de caráter autoritário, vem neutralizando vários avanços obtidos nos governos anteriores, principalmente Lula e Dilma (SAVIANI, 2018, p. 301). Nesse contexto de mudanças monocráticas sobre o Ensino Médio, sem participação da sociedade, e da propagação da Escola Sem Partido, movimento posicionado à direita, que procuram manter o status quo das desigualdades e privilégios de alguns, temos a publicação da BNCC (Brasil, 2017). A seguir, veremos o início do processo da elaboração da BNCC e análise dos desdobramentos específicos das humanidades ou ciências humanas.

4.1 Contexto de Elaboração da BNCC

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa com a publicação da Constituição Federal de 1988. Desde então, a sociedade, os órgãos do governo que têm competência sobre esta matéria e as organizações sociais têm se mostrado interessados nesta questão (MORGADO e CORREA, 2018). No Artigo 210 da constituição de 1988 está posta, de maneira clara, a orientação para que se inicie o processo de discussão pública para que sejam fixados conteúdos mínimos para a educação básica no Brasil. Este artigo diz que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O ponto de

partida para toda essa discussão sobre um currículo que tenha validade em todo território nacional está neste artigo da Constituição Brasileira.

O tema volta a ser tratado oito anos depois com a publicação da LDBEN nº9394/1996. O artigo de número 26 desta lei dispõe sobre este tema do currículo e determina que as elaborações curriculares “da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Neste excerto do texto da lei pode-se constatar que o currículo nacional a ser elaborado posteriormente precisa conter duas partes: uma que trata de um núcleo nacional comum, a ser ensinado em todas as escolas do país, e outra que trata de conteúdos diversificados que podem abarcar as características peculiares de cada região do país.

Um ano após a entrada em vigor desta lei, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, acontece a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sobre este assunto, houve um desacordo entre o governo federal e o Conselho Nacional de Educação, que não referendou a publicação do PCN. No fundo, com o pretexto de melhorar a educação e começar a aplicar uma avaliação de larga escala, as escolas foram orientadas a seguir o PCN no desenvolvimento do seu currículo para que possam ter resultados significativos nas provas.

Um passo adiante no caminho de elaboração do pretense currículo nacional foi dado no ano de 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13005/2015. Esse plano teria uma vigência de 10 anos, a contar o ano da publicação, e busca garantir o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos. Procura construir um consenso ao redor da ideia de que, no mínimo, 95% da população termine esse ciclo de estudos dentro da idade recomendada. Este plano buscava, até o final do seu segundo ano de vigência, que municípios, estado e governo federal desenvolvam, e submetam a consulta pública, uma proposta que contemple direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes do ensino fundamental. O projeto era que estes referidos direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento consubstanciem uma base nacional comum que verse sobre o currículo.

A partir destes ditames da nova lei, o Ministério da Educação, apesar de toda instabilidade política vivida pelo país no ano de 2015, e das constantes trocas de ministros, começou a elaborar este documento. A realização do I Seminário Interinstitucional, no ano de

2015, e a Portaria 592, que instituiu uma comissão para começar a construir o texto, foram marcos importantes na elaboração da nova Base. Em outubro de 2015 foi feita a primeira consulta pública para elaboração da primeira versão deste documento. Foram entregues mais de 12 milhões de participações. Em junho de 2016, para discutir a segunda versão da base feita por um grupo de professores da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, foram realizados vários seminários temáticos ao redor de todo país. Em agosto deste ano, foi iniciada a redação da terceira versão, que acomodava uma síntese das contribuições da sociedade e dos seminários temáticos. A redação foi finalizada e entregue ao CNE no dia 06 de abril de 2017, tendo sido aprovada logo em seguida, e homologada pelo Ministério da Educação em novembro do mesmo ano.

O processo de construção desta Base contou com a participação de inúmeros atores sociais tais como professores universitários, assessoria internacional, fundações privadas, sociedade civil, professores e gestores da educação básica. É fundamental, nesse contexto e passados alguns anos da publicação deste texto, que sejam considerados os interesses, ideologias, disputas e visões dominantes no conjunto da elaboração teórica da base. Afinal de contas, quais são os interesses contemplados na base e a que grupos sociais eles pertencem? Qual é a ideologia dominante no texto e que tipo de sociedade ela forma? São questões importantes e geram um debate lúcido para que se saiba a que grupo de poder o texto serve.

Com o intuito de provocar uma discussão acerca da BNCC, da sua relevância e do seu processo de construção, Alice Casimiro Lopes (2018, p. 23) faz considerações muito pertinentes e que precisamos levar em conta. Ela coloca que todo documento político carrega muitas intenções e elas precisam ser corretamente compreendidas, principalmente aquelas subjacentes e não explícitas. Ela não desenvolve cada um deles, mas defende que a BNCC constrói um vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e manifesta um caráter salvacionista da educação. Além de vincular a educação às necessidades do desenvolvimento econômico, o que é praxe já no discurso neoliberal, a BNCC opera um discurso que traz a educação como uma espécie de panaceia para todos os males.

Como se não bastasse, nesse sentido, a base operou uma redução do conceito de educação a níveis de aprendizagem e a sua uniformização em todo território nacional para que as instituições possam ter melhores resultados em testes nacionais e internacionais. Nota-se uma redução significativa no conceito de educação que é muito mais amplo e abrangente do que um processo de nivelamento de aprendizagem. Em se tratando do trabalho dos professores nas escolas, a BNCC pressupõe que eles não sabem o que fazer sem a existência da unidade

curricular. Ora, pré-existentes à base, existem documentos das secretarias estaduais e municipais muito ricos, parâmetros nacionais e orientações curriculares que parecem ser ignorados por este documento.

Estamos vivendo um momento da história brasileira em que o conjunto de ideias defendidas pelo governo manifesta desprezo pelo conhecimento científico e moralismo religioso de determinados grupos. Esse moralismo proíbe a discussão sobre alguns temas necessários a educação e a postura anticientífica mina a validade da ciência e de grandes conquistas políticas educacionais (PARAÍSO, 2019). Por isso, o papel dos profissionais da educação precisa ser de defensores do conhecimento científico e o de acolhedores das diferenças que se manifestam na vida das pessoas. Neste grande terreno de disputa e tentativas de manipulação da construção dos seres humanos através da instituição escolar, os professores precisam deixar-se afetar pela criatividade das diferenças e educar para a liberdade de criar valor através de uma postura científica.

4.2 Currículo de Ciências Humanas: da minha experiência para chegar na BNCC

De acordo com o dicionário *Priberam* da língua portuguesa, *currículo* tem diversas conotações. Dentre elas, o “ato de correr, carreira, curso”, ou um “desvio para encurtar um caminho, atalho”. Tratando-se da educação formal, o que nos propomos neste espaço, este dicionário refere-se ao currículo como “descrição do conjunto de conteúdo ou matérias de um curso escolar ou universitário”². Nesta mesma direção, o currículo também é definido como um documento que contém dados biográficos, informações relativas à formação e conhecimentos referentes ao percurso acadêmico e profissional de uma pessoa. No entanto, mesmo sabendo dos seus vários sentidos, o que nos interessa aqui é a compreensão de currículo como o percurso de aprendizados, competências, habilidades e experiências previstas para a obtenção de determinado grau escolar ou acadêmico. A sociedade convencionada entende que, para conferir certo grau ou distinção a alguma pessoa, ela tem de se submeter a um processo de estudos e verificações de aprendizagem em alguma instituição habilitada. Não basta saber, faz-se necessário que uma instituição chancela e diga que, de fato, o indivíduo sabe. O currículo é o

² **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/currículo>. Acesso em 26 de jun. 2021. Partindo de uma abordagem mais imediata a partir de uma etimologia da palavra *currículo*.

caminho de estudos estabelecido por uma instituição educacional para que o estudante desenvolva os conhecimentos, habilidades e competências para o exercício profissional ou pelo simples ato de aprender, que tem valor em si mesmo³.

