

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

BNCC: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio.

Dissertação de Mestrado

PAOLA CRISTINE TEIXEIRA

BELO HORIZONTE - MG
2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

PAOLA CRISTINE TEIXEIRA

BNCC: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio.

BELO HORIZONTE - MG
2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

PAOLA CRISTINE TEIXEIRA

BNCC: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa I: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco.

BELO HORIZONTE - MG
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T266b Teixeira, Paola Cristine.
BNCC: Os desafios para a construção de um currículo democrático no Ensino Médio / Paola Cristine Teixeira. – Belo Horizonte (MG), 2022.
120 f.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais.

1. Educação. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Políticas curriculares. 4. Ensino médio. I. Branco, Juliana Cordeiro Soares. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU 37

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Dissertação defendida e aprovada em 23 de fevereiro de 2022, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Profª. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profª. Dra. Ana Paula Andrade
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profª. Dra. Ana Paula Maletta
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

Profª. Dra. Shirlei Rezende Sales
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profª. Dra. Ana Maria Alves Saraiva
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por ter conspirado a favor dessa conquista durante toda essa trajetória, em meio a um cenário pandêmico mundial e em meio a tantas adversidades que assolam nosso planeta.

À minha orientadora, Professora Juliana Cordeiro Soares Branco, pela forma leve de me conduzir nessa pesquisa. Sempre positiva e generosa. Obrigada por essa parceria.

Às professoras membras da banca examinadora, Ana Paula Andrade e Shirlei Rezende Sales, pela colaboração, apoio e pelas ricas contribuições prestadas ao longo desse processo.

Aos meus amados pais, Eliseu (em memória e eternamente no coração) e Marisa, vocês são minhas eternas raízes. Amo vocês!

Aos meus amados irmãos, cunhados (as) e sobrinhas, vocês são maravilhosos. Obrigada por estarem ao meu lado sempre.

Ao meu amado companheiro de vida, Enrico, por toda paciência, amor e carinho.

A todos os meus amigos e familiares, agradeço pela sorte em ter pessoas tão magníficas em minha vida. Vocês deixaram tudo mais leve.

A todos os meus professores que me guiaram até aqui. E a todos os meus queridos alunos, minha inspiração para desejar ser uma pessoa cada vez melhor. Dedico essa conquista a vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana e a todos da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais por fornecerem condições para a realização do mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as possibilidades de materialização da BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à diversificação dos currículos em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte - MG, Brasil. Para isto, buscamos contextualizar a elaboração da BNCC a partir dos documentos legais para educação; compreender as percepções, bem como o grau de conhecimento dos sujeitos investigados sobre a BNCC; entender as possibilidades e os limites de implantação das diretrizes do documento estudado na elaboração dos currículos escolares; pesquisar as ações adotadas pelos professores e equipes pedagógicas para a diversificação dos currículos quanto às diversidades regionais, de classe, gênero e étnico-raciais; e pesquisar as percepções dos entrevistados sobre as ações do Estado para a efetivação das propostas da BNCC e diversificação dos currículos, diante de uma política nacional. Foi realizado um estudo sobre a trajetória dos documentos legais para educação até a elaboração da atual BNCC, no intuito de compreender o processo de elaboração do documento homologado, assim como as controvérsias que acompanham este processo como observado na pesquisa documental e bibliográfica acerca do tema. Com base nos objetivos citados e partindo de dois princípios: (1) que a BNCC é uma realidade enquanto estrutura curricular comum a ser seguida em toda formação básica; e (2) a importância da construção de um currículo democrático e diversificado, isto é, que atenda às diversas realidades regionais, tal como as diversidades de gênero, étnico-raciais e de classe, surgiu a elaboração do problema central desta pesquisa: Quais as possibilidades de materialização da BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à diversificação dos currículos em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte? Para a realização desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e aplicação de questionários. Por meio das análises dos dados coletados em nossa pesquisa, muitas de nossas indagações puderam ser compreendidas. Entendemos que ao investigar as práticas pedagógicas que acontecem dentro das escolas através das experiências descritas pelos professores e equipes pedagógicas, pudemos assim compreender a materialização da BNCC e principalmente como a diversificação dos currículos acontece. Contudo, sempre haverá lacunas diante da amplitude de saberes e complexidade, características do campo do currículo, que entendemos como um campo de constante transformação e de resistências.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Políticas Curriculares. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present research had as general objective to understand the possibilities of materialization of the BNCC in High School, especially concerning the diversification of curricula in schools of the state education network in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. For this, we seek to contextualize the elaboration of the BNCC from the legal documents for education; understand the perceptions and the degree of knowledge of the subjects investigated about the BNCC; understand the possibilities and limits of implementation of its guidelines in the elaboration of school curricula; research the actions adopted by teachers and pedagogical teams to diversify curricula in terms of regional, class, gender, and ethnic-racial diversities; and to research the interviewees' perceptions about the State's actions to implement the document's proposals, in the face of a national policy. A survey was carried out on the trajectory of legal documents for education until the current BNCC to understand its elaboration process and the controversies that accompany this process, as observed in the documentary and bibliographic research on the subject. The central problem of this research is based on the objectives and two principles: (1) the BNCC is a reality as a common curricular structure to be followed in all basic training; and (2) the importance of building a democratic and diversified curriculum, that is, one that meets the different regional realities, such as gender, ethnic-racial, and class. The central problem of this research is: What are the possibilities of BNCC materialization in High School, especially concerning the diversification of curricula in schools in the state education network in Belo Horizonte? The methodological procedures used were bibliographic, documentary and application of questionnaires. We understand that by studying how the pedagogical practices that take place within schools through the experiences of teachers and pedagogical teams happen, we were able to understand the materialization of the BNCC and especially how the diversification of curricula happens. Many questions were understood through the analysis of the data collected in the field research. However, there will always be gaps in the face of the breadth of knowledge and complexity, characteristics of the curriculum field, which we understand as a field of constant transformation and resistance.

