


---

## O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E OS MECANISMOS SIMBÓLICOS DE (RE)PRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA POSITIVA

**Karolayne Padilha Malko**  0009-0008-7522-2683

**Me. Jadson Stevan Souza da Silva**  0009-0000-9535-4888

Centro Universitário Uniguairacá

**Dr. Jhonatan dos Santos Dantas**  0000-0001-9232-9521

Universidade Estadual do Centro Oeste

**RESUMO:** O Novo Ensino Médio no Brasil em vigor a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018) provocou inúmeros debates na mídia, na sociedade civil organizada e no mundo acadêmico. A implantação da Pedagogia das Competências atrelada à adequação curricular e introdução dos itinerários formativos passou a compor uma grande mudança educacional. Desse modo, o objetivo desse trabalho é compreender como a mudança no currículo do Novo Ensino Médio no Brasil, (re)produz a violência positiva a partir de mecanismos simbólicos contidos na linguagem documental. Para análise, foi realizada uma revisão bibliográfica de literatura a partir dos conceitos de violência simbólica e violência positiva, além de análise documental. Os resultados demonstram que a nova formatação curricular introduz mecanismos que tornam o discurso da autonomia, protagonismo, autoria e liberdade ferramentas simbólicas de uma violência positiva, a partir de instrumentos de linguagem que provocam implicações psíquicas e sociais nos sujeitos aprendentes e no conteúdo político educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC; Ensino Médio; Violência Simbólica.

## THE NEW HIGH SCHOOL IN BRAZIL AND THE SYMBOLIC MECHANISMS OF (RE)PRODUCTION OF POSITIVE VIOLENCE

**ABSTRACT:** The New Secondary Education in Brazil in force after the approval of the National Common Curricular Base (2018) generated considerable debates in the media, in organized civil society and in the academic world. The implementation of the Pedagogy of Skills linked to curricular adaptation and the introduction of training itineraries began to accompany a major educational change. Therefore, the objective of this work is to understand how the change in the New High School curriculum in Brazil (re)produces positive violence based on symbolic mechanisms contained in documentary language. For analysis, a bibliographic literature review was carried out based on the concepts of symbolic violence and positive violence, in addition to documentary analysis. The results demonstrate that a new curricular format introduces mechanisms that make the discourse of autonomy, protagonism, authorship and freedom symbolic tools of positive violence, based on language instruments that provoke psychic and social implications in learning subjects and in educational political content.

**KEYWORDS:** BNCC; High School; Symbolic Violence.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe compreender como a mudança no currículo do novo Ensino Médio no Brasil, implementado no ano de 2018, (re)produz a violência positiva a partir de mecanismos simbólicos contidos na linguagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo uma ‘positividade’ da violência, termo cunhado por Han (2015, 2017, 2019). Assim, o problema de pesquisa que norteou o trabalho foi responder: de que forma a ‘violência positiva’ se manifesta nos documentos curriculares e quais as linguagens simbólicas são utilizadas como discurso de legitimação? Assim, nota-se uma ausência de trabalhos que discutiram a (re)produção da violência simbólica a partir do aspecto da positividade. O ineditismo da pesquisa representa uma possibilidade de interpretar fenômenos recentes cuja ‘máscara’ da positividade oculta o caráter violento e acrítico da educação brasileira contemporânea.

É importante destacar que as Organizações Internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), além de organizações nacionais como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Volkswagen, Gerdau, entre outras, desempenharam um apoio central no interesse da formulação do novo Ensino Médio no Brasil, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que passou por mudanças no ano de 2018 (Branco *et al.*, 2019).

O currículo educacional, nesse sentido, passou a absorver a partir da nova Base, um caráter que acentuou a educação neoliberal<sup>i</sup>, cuja formação do alunado passou a centrar-se no desenvolvimento de competências, valorizando a figura do ‘empreendedor’, ou seja, o conhecimento sistematizado para ocupação de espaços no mercado de trabalho cada vez mais flexível, competitivo e dinâmico (Branco, *et al.* 2019).

Moretti (2006) e Maués (2009), expõe que essa concepção vinculada à Pedagogia das Competências é o resultado de uma educação com o propósito de servir ao capital e a dinâmica do mundo do trabalho, em detrimento de uma educação cujas aspirações são o desenvolvimento de saberes críticos.



