

A política educacional da nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC): um olhar a partir da biopolítica ^{1 2 3}

The educational policy of the new Brazilian Common National Curriculum Framework: an Analysis based on Biopolitics

La política educativa de la nueva Base Común Curricular Nacional (BCCN): un análisis desde la biopolítica

Trevisan, Amarildo Luiz ^④

^④ Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Fundamentos da Educação Departamento, Santa Maria, RS, Brasil; Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Canoas, RS, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-3575-4369>, trevisan.amarildo@ufsm.br.

Resumo

O artigo procura efetuar o debate sobre o tema da política educacional da nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) no contexto epistemológico da biopolítica. Agrega autores e obras do cenário mundial que contribuem para elucidar elementos presentes neste contexto, como os conceitos de “vida” e “morte”, “cidadania” e “vida nua”. Apresenta as críticas de alguns educadores brasileiros ao tema, concentrando-se especialmente no diagnóstico de Dermeval Saviani, um dos referenciais importantes da área da política educacional brasileira. Conclui que tais conceitos podem lançar uma nova luz compreensiva sobre o assunto tratado, demonstrando assim a fragilidade de tal política educacional que, ao se pautar por critérios exclusivamente biopolíticos, exclui uma formação ampliada e cidadã.

Palavras-chave: política educacional, biopolítica, cidadania, vida nua, morte

¹ Editor responsável: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>

² Normalização, preparação e revisão textual: Leda Maria de Souza Freitas Farah <leda.farah@terra.com.br>

³ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Grant/Award Number: '306987/2020-1')

Abstract

This article discusses the educational policy of the new Brazilian National Curricular Common Base (NCCB-BNCC) in the epistemological context of biopolitics. It brings together international authors and works that contribute to elucidate elements of this context, such as the concepts of "life" and "death," "citizenship," and "bare life." The text presents the criticisms of some Brazilian educators on the subject, focusing primarily on Dermeval Saviani's diagnosis, one of the important references in the field of Brazilian educational policy. It concludes that such concepts can shed new light on the subject, demonstrating the fragility of this educational policy that, by being exclusively guided by biopolitical criteria, excludes a broader and civic education.

Keywords: *educational policy, biopolitics, citizenship, bare life, death*

Resumen

El artículo busca efectuar el debate sobre el tema de la política educativa de la nueva Base Común Curricular Nacional (BCCN) en el contexto epistemológico de la biopolítica. Reúne autores y obras del escenario mundial que contribuyen a dilucidar elementos presentes en este contexto, como los conceptos de "vida" y "muerte", "ciudadanía" y "vida desnuda". Presenta las críticas de algunos educadores brasileños sobre el tema, centrándose especialmente en el diagnóstico de Dermeval Saviani, una de las referencias importantes en el campo de la política educativa brasileña. Concluye que tales conceptos pueden arrojar una nueva luz integral sobre el tema abordado, demostrando así la fragilidad de tal política educativa. Al guiarse por criterios exclusivamente biopolíticos, esta excluye una educación ampliada y ciudadana.

Palabras clave: *política educativa, biopolítica, ciudadanía, vida desnuda, muerte*

Introdução

O texto pretende expor a relação da nova *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) com a política educacional no contexto da biopolítica contemporânea. Visa desvendar quais mecanismos biopolíticos foram utilizados pelo biopoder para estabelecer-se como a lei que rege toda a educação básica e, pela necessidade da formação específica para tal empreendimento, fazer-se valer dos currículos dos cursos de licenciaturas dos centros de formação de professores no ensino superior. A reflexão procura repensar assim a educação diante do cenário que estamos vivenciando, suas "intencionalidades" e "finalidades", como bem assegura Antônio Joaquin Severino no artigo "A busca do sentido da formação: tarefa da filosofia da educação" (2006).

Segundo Foucault (1999b), diferentemente do poder soberano, que “fazia morrer e deixava viver”, a marca da biopolítica contemporânea está no lema “fazer viver, deixar morrer”, o que pode levar ao aumento das guerras e catástrofes sociais e ecológicas, como estamos observando. Afinal, como ele mesmo diz: “Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político” (p. 134). Nesse contexto, a biopolítica se coaduna à política de imunização dos corpos, em que a melhor defesa é o ataque. Atitudes como limpeza, higiene e assepsia saem do âmbito da medicina social e invadem os contextos do mundo da vida. Por isso, não há reconhecimento do outro e de suas diferenças – o que há é uma intolerância com o diferente, considerado como vírus, bactéria, bacilo, um invasor que deve ser exterminado.

Mas, por outro lado, uma biopolítica afirmativa pode levar também ao incremento da expectativa de vida das populações, desde que adotou as técnicas de controle oriundas da grande medicina social, como a higiene e a limpeza, a profilaxia de doenças e as campanhas de vacinação na passagem do século XVII para o XVIII. Com isso, são desenvolvidas tecnologias de comportamento das populações como forma de controle da vida, o que tanto pode levar à melhoria da qualidade da vida humana como à sua animalização. O Nazismo e o Fascismo seriam os subprodutos mais genuínos da biopolítica degenerada, em que a vida nos campos de concentração ficou nua. No darwinismo social em curso, o sistema neoliberal incorporou as técnicas de governo social da biopolítica negativa, ou tanatopolítica, elegendo a concorrência ou a competição como regra do “fazer viver, deixar morrer”. Sob a sua influência, a educação elegeu a avaliação como suprassumo do processo pedagógico, o que, na visão de Saviani (2016b), é uma distorção pedagógica.

Defendemos neste texto que o objetivo dessas reformas curriculares, cujo dispositivo estratégico se traduz na nova BNCC, é não apenas tornar a educação refém do mercado, mas, para além disso, alinhar a educação a uma estratégia mais ampla, de índole biopolítica, que passou a vigorar praticamente no mundo todo após a Segunda Guerra Mundial. Como bem salientam Amaral e Santos (2018), “a elaboração de currículos escolares deve ser precedida de uma reflexão profunda sobre as relações ‘poder/saber’, devido à necessidade de problematizar as práticas e as relações que lhes são inerentes” (p. 4). Porém não foi o que ocorreu nesse caso, e por isso tentaremos mostrar que a falta de participação popular no debate que originou a legislação referida e a eleição da avaliação como ponto alto desse processo não é casual, mas fruto de uma pré-compreensão equivocada da política pública, porquanto atrelada às malhas do exercício do biopoder.