Keywords: National Curricular Common Base. Curriculum Policies. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os objetivos da pesquisa e as perguntas dos questionários	70
Quadro 2 – Lista de escolas participantes da pesquisa.....	75
Quadro 3 – Excertos sobre a opinião dos respondentes acerca da BNCC	78
Quadro 4 – Excertos das respostas sobre a elaboração dos currículos nas escolas pesquisadas	81
Quadro 5 – Percepções a respeito dos sujeitos participantes acerca das diversidades de classe, de gênero e étnico-racial dos alunos	84
Quadro 6 – Excertos das respostas sobre práticas pedagógicas que consideram a realidade dos discentes	85
Quadro 7 – Excertos das respostas sobre trabalho docente acerca da diversificação e contextualização dos currículos escolares	86
Quadro 8 – Sobre a possibilidade de respeitar as características dos alunos ao trabalhar os componentes curriculares	87
Quadro 9 – Sobre a autonomia das escolas para a elaboração de materiais complementares e integradores aos currículos escolares.....	88
Quadro 10 – Ações realizadas pelas escolas em prol da diversificação dos currículos escolares.....	89
Quadro 11 – Sobre a abordagem acerca das diversidades regionais nas práticas pedagógicas	90
Quadro 12 – Sobre as desigualdades sociais	91
Quadro 13 – Sobre a diversidade de gênero	92
Quadro 14 – Sobre as diversidades étnico-raciais	94
Quadro 15 – Excertos das respostas acerca do entendimento sobre currículo democrático ...	95
Quadro 16 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC	97
Quadro 17 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC	98
Quadro 18 – Ações importantes para capacitações sobre a BNCC.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Etapa em que os professores lecionam	76
Gráfico 2 – Tempo de atuação	76
Gráfico 3 – Grau de conhecimento dos participantes sobre a BNCC.....	77
Gráfico 4 – Recursos utilizados na elaboração do currículo escolar	82
Gráfico 5 – Questão sobre incentivo dado aos professores para o trabalho pedagógico tendo em vista a realidade dos discentes	85
Gráfico 6 – Sobre a possibilidade de respeitar as características dos alunos ao trabalhar os componentes curriculares	87
Gráfico 7 – Sobre a autonomia das escolas para a elaboração de materiais complementares e integradores aos currículos escolares.....	88
Gráfico 8 – Ações realizadas pelas escolas em prol da diversificação dos currículos escolares	89
Gráfico 9 – Sobre a abordagem acerca das diversidades regionais nas práticas pedagógicas.	90
Gráfico 10 – Sobre as desigualdades sociais	91
Gráfico 11 – Sobre a diversidade de gênero	92
Gráfico 12 – Sobre as diversidades étnico-raciais	93
Gráfico 13 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC.....	96
Gráfico 14 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC.....	98
Gráfico 15 – Sobre a importância da pesquisa	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	6
2.1 TEORIAS DE CURRÍCULO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	6
2.2 CURRÍCULO, DIVERSIDADE E IDENTIDADES CULTURAIS: UM CAMPO DE LUTAS, DEBATES E TRANSFORMAÇÕES.....	16
2.2.1 Currículo e a questão étnico-racial.....	18
2.2.2 Currículo e gênero.....	20
2.2.3 Currículo e desigualdades sociais.....	24
2.3 CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO	29
2.4 APONTAMENTOS E LACUNAS SOBRE A BNCC A PARTIR DE PRODUÇÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO	34
2.5 PERSPECTIVAS DAS PESQUISAS DO “GRUPO DE TRABALHO — CURRÍCULOS” DA ANPED SOBRE A BNCC.....	42
3 ANÁLISES CRÍTICAS SOBRE O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNCC	48
3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO E A ELABORAÇÃO DA BNCC EM ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .	48
3.2 OS DILEMAS SOBRE A LEI Nº. 13.415/2017 — REFORMA DO ENSINO MÉDIO	55
3.3 CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS E BNCC.....	59
4 METODOLOGIA	64
5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS	75
5.1 BLOCO 1 — PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	75
5.2 BLOCO 2 — PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC E ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	77
5.3 BLOCO 3 — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E DIVERSIDADES	83
5.4 BLOCO 4 — PERCEPÇÕES SOBRE AS AÇÕES DO ESTADO PARA A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E DIVERSIFICAÇÃO DOS CURRÍCULOS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

1 INTRODUÇÃO

Construir um currículo democrático, no sentido de atender às diversidades de todo o território nacional de um país extenso como o Brasil, torna-se um desafio ao considerarmos a complexidade que se expressa nas múltiplas realidades existentes no país. A complexidade é traduzida não somente nas diversidades regionais, é importante atentar principalmente para as questões que envolvem as desigualdades sociais de classe, de gênero e étnico-raciais. De fato, definir o conceito de um currículo democrático é muito amplo e envolve um campo complexo de interações, formas e diversas maneiras de compreender o currículo, como veremos nas discussões acerca do campo.

O documento legal, referência na discussão sobre os currículos escolares na Educação Básica no Brasil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em 2018, a última versão da BNCC passa a possuir caráter normativo em todo o território nacional, sendo referência para a construção dos currículos de todas as etapas da educação básica: ensino infantil, fundamental e médio. Alvo constante de críticas por parte de estudiosos do campo educacional, uma das resistências existentes na implementação da BNCC que estão aqui destacadas ocorre pelo fato de que os professores não foram ouvidos em sua elaboração e, dessa forma, questões importantes à educação não foram contempladas. De acordo com Aguiar e Dourado (2018), a BNCC toma o lugar da concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã (p.7). Os autores ainda afirmam que:

Essa BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

O Ministério da Educação (MEC) ignorou os debates e diálogos que ocorriam sobre a BNCC, sobretudo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, onde até então a elaboração da BNCC contava com assembleias e consultas públicas com a categoria dos professores e com outras instituições ligadas à educação. As consultas públicas, de fato, continuaram a acontecer. Porém, não foram consideradas na homologação da Base, que ocorreu com tomadas de decisão estrategicamente precipitadas. Desta forma, o MEC se apoiou em uma “consulta pública” que não aconteceu na prática. Sobre a metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, Aguiar e Dourado (2018) afirmam

que tal metodologia privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, e que seus consensos e dissensos não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (p. 14).