Partindo de uma compreensão mais tradicional de currículo, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a Rede Jesuíta de Educação (2016, p. 43) entende que “o currículo é o ‘ethos’, no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas competentes, comprometidas, conscientes e compassivas”⁴. Dito de outra maneira, o currículo manifesta⁵ o que acontece dentro e fora das salas de aula, mostra o cotidiano mais espontâneo de uma escola, as relações, de poder ou amistosas, que são experienciadas por todos os atores do processo educacional. A formulação do currículo busca evidenciar os valores da instituição, o modo como as decisões são tomadas e mostra também a coerência, ou ausência dela, das pessoas que professam uma maneira de ver a realidade. Cabe a observação de que atuo profissionalmente em um colégio de educação básica da Rede Jesuíta de educação.

Em alguns anos da década de 2010 eu trabalhei em outra rede de escolas privadas sem fins lucrativos na cidade de Porto Alegre. À época, a Rede Marista de Educação (2010, p. 59) entendia o currículo como “um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da instituição, suas intencionalidades, os contextos, valores, as redes de conhecimento e saberes”. O currículo, segundo esta concepção, também articula as aprendizagens, contribuindo com a formação da identidade dos sujeitos aos quais é direcionado todo o processo da educação.

Trouxe estas duas concepções de currículo para lançar luz ao debate e também para manifestar no chão no qual vivi e vivo as minhas experiências com a educação. Nos anos de 2010 eu iniciei minha trajetória profissional em uma escola da Rede Jesuíta de Educação na Cidade de Porto Alegre. Desde então até o momento presente, tenho atuado como professor de Ensino Religioso e Orientador Religioso para o Ensino Fundamental II. Trabalhei também como

³ BOLÍVIA. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. La Paz: Ministerio de La Educaciona, 2012, p. 28. Consideramos muito significativo o enfoque deste documento do estado plurinacional boliviano sobre o currículo. Seu enfoque, além de prático e econômico, busca valorizar a cultura dos povos originários, construir uma postura decolonizadora, dando importância ao bem-viver e a relação com a natureza.

⁴ Rede Jesuíta de Educação. **PEC. Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 43. Utilizei neste texto referências às redes Marista e Jesuíta de educação pois atuo como docente há dez anos na Rede Jesuíta de Educação e atuei por sete anos na Rede Marista.

⁵ Há um documento novo que trata da dimensão curricular na Rede Jesuíta de Educação, mas a formulação dele é a mesma do anterior. Este ponto não foi alterado. Conf. Rede Jesuíta de Educação. **PEC. Projeto Educativo Comum** (Edição Atualizada: 2021-2025). São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 35.

professor de filosofia para estudantes do Projeto Pescar vinculado a esta instituição nos anos de 2010 e 2011. Em se tratando da Rede Marista de Educação, a partir de fevereiro de 2012 até o final do ano de 2013, eu atuei como professor de Filosofia e Protagonismo Social em uma escola de Educação de Jovens e Adultos. A partir do início do ano de 2014 até o final de 2018, minhas atribuições mudaram e atuei como vice-diretor e diretor desta escola e, na sequência, tendo meu contrato rescindido, permaneci atuando na Rede Jesuíta de Educação, onde trabalho até os dias de hoje.

Além da minha trajetória profissional, outras autoras e autores trouxeram contribuições interessantes nesta tentativa de elaboração de um conceito para o currículo. Um trabalho importante nesse sentido foi o das pesquisadoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011, p. 19) no qual defendem que, ao se observar diversas e diferentes tentativas de definir o currículo, há uma ideia em comum: tentativa de organização. Organização das experiências ou situações de aprendizagem, dos temas a serem trabalhados e do conjunto de conteúdos a serem compartilhados pelos docentes ou redes de ensino de maneira a levar a bom termo um processo educativo. E, Guilherme Lemos (2019, p. 42) por sua vez, constrói o seu conceito de currículo, diferenciando este da didática que seria a reflexão sobre a ação docente, defende que ele é a razão de ser da didática e que aponta o sentido da sua ação. O currículo é um conjunto de enunciados que produzem conhecimentos e a didática é o conjunto de ações que possibilitam esta produção através da relação entre professor e estudante. Didática é a ação de colocar, nos diversos contextos educacionais nos quais as escolas estão inseridas, em prática na vida dos estudantes os conhecimentos que a batalha política em torno do currículo definiu como importante e necessário para a vida. A ação de ensinar é vazia sem a presença de um currículo, e o currículo inócuo sem a didática.

4.3 Currículo na BNCC

De modo não menos tradicional e conservador, a BNCC (2017) traz reflexões iniciais que vão dando o tom e a orientação do seu projeto. De acordo com sua formulação inicial, esta base se constitui como um documento “de caráter normativo” (BNCC, 2017, p. 07) que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens que se consideram como essenciais e que todos os alunos devem aprender ao longo do seu percurso pela educação básica. Portanto, este documento, de caráter regimental, estabelece o que cada estudante brasileiro *deve* aprender ao longo de seu processo de escolarização. Além do itinerário formativo básico que o estudante

deverá percorrer, o novo currículo tem intenções muito nobres quando busca desenvolver uma “formação humana integral”. Mais adiante no texto da Base, é construída, pelos cientistas convidados para sua elaboração, uma definição do que seja essa formação integral orientada para a efetivação de uma sociedade “justa, democrática e inclusiva”.

Historicamente em nosso país, as políticas para a elaboração dos currículos básicos, tanto nas esferas federais e estaduais, quanto nas municipais, não têm um alinhamento ou estrutura comum. Por isso, ao longo dos anos, o poder público não foi capaz de definir um itinerário formativo comum para o país. Cada estado tinha autonomia e construiu sua própria formulação sobre os currículos da educação básica e ela era posta em prática nas redes estaduais de ensino. Cada município da mesma maneira e cada instância do poder do estado fazia a educação a seu modo. Dessa autonomia de cada instância do estado resulta uma enorme fragmentação e a inexistência de unidade. Nunca houve, e ainda não há, unidade na elaboração dos conteúdos educacionais, na avaliação e na formação de professores. Com o objetivo de enfrentar este problema, de um esforço supostamente coletivo e nacional, foi iniciada a empreitada de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Brasil – BNCC (2017). Resta saber se o governo federal será capaz de articular com os estados e municípios este alinhamento que a Base procura construir e quais serão os interesses ocultos em todas as formulações que constituem este documento novo do currículo nacional.

Central na articulação da Base está o conceito de *competência*. A estrutura do documento está construída ao redor da viabilização de dez competências gerais que “consustanciam (...) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 08) dos estudantes. Neste documento, a competência é entendida como a capacidade de mobilizar todo o conhecimento que alguém possui, suas habilidades, suas atitudes e seus valores a fim de resolver ou solucionar um problema ou demanda complexa que for apresentado na vida cotidiana, no trabalho ou na ação política. Cada pessoa se depara com as mais variadas situações problema em sua vida. Nesse sentido, competência é a capacidade que alguém tem de encontrar, dentro do mar de conhecimento adquirido ao longo dos anos, a informação certa para solucionar o desafio encontrado. Viver neste mundo é ser desafiado constantemente a pôr a prova os conhecimentos apreendidos, tanto na escola como na vida em geral, para resolver os desafios. A partir deste conceito, a base quer fazer com que as pessoas que fazem parte do campo da educação entendam que a formação é para as situações de vida, e é aí, nas situações vividas, que o conhecimento precisa fazer diferença. Caso contrário, não cumpre seu papel.