A lacuna de estudos existentes entorno dessa temática na educação contemporânea no Brasil, bem como as implicações psíquicas-sociais vinculadas ao tema da violência simbólica e da violência positiva, permitem grande potencial exploratório na pesquisa científica. Desse modo, o trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: a) metodologia; b) fundamentação teórica-conceitual; c) resultados; d) análise dos resultados.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa integrativa, de natureza qualitativa e explicativa a partir da adoção do método hipotético-dedutivo. Os procedimentos de investigação pautaram-se em pesquisa documental e bibliográfica. A consulta na literatura especializada ocorreu a partir das obras de: Han (2015, 2017, 2019), Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992). A escolha da literatura se deu a partir de dois critérios hierárquicos: contribuição teórica e os fundamentos conceituais sobre violência simbólica e violência positiva, cujos autores elencados são formadores dessa matriz teórica - conceitual.

A revisão bibliográfica de literatura abarcou os conceitos de violência simbólica e violência 'positiva'. Além disso, foi realizada uma revisão de literatura especializada sobre as implicações do Novo Ensino Médio no ambiente educacional e as mudanças de perspectivas na educação contemporânea brasileira.

A coleta do material foi realizada através dos buscadores da Scielo, Google Acadêmico, revistas científicas virtuais especializadas, livros e legislação (LDB 9394/96), além do documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (2018) disponível publicamente.

A análise documental se deu a partir da Base Nacional Comum Curricular do novo Ensino Médio (2018) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Os resultados foram transcritos a partir da pesquisa documental da BNCC e a análise dos resultados a partir do confronto da estrutura teórica-conceitual elucidada e da análise documental.



### 3 A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E OS MECANISMOS DE (RE)PRODUÇÃO

A violência simbólica é o termo utilizado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989), para definir um tipo de violência específico, no qual o agente social que a sofre se torna cúmplice do agente que a domina. Essa violência se forma a partir de uma coerção não reconhecida e, por isso, se institui no poder do dominante com uma aceitação do dominado pela falta de entendimento e, conseqüentemente, de validação dessa violência (Bourdieu, 1989).

Essa concepção é compreendida como pioneira de outros tipos de violência, pois ela está presente no campo simbólico, ou seja, se encontra em toda manifestação simbólica na linguagem, arte, religião, instituições políticas e educacionais, entre outras, que reforçam as assimetrias, preconceitos e demais violências nas relações sociais. Esse campo é produção do poder simbólico que abarca a violência simbólica e é capaz de legitimar outros tipos de violência, mais diretas e indiscutíveis quanto à sua aceitação social enquanto ato violento (Vilalba, 2020).

Bourdieu (1989) define o poder simbólico como um poder invisível, 'o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem'. Esse poder é dado por meio de sistemas simbólicos, sendo definidos:

[...] como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...] (Bourdieu, 1989, p. 9).

O poder simbólico é estruturado por meio desses sistemas nos quais agentes de dominação formulam instrumentos que, quando exercidos, promovem o que Bourdieu compreende como violência simbólica.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os << sistemas simbólicos >> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem



---

para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>> (Bourdieu, 1989, p. 11).

Segundo Silva e Oliveira (2017), a violência simbólica se estabelece (e restabelece) em todas as esferas sociais nas quais existe uma relação de e com o poder. "O termo 'violência simbólica' é definido pelas relações de poder que se formam entre indivíduos (e/ou instituições), que se situam em sistemas/estruturas de poder que se tornam instrumentos para ajudar a assegurar que uma classe domine outra." (Silva e Oliveira, 2017, p. 163). Essa violência é estruturada e enraizada dentro dos campos institucionais educacionais. Ela utiliza-se da linguagem e do percurso histórico para impor certo "universo desentido", que determina um percurso arbitrário cultural, no qual se reafirma o compromisso de restauração contínua do poder do dominante sobre o dominado (Bourdieu e Passeron, 1992); (Vilalba, 2020).

Com isso, compreende-se que a violência simbólica exerce-se de uma ação pedagógica no exercício da formação social, seja por meio da educação difusa, da educação familiar e ou pela educação institucionalizada, implicada no fato de impor e de inculcar certas significações. Esse trabalho de inculcação compreende a imposição de significação de determinada visão de mundo e de uma cultura a fim de manter e reproduzir as condições sociais da classe dominante. Portanto, essa violência concerne à imposição legitimada de um poder arbitrário cultural que assegura a estrutura social dominante, reforça dicotomias culturais e também colabora com a reprodução de outras formas de violência. Assim, entendendo-a como uma violência que fundamenta violências devido ao seu caráter dissimulado de construir o entendimento sobre os fenômenos (Vilalba, 2020, p. 23).