A BNCC dispõe de uma estrutura de conteúdos comuns para os currículos de todos os estudantes do Brasil na esfera pública e privada. Desta forma, a diversificação e complementação dos currículos devem ser elaboradas pelas escolas. Poderia ser uma ideia democrática, partindo de um princípio onde todos os estudantes teriam um conhecimento comum. Entretanto, para que o currículo seja de fato democrático, entendemos que é preciso enfatizar a diversificação e contextualização dos currículos respeitando cada realidade, o ponto principal da pesquisa em questão.

É também necessário fazer entender que a BNCC por si só não traduz o currículo em todas as suas formas de materialização (como veremos nas teorizações sobre o currículo), é uma base de conteúdos curriculares comuns que compõe o currículo escrito, formal e obrigatório. O currículo é uma construção bem mais complexa e transcende uma estrutura de conteúdos. Conforme Moreira e Silva (1994), o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica e pós-crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (p. 7). Referente a esta perspectiva sobre o currículo, os autores ainda pontuam que:

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7-8).

Desse modo, faz-se cada vez mais necessário um olhar atento sobre as discussões da construção dos currículos escolares, diante de formalizações e imposições curriculares governamentais. É importante enfatizar e apoiar-se na diversificação dos currículos atribuída às escolas, bem como nas práticas pedagógicas que se efetivam no cotidiano escolar, para que de fato haja possibilidades para a democratização dos currículos. Silva (1990) argumenta sobre o poder socializador da escola, que não deve ser buscado tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também (e talvez

principalmente) no currículo expresso pelas práticas e experiências que ela propicia (p.61). Neste sentido, pesquisar sobre como estas práticas pedagógicas se efetivam no cotidiano escolar trouxe um melhor entendimento desta forma implícita de materializar o currículo, que vai além da estrutura oficial de conteúdos determinada, como veremos nas bases teóricas que fundamentam o currículo e em nossas análises sobre os dados coletados na pesquisa.

Quanto à parte diversificada que um currículo precisa abranger, esta, assim como o documento base (BNCC), estava prevista antes da elaboração da primeira versão do documento, na Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional de 1996 (LDBEN-1996):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Contudo, o documento não oferece auxílios ou diretrizes para que a diversificação do currículo se concretize, atribuindo esta elaboração às instituições escolares. São muitas controvérsias que envolvem o documento, conforme observado na produção intelectual estudada. Estas divergências demonstram a necessidade de tal estudo sobre o campo do currículo para sua melhor compreensão.

Dessa maneira, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as possibilidades de materialização da BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à diversificação dos currículos em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Buscou-se contextualizar a elaboração da BNCC a partir dos documentos legais para educação; compreender as percepções, bem como o grau de conhecimento dos sujeitos investigados sobre a BNCC; entender as possibilidades e os limites de implantação das diretrizes do documento estudado na elaboração dos currículos escolares; pesquisar as ações adotadas pelos professores e equipes pedagógicas para a diversificação dos currículos quanto às diversidades regionais, de classe, gênero e étnico-raciais; e pesquisar as percepções dos entrevistados sobre as ações do Estado para a efetivação das propostas da BNCC e diversificação dos currículos, diante de uma política nacional.

Com base nesses objetivos, e partindo de dois princípios: (1) que a BNCC é uma realidade enquanto estrutura curricular comum a ser seguida em toda formação básica; e (2) a importância da construção de um currículo democrático e diversificado, isto é, que atenda às diversas realidades regionais, assim como as diversidades de gênero, étnico-raciais e de classe, surgiu a elaboração do problema central desta pesquisa: Quais as possibilidades de

materialização da BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à diversificação dos currículos em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte?

Importante mencionar que as inquietudes que geraram a razão da proposta desta investigação originaram-se nas experiências da autora dessa dissertação como professora da rede pública estadual de Minas Gerais desde o ano de 2011, onde observou-se a ausência de discussões sobre os currículos nas escolas. De acordo com Flick (2013, p. 32), os “problemas de pesquisa são com frequência descobertos na vida cotidiana”, como é o caso do problema em questão. A experiência vivida permite entender que parte dos professores seguem como padrão os componentes curriculares que acompanham os livros didáticos disponibilizados pelas instituições de ensino, que são elaborados a partir dos currículos propostos nos documentos governamentais, como é o caso da atual BNCC/2018.

Outro fator relevante sobre a pesquisa é a necessidade de ultrapassar o ensino determinista, tecnicista e alienante do ponto de vista do seguimento ortodoxo de um currículo comum. A ideia de uma estrutura de conteúdos ensinados em comum, porém, de formas particulares para cada realidade, poderia partir de um princípio democrático, isto se pensarmos que haverá de fato uma equidade no ensino em cada etapa da formação básica. Para tal, devem ser consideradas as possibilidades de diversificação e contextualização dos componentes curriculares. Sobre a relevância de uma pesquisa, Luna (2011, p. 40) destaca:

O melhor teste da relevância de um problema é o confronto com o que pesquisadores e profissionais vêm fazendo na área. É a explicitação da inserção de um problema de pesquisa mais delimitado no contexto maior de um programa de pesquisa (do próprio pesquisador ou do conjunto de pesquisadores que se dedicam a estudar o assunto) que confere relevância à pesquisa.

A justificativa para escolha deste tema se faz neste contexto e no entendimento de que os resultados alcançados na pesquisa podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas convergentes com a construção de um currículo democrático e diversificado, mesmo aliado a uma base de componentes curriculares em comum já estabelecida.

Para a realização desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisas bibliográfica, documental e aplicação de questionários. Para os questionários, realizamos uma coleta de dados com análises qualitativas das experiências pedagógicas dos sujeitos envolvidos no processo de investigação. Foram elaborados dois questionários on-line, sendo um para professores(as) e outro para a supervisão pedagógica.

Para a realização da pesquisa acerca da temática proposta foi necessária uma busca pelas produções intelectuais que envolvem o campo do currículo. Foram pesquisados os

documentos legais para a educação disponíveis para consulta em domínios eletrônicos públicos, como por exemplo o portal do Ministério da Educação (MEC) e o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir desta busca, foi elaborada uma contextualização histórica dos documentos legais para a educação até a elaboração da atual BNCC/2018.