4.3 Currículo de Ciências Humanas na BNCC

Tendo feito esta retomada a respeito dos significados de currículo e as orientações iniciais da BNCC, passaremos a analisar a constituição das linhas fundamentais currículo de Ciências Humanas do Ensino Médio no Brasil. Os documentos analisados, com suas virtudes e vícios, são os produzidos pelos governos Temer-Bolsonaro. O início das reflexões acerca da base aconteceu no penúltimo ano do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff. Porém, foram continuados e reelaborados nos dois governos que a sucederam. Todo governo novo que se instala traz consigo uma nova ideologia e um novo grupo que se apropria dos processos administrativos de condução do Orçamento da União e sua distribuição. Essa readequação das linhas de ação acontece conforme as novas ideias defendidas pelos novos governantes e sua consequente implementação se dá através dos recursos públicos, tanto financeiros, quanto humanos e estruturais.

Uma guinada na orientação política brasileira e, por conseguinte, na aplicação dos recursos federais, ocorre quando o Congresso Nacional decide acolher o pedido de Impedimento da Presidente Dilma Rousseff (AGUIAR, 2020, p. 619). Mesmo não havendo⁶ prova material do crime de responsabilidade fiscal, o processo, eminentemente político, foi amplamente debatido e colocado em votação nas duas casas legislativas até os congressistas, deputados e senadores, obterem o afastamento da presidente. Em seu lugar, o vice-presidente, Michel Temer, assumiu a condução das políticas do país.

Nos dois governos que se sucedem, após a queda da presidente Dilma, algumas coisas merecem destaque porque impactam diretamente na condução das políticas de educação no Brasil. No governo Temer, em primeiro lugar, destaca-se a aprovação da PEC do Teto dos Gastos que limita o gasto público. Ou seja, as despesas públicas de um ano específico ficam limitadas aos gastos do ano imediatamente anterior, corrigidas pelo índice oficial de inflação, IPCA. O governo somente tem autonomia para destinar às rubricas do Orçamento Público valores semelhantes aos que já vinham sendo praticados com as correções inflacionárias atualizadas. Além disso, no âmbito da política de educação, se destaca a aprovação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) para os diferentes níveis da Educação Básica do Brasil e a

⁶ As “pedaladas fiscais”, que foram usadas como justificativa para a proposição do processo de impedimento, já eram usadas por governos anteriores e continuaram a ser usadas pelos governos posteriores. Ou seja, uma falsa acusação foi construída e, como o julgamento foi político, o afastamento da presidente Dilma Rousseff foi feito, o que constitui um verdadeiro “golpe parlamentar”.

Reforma do Ensino Médio. Com suas limitações, este documento pretende ser a maior orientação governamental para a condução das políticas e práticas educacionais em nosso país.

Em se tratando do governo eleito imediatamente depois de Temer, o governo Bolsonaro, destacamos duas normativas importantes que vieram na mesma direção das reformas propostas por Temer⁷. Estes dois governos, o primeiro alçado ao poder através de um Golpe parlamentar oriundo de um processo de impedimento causado por uma denúncia fantasiosa e mentirosa sobre corrupção, tanto que a presidente foi absolvida logo após sair da presidência, e outro eleito às custas de mentiras disseminadas nas redes e pela ausência de um candidato forte, o ex-presidente Lula retirado do certame eleitoral por falsas acusações que levaram a uma prisão injustificada, têm atuado e legislado para que a educação atenda às necessidades do neoliberalismo. Uma destas normativas é o Parecer CNE/CP 22/2019 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e a Base Nacional Comum para a formação de docentes (BNC-Formação). Este governo tem manifestado enormes desafios e fragilidades (RODRIGUES, 2021, p. 24) na condução dos ministérios e, em especial, o Ministério da Educação. Em um período de quase três anos, numa sucessão de trapalhadas, três diferentes ministros ocuparam o posto (Ricardo Vélez Rodríguez, 1º de janeiro a 8 de abril de 2019, Abraham Weintraub, 09 de abril de 2019 a 08 de junho de 2020, e Milton Ribeiro, até os dias de hoje e depois de um tempo em que a pasta ficou vaga), mas nenhum deu continuidade ou iniciou algum projeto mais consistente.

Nesta mesma direção, apesar das várias críticas provenientes das entidades de classe dos professores e outros setores da educação, essas normativas continuam definindo os rumos da educação em nosso país, bem como a formação dos profissionais que atuam nesta área e são responsáveis diretos pela implementação destas políticas. Em meio à crise sanitária enfrentada pelo Brasil e pelo mundo, nota-se a inépcia do governo federal em entender esta realidade e há generalizados ataques às universidades, à pesquisa e a ciência. Tristemente, tal é a situação em que nos encontramos nos dias de hoje. A condução das instituições de pesquisa e ensino tem sido guiada pelos cortes contínuos de orçamento, duros golpes na autonomia das instituições e na negação da ciência. Essa é a postura do governo brasileiro atual⁸.

⁷ Este governo desconsidera e despreza a importância das Ciências Humanas para o desenvolvimento nacional. Concede mais recursos e importância para cursos técnicos, tecnológicos, ciências administrativas, engenharias e áreas da saúde. Tem-se a nítida impressão de que somente importa o que auxilia o sistema produtivo e não o que faz as pessoas criarem capacidade de pensar, analisar e intervir politicamente.

⁸ GALVÃO-CASTRO, B.; CORDEIRO, R.S.B.; GOLDENBERG, S. **Brazilian Science under continuous attack** in *The Lancet*, V. 399, 1º de janeiro de 2022, disponível em

Como se não bastasse, nota-se que a ideologia dominante no governo defende que se fortaleça o ensino técnico e tecnológico em detrimento das universidades como centros de irradiação de conhecimento e pesquisa. Cabe lembrar a declaração do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, no dia 09 de agosto de 2021, na qual afirma que a universidade não é para todos e está bom que ela atenda somente uma pequena parcela da sociedade⁹. Parece-nos que esta postura se utiliza dos recursos da sociedade brasileira, oriundo dos impostos e taxas, para acentuar ainda mais as desigualdades sociais existentes. Ou seja, educação superior continua atendendo às classes mais abastadas e a técnica e tecnológica as pobres. Com isso, nota-se que as pessoas eleitas para aplicar os recursos brasileiros os continuam direcionando para manter os privilégios dos que sempre foram abastados.

No que tange a orientação ideológica do governo Bolsonaro sobre as ciências, ele claramente tem uma visão *anti-científica*. No início dos tempos da pandemia, uma portaria do Ministério¹⁰ da Educação foi lançada na qual o governo suspendia, no dia 21 de abril de 2020, bolsas de iniciação científica para estudantes de graduação das humanidades¹¹. Essa suspensão aplicava-se até o ano de 2021, precisamente no mês de junho, quando se reavaliaria esta decisão. As bolsas das áreas das ciências e tecnologia, saúde, engenharias e áreas administrativas não foram suspensas e continuam com seus editais válidos. Essa normativa manifesta o profundo descaso do governo com a formação nas humanidades e isso atinge também a formação dos estudantes secundaristas nos componentes dedicados a construção do pensamento livre e crítico.