Por se tratar de uma violência não compreendida pelo violentado e, portanto, aceita, a sua reprodução não depende de movimentos brutais e diretos da classe dominante. O que é simbólico é produzido, estruturado e visto como uma espécie de verdade inquestionável, que se valida na condição de naturalidade. Essas reproduções são uma relação direta com os interesses do dominante, pois são continuamente construídas e legitimadas por distorções coniventes como que é instituído pela classe privilegiada (Vilalba, 2020); (Silva e Oliveira, 2017). Desse modo, a violência simbólica é produzida e reproduzida por mecanismos institucionais, pela linguagem, pela ideologia, por estruturas montadas que



condicionam sujeitos/instituições a práticas coercitivas cuja violência não se evidencia de modo explícito, é legitimada pelo sujeito violentado, condicionando sua dominação a um processo natural concordado pelo dominado (Bourdieu, 1989).

A reprodução da violência simbólica, no entanto, assume formas ‘positivas’ na sociedade atual a partir da construção de novos mecanismos de controle. Bourdieu, quando define o poder simbólico em 1989, estava diante do cenário de uma sociedade caracterizada pela disciplina (Han, 2015). Entretanto, essa realidade passou por um processo de transformação com a chegada do neoliberalismo e da globalização tecnológica, que gerou novas implicações psíquicas e sociais a partir da transposição da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho, processo que o autor considera em curso (Han, 2015).

### 3 A ‘POSITIVIDADE’ DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

O tema da violência positiva é tratado nas obras de Radomsky (2015); Han (2015, 2017, 2019), entre outras obras que demonstram o avanço do neoliberalismo (e suas ideologias) e a incorporação de políticas de Estado e também da influência de organizações internacionais no processo de gestão de políticas e da própria governança.

Assim, o fenômeno da violência no sentido de ‘controle’ sobre as condutas humanas, tem sido revelado de forma menos explícita e ancorada em instrumentos simbólicos que, apesar de serem coercitivos, adquiriu elementos de dominação da consciência psíquica-social desvinculada à normatização e estruturas disciplinares, como evidenciou Han (2015). Esse fenômeno não anula o fato das estruturas disciplinares e dos instrumentos ideológicos do Estado persistirem. No entanto, assume novas formas e representações simbólicas, cuja alienação e auto-punição do indivíduo se caracterizam justamente pela condição de liberdade e autonomia sobre escolhas e decisões, em uma sociedade cujo sucesso, desempenho e status, passam a legitimar uma nova configuração almejada e desprendida da estrutura de classes bem definidas, fato que não anula elas continuarem existindo (Han, 2017); (Botton, 2013).



O que se altera, nesse sentido, é que a composição das subjetividades humanas, sendo que o esquema positivo do poder permite que a punição e a disciplina deem lugar a uma autoconsciência (controlada por instrumentos simbólicos), que permite que os sujeitos sejam mais produtivos e empenhados pela própria estrutura positiva do poder (e da violência), montada a partir da liberdade e não do seu oposto (Han, 2017). Para Han (2015), vivemos hoje em uma ‘sociedade do cansaço’, na qual o valor do indivíduo está na quantidade que ele é capaz de produzir e, portanto, a produção se torna o elemento principal da vida humana, pois, atrelado a isso, um conjunto de outros ideais entram em cena, a exemplo do desempenho não somente nos processos produtivos, mas também na ‘imagem’ social que os sujeitos passam a obter/conquistar por intermédio da ‘aparência’ relativa e do desempenho adquirido em todas as esferas da vida social.

Han (2017), comenta que esse movimento surge como uma contraposição à ideia de violência do fim da sociedade pré-moderna, que precisa se adequar às mudanças sociais. Segundo o autor:

O fim da sociedade pré-moderna da soberania como sociedade do sangue submeteu a violência a uma mudança topológica. Ela já não é uma parcela de comunicação política e social, mas retira-se para espaços sub comunicativos, subcutâneos, capilares, intrapsíquicos. Desloca-se do visível ao invisível, do direto para o discreto, do físico para o psíquico, do marcial para o medial e do frontal para o viral. Não se dá confrontação, mas contaminação; não se dá ataque aberto, mas infecção oculta. [...] A viralidade subtrai a violência de toda e qualquer visibilidade e publicidade, sendo que o próprio agressor se torna invisível (Han, 2017, p. 21).