O objetivo da nossa proposta é ir além do nível descritivo da política educacional em curso, procurando também explicitar “por que” ela está sendo ou foi encaminhada dessa maneira e não de outra, qual o seu sentido e finalidade. Esse papel pode desempenhar a biopolítica na autocompreensão do campo das políticas educacionais, no sentido do esclarecimento pedagógico de docentes e estudantes, contribuindo desse modo para a sua profissionalidade. Mas o que significa desenvolver a elucidação pedagógica de tal política educacional pela ótica da biopolítica? Qual o alcance dessa estratégia de poder diante do contexto que estamos vivendo?

Para entender o marco regulatório de uma política educacional recente nesse amplo espectro, como a BNCC, é preciso, inicialmente, delimitar a análise dessa política a partir de alguns conceitos, especialmente aqueles pares que aparentemente são antagônicos entre si, mas que no fundo convergem no contexto da biopolítica, como: “vida” e “morte”, “cidadania” e “vida nua”. Para tanto, vamo-nos apoiar em obras de Michel Foucault, Hanna Arendt, Roberto Esposito, Stephen J. Ball e Giorgio Agamben. A seguir, realizar uma digressão ou genealogia sobre a sua compreensão no panorama do neoliberalismo atual, tendo presentes os trabalhos de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Diane Ravitch, Simone Barbieri, Rudá Ricci, entre outros. Por último, procuraremos vislumbrar alguns impactos dessa nova política educacional no contexto da educação pública brasileira.

A biopolítica de sobrevivência dos corpos

Ao analisar 140 artigos da área de política educacional publicados entre 2010 e 2012, no artigo “A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos” Jefferson Mainardes (2017) descortina o cenário incipiente da área: “A análise epistemológica de produções de política educacional é uma área de pesquisa ainda recente no Brasil” (p. 3). E, mais adiante, complementa esse diagnóstico do seguinte modo: “Não há um consenso, nem mesmo um debate mais aprofundado sobre a importância da explicitação da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico” (p. 17). Essa fragilidade teórica é constitutiva dos estudos da política educacional no Brasil, segundo este autor, ao advertir ainda que:

a ausência de teoria é um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador. Há casos em que o problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas (pouca integração entre teoria e dados). (Mainardes. 2017, p. 16)

Advogando a necessidade de a área de política educacional enfrentar alguns desses desafios para a sua consolidação, Mainardes (2017) menciona, nesse sentido, em ordem de importância:

O primeiro desafio refere-se à necessidade de ampliar o conhecimento acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido utilizados pelos pesquisadores do campo da política educacional. Há, pelo menos, três desdobramentos dessa questão: a possível validade da explicitação de opções epistemológicas nos relatórios de pesquisa (publicações), a importância do uso consciente e reflexivo das teorias, e as possibilidades e limites do pluralismo como perspectiva epistemológica. (p. 17)

Na tentativa de contribuir com o incremento das bases epistemológicas das políticas educacionais, a reflexão se inspira na ideia defendida por Roberto Esposito, quando afirma, no livro *Bíos, biopolítica y filosofía* (2011), que após as experiências da Segunda Guerra era de se esperar que o mundo fosse virar essa página obscura da sua história e abrisse uma nova era. No entanto, em vez disso, a biopolítica se capilarizou em todos os setores da vida social, tornando-se parte importante, para não dizer determinante, da vida social, política, científico-cultural e educacional do contexto contemporâneo. É um projeto a serviço da produção daquilo que Hannah Arendt (2016) chama de “labor”, a vida que se preocupa apenas com a manutenção do ciclo biológico de sobrevivência, presa a um eterno retorno das atividades cotidianas de manutenção dos corpos. Certamente não por outro motivo Stephen J. Ball, em seu livro *Foucault, power, and education* (2013) – “Foucault, poder, e educação” –, o qual não foi ainda traduzido para o português –, elabora um capítulo dizendo que é preciso reescrever a história da política educacional pela lente da biopolítica. É o que ele faz nesse livro, em relação ao modelo inglês de educação. Entretanto, cumpre desvelar alguns marcos da nova BNNC nesse horizonte, procurando demonstrar como a biopolítica, com suas técnicas de controle e normalização, fez-se valer como política pública de largo alcance no campo da educação no Brasil.

Lançamos mão assim do testemunho de Michel Foucault, no livro *História da sexualidade* (1999b), especialmente no capítulo V, “Direito de morte e poder sobre a vida”, para clarear o significado e o uso que faremos no texto dos conceitos de “vida e morte” no contexto da

biopolítica e, a seguir, de Giorgio Agamben, no livro *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I* (2002), para interpretar os pares de conceitos cidadania e vida nua.

Para Foucault (1999b), pensar a política nessa perspectiva implica compreender a relação entre “história e a vida”, ou seja, a “posição dupla da vida” situada ao mesmo tempo “fora da história, com as suas imediações biológicas” e, ao mesmo tempo” “dentro da historicidade humana, infiltrada por suas técnicas de saber e de poder” (p. 134). Essa situação não se deu de uma hora para outra, foi na distante passagem do século XVII para o século XVIII que a biopolítica tomou dianteira, primeiramente no campo da medicina social, depois derivando-se para outros campos de conhecimento e atuação. A vida tornou-se assim um fundamento epistemológico da Biologia – um deslocamento importante nos saberes acerca dos seres vivos, pois eles agora são transitórios na sua própria historicidade: “A nova epistémê do século XIX é caracterizada pelo tempo e pela historicidade. Tudo possui uma origem e uma transitoriedade” (Cavalcante, 2021, p. 311). A biopolítica se estrutura a partir de uma inversão realizada no par de conceitos vida e morte, caros à tradição grega, a qual envolve o poder sobre a vida e o poder sobre a morte ou *tánatos*. Até o início da era moderna, o poder soberano era exercido como um poder sobre a morte dos súditos. Aos poucos, com o avanço das novas técnicas de medicina social, como a profilaxia de doenças, as vacinas e os cuidados de higiene e saúde, converteu-se em um biopoder sobre a vida dos indivíduos, isto é, sobre aquilo que Michel Foucault chama de “corpo-espécie” ou “massa”, e que os pensadores Hardt e Negri (2018) denominam de “multidão”.