[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02727-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02727-6/fulltext), acesso em 28 de fevereiro de 2022. Muito importante esta denúncia dos pesquisadores brasileiros e sua veiculação neste importante veículo internacional de divulgação científica.

⁹ JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Universidade deveria ser para poucos, diz ministro da Educação de Bolsonaro** in Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de agosto de 2021. Educação. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml?origin=folha>, acesso em 11 de janeiro de 2022. Nesse episódio caricatural da política brasileira podemos perceber a sua real intenção de continuar destinando a educação universitária para a mesma elite histórica.

¹⁰ Estamos ainda atravessando a crise da pandemia e esse discurso de desprezo pela ciência e desvalorização das ciências humanas ganham força. Tem-se a impressão de que se deseja formar pessoas que somente sirvam aos interesses do estado e do capital sem capacidade de pensamento crítico.

¹¹ SALDAÑA, P. **Governo Bolsonaro exclui humanas de edital de bolsas de iniciação científica** in Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 30 de abril de 2020. Educação. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml?origin=folha>, acesso em 09 de julho de 2021. Percebe-se aqui uma linha da postura política do atual governo ao considerar as ciências humanas como ciência periférica e com pouco potencial de produção do Produto Interno Bruto do país.

4.4. Currículo de Ciências Humanas no Ensino Médio na BNCC

As orientações do Ministério da Educação sobre a elaboração do currículo das ciências humanas no Ensino Médio, apesar de toda essa ambiguidade sobre o posicionamento do governo sobre esta área, são, no mínimo, interessantes. Essas elaborações são bastante abrangentes, tanto no sentido do alcance acadêmico, quanto de possibilidades de construção de pensamento livre. No entanto, o governo dá sinais trocados no sentido de, teoricamente, defender a construção e um pensamento livre e independente, tarefa a que as ciências humanas se propõe, mas, na sua prática política, não destina recursos para esta construção. Muito pelo contrário, corta os recursos já disponíveis. Nos parece que existe uma perseguição aos setores acadêmicos que possam gerar, construir e publicar algum tipo de pensamento crítico ao governo. A exclusão das ciências humanas do edital da iniciação científica é uma prova disso, dentre tantas outras já expostas para a sociedade.

Tratando-se da abordagem da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) sobre a constituição do currículo de ciências humanas, nos parece necessária a consideração de alguns pontos de orientação para a constituição desses currículos nas instituições de educação básica (BNCC, 2017, p. 145-175). A BNCC não procura ser um compêndio com os conhecimentos a serem ensinados aos estudantes para que eles aprendam para ser, conseqüentemente, avaliados a título de saber se a aprendizagem foi satisfatória ou não. Ela busca estabelecer princípios orientadores para a construção dos currículos baseados em *competências e habilidades*. O foco não está no conteúdo, nem na aprendizagem ou avaliação, partes constitutivas das abordagens tradicionais de currículo (SILVA, 2004), mas no aprendizado e no desenvolvimento de competências e das habilidades desdobradas de cada uma delas.

A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas compreende os componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, excluindo-se o Ensino Religioso. No meu entendimento, Ensino Religioso deveria também fazer parte deste grupo pois o *fenômeno religioso*, tal como é abordado no componente de oferta obrigatória e matrícula optativa, é intrínseca e inalienavelmente humano, e perpassa todas as culturas e tradições humanas. Todas as culturas têm expressões religiosas e essas expressões se manifestam dando

forma e contorno à cultura dos povos. Não há como entender o ser humano, e suas manifestações, sem considerá-lo também a partir da ideia do *homo religiosus*¹².

Em se tratando dos componentes curriculares desta área, as aprendizagens específicas das ciências humanas buscam aprofundar, no Ensino Médio, o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental ao evidenciar a orientação educativa para a ética. Ela passa a ser o grande horizonte das aprendizagens das ciências humanas no Ensino Médio, e isso de maneira expressa e clara. Ao falar sobre ética, podemos entendê-la de maneira diversa, adotando diversos sentidos. No sentido clássico, ética é a ciência do *ethos*, ou seja, é o ramo do conhecimento que estuda e procura entender os costumes, formas de comportamento, normas, leis e condutas que são intrínsecos à condição humana. *Ethos* significa *casa* humana, ou casa dos demais animais presentes na terra. Disso decorre que a ética considera, estuda e aprecia todos predicados possíveis que provém desta casa humana.

A ética, ou o estudo do *ethos*¹³ humano, procura abranger, no que tange à construção do currículo das Ciências Humanas no Brasil, um sentido duplo: trata de uma reflexão sobre a identidade do estudante em si (do EU) e lança olhar sobre a sociedade (o NÓS). Ao observar o EU e a constituição da sua identidade como sujeito, os alunos são conduzidos a fazer uma reflexão crítica sobre a sua conduta. A história, a atualidade e o olhar sobre o futuro no que se refere à ação de cada estudante são tornados objetos de conhecimento. Considerando a sociedade, o currículo procura trazer para a discussão e formar posturas de apreço às virtudes clássicas do pensamento ocidental, a saber, a justiça, solidariedade, liberdade de pensamento e expressão, reconhecimento das diferenças, direitos humanos, interculturalidade e combate aos preconceitos existentes em nossa cultura. Por um lado, tem a pretensão de provocar uma reflexão sobre a conduta de cada ser humano, e, por outro, busca pautar a formação dos estudantes nas virtudes clássicas objetivando a construção de uma sociedade mais humana e fraterna.

¹² ELIADE, M. **The Sacred and the Profane**. The Nature of religious: the significance of religious myth, symbolism and ritual within life and culture. New York, Haper and Brothers, 1956, PP. 08-159.

Mírcea Eliade procura, pelos seus escritos, resgatar a razoabilidade ou colocar sob juízo o preconceito acumulado pela civilização ocidental sobre a experiência religiosa. Ele atenta para isso ao mostrar, pela sua análise histórica das religiões e de correntes variadas de pensamento, que a experiência religiosa é constitutiva do modo de ser do homem no mundo.

¹³ VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica I**. Edições Loyola: São Paulo, 2002, p. 35-37. Vaz afirma que o objeto da ética é o *ethos*, que se manifesta como um “fenômeno histórico-cultural”, que tem evidência imediata racional, e se impõe ao indivíduo logo que esse alcance a idade da razão. A ética é a ciência que estuda o *ethos*, a casa, morada ou toca na qual os seres humanos vivem e desenvolvem sua existência.

Partindo-se desta educação pautada na ética, procura-se levar os estudantes a refletirem sobre a sua identidade cultural em constante relação com os outros. Dessa maneira, será levado a perceber as diferenças em relação ao outro, diferentes organizações familiares e diferentes organizações sociais que se estabeleceram nos diversos tempos históricos e espaços geográficos. Percebendo-se como uma pequena parte de uma civilização com muitas diferenças culturais, tomando consciência desta realidade, o jovem agiria com tolerância e empatia com os outros em quaisquer contextos nos quais estiver inserido e se tornaria apto a estabelecer diálogos entre indivíduos e culturas. Trata-se de um momento em que os jovens intensificam os questionamentos sobre si e sobre o mundo, passam a problematizar com mais sistematicidade suas dúvidas. Esses questionamentos e problematizações, por sua vez, precisam fazê-los refletir sobre sua identidade em diálogo com outros indivíduos e culturas.