Essa localização histórica permite a compreensão de como a violência se modifica durante a transformação da própria sociedade, não com princípio de mudança, mas com a necessidade de adaptação para a sua permanência. É a própria violência simbólica em prática. Nas palavras de Han (2017):

[...] a violência simbólica é uma modalidade que se serve do automatismo do costume. Ela se inscreve nas coisas auto evidentes e naturais, nos modelos de percepção e de comportamento que se tornaram hábitos. A violência, de certo modo, é naturalizada. Sem o emprego de violência física, marcial, ela provê as condições para que as relações de domínio vigentes se mantenham. Também a técnica disciplinar se serve da internalização psíquica da coerção. [...] A violência



---

massiva da decapitação, que predominava na sociedade da soberania, cedeu lugar à violência de uma deformação gradativa e subcutânea (Han, 2017, p. 23-24).

A compreensão da ‘sociedade do cansaço’, requer necessariamente pensar sobre uma ‘era’ da super-auto-valorização, na qual o indivíduo é início, meio e fim da sua própria trajetória sobre a dicotomia sucesso-fracasso. Os indivíduos passam a ser completamente responsabilizados pela sua vida e essa (pseudo) liberdade não abre espaço à negatividade externa, porque já não existe mais um ‘culpado’ disciplinar. O indivíduo passa a ser o seu próprio carrasco (Han, 2015 e 2017). Esse movimento é o que Han (2017) denomina de violência positiva. Ele considera que a auto responsabilização atrelada a uma era de comunicação e superinformação generalizadas mantém a máquina do capitalismo funcionando e se autoalimentando, já que essa exposição à qual estamos emersos nos permite compararmos o tempo todo uns com os outros.

Desse modo, a análise de como tais fenômenos são construídos e constituídos por diversas representações, poderes (e violências), e quais instrumentos são capazes de retroalimentar o sistema positivo de poder, legitimando uma violência simbólica-positiva por meio da reprodução de práticas simbólicas que adquirem novas roupagens, é fundamental.

Assim, um dos meios e estruturas mais eficazes capaz de possibilitar esse fenômeno psíquico-social-cultural é a escola, pois o que se ensina, como se ensina e o porquê se ensina determinados conteúdos e temas, pode ser uma pista para pensarmos a relevância de entender o objetivo político-social e simbólico dos currículos em uma sociedade do desempenho e de múltiplas violências postas, cujo esquema positivo do poder se revela de forma abstrata e cada vez mais intensificada por diversas instâncias sociais.

#### **4 RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL**

A BNCC é baseada na teoria da aprendizagem por competências. Segundo o documento, competência é definida como:



[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

A base, portanto, prevê uma lista de 10 competências gerais a serem implementadas em todo o Ensino básico no Brasil. O quadro 1 demonstra as competências previstas pela BNCC, conforme documento oficial.

**Quadro 1:** Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.
4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (2018).



---

Conforme apresentado no quadro 1, as competências propõem uma valorização de culturas e contextos sociais distintos, a preocupação com a formulação de um pensamento crítico e autônomo nos estudantes, bem como a promoção dos direitos humanos na aplicabilidade do ensino. Entretanto, ao analisar os outros componentes gerais da base, não é possível identificar nenhum apontamento que explique como será possível ocorrer a aplicação prática dessas premissas.

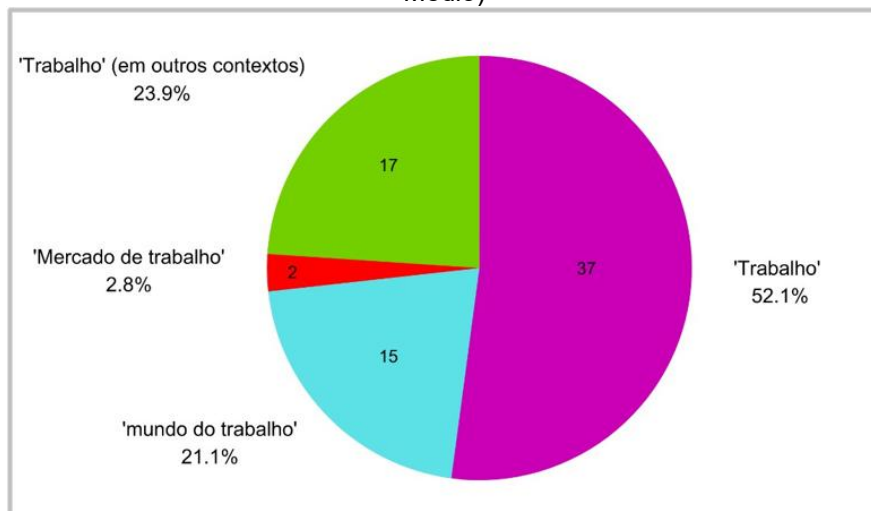
Outro ponto que não é identificável é a atribuição do significado da criticidade, ou seja, não é possível contemplar ao que a BNCC se refere quando propõe uma visão crítica (termo amplamente utilizado no documento) das aprendizagens e habilidades conferidas a partir da aplicação de suas competências. As competências estabelecidas na BNCC trazem uma grande valorização da utilização de aparatos tecnológicos no ensino, a fim de criar práticas que utilizem desse recurso e, também, inserir a aprendizagem das diferentes áreas nesse meio.