Embora não seja muito evidente essa distinção na obra de Foucault, o poder regulamentador das populações – o biopoder – se expressa nas estatísticas de doença, morte e nascimento; e considera as taxas de normalidade para cada tema ou objeto em questão. Assim, o biopoder “serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana” (Rabinow & Rose, 2006, p. 28), contribuindo para o seu incremento. Desse modo, enquanto o biopoder atua no plano mais individual dos controles e na produção de corpos disciplinados, a biopolítica atua no corpo-espécie, produzindo regimes de autoridade, formas de conhecimentos e práticas de intervenção mais coletivas.

Nesse diagrama, um polo do biopoder foca em uma anatomopolítica do corpo humano, buscando maximizar suas forças e integrá-lo em sistemas eficientes. O segundo polo consiste em controles reguladores, uma biopolítica da população, enfocando nas espécies do corpo, o corpo imbuído com os mecanismos da vida: nascimento, morbidade, mortalidade, longevidade etc. (Rabinow & Rose, 2006, p. 28)

Nos livros *Em defesa da Sociedade* (1999a) e *O nascimento da Biopolítica* (2012), Foucault mostra que esse poder se desloca para o conjunto da sociedade: sai de seu nicho próprio ligado à medicina social, regula escolas, prisões, hospitais, manicômios etc. e transforma o panorama social numa nova governamentalidade da vida. É uma força que vem de fora da história, apossa-se do seu curso e está presente no sistema neoliberal na produção de corpos dóceis.

Gradualmente a vida (*bíos*) passou a se tornar, assim, objeto dos cálculos de governo, a ponto de ser introduzida na esfera da política, algo que não acontecia na tradição grega. Para Aristóteles, havia uma clara distinção entre a vida simplesmente vivida, ou meramente reprodutiva (*zōé*) e a vida qualificada (*bíos*), de tal maneira que seria inconcebível que a vida natural fizesse parte da vida política (vida qualificada). No entanto, o que caracteriza a modernidade biopolítica é a entrada da *zōé* na esfera da *bíos*, ou seja, a preocupação da política se volta para o simples viver e se transforma em técnicas de governamentalidade que visam a prolongar a sobrevivência dos corpos, ou a produção de corpos dóceis para o incremento do capitalismo. É a animalização da vida. E isso formata o pensamento moderno, já que é um poder externo (biológico) que conquista a história, como afirma Foucault (1999b).

Um exemplo de animalização do ser humano consta na metáfora do “homem-boi”, extraída do texto “O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão” (1999), de Rudá Ricci. Ele utiliza essa metáfora para ilustrar o perfil do trabalhador exigido por Frederick Taylor, criador da organização científica do trabalho. Taylor preconizava que a seleção científica exigida para a definição de trabalhador, com vistas a se inserir no mercado de trabalho emergente, era a do “homem-boi”, ou seja, aquele indivíduo com baixa criticidade, capaz de dar conta de esforços físicos e adaptado às rotinas de trabalho industrial, que fora criticado por Charles Chaplin no filme *Tempos modernos*.

Já a “vida nua” é um conceito herdado por Giorgio Agamben da teoria crítica de Walter Benjamin. Mais especificamente no texto “Para a crítica da violência” (2013), Benjamin se refere à vida nas condições do capitalismo avançado como uma “mera vida”, submissa à violência mítica, isto é, à violência predadora do sistema e, portanto, subjugada ao estado de exceção que

não garante mais direitos. Na interpretação de Giorgio Agamben, tradutor e comentador das obras de Walter Benjamin para o italiano, o termo ficou conhecido como “vida nua”, ou seja, a potência da vida despojada dos direitos básicos fundamentais de cidadania, cujo experimento maior foi realizado nos campos de concentração da Segunda Guerra, local em que os prisioneiros apenas “sobreviviam”. Já no capitalismo avançado, a vida ficou restrita à nudez da funcionalidade planejada do governo neoliberal. Agamben cruza as discussões foucaultianas sobre a biopolítica com as reflexões sobre os campos de concentração trazidas por Hannah Arendt, especialmente no livro *A condição humana* (2016). Tanto que, para ele, é o campo, e não a cidade, o paradigma biopolítico do Ocidente, o que incide frontalmente no discurso sobre a cidadania, termo que deriva de “urbano”, “cidade”, e que rege a maior parte das nossas leis e decretos, inclusive no campo da educação (Azevedo, 2019). Tal entendimento altera as categorias tradicionais da política, o que leva Agamben (2002) a postular, em seu livro *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*, a problemática do *homo sacer*: “A dupla categoria fundamental da política ocidental não é aquela amigo-inimigo, mas vida nua-existência política, *zōé-bíos*, exclusão-inclusão”(p. 16).

O *homo sacer*, uma obscura figura do direito romano que poderia ser imolada ou sacrificada, posto que não detinha direitos sobre a própria vida, foi reutilizado como metáfora para expressar, igualmente, a situação do ser humano no contemporâneo, diante da problemática do estado de exceção. O estado de exceção é uma forma jurídica de poder desencadeado pelo Estado diante da ameaça a sua soberania ou ordenamento jurídico. No entanto, nas democracias modernas, o estado de exceção virou regra, o que permite que os direitos de cidadania sejam suspensos a qualquer momento.