Podemos perceber que o projeto do currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio intenta a construção de jovens capazes de pensar e refletir a sua situação em constante diálogo com o outro. Motivo nobre, segundo nossa percepção, e necessário para a consolidação das identidades em constante diálogo com a cultura. Além da capacidade de pensar e refletir, intrínsecas às ciências humanas, percebe-se que as humanidades pretendem também exercitar e versar os estudantes em algumas operações necessárias ao desenvolvimento da sua cognição. Dentre estas operações, destacamos sete: identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão. Variados exercícios que buscam o desenvolvimento destas operações serão propostos neste período do Ensino Médio para que os estudantes possam construir e desconstruir os significados das coisas, situações e eventos variados.

Por óbvio, o exercício destas operações não tem somente sua importância posta em si mesmo, mas sim na capacidade, que se deseja desenvolver, de construir argumentos, elaborar hipóteses, em constante diálogo com os outros e outras culturas. Em agindo dessa forma, procura-se criar uma atitude de dúvida sistemática. Nesse sentido, referindo-se aos estudantes, o currículo precisa levá-los a conhecer as realidades, problematizá-las e criticá-las para, o que seria mais importante, tomar posições conscientes e críticas. Dito de outra forma, não se pretende que o exercício do pensamento seja puramente trabalho mental, mas tomada de posição crítica e consciente frente a realidade¹⁴.

¹⁴ ALVES, A. S. S.; SILVA, F. V. **Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática**. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil” in Revista Eletrônica de Educação, Revista Multilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, v.14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em

Imbricado a este ponto das perguntas bem elaboradas e dúvida sistemática, aparece outro aspecto importante na constituição dos currículos, ou seja, o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Não existe liderança, ou protagonismo, sem o bom desenvolvimento da capacidade de pensar, refletir, avaliar e tomar posições frente a realidade. Ele pressupõe que o estudante e a estudante, ao ver a realidade, perceba que ela poderia ser diferente e deve sê-lo. Capacidade de pensar, questionar, analisar e discutir é fundamental. Esta percepção é constitutiva da atitude de protagonizar a mudança e liderá-la. A educação básica deve, por meio de estímulos à cooperação, da valorização de trabalhos de campo, da mobilização de recursos didáticos variados, estimulá-la e promovê-la nos estudantes.

Além desta ideia do protagonismo juvenil, que tem ganhado destaque nas discussões educacionais sobre as Ciências Humanas no Ensino Médio, nos caberia ainda a discussão sobre o projeto de vida, que faz parte de maneira transversal, do currículo base e dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. No entanto, este ponto não será desenvolvido aqui pois se refere mais ao novo projeto de Ensino Médio e não às questões que nos propusemos a responder.

4.5 As Categorias das Ciências Humanas

Para que os objetivos expressos anteriormente possam ser alcançados, a BNCC propõe desenvolver e tematizar com os jovens quatro grandes categorias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estas categorias encontram-se parte específica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 549). Este fragmento da BNCC versa não somente sobre alguns conteúdos a serem discutidos com os estudantes, mas principalmente sobre categorias que serão problematizadas no decorrer das aulas dos componentes curriculares que englobam as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dialogando com a Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza, as Ciências Humanas, como categoria que expressa um tipo específico de racionalidade, têm um lugar específico construído ao longo de quase três milênios de reflexão sobre o ser humano e sua peregrinação. Junto das Ciências Humanas e para que seus objetivos possam ser alcançados pelos estudantes, quatro grandes categorias são tematizadas e problematizadas com os estudantes: Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Indivíduo-Natureza-Sociedade-Cultura-

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38>, acesso em 09 de julho de 2021. Este texto manifesta a contradição entre o que se propaga através dos documentos oficiais e o que se defende na prática do governo.

Ética e Política e Trabalho. A discussão a seguir versará sobre estas quatro categorias e a possibilidade de entendê-las, em algum momento, como instrumentos biopolíticos.

Estas categorias estão presentes na construção dos currículos das Ciências Humanas no Ensino Médio pois procuram construir competências e habilidades. Estas, por sua vez, proporcionam acesso conceitual, atribuem sentido às experiências vividas e possibilitam aos estudantes utilizar intencionalmente os conhecimentos adquiridos nos desafios cotidianos.

A primeira categoria sobre a qual discorreremos neste momento inicial é Espaço e Tempo (BNCC, 2017, p. 550). Olhando atentamente para esta expressão, podemos observar que é composta de dois termos: tempo e espaço. Esta categoria tem importância decisiva pois a existência de qualquer fenômeno que venha a ser objeto de estudo é condicionada a ela. Um fenômeno se manifesta em um tempo específico, mais ou menos preciso, e em um espaço delimitado.

Esta categoria explica os fenômenos e permite identificar os contextos. A análise dos acontecimentos e fenômenos se dá a partir das leituras que permitem identificar continuidades, mudanças ou rupturas nos fatos. O tempo e o espaço permitem identificar as circunstâncias em que os fatos acontecem e os fenômenos que se manifestam para que eles, fatos e fenômenos, possam ser comparados, suas semelhanças e diferenças identificadas e suas permanências e transformações percebidas.

Esta categoria, dupla em sua expressão, permite a identificação das razões e motivos, a lógica interna, da formação e conformação de uma sociedade. Possibilita também a comparação e a compreensão de diferentes organizações sociais, bem como a formação e desenvolvimento de certas culturas. Procura, além disso, perceber a natureza das instituições sociais, as razões que efetivam as desigualdades e os conflitos que as relações de poder manifestam.

Uma das coisas mais difíceis para o raciocínio e exercício do pensamento do ser humano é estabelecer uma concepção única de tempo. É praticamente inviável conceber o tempo. Além de ter uma conotação cronológica de contagem do tempo que se passa, ela possui também uma significação simbólica e abstrata ao situar no percurso do tempo os fatos históricos e culturais.

O espaço, de sua parte, trata dos arranjos dos objetos de diversas naturezas em certos lugares. Trata também das movimentações sociais, dos seus eventos, disputas, ocupações e dominações específicas. Os espaços abrangem também a produção, distribuição e consumo de

mercadorias. Nesse sentido, evidenciam o fluxo de pessoas e objetos e das relações de trabalho que permeiam a sociedade.

Dentro do tempo e do espaço o ser humano vai tecendo a sua existência. A condição de possibilidade da existência humana é o tempo e o espaço. Sem um tempo e um espaço propícios a vida humana, ela não existiria. Disso decorre que só há vida humana consciente dentro de um espaço e em um tempo específico.

A partir das experiências vividas nos espaços e tempos, os filósofos gregos se perguntavam: o que é o ser humano? Essa pergunta ainda ressoa em nossos ouvidos dois milênios e mais tarde. Dessa indagação surge a segunda categoria da qual tratamos a partir de agora: Indivíduo-Natureza-Sociedade-Cultura-Ética (BNCC, 2017, p. 553). A definição clássica do ser humano o trata como um animal racional político. Ele manifesta uma necessidade vital de convivência coletiva e é capaz de se governar num exercício político construído em conjunto com outros seres humanos. Sendo um animal racional e social, ele é capaz de se organizar junto com outros e procurar o bem comum.

A organização dos coletivos humanos acontece em algum espaço deste planeta no qual vivemos. Neste lugar específico onde acontece a vida humana, nesta natureza, o homem busca a sua sobrevivência. Por isso, deliberadamente transforma o mundo e, através do seu trabalho, age com os outros sobre a natureza.