A análise do conteúdo permite verificar a aderência para uma autonomia e responsabilização do estudante na tomada de decisões e em suas práticas cotidianas, bem como a preocupação com vivências que permitam aos indivíduos experimentar situações voltadas ao mercado de trabalho, como demanda emergente das organizações empresariais, fundações e organismos internacionais.

É possível identificar uma reincidência contínua na linguagem da BNCC quando trata acerca da formação dos estudantes para ingressarem no mercado de trabalho. A figura 1 demonstra como a palavra 'trabalho' é amplamente utilizada na seção do Ensino Médio.



**Figura 1:** Quantidade de repetições de terminologias referente ao Trabalho na BNCC (seção Ensino Médio)



Fonte: BNCC (2018).

Conforme demonstrado na figura 1, a palavra 'trabalho' é citada 71 vezes, sendo 54 voltadas à preocupação com a formação de indivíduos aptos a entrar no mercado de trabalho, enquanto as outras 17 vezes se aplicavam a outros contextos, como a formulação de trabalhos escolares, por exemplo.

Outro ponto possível de observar na parte específica do Ensino Médio é a preocupação constante com a garantia de uma autonomia na vida acadêmica e particular dos estudantes, tanto na sua inserção no mercado de trabalho, como no exercício de sua cidadania. Palavras como "Protagonismo"; "Autonomia"; "Autoria" e "Liberdade" aparecem inúmeras vezes na seção do Ensino Médio.

Os termos citados são palavras-chave do elemento discursivo documental que se repetem diversas vezes em contextos distintos, ora demonstrando formas de autonomia e protagonismo discente a partir da flexibilização formativa e direito à escolha dos itinerários, ora dando a entender que a aprendizagem deve promover jovens protagonistas e autônomos, capazes de exercer criatividade a partir da liberdade e autoria decisória. O discurso de linguagem demonstra termos que fogem a uma estrutura disciplinar punitiva, pelo contrário, a estrutura disciplinar permanece, mas com uma proposta flexível, da 'positividade' do poder.



Também há na BNCC do Ensino Médio, uma ausência de especificidades que assumem as matérias disciplinares, pois a base prevê quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como é possível verificar no quadro 2.

**Quadro 2:** Áreas do conhecimento do Novo Ensino Médio na BNCC

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BNCC, 2018, p. 471).
Na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade. (BNCC, 2018, p. 471).
No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias oportuniza o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados na etapa anterior. Trata a investigação como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais. (BNCC, 2018, p. 471–472).
A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (BNCC, 2018, p. 472).

Fonte: BNCC (2018).

O quadro 2 atesta que cada área do conhecimento abarca um compilado de disciplinas e propõe um leque de aprendizagens que correlacionam as disciplinas sem defini-las como campos da ciência em específico. Essas disposições gerais são os



princípios para a aplicação das áreas do conhecimento, entretanto, a BNCC também prevê os itinerários formativos, que são flexibilizados de acordo com a realidade de cada escola e os recursos que elas provêm para a implementação dos itinerários.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BNCC, 2018, p. 468).

De acordo com o portal do Ministério da Educação - MEC (2023), o novo ensino médio aumentou a carga horária de 800 horas anuais para 1000 horas, totalizando 3000 horas no total dos 3 anos. Também ficou estabelecido que os itinerários formativos têm que ocupar obrigatoriamente 1200 das 3000 horas do ensino médio. Isso significa que 1800 horas serão disponibilizadas para o ensino das disciplinas, agora divididas em 4 grandes áreas, em oposição às 2400 horas antes estabelecidas.

Outro ponto é que, dentro da BNCC, as únicas disciplinas que são exigidas nos três anos do ensino médio são matemática e português, ao passo que as demais podem ser divididas da maneira como cada escola identificar ser melhor para a sua realidade.