Homo sacer e vida nua apontam para um mesmo fenômeno na modernidade biopolítica: a (re)produção da vida desqualificada, despida dos direitos de ciência, cultura, visão de mundo ética e estética e submissa aos preceitos de uma razão puramente instrumental e mercadológica. Alguns desses elementos vamos encontrar atuantes nas leis, decretos e demais regulamentações da política educacional brasileira nos últimos tempos, como procuraremos mostrar a seguir, especialmente nas pautas da recente BNCC.

A nova BNCC e o alijamento da participação popular

A política educacional está presente no contexto da legislação por conta das relações micro e macro dos processos sociais. Como a educação não é um mundo à parte da sociedade, mas tem uma relação constitutiva com esta, não é possível discutir as políticas educacionais sem uma contextualização mais ampla, ou seja, sem a sua correlação com o contexto macroestrutural do processo.

A educação se caracteriza como um tipo de prática radicalmente inclusiva. Não é da sua índole, portanto, estimular a concorrência, regra do mercado capitalista, pois, se assim fosse, ela perderia um dos seus sentidos e finalidades mais importantes, que é a socialização. No entanto, no cenário biopolítico atual, cada vez mais as instituições estão sendo levadas a se adequar às demandas da concorrência. Afinal, segundo o ‘darwinismo social’ em curso, só estarão em condições de sobrevivência os seres mais aptos, os que mais se adaptarem ou, enfim, desenvolverem melhor suas competências e habilidades. Em vista disso, o principal instrumento para, justamente, “medir” esses parâmetros é a avaliação de competências e habilidades. E, para isso, eles têm levado em consideração o diagnóstico da biopolítica, da prevalência do império da norma ou dos dispositivos de normalização provenientes do biopoder, que confere uma importância reguladora ao sistema de avaliação para todos os níveis de ensino. Assim se explica o agigantamento do sistema de avaliação, especialmente na graduação e na pós-graduação e, mais recentemente, estendido à escola básica. Portanto, de posse desse referencial teórico da biopolítica, ao menos em alguns dos seus aspectos, podemos perceber o surgimento, na legislação brasileira, da avaliação de larga escala como vetor distintivo entre “vida qualificada” (*bios*) e “vida simplesmente vivida” (*zōē*). Além disso, há uma secundarização da participação dos interessados diretamente no processo – professores, estudantes, pesquisadores e demais envolvidos no tema –, pois a biopolítica implica justamente na sobrevalorização de um poder externo à história. Assim, embora esses assuntos estejam interligados, trataremos a seguir da falta de democracia e de participação popular no processo de construção da nova BNCC e, posteriormente, da utilização da avaliação de larga escala, não como vetor de diagnóstico da qualidade da educação básica simplesmente, mas como vetor discriminatório para sobrevivência das escolas.

Após o final da ditadura militar, o Brasil iniciou um processo de redemocratização marcado por várias reformulações em diversos setores. Ainda no primeiro governo Fernando

Henrique Cardoso (1995-2000) iniciou-se a reforma do Estado brasileiro através de diversos dispositivos que visavam a conformar a vida brasileira à agenda internacional. Uma das iniciativas foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no ano seguinte, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando a estabelecer parâmetros de medida da qualidade da educação básica. Além disso, transformou os órgãos de Estado ligados à educação, como o (Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em um poderoso instrumento de avaliação educacional. Os governos seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, procuraram acelerar investimentos na educação e incrementar a participação popular nesse processo. Porém, com o golpe que derrubou Dilma do governo, Michel Temer retomou a agenda anterior, de sufocamento da participação popular no processo educacional e de transformação da educação em um sistema avaliativo aliado ao mercado.

Essa anomalia compromete o sentido da gestão democrática da escola, pois sequestra a sua autonomia didático-pedagógica, uma vez que a escola tem liberdade para desenvolver o seu próprio projeto político e pedagógico, porém aprisionado ao sistema de avaliação ao final. É claro que houve descontinuidades para levar adiante a racionalidade liberal entre as diferentes políticas educacionais adotadas nos últimos tempos, porém, ora de maneira mais lenta, ora de forma mais acelerada, o projeto da biopolítica avança pelas mãos dos governantes de plantão.

É nesse sentido que podemos compreender a origem da BNCC, remontando à *Constituição Federal de 1988*, que assegura no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996 – Art. 26 previu a criação de uma base nacional comum, porém ampliou o seu alcance, dizendo que a criação da BNCC deveria ir além dos conteúdos mínimos. Deveria abranger, além do estudo da língua portuguesa e matemática, também uma formação para a leitura da realidade social e política, o conhecimento do mundo físico e natural, o ensino da arte, a educação física, a língua estrangeira moderna, a música, a educação ambiental, os temas transversais relativos aos direitos humanos, a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

No entanto, Saviani (2016b) se pergunta por que, mesmo estando presente na legislação anterior, há necessidade de estipular uma lei que regule o currículo na sua constituição entre

núcleo comum e parte diversificada. Ora, Saviani mesmo responde que a BNCC veio trazer um reforço à necessidade de ter um núcleo comum de disciplinas (português e matemática) que sirvam de parâmetro para as avaliações internacionais. Enquanto isso, outras disciplinas, mais preocupadas com uma formação cidadã, como filosofia e sociologia ficam de fora, ou têm suas cargas horárias reduzidas. Há assim uma tendência à precarização da educação, com a suspensão da formação cidadã, para que os estudantes apenas sobrevivam num mercado de trabalho mutante.

Segundo Barbieri (2021), até então a BNCC não havia sido implementada, por diversos motivos, dentre eles a falta de um Sistema Nacional de Educação articulado que pudesse unificar as iniciativas da Federação, estados e municípios. A diversidade da realidade escolar brasileira dificultou a implementação de práticas pedagógicas de maneira padronizada. Houve, por um lado, o receio de que uma organização mais sistemática nesse sentido fosse colonizar traços culturais regionais e suas singularidades a partir de uma ótica hegemônica. Mas, por outro, justificar-se-ia a instituição de uma política nacional mais bem articulada com as unidades escolares e sem ferir a autonomia docente, uma vez que os indicadores nacionais e internacionais têm demonstrado muitas fragilidades da educação brasileira, especialmente no ensino médio. Haveria não só uma articulação melhor entre os atores e as unidades escolares, como também a necessidade de qualificar não simplesmente resultados, e sim, os processos de educação brasileiros.