A atuação coletiva do ser humano manifesta outro ponto importante a ser considerado: o conceito de sociedade. A sociedade é um grupo humano vivendo em um território com normas e culturas específicas. Os membros desta sociedade vivem em constante relação uns com os outros e nesta relação constroem sua percepção de mundo. Ao interferirem e transformarem a natureza, produzem conhecimentos e saberes necessários à sua vida. A socialização dos novos membros acontece quando há incorporação de valores, papéis e identidades aprendidos dos outros na sua teia de relações. Por isso, o integrante do grupo percebe que há uma diferença entre os seus e os outros, entre nós e eles.

As sociedades, mesmo as mais arcaicas, produzem cultura. Diferente de natureza, a cultura define-se como saberes, práticas e costumes. Cada indivíduo assume códigos de comunicação, aprende comportamentos específicos, se insere em representações simbólicas. Cada um destes seres humanos é produto e produtor de transformação cultural.

Os seres humanos, em sua relação com a sociedade, desenvolvem sua capacidade de auto-determinação, ao mesmo tempo em que são sujeitos iguais e produzem e reproduzem desigualdades. As relações entre indivíduo e sociedade são objetos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estas contradições, quando bem exploradas, podem desenvolver nos jovens uma atitude inquiridora e questionadora a partir da reflexão sobre sua própria experiência no mundo.

Um produto desejável da reflexão dos jovens sobre sua experiência no mundo é a atitude ética. Baseada em valores universais, ela pode ser descrita como respeito, convivência harmônica e busca pelo bem comum. A ética, como reflexão sobre a conduta humana, se traduz como postura de defesa dos direitos humanos, do bem comum e do respeito às diferenças. O jovem é levado a construir uma capacidade de se indagar para poder, em consequência, indagar e questionar os outros. A atitude ética precisa levar os estudantes a conhecer os recursos naturais presentes no mundo e identificar formas de preservá-los de maneira a construir um consumo que seja sustentável para as futuras gerações.

Ao observar o ser-no-mundo de outros grupos sociais, os jovens estudantes precisam reconhecer, analisar e avaliar as ações dos outros grupos sobre a natureza. Dessa maneira, o compromisso ético e a autonomia são estimulados e ele percebe que transforma os outros e é transformado por suas ações.

À medida que o ser humano vai construindo a sua cultura e expressando-a de diferentes modos, ele irá desenvolver o que cunhamos como a terceira categoria, a saber: os Territórios e Demarcações (BNCC, 2017, p. 552). No texto específico da BNCC, aparecem dois termos: território e fronteira. No entanto, notamos que faz mais sentido falar de territorialidade para o conjunto das reflexões elaboradas neste espaço.

Um território pode ser definido como uma porção da superfície terrestre sob o domínio de um agrupamento humano particular. Este espaço pode ser a base, suporte ou porto seguro para nações, estados ou países. Desta porção de terra, os cidadãos retiram seu sustento, plantam e colhem seus alimentos, estabelecem suas moradias, seu refúgio, e, a partir dele, desenvolvem identidades. O território também estabelece limites políticos e administrativos, juntamente com as ideias de poder, jurisdição, administração nacional e soberania das nações.

Ao se estabelecer o território de grupos humanos, definem-se também os limites destes espaços. Nesse sentido, a ideia de fronteira aparece. Ao expressar sua cultura e sua forma de vida, os grupos definem suas fronteiras, seus limites e áreas de confrontos com agrupamentos

rivais. A fronteira define também até onde vai a nossa civilização ou a nossa cultura. A noção de identidade se expressa neste momento, e diferencia o que é civilização e o que é barbárie. Os povos que se consideram civilizados têm a tendência a conflitar e destruir os considerados bárbaros.

No mundo atual, os territórios são marcados por fronteiras econômicas, sociais e culturais. Cada grupo, identificado com territórios específicos, se relaciona entre si e rechaça o diferente. As fronteiras podem ser também expressas por saberes e conhecimento. Os grupos que desenvolvem saberes específicos podem usá-los como prática de dominação e poder sobre outros grupos.

Como a quarta categoria desta discussão eu trago a ação. O texto da BNCC explicita uma dupla categoria, a saber: Política e Trabalho (BNCC, 2017, p. 556). O entendimento que sigo é que, tanto a política quanto o trabalho são formas de desenvolver a ação humana no mundo. Ambas são faces de uma mesma atuação que se inscreve de maneiras distintas em espaços e tempos diferentes.

Desde a antiguidade clássica grega, nossa cultura ocidental entende a política como a arte de administrar e guiar a polis (cidade). Daí surge o termo política que engloba as discussões em torno do destino da cidade, a redor do bem comum. O estudo sobre a política no Ensino Médio procura levar os jovens a identificar regimes políticos e formas distintas de organização em sociedade que eles produzem. As lógicas do poder exercido pelos grupos humano e a micropolítica vivida nas relações quotidianas entre eles são problematizadas como tecnologia e organização da sociedade.

A política também é, nesse sentido, o exercício da argumentação com objetivo de convencer os interlocutores. Ela engloba a retórica, a abstração e o debate sobre os rumos da sociedade em busca do bem comum. Nesse ponto, sendo pautada pelo bem comum, ela é uma produção humana capaz de favorecer a relação entre diferentes nações e de identificar e criticar que usa seus mecanismos como demagogia e manipulação.

Essa tematização intenta levar os jovens estudantes do Ensino Médio a dar-se conta da geopolítica, isto é, tratar das relações entre países, práticas de poder existentes entre os mesmos e conflitos entre nações que decorrem destes mecanismos. Os estudos políticos também objetam que o estudante seja capaz de identificar formas distintas de organização dos estados nacionais e as ordens econômica, social, política e cultural que se desenvolvem a partir destas diferenças.

Outra forma de ação humana conjunta é o trabalho. Esta categoria tem várias dimensões. Pode ser entendida como virtude de maneira filosófica, como produção de riqueza de maneira econômica, ou mesmo como produção de mercadorias e maneiras específicas de transformar a natureza ao pensarmos sociologicamente. De maneira histórica, o trabalho pode ser concebido como uma das formas de alienação. O trabalho, dessa maneira, pode ser visto como um valor, na linha do pensamento de Marx, ou como inserção do trabalhador na racionalidade capitalista de acordo com Max Weber. A interação do trabalhador na sociedade corporativa será abordada por Durkheim.

Ao abordar esta dimensão da ação humana, a BNCC quer levar o estudante a refletir sobre os sujeitos e suas atuações a partir de suas redes de relações sociais. As transformações do mundo do trabalho também são abordadas na perspectiva de evidenciar a precarização das relações laborais, o aumento do desemprego, o trabalho intermitente e a pulverização dos locais de trabalho. Como consequência, há um aumento da desigualdade econômica, social e cultural.

Os jovens estudantes, ao refletir sobre política e trabalho, são levados a analisar os diversos papéis dos sujeitos históricos e sua atuação ao identificar projetos políticos em disputa. São convidados a desenvolver competências que os levem a atuar em favor da democracia e circular criticamente em meio aos enfrentamentos sociais gerados no interior das relações de produção e trabalho.

No interior de um mundo heterogêneo, competências e habilidades que favoreçam o exercício da criatividade, da autonomia nas decisões e da liberdade, da justiça, da pluralidade e da sustentabilidade são incentivadas. O exercício da crítica do estudante em um mundo com saberes e valores éticos transformação constante é incentivado.

A partir destas categorias, as Competências cujos desenvolvimentos são esperados no percurso dos estudantes são:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 558).