Posteriormente foi realizada uma busca por publicações sobre o campo do Currículo. Primeiramente, buscamos entender as bases teóricas que fundamentam o campo do Currículo, suas definições e conceitos, a partir de livros e publicações. Realizou-se buscas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que conta com um dos grupos de trabalho, o GT-12, voltado para o campo “Currículo”. Também realizamos buscas sobre a BNCC em outros domínios, mais especificamente em periódicos publicados em revistas eletrônicas voltadas para a educação, dos quais foram adquiridas contribuições relevantes sobre as percepções de autores do campo educacional sobre a BNCC, favoráveis ou não.

A síntese dos trabalhos pesquisados reforça a importância do debate sobre o tema, apontando a percepção dos diversos autores do campo educacional sobre a BNCC. Estas sínteses são abordadas nas partes que se seguem nesta pesquisa, contribuindo para as discussões a seguir.

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Neste capítulo buscamos contextualizar a elaboração dos currículos escolares, as origens de sua construção e dos estudos realizados no campo da Educação associados ao currículo, bem como toda trajetória destes estudos até as definições atuais. Buscamos definir os conceitos de “currículo” a partir de teorizações de autores do campo, através das buscas realizadas em nossa pesquisa bibliográfica. Desta forma, esperamos demonstrar formas de compreender o currículo e de como ele se materializa.

Discorreremos sobre “currículo e diversidades” e a valorização das identidades culturais, um dos pontos principais de nossa pesquisa, tratando com especificidade cada questão, como as diversidades relativas às questões étnico-raciais, de gênero e desigualdades sociais.

Buscamos também compreender os apontamentos e lacunas sobre a BNCC a partir de produções no campo do Currículo. Por último, finalizamos o capítulo com uma discussão sobre as perspectivas das pesquisas do “Grupo de Trabalho 12 – Currículo” da ANPEd sobre a BNCC.

2.1 TEORIAS DE CURRÍCULO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Nas discussões acerca do currículo entendemos que é importante considerar à complexidade e amplitude de saberes que envolve o campo, sobretudo em um mundo de constantes transformações na sociedade, que influenciaram e ainda influenciam diretamente em sua construção. Ao longo dos anos, as diversas configurações da sociedade moldaram e elaboraram estruturas curriculares condizentes com fatos históricos e estudos no campo que foram surgindo de acordo com as demandas sociais em cada época. De acordo com Silva (2016, p. 12):

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte [1920]. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

A partir deste marco temporal de “surgimento” dos estudos sobre currículo, muitos discursos e teorias foram sendo elaborados para definir em que de fato consiste o currículo em seus múltiplos significados. Para Silva (2016, p. 14), uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o

que o currículo é. Diante desta complexidade, o que podemos é diferenciar formas de compreender o currículo com base em conceitos sobre como o currículo se materializa.

Nos estudos sobre currículo é importante diferenciar os modelos que caracterizam diferentes fases que teorizam a respeito dele: perspectivas tradicionais, crítica e pós-crítica. Silva (2016) discorre sobre essas três teorias, onde o currículo tradicional se associa a características que envolvem o processo de ensino-aprendizagem associado a sistemas de avaliações, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos de aprendizagem. Características que somam uma forma mais técnica e linear de definição do currículo; características que entendemos como semelhantes ao processo de padronização dos componentes curriculares do currículo escrito como ocorre na atual BNCC, um retrocesso diante de teorias que ultrapassam a abordagem tradicional e que trazem novas possibilidades de compreender o currículo, como as teorizações críticas e pós-críticas. Para Silva (2016, p. 30):

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Diante desta perspectiva enfatizamos a importância de ultrapassar os conceitos do currículo tradicional para formas mais críticas de se pensar o currículo. Quando sabemos que para contemplar as diversidades e diferentes identidades culturais, que consideramos como parte fundamental do currículo, conceitos que envolvem técnica e linearidade (como é o caso do currículo tradicional) não são compatíveis com ideais de um currículo que valorize e contemple as diversidades. Na teorização crítica do currículo, os conceitos envolvem relações de poder, classe, identidades culturais e práticas pedagógicas compatíveis com uma educação que envolve conscientização, resistência e que vão muito além das tradições do currículo escrito. De acordo com Silva (2016, p. 16):

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

Neste seguimento, é necessário pensar no currículo como um campo de lutas e possibilidades de libertação dos ideais de homogeneização. As relações de política, poder, dominação e opressão são indissociáveis da forma crítica de compreensão do currículo. E, para além de se pensar no currículo como possibilidade de libertação, é preciso pensá-lo como campo de diversidades, um dos principais pontos de investigação de nossa pesquisa quanto às práticas pedagógicas de materialização dos currículos. Deste modo, discorreremos sobre as diversidades de classe, regionais, gênero e étnico-raciais, subjetividades associadas à teorização pós-crítica de compreender os currículos. Por este ângulo pós-crítica, as abordagens vão além dos conceitos da teoria crítica, quando estas dão uma maior amplitude ao campo do currículo, ao valorizar tais diversidades de forma integradora ao currículo como abordagens essenciais. Para Silva (2016, p. 147):

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

A partir de tais teorizações, percebemos que há sempre novas formas de pensar e repensar sobre o campo do currículo. De fato, é um processo constante de construção e ampliação de saberes.