A LDB 9394/96 (2010) salienta, em diversos artigos, que a construção de um currículo mínimo não deve desconsiderar as características regionais, nem tampouco a composição das singularidades do sistema escolar. Porém a Base cedo afastou saberes locais e regionais, os quais deveria legitimar. Desse modo, qual o sentido e qual a finalidade de a BNCC – na contramão do que defendem as teorias pedagógicas progressistas – estruturar todo o sistema de ensino da escola básica em função da produção de resultados e não da valorização de processos? Podemos compreender essa pergunta pela necessidade de não simplesmente constatar as mazelas presentes nas políticas educacionais, mas também procurar avançar na tentativa de entender por que é assim, qual o seu sentido e finalidade.

Os resultados não são casuais, mas fruto da forma como se construiu a BNCC. Em junho de 2015, no início do segundo mandato do governo Dilma, por meio da Portaria nº 592, foi instituída a Comissão de Especialistas para elaboração da proposta da BNCC, para construção

preliminar da proposta e, após, abertura para consulta pública. Desse modo, formou-se um comitê de assessores especialistas, composto por professores universitários com experiência em docência, professores e pesquisadores da educação básica. Estiveram presentes ainda representantes das secretarias e dos conselhos de educação para que, no momento complementar, houvesse uma consulta pública disponibilizada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), objetivando incorporar as contribuições dos diversos sujeitos envolvidos nos processos educacionais brasileiros. Segundo o MEC, essa versão, organizada por especialistas e que consultou a sociedade civil, recebeu mais de 12 milhões de contribuições durante o ano de 2015.

Nesse meio tempo o empresariado articulou o movimento da BNCC pela Base, composta por entidades e empresas como Fundações Leman e Gerdau, Roberto Marinho e Itaú Social e o Instituto Ayrton Sena, apoiados por movimentos como o Todos pela Educação, com a finalidade de influenciar os rumos das discussões pelo viés do mercado.⁴ Qual é o interesse do empresariado nessa discussão, em que sentido queria ele pautar a sua influência? É óbvio que o empresariado já vem há muito tempo tentando influenciar os rumos da educação brasileira, trabalho esse que remonta à produção do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei Federal 13.005, 2014), aprovado em 2014, ao final do primeiro governo Dilma. O seu interesse visa a avaliar a qualidade educacional pelos resultados, e assim controlar o trabalho do professor e, além disso, diminuir os custos com uma formação adensada. Em troca são oferecidos pacotes mercadológicos para treinar rapidamente os docentes. Tudo isso na contramão das históricas reivindicações que buscam oferecer dignidade ao trabalho do professor, condições salariais adequadas, plano de carreira e política salarial, o que significa desconsiderar os contextos de ensino e comprova a tese da biopolítica como um poder externo que confisca a história (Foucault, 1999b).

Uma segunda versão foi publicada em maio de 2016, fruto das discussões que reuniu o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e 9 mil professores gestores e especialistas. Segundo o MEC, tal versão foi encaminhada para as considerações das unidades escolares e discutida por meio de consulta pública, com o objetivo de organizar o documento final. Entretanto, em abril

⁴ Ver a esse respeito a Dissertação de Mestrado *A atuação do movimento 'Todos pela Educação' na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico* (2018), de Karen de Fátima Ségala.

de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC para apreciação do Conselho Nacional de Educação e realização de cinco audiências públicas nas diversas regiões brasileiras. Embora os documentos oficiais salientem que houve três versões da base, existem documentos de acesso público somente para as duas últimas versões. Alguns especialistas advertem que a primeira versão era a melhor de todas, porém, foram encontrados somente relatos e alusões, isto é, apenas registros de maneira indireta por citações no portal da base. Pode-se dizer assim que, consonante a análise de Barbieri (2021), a voz dos professores, aos poucos, foi silenciada, enquanto a do movimento empresarial foi privilegiada. O que se viu, na verdade, foi a submissão dos diversos sistemas de ensino a um plano nacional de educação na BNCC, aliando uniformemente processos e resultados da educação brasileira, estabelecendo aprendizagens essenciais, competências e habilidades que deveriam, normativamente, fazer parte do ensino.

A BNCC surgiu no contexto de luta dos trabalhadores da educação, buscando planejar o currículo escolar, almejando criar um sistema nacional de educação articulado. Porém, várias intercorrências barraram esse processo. Assim também, na construção da LDB 9394/96, houve uma aparente discussão pública; entretanto, na hora de finalizar o processo, prevaleceu um texto que não correspondeu às expectativas dos educadores, uma vez que a sua participação não foi levada em consideração na formatação final do documento.

Nessa exposição referente ao histórico de gestação da nova BNCC, observamos o paulatino afastamento da participação popular, pois não há necessidade de escutar os envolvidos, uma vez que a verdade foi preestabelecida a partir de um poder que se apodera da história. A BNCC não é a reforma educacional, mas um dispositivo biopolítico que orienta o processo avaliativo, sendo a reforma as diversas medidas e marcos legais que a circundam. Portanto, a biopolítica pode auxiliar a educação a melhor entender a sua história; a não desconhecer a importância dos conceitos biológicos e a influência no seu acontecer; e a compreender as técnicas de controle utilizadas pelo biopoder. Elas negam o diálogo, base do aprendizado mútuo, na medida em que compreendem o outro como um adversário ou inimigo que precisa ser suprimido, jamais um parceiro de caminhada para construção do novo. A seguir, vamos analisar como os mecanismos de avaliação, sobrevalorizados na nova BNCC e infiltrados por suas técnicas de saber e de poder, agem na educação brasileira, dando base para a consequente hierarquização e distribuição de poder e recursos.