Ao mesmo tempo, os itinerários formativos são flexíveis. Essa flexibilização permite que cada escola decida qual ou quais itinerários irá oferecer aos alunos e, também, consente aos estudantes escolherem entre as opções propostas pela escola, como fica claro no trecho:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BNCC, 2018, p. 468).



De acordo com o Portal do MEC (2023), as escolas terão a obrigação de disponibilizar aos estudantes pelo menos um itinerário formativo. Entretanto, existe uma série de fatores que podem interferir na escolha das escolas sobre qual ou quais itinerários ofertar. Variáveis de ordem institucionais (recursos humanos, corpo docente, formação continuada, Projeto Político Pedagógico, etc), infraestruturais (laboratórios, salas de aula, conforto ambiental, arquitetura inclusive, tecnologias, etc), operacionais (recursos financeiros, perfil do alunado, equipamentos disponíveis, etc) e socioespaciais (comunidade escolar, perfil socioeconômico do bairro, tipologia do município, etc) devem ser consideradas para implementação eficaz de uma base que norteia a educação em todo território nacional. Existem realidades diferentes nas inúmeras escolas do país, e, nesse contexto, não se torna possível identificar na BNCC de que maneira o ensino do país deverá utilizar os aparatos tecnológicos e promover o desenvolvimento das competências necessárias.

Também é possível identificar alguns desafios em garantir princípios fundamentais elencados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, conforme dispõe o art. 3º da LDB que trata da: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “garantia de padrão de qualidade”; e “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo- cegas e com deficiência auditiva” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, 2018, p. 9).

A BNCC salienta uma proposta de construção integral da identidade e projeto de vida dos alunos, expondo que:

[...] a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, como mundo, e vislumbrar, na



---

valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BNCC, 2018, p. 472-473).

O trecho citado evidencia que a BNCC apresenta uma proposta integralista ao sistema de Ensino, que utiliza as disciplinas e as matérias específicas a fim de propor a possibilidade de uma construção que considere toda a vida comum dos alunos, tanto no período atual, quanto na elaboração de saberes e princípios que nortearão sua vida futura. Outro ponto é que não existe no corpo da BNCC de que maneira as escolas farão para promover o protagonismo dos estudantes. Diante da realidade social adversa do Brasil e das condições diversas da realidade das escolas, a consideração das variáveis apresentadas é fundamental para reflexão do papel e da aplicabilidade bem como das consequências da implementação da Base.

## **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO: A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E A VIOLÊNCIA 'POSITIVA'**

A proposição do currículo voltado a itinerários formativos e componentes obrigatórios, que reduziu a carga horária das disciplinas e conferiu ao alunado a 'autonomia' na escolha dos itinerários formativos, demonstra que a flexibilização pretendeu atrelar a educação à exigência do mercado e da nova economia informacional emergente, ao mesmo tempo em que produziu novos aparatos simbólicos presentes no interior do currículo escolar, onde a violência se evidencia com um caráter 'positivo' (BNCC, 2018); (Han, 2015).

Han (2017) chama esse movimento de des-responsabilização das instituições que exercem o poder sobre os sujeitos de 'violência positiva', na qual o carrasco do indivíduo se torna invisível e, portanto, assume um equivocado caráter individual, "abandonando" a repressão externa e se incumbindo de uma pressão interna que, apesar de ocorrer do indivíduo sobre si mesmo, ainda sim é alimentada pelas demandas sociais. A diferença é que esse movimento é reproduzido por dominantes e dominados em conjunto, onde o discurso e a prática da convivência se incumbem de um certo ar de obviedade no qual não



faz sentido sequer criticar esse movimento de pressão interna e individual, como se fosse algo inato, instintivo e, portanto, o normal.

Desse modo, o currículo do Novo Ensino Médio (re)produz e intensifica a violência positiva na sociedade pois representa um movimento de mudança de uma violência produzida por intermédio do controle e vigilância, como demonstrou Foucault (2014) e Bourdieu (1989), para um controle de subjetivação dos indivíduos que se auto violentam a partir da liberdade e do excesso de positividade, que, como evidencia Han (2015), acabam produzindo uma auto cobrança para os moldes do neoliberalismo meritocrático.

Ao considerar a informação de que as escolas teriam que propor ao menos um itinerário formativo, é possível identificar como esse baixo número obrigatório pode ser responsável por uma grande desigualdade no ensino ao comparar escolas de realidades diferentes, visto que cada escola pode utilizar os itinerários para se aprofundar em apenas uma ou poucas áreas do conhecimento, ou até somente na formação técnica e profissional de uma área específica.