Entendemos o currículo oficial, escrito, como parte importante para a formação escolar, onde os saberes que serão construídos e mediados no processo de ensino-aprendizagem se efetivarão. Para tanto, é preciso que o currículo oficial nacional, advindo de políticas governamentais, não seja construído à luz de um processo hegemônico e universalista. De acordo com Giovannetti e Sales (2020), os currículos nacionais de caráter universalista podem ser considerados como instrumentos de controle, baseados por conceitos de qualidade e produtividade que silenciam pessoas e saberes plurais (p.255). Desta maneira, entendemos que a padronização caminha na contramão de uma educação que considere as diversidades. Para Sacristán (2013), “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos”. E

É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito

se cruzam muitas dimensões e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Assim, o currículo não deve ser pensado de forma linear e rígida, as muitas “*dimensões e situações*” nas quais os currículos serão elaborados é que deverão moldar, flexibilizar e contextualizar os componentes curriculares. Macedo, R. (2000, p. 2) discorre sobre formas de gerenciamento com “*bases de obediência teórica-prática*”, bases fundamentadas no taylorismo e no neo-behaviorismo, onde observar de forma precisa, mensurar, prescrever, controlar e prever seriam tarefas incontornáveis para um bom resultado em termos da gestão dos saberes por via das práticas curriculares. Deste modo, evidencia-se a importância de pensar no currículo como um instrumento libertador e não como instrumento de alienação e dominação como na comparação feita por Macedo, R. (2000) com as práticas tayloristas. Ainda sobre a crítica ao currículo tecnicista:

Foi justamente a aliança entre as ideias de Thorndike e Taylor que ajudou a moldar o século vinte em termos de práticas curriculares. Foi evidente a sofisticação das estratégias como forças de eficiência, produtividade e gerenciamento científico. Parte-se da informação em peças separadas até o aprendiz ter aprendido, e depois é só testar o aluno para se certificar que as peças foram bem encaixadas ou ‘aprendidas’ (MACEDO, R., 2000, p. 3).

A crítica de Macedo, R. (2000) pode ser associada aos modelos curriculares padronizados existentes nos sistemas de ensino, seja na educação básica ou em cursos diversos de formação acadêmica e profissional. A ideia de currículos padronizados e deterministas não considera a diversidade e adversidades que precisam ser evidenciadas na construção dos currículos, tais como as identidades culturais, classes sociais, diversidade étnico-racial e de gênero. Não funcionamos como máquinas, a complexidade das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo a pluralidade das características de cada sujeito a quem se destina o currículo, precisa ser respeitada. Para Sacristán (2013, p. 20):

O currículo se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Sacristán (2013) critica a forma tradicional de compreensão do currículo, quando se refere a conceitos como “transmissão” e “imposição”, e adverte sobre “especialização de

professores”, fato que nos faz pensar também no papel do professor e sua formação como influenciador no processo de construção do currículo. De acordo com Silva (2016, p. 21):

As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como ‘currículo’ pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como ‘currículo’.

Desta forma, entendemos o currículo como um dos instrumentos centrais na formação dos sujeitos, bem como aqueles que “darão vida” ao currículo no processo de ensino-aprendizagem: os educandos e educadores. Sabemos que o “currículo em ação” pode e deve ser complementado e contextualizado pelo professor-mediador. Deste modo, é preciso pensar, principalmente, na formação crítica deste sujeito professor-mediador, possibilitando a este o não seguimento dos currículos oficiais propostos de forma ortodoxa e irrefutável. Importante conceituar o que compreendemos como o “currículo em ação” em confronto com as ideias de autores que discorrem sobre este termo. Para Macedo, E. (2018, p. 30):

O sentido de currículo em ação mobilizado pela BNCC vem de outra tradição, aquela que exatamente está sendo criticada por Greene e por grande parte do campo do currículo nos últimos quase 50 anos. Nela, o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada em nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de um currículo nacional necessário torna difícil conceber. Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação.

A autora expressa uma concepção crítica sobre o que seria o “currículo em ação”, no sentido em que o termo descreve a efetivação do currículo formal em sala de aula, a exemplo da BNCC, como mencionado. Contudo, ao fazer o uso do termo diversas vezes em nossa pesquisa, compreendemos o currículo em ação como as formas implícitas de se “praticar” o currículo. De fato, o currículo formal também faz parte do currículo em ação quando sabemos que este envolve os componentes curriculares que serão mediados no processo de ensino-aprendizagem. Porém, praticar o currículo não parte somente da efetivação de componentes curriculares. Muito do que acontece na sala de aula faz parte do processo de aprendizagem, bem como problematizar os saberes estimulando a criticidade e protagonismo diante de situações diversas do cotidiano escolar e extraescolar do aluno; contemplar as diversidades e saberes multiculturais em sala de aula de forma integrada a todo processo de aprendizagem; e contextualizar os saberes mediados diante de cada realidade. Com base nestas perspectivas

apontadas sobre nossa compreensão, é que utilizamos aqui o termo “currículo em ação” ao fazer referência à prática do educador.

Sacristán (2013) discorre sobre os estudos e teorias que demonstram o poder de mediador cultural dos professores, assim como a especificidade cultural dos livros didáticos para impor determinados conteúdos:

Existe uma cultura que impõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos (p. 22).

De acordo com o autor, percebemos que é necessária uma junção das duas partes: (1) do currículo escrito e demais materiais propostos; (2) dos saberes pedagógicos do professor-mediador, e da forma como os conteúdos serão mediados em sala de aula. Para Sacristán (2013, p. 22), a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fontes de informação. Deste modo, é preciso enfatizar a necessidade constante de uma reflexão crítica sobre a prática do professor-mediador no tratamento dos insumos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Moreira (2002) discorre sobre as rejeições que levaram vários pesquisadores do campo educacional a se engajarem nos estudos sobre o currículo e promoverem sua “reconceptualização”:

a) ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos; b) à ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores; c) à excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas; d) à persistência de temas como objetivos escolares e planejamento; e e) à indefinição referente ao objeto de estudo do campo e às suas relações com outros campos (p. 82).

Vimos que são muitas as indagações acerca dos currículos, demonstrando a necessidade de buscar por estratégias que possam driblar estes conceitos tradicionalistas. Ao contrário destas indagações citadas por Moreira (2002), entendemos que é preciso politizar os currículos, contextualizar historicamente os conteúdos abordados, preocupar-se mais com resultados qualitativos nas avaliações e dialogar com outros campos de maneira integradora. Moreira (2002) destaca que as discussões referentes ao currículo vêm se ampliando. Produzem-se, com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre currículo (p. 83). O autor destaca o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), instituição que segundo Moreira (2002) promove anualmente o mais importante encontro de pesquisadores do campo:

No GT de Currículo reúnem-se docentes e discentes que se dedicam a investigar questões de currículo. Os mais produtivos autores do campo costumam comparecer às reuniões, fazendo com que o que se passa no GT corresponda, de fato, a uma caixa de ressonância do que se pesquisa sobre currículo no Brasil. Por conseguinte, um estudo sobre o GT pode certamente contribuir para o maior conhecimento do campo no Brasil. Talvez possa também, embora não seja seu propósito central, estimular reflexões sobre a forma como temos conduzido encontros, seminários e congressos na área da educação (MOREIRA, 2002, p. 83).