Impactos da nova BNCC na sobrevivência da escola básica

Nos últimos tempos, o panorama brasileiro no campo da educação é de um intenso alinhamento dos sistemas de ensino, principalmente da escola básica, aos mecanismos de avaliação dos sistemas internacionais. Até então, havia um caminho para um ensino médio único e democrático para todos os jovens. Porém, com a Medida provisória 746/2016 sendo substituída pela Lei nº 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio, houve a volta da fragmentação entre formação técnica e formação cidadã, o que levou a educação brasileira, segundo Saviani (2018b), a um “retrocesso próprio dos anos 40 do século passado”. Para Gaudêncio Frigotto (2022), o “novo ensino médio é uma traição aos jovens atuais e futuras gerações”, por conta dos seus “arranjos fragmentados”, um verdadeiro “pastel de vento”. Afinal, os 85% dos alunos da escola básica que estudam na rede pública de ensino no País ficarão submetidos ao estudo dos percursos formativos, os quais não serão ofertados na sua totalidade, pois a maioria das escolas não possui recursos para tal desafio. E assim, eles migrarão para o mundo do trabalho após a conclusão do ensino médio. Já os 15% dos alunos que estudam nas escolas particulares certamente continuarão a ter contato com as disciplinas na sua totalidade, aprofundando fatalmente a desigualdade social no País, tendo em vista que terão garantida a formação geral que permite a entrada na universidade.

Embora não se possa confundir a BNCC que engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio,

o novo movimento realizado a seu respeito depois de sua homologação em dezembro de 2017, foi a publicação da BNCC para o Ensino Médio em 2019, instituída pela Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que segue as mesmas diretrizes da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. (Barbieri, 2021, p. 172)

Saviani (2016b) contesta o resultado produzido na legislação educacional brasileira ultimamente, especialmente a BNCC, aprovada durante o governo Michel Temer, por constituir-se com o objetivo de incrementar o processo de avaliação, o que é uma distorção pedagógica. Essa argumentação está presente em seu texto intitulado *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular* (2016b), especialmente quando ele refere:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2012, p. 316-317), entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil. (p. 75)

É através dessa construção lógica e teórica que Saviani (2016b) faz menção à experiência de Diane Ravitch, no livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*, que descreve a sua experiência na gestão do tema nos Estados Unidos da América, agregando assim, para servir de exemplo da crítica que ele faz a este mesmo ímpeto em terras brasileiras, uma experiência internacional sobre o tema da avaliação em larga escala da escola básica que não foi bem-sucedida.

Essa pesquisadora trabalhou na área de educação, junto ao governo americano, auxiliando a implantar um sistema de avaliação de larga escala. No entanto, aos poucos percebeu os equívocos desse sistema, como o mascaramento dos índices pelas escolas e diretores para tentar sobreviver. As escolas acabaram esvaziando atividades voltadas para uma formação mais consistente ou humanística, para se adequar à *performance* solicitada pelo sistema. É também nessa linha que Stephen Ball (2005) aduz que “a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a ‘vida na sala de aula’ e o mundo da imaginação do professor” (p. 548).

Para comprovar o seu argumento, Saviani (2016b) lança mão do fato de que, tanto na Constituição de 1988, quanto na LDB 9394/96 e, poderíamos acrescentar, também nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) e, ainda, no Plano Nacional de Educação (Lei Federal 13.005, 2014), é mencionado que o currículo escolar deveria ser composto por um núcleo comum e uma parte diversificada. Porém, o sentido de definir quais disciplinas pertenceriam a um ou a outro desses segmentos se dá em função das avaliações internacionais. Fruto disso, das 11 disciplinas obrigatórias no ensino médio, apenas 2 ainda persistem: português e matemática. O restante das disciplinas passou a figurar de maneira periférica no

currículo, geralmente associadas aos chamados “percursos formativos”. E isso demanda uma série de mudanças e ajustes para o contexto da educação como um todo, inclusive para a formação universitária, invadindo a sua autonomia garantida pela Constituição de 1988. Tal situação obriga a rever as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, DCN/EB - 2013, que tinham um posicionamento político alternativo a partir de um viés ideológico bem mais inclusivo, algo que já está acontecendo com a publicação da Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019: ela altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada. E isso remete, enfim, à vinculação estreita estabelecida entre currículo, avaliação de larga escala e formação docente.

Nesse projeto, a educação sofre um deslocamento: é esvaziada do compromisso com o que é comum a todos, certamente para deixar livre o terreno para a privatização desses espaços. Esse encolhimento do seu papel social leva a diminuir a sua presença na esfera pública, lugar próprio das atividades coletivas, colaborativas e solidárias; e contribui ainda mais decisivamente para o ciclo reprodutivo da vida nua. Nesse sentido, a formação cidadã, semelhante ao que aconteceu nos campos de concentração, é esvaziada de todo sentido público mais amplo. A forma biopolítica mais comum é a da exclusão pela inclusão, já que há uma indissociabilidade entre o par exclusão-inclusão na biopolítica. Ou seja, ao mesmo tempo que o sistema normaliza, disciplina, ele exclui. Exemplo disso é a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa é uma lei pioneira, que produziu significativos avanços do ponto de vista das políticas afirmativas, voltadas ao reconhecimento da contribuição da população negra e afrodescendente na história do Brasil. Entretanto, ao sugerir que isso aconteça, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras, a norma cria um saber-poder: ao mesmo tempo limita ou circunscreve esse exercício a um lugar de fala que desobriga outras disciplinas de ter o mesmo compromisso. Citamos esta experiência para ilustrar que foi esse mesmo processo – entendido como “mais do mesmo” – que ocorreu com a obsessão da BNCC em fixar competências, listas de objetivos e conteúdos específicos considerados indispensáveis às diversas áreas do conhecimento, o que se coaduna ao que é solicitado na avaliação em larga escala. E isso em prejuízo, é claro, da riqueza de conteúdos que existe em cada área do conhecimento, da inventividade dos métodos e das escolhas docentes, contrariando a

Constituição de 1988, a LDB 1996 e, principalmente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCN/EB) (2013), que fixam direitos e condições para a educação escolar e reportam a necessidade de um ensino mais contextualizado por parte das redes.