Depois deste percurso de fragmentação, descrição e análise da fundamentação e competências das ciências humanas, duas observações são necessárias no sentido da nossa pergunta inicial sobre a biopolítica. A primeira delas é que, de acordo com a BNCC, as Ciências Humanas e Sociais aplicadas devem garantir ao estudante o desenvolvimento de competências. Ora, uma competência e suas habilidades decorrentes são focadas no fazer, na realização e no desenvolvimento de atividades. Percebe-se que a lógica do construir está inscrita nas competências e, de preferência, fazer coisas num sentido utilitário de acordo com a racionalidade capitalista. É explícito o objetivo de fazer com que o estudante seja capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos em suas realidades. A segunda diz respeito à crítica e constatação das desigualdades sociais nos países. Percebemos que a BNCC foca na identificação das desigualdades e carece de discussão de caminhos para sua possível superação. Assim como a biopolítica é um conjunto de instrumentos que produzem controle e administração dos corpos viventes pelo poder estatal, nos parece que a BNCC, mesmo na sua parte das Ciências Humanas, procura conformar os estudantes à racionalidade capitalista dominante e manter a dominação dos grupos detentores do poder sobre os dominados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação procurou, como objetivo geral, compreender de que maneira o Currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio atua como dispositivo Biopolítico. Ao analisarmos o currículo, especificamente o de Ciências Humanas no Ensino Médio, buscamos pontos de conexão com os mecanismos de operação biopolítica. Como objetivos secundários, em primeiro lugar, buscamos retomar o conceito da biopolítica tendo por base textos de M.Foucault e autores secundários. Em segundo, procuramos identificar a constituição do Currículo de Ciências Humanas e seu papel na formação cidadã brasileira contemporânea. De maneira a, por fim, elaborar possíveis aproximações entre currículo e biopolítica, buscando possibilidades de crítica e resistência.

A tarefa mais difícil e delicada na construção de um caminho argumentativo permeado por história e análise documental e bibliográfica é a conclusão. Sua ideia sempre esteve ligada à uma síntese, a algo novo, diferente e inédito, que se manifesta depois da realização de um percurso de estudos. A nossa defesa é que não somente há uma relação de imbricação entre a educação, no seu sentido amplo, com a dinâmica da biopolítica, como é explorada por Michel Foucault, mas também essa dinâmica pode ser observada a partir da análise do currículo das humanidades, em termos clássicos, e Ciências Humanas e suas Tecnologias, se observarmos a terminologia presente na BNCC. Uma aparente contradição nasce da nossa hipótese. Não seriam as ciências humanas as construtoras da capacidade pensante e crítica de uma sociedade? Não seriam elas as responsáveis pela capacidade de refletir sobre as dinâmicas de um povo? Sendo assim, como elas poderiam ser vistas, ao contrário, como mecanismos ou instrumentos (dispositivos) de controle biopolíticos?

A biopolítica está presente e atuante na maneira como o estado moderno realiza o governo da população. No entanto, ela não é escancarada, ela não aparece claramente, sendo assim nomeada nos mecanismos do governo para gerir a população que está sob sua jurisdição. Precisamos de uma certa medida de esforço para perceber sua presença. O governo da população ou a administração geral dos sujeitos não é simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou analisá-los na observação dos resultados globais. Gerir a população está relacionado a administrá-la em profundidade, com sutileza e em detalhe (FOUCAULT, 2008, p. 142). Essa gestão da população que acontece de maneira sutil, profunda e detalhada é realizada primordialmente nos processos educativos pois os seus mecanismos ficam

camuflados em ideais como construção de pensamento, reflexão crítica ou emancipação social, que tem sido o projeto das ciências humanas historicamente.

Ao apreciarmos o currículo das ciências humanas, ou humanidades, no decorrer do século XX e início do século XXI, quatro considerações são importantes. A primeira delas é que o estudo das humanidades no início do século XX, alimentada pelo ideal da formação de homens cultos, sensíveis, educados, refinados e capazes de apreciar as artes em suas variadas manifestações (teatro, música, escultura e pintura etc.) estava aliada às finalidades da formação moral e religiosa compreendida como contenção das paixões e dulcificações dos costumes. Claramente podemos perceber que o processo educativo tinha como objetivo alterar o comportamento dos estudantes a partir da aquisição de certos conhecimentos. Ou seja, o aprendizado não era suficiente, o que se buscava, de fato, era a alteração no comportamento dos estudantes e uma docilização deles.

A segunda consideração trata da chegada ao Brasil e da relevância adquirida pelas ciências sociais aplicadas no contexto da República Velha. O positivismo teve importância, sem dúvida, na valorização deste ramo do conhecimento, mas, não somente, inúmeros intelectuais brasileiros também defendiam a ciência social por perceber nesse ramo científico a possibilidade de fazer a administração e gestão científica da sociedade. O cronograma estabelecido para esta disciplina na década de 1920 determinava estudos relativos aos métodos da sociologia, formação das sociedades, constituição da família, Estado, sistemas sociológicos, formação das coletividades, trabalho, propriedade e riqueza. A interpretação científica da sociedade formaria a base da nova gestão dos corpos circunscritos a sociedade brasileira. A sociologia, buscando compreender as instituições sociais e governo, aliada a psicologia, em sua busca de entender a conduta humana, e à lógica, em seu projeto de avaliar os raciocínios, trouxe a possibilidade da fundamentação da gestão científica dos homens e da natureza.

A terceira consideração diz respeito ao lugar que a mulher ocupa na sociedade. Através da disciplina da Economia Doméstica, presente no currículo do ensino secundário durante o período da Era Vargas, depois da reforma de Capanema, o governo procurou reforçar o papel da mulher como esposa e mãe. Em escolas separadas dos homens, as mulheres estudavam noções de habitação, higiene, cuidados com as crianças, alimentação, vida doméstica em geral e regras e costumes para construir um modelo familiar válido. Dessa maneira, percebemos que o poder estatal busca gerir o lar, a família e o trato com os filhos dos casais. Nota-se, neste ponto, a racionalização científica da administração dos lares e uma atuação biopolítica do

governo não somente ao defender o lugar da mulher como esposa e mãe, mas também na maneira como a gestão familiar acontece.

A quarta consideração retoma uma mudança importante na constituição dos currículos nacionais e planejamentos dos professores que iniciou nos anos 1980 e se consolidou na BNCC. A LDB de 1971 trouxe um deslocamento que conversa muito com o projeto do nosso trabalho: em ordem de importância, os currículos e planos de aula deixam de colocar em evidência os conteúdos para valorizar o comportamento que se deseja construir nos estudantes. O foco não está mais nos conteúdos desenvolvidos, mas nas disposições atitudinais que se objetivava. A aquisição de teorias, conceitos ou conhecimentos, que dominava o ensino até a década de 1960, dá lugar ao desejo de mudar a maneira do estudante se comportar. Disposições como a capacidade de reflexão, a criatividade, competência de julgar, conviver, cooperar, decidir e agir são mais importantes do que a prova de que o estudante aprendeu um conteúdo. Essa tendência vai ganhando mais força, nacional e internacionalmente, até chegarmos a BNCC, a partir da qual se constrói a base dos currículos nacionais através da noção de competência e habilidade. Evidencia-se aí, mais explicitamente, uma tentativa de se fazer a gestão dos vivos com a óbvia intenção de torná-los mais dóceis, úteis e produtivos.