Essas variáveis demonstram que, em termos institucionais, há grande dificuldade em ofertar uma gama maior de itinerários formativos devido às condições e realidades diversas das escolas, considerando equipe de professores disponíveis, formação docente para as áreas, o próprio Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar, formação continuada da equipe docente e pedagógica, além da infraestrutura disponível como salas de aula, laboratórios, rede de internet, conforto térmico e acústico dos espaços educacionais. A ampliação da carga horária impõe necessariamente a ampliação da estrutura escolar em todos os sentidos, impossibilitando a aplicabilidade coerente da base dentro de condições adversas das escolas.

A acessibilidade e inclusão de alunos é outra variável importante, pois nem todas as escolas dispõem de rampas de acesso, equipe treinada para alunos com algum tipo de dificuldade de mobilidade, surdos, cegos e outros aspectos. As variáveis socioespaciais e operacionais também são pontos fundamentais que podem inviabilizar a aplicabilidade do Novo Ensino Médio, considerando que os recursos e verbas disponíveis podem ser um



grande desafio, pois há necessidade de reestruturação da infraestrutura e provimento de recursos necessários para todos os espaços educacionais.

A adequação curricular propõe de um lado, uma formação educativa vinculada ao mercado de trabalho e, de outro, uma adequação às demandas e exigências do mercado de trabalho atual. Diferente do período da educação tecnicista, cuja formação da mão de obra para o mundo do trabalho era muito bem clara no projeto educacional, hoje, os sujeitos/estudantes são corresponsáveis na construção de suas aprendizagens e desenvolvimento de habilidades e competências que corresponde ao momento econômico atual, de inúmeras incertezas e mudanças como expõe o trabalho de Dantas (2021), ao mesmo tempo em que articula-se a agenda vinculada diretamente a grandes grupos financeiros, organizações internacionais, além de multinacionais, como expôs Branco *et al* (2019).

Nesse contexto, a escola, e especificamente o currículo escolar, ganham novas funções cujo apelo a uma demanda de consumidores/trabalhadores emergiu, sendo que o currículo escolar é um instrumento político fundamental para incutir na sociedade novas formas e representações ideológicas sobre o próprio comportamento/conduita humana, de forma que a consciência psíquica moldada por instrumentos de ensino provoca no indivíduo processos e implicações de condutas sociais nas quais o papel da disciplina vai gradativamente e paulatinamente sendo substituído pelo desejo de ser, ter, consumir, e adquirir *status* social, no qual desempenho e produtividade colocam no e para o sujeito a responsabilização pelo seu próprio sucesso.

A noção de competência tornou-se objeto central da BNCC (2018), e mudou drasticamente o caminho (e o avanço) da educação desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. A crítica à pedagogia das competências é feita por Maués (2009), por entender uma ruptura com o avanço da pedagogia construtivista e histórico-crítica. O ensino por competências tal como é apresentado na BNCC e a alteração da estrutura curricular do novo ensino médio, nesse sentido, podem representar o avanço da violência positiva, esse processo eleva a competitividade e a produtividade dos indivíduos não mais sobre um mecanismo/forma de imposição, mas sobre uma naturalização



ideológica e, portanto, simbólica, do esquema positivo do poder, cuja 'liberdade' cria o sujeito e a figura do desempenho.

Para isso, as competências e habilidades previstas na BNCC e no Novo Ensino Médio são fundamentais para moldar os novos 'produtores' do padrão econômico da sociedade atual, que são condicionados à lógica do mercado e do desempenho, reproduzindo e intensificando uma violência simbólica de caráter positivo, característica essa que se difere de outros momentos históricos. É indispensável salientar, também, que o ensino por competências é uma maneira de unificar o ensino brasileiro que apresenta equívocos em sua aplicabilidade, como fica claro nos resultados obtidos.

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma série de competências e exigências que não consideram as particularidades – e dificuldades – que um país vasto em território, culturas e diferenças socioeconômicas e socioespaciais apresenta em sua composição. Além disso, os itinerários formativos como parte flexível da proposta acabam por concretizar ainda mais essas desigualdades, visto que as condições variáveis serão conclusivas nas escolhas desses itinerários e, portanto, beneficiarão apenas as escolas que já dispõem de uma estrutura capaz de sustentar tais mudanças.

Portanto, podemos considerar que o currículo do Novo Ensino Médio muda a composição paradigmática da educação a partir da introdução da Pedagogia das Competências, enquanto essa encontra-se atrelada à emergência do um capitalismo globalizado (e neoliberal), no qual o sujeito do desempenho é representado pelo excesso de liberdade como condição do resultado alcançado em diversas instâncias.