De fato, a criação de um Grupo de Trabalho que trata o currículo com especificidade, em uma instituição reconhecida como a ANPEd, possibilita inúmeros progressos para o campo. Reflexões importantes que precisam ser pensadas a respeito dos currículos vêm ganhando espaço e abrindo possibilidades de novas alternativas para o campo.

Quando refletimos sobre uma das funções do currículo, da construção de conhecimentos, junto ao professor-mediador que irá exercer de fato este processo do currículo em ação, pensamos nos conhecimentos necessários para cada realidade, em “como” construí-los e trabalhá-los. Young (2007) fala da questão do conhecimento, e ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, o autor faz distinção entre dois conceitos: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”:

O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao ‘conhecimento dos poderosos’. [...] Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de ‘conhecimento poderoso’. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (p. 1294).

Diante destas perspectivas de Young (2007), evidencia-se que a forma de tratar estes conhecimentos é de fato um diferencial quanto à formação crítica e reflexiva. “Ensinar novas formas de pensar a respeito do mundo” parte do ideal de uma educação que pretenda ser libertadora e formadora de sujeitos ativos em sua sociedade. Silva (1990) argumenta sobre o tratamento dos conteúdos associados ao conceito de currículo oculto, quando o autor diz que o currículo oculto é, em grande parte, uma questão de forma causando certos efeitos. Mas a

questão da forma tem um alcance maior que este. A forma em que vem “embalado” um determinado conteúdo estrutura o pensamento e a consciência numa determinada direção, independentemente do conteúdo que ela transmite (p. 64). O autor exemplifica esta relação com o modo como os noticiários são transmitidos, muitas vezes, tendendo a favorecer determinados grupos ou situações. Neste caso deve-se atentar para as possibilidades de manipulação e dominação por meio do currículo oficial imposto que em muitos casos é tendencioso e elaborado segundo este propósito.

É neste ponto que o “conhecimento poderoso” na perspectiva de Young (2007) não se traduzirá no “conhecimento dos poderosos”, se este for contextualizado para a realidade de cada sujeito. Entendemos esta prática na inserção dos saberes buscados através das vivências extraescolares, indissociáveis ao aprendizado escolar, e na busca pela valorização das diversidades que se espera contemplar no currículo. Entendemos ainda que trabalhar o “*conhecimento poderoso*” sem contextualização crítica e problematização o torna o “*conhecimento dos poderosos*”.

Referente às perspectivas de Young (2007), Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 88) apontam que há a nítida ênfase na transmissão do conhecimento poderoso e certo desprezo pelos saberes de experiência. Cury, Reis e Zanardi (2018) continuam sua crítica ao pensamento de Young, quando chamam atenção para a valorização da transmissão de conhecimentos especializados nas ideias de Young, compatíveis com uma Base Nacional Comum Curricular. Concordamos que esta “transmissão de conhecimentos” definitivamente não é o caminho, mas se ela persiste, que possamos resistir e não compactuar para que estes conhecimentos sejam “dos poderosos”, mas que sejam de fato “conhecimentos poderosos”, contextualizados, problematizados e mediados com criticidade. Ainda sobre as perspectivas de Young, para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 90):

O currículo do conhecimento poderoso de Young deixa o mundo vivido na porta da escola como se esse não tivesse relação indissociável com os conhecimentos especializados, seja por questioná-los, seja para que esse forneça as explicações necessárias para a compreensão do mundo.

Neste seguimento, concordamos com as críticas apontadas pelos autores no tocante à desvalorização das experiências extraescolares, quando acreditamos que são estas experiências, particulares de cada realidade, os principais instrumentos de debate no processo de ensino-aprendizagem.

Para Silva (1990), quando se pensa em currículo não se pode separar forma e conteúdo. O conteúdo está sempre envolvido numa certa forma, e os efeitos desta podem ser tão importantes quanto os comumente destacados efeitos do conteúdo (p. 64). Isto é, a forma como os componentes curriculares se materializam, será crucial para a criticidade com a qual estes saberes serão mediados, reforçando a importância do papel do professor-mediador.

Por isto é necessária uma breve discussão sobre a formação dos professores, quando entendemos que estes exercem um papel fundamental na forma de materialização dos currículos escolares. Camargo (2013) fala sobre os currículos para a formação de professores a partir de textos produzidos após a LDBEN/1996. A autora salienta que é importante entender o contexto no qual estes discursos são elaborados, já que a produção de um novo discurso sobre currículo de formação de professores não se faz sem tensões, conflitos, bem como num processo de mediações (CAMARGO, 2013, p. 70). Camargo (2013) destaca pontos importantes sobre o currículo para a formação de professores nos resultados de suas pesquisas:

Os resultados das pesquisas refletem a trajetória dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolarização. Esses cursos assumem um caráter oscilante e pouco nítido, consequência da dificuldade em atender às demandas de formação de ordem mais geral necessárias para fundamentar a prática do professor, bem como os aspectos mais específicos referentes à formação pedagógica que possibilitem a profissionalização que o contexto histórico demanda. O que se observa é que, dependendo do momento político, econômico e social, verifica-se, no discurso sobre formação de professores, um movimento pendular que tende a privilegiar ora um, ora outro aspecto, conforme se verifica ao comparar as duas¹ pesquisas, tendo como referência as DCN do curso de licenciatura em Pedagogia (p. 80).

De acordo com as percepções de Camargo (2013), existem muitas dificuldades para se superar no tocante à formação de professores e conflitos de interesses que interferem no progresso do campo. De fato, como a autora pontua, o campo do currículo é um campo de “*tensões e conflitos*”, os quais por muitas vezes destacam-se mais do que as defasagens que precisam ser sanadas conforme observamos nos discursos sobre currículos.