Frente à essas constatações, nos perguntamos: o que pode ser feito? No dia a dia da educação, qual é a alternativa que temos? Existe alguma possibilidade de resistência e de formar algo novo? Foucault não propõe uma nova sociedade e não dá alternativas como um passo-a-passo de muitos tutoriais aos quais estamos acostumados no mundo moderno. Ao contrário, ele simplesmente apresenta a dinâmica de construção e sustentação das instituições do mundo moderno tais como elas são e evidencia os mecanismos biopolíticos aos quais somos todos expostos. Por várias vezes eu entrei, com uma certa dose de angústia, em sala de aula me sentindo mais um agente biopolítico cooptado pelo sistema. Assim como Foucault, não creio que a resistência esteja em criar novas estruturas e instituições, pois estas também terão suas dinâmicas de saber e poder. Creio que a resistência esteja na compreensão e consciência das dinâmicas biopolíticas nos currículos, inclusive das humanidades, e na formação de estudantes que também sejam capazes de entendê-las a partir de seu lugar no mundo e do exercício de uma crítica livre, atenta e lúcida.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**. O poder Soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

AGUIAR, Márcia Ângela S. **Políticas de Educação em Questão**: retrocessos, desafios e perspectivas *in* Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>, acesso em 03 de julho de 2021.

ALVES, A. S. S.; SILVA, F. V. **Discursos sobre as ciências humanas no bolsonarismo: da repetição à prática**. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil” *in* Revista Eletrônica de Educação, Revista Multilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, v.14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38>, acesso em 09 de julho de 2021.

BOLIVIA. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. La Paz: Ministerio de La Educaciona, 2012.

BRASIL | Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Ministério da Educação: Brasília, 2016.

CARVALHO, T. C.; DEROSI, C. C. Nos tempos da repressão: a educação no regime civil-militar e a atuação da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) no ensino superior. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 20, n. 2, p. 182–205, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-55434. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55434>. Acesso em: 21 fev. 2023.

CERVI, G. M; SANTOS, M. I. **A Reforma do Ensino Médio Brasileira como Estratégia Biopolítica de Governo** *in* Rev. Espaço do currículo (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 181-193, jan./abr. 2019

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós críticas em educação. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

CORREA, A; MORGADO, J. C. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios.** v. 3 (2018): Anais do IV COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação.

DANNER, F. **O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault** *in* Revista de Estudos Filosóficos, nº 04, Rio de Janeiro: UFSJ, 2010.

DUARTE, A. **Sobre a Biopolítica: de Foucault ao Século XXI** *in* Revista Cinética, Curitiba, ano 01, edição 01, 2008.

ERIBON, D. **Michel Foucault: 1926-1984.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GALLO, S. **Biopolítica e Subjetividade: Resistência?** *in* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALVÃO-CASTRO, B.; CORDEIRO, R.S.B.; GOLDENBERG, S. **Brazilian Science under continuous attack** *in* The Lancet, V. 399, 1º de janeiro de 2022, disponível em [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02727-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02727-6/fulltext), acesso em 28 de fevereiro de 2022.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Sobre a História da sexualidade.** In: _____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Segurança, Território e População.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEMOS, G. A. R. **Currículo e Docência – regulação e escape** *in* MACEDO, E. e MENEZES, I. **Currículo Política e Cultura – Conversas entre Brasil e Portugal.** Curitiba: CRV, 2019.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCH, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LOPES, A. C. **Apostando na Produção Contextual do Currículo** *in* AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas da ANPAE** (livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. **Um corpo Estranho**. Ensaios sobre a sexualidade e a Teoria Queer. Porto Alegre: Autêntica, 2007.

ELIADE, M. **The Sacred and the Profane**. The Nature of religious: the significance of religious myth, symbolism and ritual within life and culture. New York, Haper and Brothers, 1956.

FERREIRA, A. E. C. S.; CARVALHO, C. H. DE; GONÇALVES NETO, W. >Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). *Acta Scientiarum. Education*, v. 38, n. 2, p. 109-120, 11 maio 2016.

MARCELLO, F. A. **O CONCEITO DE DISPOSITIVO EM FOUCAULT**: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *In Educação e Realidade*, nº 29(1), pp. 199-213, jan/jun 2004.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004
 PARAÍSO, M. **O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões** *in Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, out./dez. 2019, p. 1414—1435.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p. 61-74.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/curriculo>, Acesso em 26 de jun. 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC. Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC. Projeto Educativo Comum** (Edição Atualizada: 2021-2025). São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

REBOUÇAS PORTO JÚNIOR, F. G. **EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA** (1889-1930). *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S. l.], n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033>. Acesso em: 21 fev. 2023

RODRIGUES, Sibeles. **Reflexiones acerca de la Pedagogia de la Esperanza** *in Estado y Derecho a la Educación en América Latina. Desafíos para la investigación educativa a partir de*

la pandemia. Buenos Aires: Clacso, v. 01, p. 24, abril de 2021, disponível em <https://www.clacso.org/pt/boletin-1-estado-y-derecho-a-la-educacion-en-america-latina/>, acesso em 03 de julho de 2021.

SALDAÑA, P. **Governo Bolsonaro exclui humanas de edital de bolsas de iniciação científica** in Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 30 de abril de 2020. Educação. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/governo-bolsonaro-exclui-humanas-de-edital-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica.shtml?origin=folha>, acesso em 09 de julho de 2021.

SAVIANI, D. **Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Porto Alegre: Autêntica, 2004.

SOUZA, R. F. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no século XX: Ensino Primário e Secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: Umbrasil, 2010.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de Filosofia IV: Introdução à Ética Filosófica I**. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXOS

Tabela 1 – Teses e Dissertações da Plataforma da CAPES atinentes ao problema de pesquisa.

1	A biopolítica no “século” do cérebro: educação, aprimoramento cognitivo e produção de capital humano	Adilson Luiz Da Silva (tese)	Universidade Estadual Paulista	2019
2	A educação profissional na governamentalidade contemporânea: educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil	José Aparecida de Freitas (tese)	UNISC	2021
3	A tríade ciclo de alfabetização – PNAIC-ANA como um fluxo biopolítico curricular que gerencia a alfabetização no Brasil	Rosimar Isidoro Machado (tese)	Universidade Federal do Rio Grande	2018
4	Competências no ensino superior no curso de administração em tempos de biopolítica: assujeitamento e fortalecimento do <i>homo oeconomicus</i>	Nélio Antônio Andreolli (dissert.)	UCS	2019
5	Da eliminação dos indesejáveis: conversações entre o racismo de estado em Michel Foucault e o campo educacional	Carlos Willian de Azevedo (dissert.)	UNIFESP	2018
6	Danças urbanas: estratégias de governo de corpos juvenis no currículo escolar	Ádria Paulino (dissert.)	UFRGS	2020
7	Educação e estratégias biopolíticas: a produção de sujeitos por meio do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Maranhão.	Kátia Teresinha Lopes Della Flora (dissert.)	UNISC	2021
8	Metodologias ativas em um currículo de formação médica: otimismo, transcendentalismo, biopolítica e autogoverno	Raimundo Rodrigues de França Junior (Tese)	UFBA	2020
9	O discurso da autoajuda presente na educação: uma leitura a partir da biopolítica foucaultiana	Luciano Aparecido Vicente (Dissert.)	Universidade Estadual Paulista	2018
10	O inumano e a educação: problemas colocados à educação a partir do pensamento de Michel Foucault e Giorgio Agamben	Davi da Costa Almeida (Tese)	UFCE	2017
11	O programa criança feliz e o governo da infância contemporânea	Carolina Dias Capilheira (dissert.)	Universidade Federal do Rio Grande	2018
12	Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica	Paulo de Tássio Borges da Silva (tese)	UERJ	2019
13	O Projeto Acreditar é Investir – os processos de in/exclusão e as estratégias de governo no CAIC/FURG	Guilherme Botelho Chagas	FURG	2019