Há graves implicações sociais e psíquicas decorrentes da produtividade do sujeito como condição indispensável à lógica do mercado atual, cuja auto-punição, ansiedade, depressão e exclusão compõem esse quadro. Além disso, há uma associação direta entre currículo escolar, organização social-produtiva no mundo do trabalho e sociedade do desempenho (Branco, *et al.* 2019). O Novo Ensino Médio representa uma grande mudança de panorama de conteúdo político e de visão educacional, onde o sujeito aprendiz é levado a ser avaliado pelos resultados e desenvolvimento de habilidades e competências específicas, portanto, a violência positiva se (re)produz na análise documental do novo



---

Ensino Médio, como mecanismo de (re)produção do poder simbólico a partir de novas linguagens e formatos.

## 6 CONCLUSÃO

O Novo Ensino Médio implementado a partir da Base Nacional Comum Curricular em 2018, provocou grandes alterações no currículo educacional, sendo foco, também, de inúmeras críticas de educadores e cientistas. A Pedagogia das Competências, responsável por nortear o currículo e as práticas pedagógicas e educacionais, foi alvo de vários trabalhos acadêmicos que procuraram responder as implicações desse modelo na educação de forma geral.

A análise da base, além da literatura especializada, demonstram que há graves implicações sociais e psíquicas decorrentes da produtividade do sujeito (aluno) como condição indispensável à lógica do mercado atual, cuja auto-punição, ansiedade, depressão e exclusão compõem esse quadro.

O Novo Ensino Médio, representa uma grande mudança de panorama de conteúdo político e de visão educacional, cujo sujeito aprendente é levado a ser avaliado pelos resultados e pelo desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Assim, a violência positiva se (re)produz na análise documental do novo Ensino Médio, como mecanismo de (re)produção do poder simbólico a partir de novas linguagens e formatos existentes. A partir da atualidade e da emergência do assunto, abre-se espaço para um campo exploratório do estudo em questão, sendo que a compreensão das temáticas que envolve a violência, seus mecanismos de produção e reprodução, e linguagens simbólicas que assumem na atualidade uma característica positiva, parece ser de grande potencial analítico.

## REFERÊNCIAS

BOTTON, A. **Desejo de status**. Porto Alegre: L&PM, 2013.



---

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora S. A., 1992.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 542-565, 2019. DOI: 10.22299/det.v11i25.8219. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateeducacao/article/view/8219>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. [Presidência da República]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio>. Acesso em: 1 set. 2023.

DANTAS, J. S. O paradigma da educação contemporânea: educação 4.0, inovação e fracasso. In: BONETE, W.; DANTAS, J. S. (org.). **Transformações sociais no mundo contemporâneo**. Ananindeua: Editora Cabana, 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Leya, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAN, B.-C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2019.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B.-C. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017. (Vozes de Bolso, v. 3).



MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAUÉS, O. C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENEZES, A. B. N. T. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORETTI, V. D. A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. *In*: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

RADOMSKY, G. F. W. Biopolítica e desenvolvimento? Foucault e Agamben sobre Estado, governo e violência. **Dados**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 537-567, 2015. DOI: 10.1590/00115258201551. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/y6qG6YjP7HhBf9zGv4r9y7b/>. Acesso em: 1 set. 2023.

ROSA, E. C. O conhecimento científico da metodologia: com o olhar para o método hipotético dedutivo como ferramenta de pesquisa. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 2, n. 2, p. 11-23, 2015. DOI: 10.18554/rifd.v2i2.1523. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/rifd/article/view/1523>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, L. F.; OLIVEIRA, L. O papel da violência simbólica na sociedade por Pierre Bourdieu. **Revista FSA**, Teresina, v. 14, n. 3, p. 160-174, 2017. DOI: 10.12819/2017.14.3.10. Disponível em: <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1376>. Acesso em: 1 set. 2023.

VILALBA, T. N. B. **Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4055>. Acesso em: 1 set. 2023.

Recebido em: 27-05-2024

Aceito em: 12-06-2025



<sup>i</sup> O conceito de neoliberalismo utilizado é baseado em Han (2019), presente na obra intitulada *Psicopolítica - o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Han, baseado nas obras de Foucault, define o neoliberalismo como um modo de vigilância e de manutenção das condutas a partir dos processos de subjetivação, ou seja, ele compreende que o neoliberalismo é uma mutação do capitalismo na qual o corpo deixa de ser a centralidade e dá espaço aos processos mentais como forma de otimizar a superprodução.