Macedo, E. (2000) faz críticas ao modelo tecnicista de ensino, à mercantilização da educação através da abertura constante de cursos para formação de professores, centrados na

¹ A primeira pesquisa trata-se de tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (CAMARGO, 2004), que estudou currículos de instituições de ensino superior que ofertavam cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade. (CAMARGO, 2013, p. 73). A segunda pesquisa trata-se de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2009), após a aprovação das DCN da Pedagogia (CAMARGO, 2013, p. 77).

certificação formal e cumprimento de créditos exigidos para a formação pedagógica, em lugar de uma formação reflexiva e crítica:

Argumentei, ao longo deste texto, que a educação brasileira vem sendo fortemente privatizada, na medida em que seu valor deixa de lhe ser intrínseco para corresponder a uma possibilidade de troca por algum outro valor desejado. Nesse mercado de trocas, do qual vem participando, a educação remete seu sentido para fora de si. Perde suas referências com o espaço público, não mais se justificando nem pela promoção da cidadania, nem pelo desenvolvimento econômico do conjunto da sociedade. Ao referir-se à cidadania, o faz tendo por horizonte o consumidor. Ao falar em desenvolvimento econômico, foca sua atenção nas necessidades individuais desses mesmos consumidores. Defendi que essa ênfase no entendimento da educação como bem privado está no centro das diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, expressando-se na reestruturação proposta tanto no âmbito organizacional quanto pedagógico (MACEDO, E., 2000, p. 14).

Percebemos nas discussões sobre o currículo que o campo enfrenta muitos impasses na busca por modelos ideais e democráticos. De acordo com Silva (1990, p. 63), exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social. O que podemos perceber é que o sucesso para um currículo transformador, como na concepção de Silva (1990), não virá apenas de uma estrutura ou forma, mas sim, de uma junção de tais aspectos, que são indissociáveis. Silva (1990) chama atenção para o fato de que há uma grande distância entre aquilo que se postula como sendo o currículo e o que realmente acontece quando isto desce ao nível da prática em sala de aula (p. 64), reforçando a importância das formas implícitas de materialização dos currículos.

Diante das discussões e conceitos sobre o currículo, podemos perceber a importância de não considerar uma base de conteúdos por si só suficiente para a formação. Sobre as teorias críticas neste aspecto, Silva (1990, p. 60) argumenta que:

O processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar está estreitamente relacionado com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista. Ao contrário do pensamento convencional sobre currículo, as teorias críticas enfatizam desde o começo as estreitas ligações do processo de criação, seleção e organização dos currículos escolares com a dinâmica de produção da sociedade capitalista.

Isto é, o modelo atual de currículo oficial nacional (BNCC) condiz com as práticas de reprodução de sociedade capitalista, na contramão do modelo de sociedade justa e igualitária. Mas afinal, qual seria o modelo ideal? Será que temos de fato um modelo ideal? Silva (1990) argumenta sobre as possibilidades de deduzir princípios curriculares gerais de uma educação

progressista a partir das teorias, dizendo não acreditar que se possa pensar num currículo progressista ou crítico em termos absolutos e abstratos. Silva (1990, p. 66) afirma que em vez disto, devemos pensar em formas e variedades de currículos críticos e progressistas, os quais surgiram e vão surgir a partir do encontro de educadores, estudantes e das outras pessoas envolvidas na educação com as situações concretas de suas lutas específicas.

Contudo, a partir das discussões sobre o campo do currículo, consideramos que a teoria é de extrema importância para a compreensão dos conceitos acerca do currículo, bem como sua história, progressos e trajetórias em diferentes épocas; assim como a prática surge como instrumento de debate fundamental dentro das discussões sobre o currículo. De acordo com Silva (1990, p. 66), é no encontro da teoria com a história que residem nossas esperanças de uma educação e de uma sociedade mais democráticas.

2.2 CURRÍCULO, DIVERSIDADE E IDENTIDADES CULTURAIS: UM CAMPO DE LUTAS, DEBATES E TRANSFORMAÇÕES

As reflexões sobre as formas de compreender o currículo nos trazem, a partir de conceitos característicos da teorização crítica e pós-crítica, a necessidade do tratamento das diversidades e identidades culturais de forma integrada ao currículo. Sobre quais saberes são necessários para o currículo, Silva (2016, p. 14) aponta que:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

A questão levantada por Silva (2016) é uma das partes mais complexas na construção dos currículos, pois, abrange um campo amplo de abordagens a serem consideradas, principalmente no que tange às discussões sobre a “natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (p.14), conforme aponta o autor. É importante pensar sobre o ser humano que queremos formar, na tentativa de sanar questões sociais relativas às desigualdades e injustiças. Silva (2016, p. 15) levanta as seguintes questões:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses 'modelos' de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Tais questionamentos nos levam a pensar na configuração de sociedade que temos hoje e na configuração que almejamos. O mundo passa por um período de retrocessos acerca da conduta humana para tratar os problemas sociais e as diferenças. Atos explícitos de xenofobia, racismo, homofobia, machismo, entre outros tantos retrocessos sociais, são cada vez mais comuns em notícias de todas as partes do mundo. Este cenário nos leva a refletir sobre as raízes do que poderia ser a causa, ou a solução para os atos desumanos que o mundo presencia, e a primeira palavra que surge segundo estes pensamentos é a educação. Pensar em um currículo que possa transformar este cenário de desigualdades envolve construí-lo compreendendo-o como um campo de lutas e transformações e valorizando as diversidades e identidades culturais.