A sobrevalorização da avaliação, que está entre os fundamentos pedagógicos da BNCC, contribui como um biopoder para capilarizar na educação os preceitos da biopolítica. A BNCC faz menção às avaliações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Esse alinhamento faz jus ao que preza o neoliberalismo nessa etapa de desenvolvimento, cujo princípio da inteligibilidade do social passa a ser a métrica dos indicadores de desempenho. E isso implica também, para que tal objetivo aconteça, adotar a estratégia de descentralização das políticas educacionais e de responsabilização (*accountability*) das escolas e, por conseguinte, do professor, como modelador da “mera vida” ou da “vida nua”. Por óbvio, o trabalho docente nesse cenário passa a ser gerido, medido, calculado por índices, pelos seus resultados – por isso a ênfase em competências e habilidades; afinal, é isso que se requer com a reforma curricular em questão:

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (Ferreti & Silva, 2017, p. 396)

Na medida em que o governo tem a educação como ação provisória e não como política de Estado, não se preocupa em formar para uma educação cidadã, e volta-se, sim, apenas para a formação técnico-profissional. Assim, ele promove a educação do *homo sacer*, ou o “homem boi” – um ser sacrificável, que não vai reclamar pelos seus direitos de cidadania, caso forem violados. Desse ponto de vista, a cultura vira semicultura, brincadeiras e jogos, como também recai na folclorização racista. A ciência é entendida como pseudociência, mera narrativa ou opinião, e a educação vira exclusivamente uma peça de *marketing*, subproduto da filantropia de empresas,, enquanto a política se reduz à manutenção dos poderes que disciplinam a vida nua

para os afazeres do labor. Entretanto, como salientam Amaral e Santos (2018): “Com efeito, compreender o currículo para além de sua dimensão instrumental nos permite pensar a Educação como arena política, palco de formação identitária e de conflitos, onde a cultura se configura em relações de poder” (p. 6).

O biopoder dos corpos funciona como uma potente chave de leitura para auxiliar o desvelamento das contradições da legislação educacional brasileira recente, como a BNCC, uma vez que esta foi gestada no contexto de acentuado predomínio do neoliberalismo, em que a avaliação é eleita como suprasumo do processo. Se a avaliação é, na visão do neoliberalismo, o motor que mede a concorrência, dentro de uma visão de darwinismo social, a instituição escola, o curso ou o professor que não der conta dos critérios que contam para o sistema, terão a sua *performance* comprometida. A avaliação como resultado determina a vida e a morte, inclusive dos sistemas de ensino, como bem adverte o título do famoso livro de Diane Ravitch (2011), mencionado por Saviani (2016b), intitulado *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. É nesse mesmo espírito que a BNCC foi criada, pois, conforme já mencionamos, uma vez que vários documentos anteriores, como a Lei 5692/71 e a própria LDB 9394/96 já previam um núcleo comum e uma parte diversificada nos currículos – esta última a critério das escolhas dos “seus itinerários formativos” –, isso nega a dimensão intersubjetiva e coletiva de construção das identidades.

O Estado deixa de cumprir suas funções ou obrigações de promover uma educação cidadã e passa a operar sob um viés privatizante, no qual não são os interesses sociais que balizam as decisões, e isso alimenta o circuito perverso da vida nua. Saviani (2016b) aposta na formação de um Sistema Nacional de Educação que possa romper com a perpetuação desse ciclo vicioso. Contudo, dada a fragmentação das políticas existentes, a precariedade das políticas públicas de educação no Brasil, esse sonho permanece uma quimera.

Conclusão

Neste artigo procuramos, em um primeiro momento, apoiados em referenciais importantes da biopolítica no âmbito mundial, apresentar uma perspectiva de tratamento do tema da nova BNCC. A seguir, fizemos uma breve discussão da nova BNCC a partir do marco da política educacional pós-ditadura militar (1964-1985) até o momento, procurando demonstrar como a relação entre a história e a vida, com suas imediações biológicas, colabora para o afastamento popular do debate e para a opção da avaliação como mecanismo discriminador de competências e habilidades dos sistemas de ensino. Empreendemos a análise, tensionando os conceitos biopolíticos de “vida e morte”, “cidadania e vida nua” para compreender os impactos da nova BNCC na vida escolar, especialmente na ausência de democracia nas decisões no seu processo de criação e na sobrevalorização da avaliação de larga escala. Concluímos que a nova BNCC vem na esteira das demais legislações educacionais aprovadas nos últimos anos no Brasil, ao acentuar um projeto maior em curso, de desqualificação da vida, com supostos biopolíticos, para a imensa maioria de crianças e jovens.

Assim, a BNCC foi aprovada às pressas, praticamente sem consulta, de modo que a democracia e a voz docente foram silenciadas (Barbieri, 2021). Tanta pressa levou o texto a se tornar alvo de críticas e de pedidos de revogação por uma série de motivos. Um dos principais é que a BNCC não traz uma discussão maior sobre como implementar um processo dessa natureza num país plural, diverso e com tantas disparidades regionais como o nosso. Não há uma discussão teórica de fundo a respeito e, sim, uma preocupação com eficiência, por isso a ênfase acentuada em competências e habilidades, a despeito da sua contextualização. É o velho jargão do “fazer mais com menos” com total indefinição sobre critérios e metas.

Se houvesse interesse em construir um sistema nacional de educação articulado e eficaz, conforme promete a BNCC, nesse mesmo período não teria sido aprovada a proposta de congelamento de investimentos em políticas sociais por 20 anos, estabelecida pela Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, a emenda do teto de gastos que congela os investimentos em educação por 20 anos. Ela inviabiliza o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (*Lei Federal 13.005*, 2014) e leva ao esvaziamento de políticas inclusivas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni), a expansão das universidades federais, o que contribui para a imposição de um viés privatizante. Afinal, na governamentalidade biopolítica, as pessoas não são compreendidas

como cidadãos sociais ou sujeitos de direitos, e sim como empresários de si. Logo, trata-se de formar pessoas preocupadas com a reprodução da vida (nua), ou seja, da vida restrita ao ciclo biológico de sobrevivência dos corpos – ou, como salienta Araújo (2018), a formação de “personalidades produtivas” (p. 202).

As escolas, e também as universidades, são mecanismos privilegiados de capilarização do biopoder na sociedade, já que elas devem sua orientação às políticas educacionais emanadas do Estado, o qual pode adotar um viés autoritário ou participativo. Por isso, elas também podem ser vistas como locais com potencial pedagógico e criador de autoconsciências ativas, dispostas a promover a resistência por uma educação que não dispensa a oferta da formação técnica e profissional aliada à formação cidadã. Sabemos que toda avaliação deve ser formativa, no sentido de causar um efeito benéfico nos procedimentos de ensino e aprendizagem e tornar os sujeitos melhores, mais qualificados e protagonistas do seu processo de autoconhecimento. Se não for assim, não tem sentido avaliar como forma de registro e classificação de pessoas, pois as pessoas, bem como as suas produções, não podem ser reduzidas a índices ou dados quantitativos, e menos ainda a um simples resultado ou métrica. Por isso, avaliar é um processo contínuo, é um estar em movimento constante para corrigir rotas e construir novos conhecimentos sobre si e o seu entorno. Bem sabemos que não existe métrica que possa dar conta da qualidade da produção, mas, para que possamos seguir adiante na melhoria acadêmica, é preciso considerar critérios.

Portanto, a crítica deve penetrar no processo de subjetivação e atuação dos micropoderes biopolíticos na história da educação, criando autoconsciências, como uma tentativa de não ser governado dessa forma. Talvez isso nos possa auxiliar a repensar a dimensão biopolítica da linguagem, o porquê da circulação de metáforas animais de fundo biopolítico, como a metáfora do homem-boi, para expressar o labor exercido no mundo do trabalho e também pelos professores, presos ainda à divisão taylorista do trabalho. Rudá Ricci (1999) se inspira na obra de João Cabral de Melo Neto para fazer uma analogia com o trabalho do professor: o boi de coice é o responsável por segurar o peso da carroça nas descidas, o boi de cambão é o puxador do carro que vai em frente abrindo caminhos, porém sem *glamour* algum. Não por acaso, o Editorial da revista *Caderno Brasileiro de Ensino de Física* – periódico da UFSC - volume 35, n. 2, agosto de 2018 – assim se intitula: “A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente: a ‘carroça na frente dos bois’” (Selles, 2018).

Referências

- Agamben, G. (2002). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua 1*. Editora UFMG.
- Amaral, M. M. do, & Santos, E. O. dos. (2018). Biopolíticas de currículo: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. *Acta Scientiarum. Education*, 40(2), 1-12. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/36086/751375137557>
- Araujo, R. M. L. (2018). A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, 34(08), 219-232.
- Arendt, H. (2016). *A condição humana*. Forense Universitária.
- Azevedo, M. C. (2019). *Biopolítica e formação: vida, potência e profanação na educação*. Appris.
- Ball, S. J. (2005, setembro/dezembro). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Barbieri, S. C. R. (2021). *O silenciamento da voz docente na BNCC*. Educus.
- Benjamin, W. (2013). Para a crítica da violência. In W. Benjamim, *Escritos sobre mito e linguagem* (pp. 121-156). Duas Cidades; Editora 34.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. (2015). Portaria N.º 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, N.º 114, quinta-feira, 18 de junho de 2015. Seção I.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, MEC; CONSED; UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.
- Cavalcante, R. M. L. (2021, dezembro). As rupturas epistemológicas nas ciências da vida segundo a arqueologia de Michel Foucault. *Kínesis*, XIII(35), 298-315.
- Esposito, R. (2011). *Bíos, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amarrortu.

- Ferreti, C. J., & Silva, M. R. da. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101---73302017176607>
- Foucault, M. (1999a). *Em defesa da sociedade* (Maria Ermantina Galvão, Trad.). Martins Fontes.
- Foucault, M. (1999b). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Graal.
- Foucault, M. (2012). *Nascimento de la biopolítica*. Akal.
- Frigotto, G. (2022, março). Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevistador: João Vitor Santos. Entrevista concedida ao *Jornal do Instituto Humanitas - Unisinos*. <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>
- Hardt, M., & Negri, A. (2018). *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Record.
- Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- Mainardes, J. (2017). A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, 33, 1-25.
- Rabinow, P., & Rose, N. (2006, abril). O conceito de biopoder hoje. *Política & Trabalho – Revista de Ciências Sociais*, 24, 27-57.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Sulina.
- Ricci, R. (1999, abril). O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. *Educação & Sociedade*, XX (66), 143-178.
- Saviani, D. (2016a). *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional* (5ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2016b, agosto 9). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, 4, 54-84.

Saviani, D. (2018a, abril/junho). Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Rev. HISTEDBR On-line*, 18(2) [76], 291-304.

Saviani, D. (2018b). Dermeval Saviani afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940. *Entrevista publicada no APP-SINDICATO*. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. <https://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940/>

Ségala, K. de F. (2018). *A atuação do movimento 'Todos pela Educação' na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, MG].

Selles, S. E. (2018, agosto). Editorial: A BNCC e a Resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 35(2), 337-344.

Severino, A. J. (2006, setembro/dezembro). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 26 de maio de 2022; revisado em 21 de dezembro de 2022; aprovado para publicação em 29 de março de 2023.

Autor correspondente:

Trevisan, Amarildo Luiz - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Fundamentos da educação Departamento, Rua Heitor da Graça Fernandes, Santa Maria, RS, 97105170, Brasil. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/campus Canoas, Programa de Pós-graduação em Educação, Canoas, Brasil.