De acordo com as perspectivas de Freire (1987), a educação deve ser o ato de resistência da sociedade contra os sistemas opressores, e compreendemos que somente com uma reforma curricular, que considere as diversidades regionais, de classe, étnico-raciais, de gênero, e as demais demandas sociais, será possível reformar também nossos pensamentos. Segundo Freire (1987, p. 116), o diálogo começa na busca do conteúdo programático, porém não como imposição:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de ideias a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Destarte, é importante destacar a necessidade de tratar os componentes curriculares com uma complexidade maior que a de somente transmiti-los, ou depositá-los nos educandos. Retomar os conceitos de Freire sobre a educação e construção dos currículos no contexto atual comprova que o sistema está caminhando na contramão destes conceitos, principalmente no que diz respeito a uma educação humana e libertadora. O processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os conceitos de Freire, consiste em integrar aos currículos escolares criticidade e contextualização histórica dos fenômenos sociais contemporâneos, e assim compreender-se como possíveis transformadores destes fenômenos. Nesta perspectiva,

as discussões a seguir buscam trilhar um caminho voltado para as diversidades com autores que se expressam sobre as diversidades de gênero, étnico-raciais e de classe, bem como outras argumentações que venham a contribuir para a construção dos currículos.

2.2.1 Currículo e a questão étnico-racial

Os conceitos de Gomes (2012), em seu artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, são extremamente necessários para a compreensão do currículo como parte fundamental para o processo de formação humana. A autora questiona: compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rolo de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? (GOMES, 2012, p. 99). Entendemos que seja preciso educar para a vida. É através de um currículo construído à luz das diversidades que teremos possibilidades de driblar um passado dominador e determinista, passando-se assim para uma sociedade que exerce seu protagonismo na própria história.

Gomes (2012) discorre sobre a introdução obrigatória da história da África e das culturas afro-brasileiras por meio da Lei n. 10.639/03² e dos possíveis avanços da aprovação da Lei para a educação. Este avanço é posto em xeque se não considerarmos que a inserção destas abordagens não deve ser somente mais um conteúdo obrigatório constante nas leis, esta inserção deve estar integrada a todo currículo. De acordo com Gomes (2012, p. 102):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Não é por acaso que a desigualdade social é imensa no Brasil, assim como nos demais países da América Latina. Não é por acaso que a maioria da população nas periferias e em situação de marginalidade é negra. A raiz das desigualdades poderá ser enfatizada nas escolas, do mesmo modo que a importância das lutas pela ascensão dos povos que herdaram as consequências do “passado colonial”. De acordo com Silva (2016, p. 100):

² Lei n. 10.639/03: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de 'raça', está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por ele colonizados.

Tal pensamento eurocêntrico de superioridade pode ser superado também na construção do currículo. A descentralização da Europa deve partir também de princípios básicos da cultura, em elementos como a arte, os idiomas, a escrita (filosofia, literatura em geral, poesia), valorizando-se através principalmente da educação, a cultura de outros países, estigmatizados como periferias do mundo, países que sofreram com um passado brutal de colonização. Silva (2016, p. 126) aponta que:

Numa concepção mais restrita, a teoria pós-colonial deveria estar focalizada precisamente nas manifestações literárias e artísticas dos próprios povos subjugados, vistas como expressão de sua experiência da opressão colonial e pós-colonial. Nesse sentido, a teoria pós-colonial é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado 'cânon ocidental' das 'grandes' obras literárias e artísticas.

Inserir e valorizar culturas de diversas partes do mundo no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos currículos escolares, é fundamental para a construção da consciência dos valores individuais e principalmente para driblar as imposições de um ensino imperialista e opressor.

Para Silva (2016, p. 102):

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político.

Nesta perspectiva percebemos que existe um olhar etnocêntrico para as questões étnico-raciais que envolvem a construção dos currículos. Mais uma barreira a ser enfrentada na prática do currículo posto em ação, na criticidade que precisará ser incorporada nas formas de "praticar" o currículo. Sobre o tratamento etnocêntrico das questões étnico-raciais e currículo:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla — o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas —, está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. (SILVA, 2016, p. 101).

É possível perceber que há ainda muito a ser feito no campo das relações étnico-raciais e currículo para ressignificar esta visão etnocêntrica retratada pelo autor. Segundo Silva (2016, p. 130), uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado. A questão da raça e da etnia não são simplesmente temas a serem trabalhados ou discutidos nos currículos, são questões de poder e identidade para vários povos.

2.2.2 Currículo e gênero

A abordagem das questões sobre o gênero na construção dos currículos, assim como as questões étnico-raciais, também parte do princípio de minimizar as desigualdades. Para Silva (2016, p. 91):

Na crítica do currículo, a utilização do conceito de gênero segue uma trajetória semelhante à da utilização do conceito de classe. As perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade.

Desta forma, enfatizamos a importância do conceito de gênero em suas diferentes especificidades, e de integrá-las na prática do currículo em ação. A construção do currículo integrada aos conceitos de gênero e aos ideais de descolonização dos currículos parte da tentativa de superação de uma vida de opressão, discriminação e submissão. Muitos progressos foram conquistados através da luta dos movimentos feministas e das comunidades LGBTQIA+ pelo mundo. Alguns exemplos comprovam as situações de opressão vivenciadas por estes grupos, como no caso das mulheres, o direito a ter acesso à educação escolar, direito ao voto, ao trabalho, entre outros avanços. Exemplificamos também as conquistas das comunidades LGBTQIA+, como a criminalização da homofobia e a luta por representatividade, conquistas estas que reforçam a ênfase que precisa ser dada às questões de

gênero. Importante frisar que reconhecemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido na luta pela igualdade de direitos.

Giovannetti e Sales (2020, p. 256) afirmam que não conhecer as histórias das mulheres nas escolas através dos currículos acarreta em manter a epistemologia masculina, positivista e supostamente neutra sobre a narrativa histórica. Ante este cenário, para dialogar sobre o campo serão referenciadas mulheres que vêm contribuindo de forma significativa para o processo de desconstrução desta estrutura social discriminatória, mulheres que discorrem sobre as questões centrais nas lutas, principalmente, dos movimentos feministas. Cabe ressaltar que são muitas as autoras do campo educacional, das artes, das ciências sociais em geral, enfim, de diversos campos de estudos que vêm contribuindo para a causa feminista em diferentes partes do mundo. Nos limitamos a algumas destas mulheres, enfatizando, contudo, a importância do engajamento de todas.

Adichie (2017), em *Para educar crianças feministas – Um manifesto*, discorre de forma leve e objetiva sobre os passos para uma educação feminista. A autora pontua mudanças a serem feitas na educação para que as próximas gerações tomem conhecimento do que é de fato ser feminista, não somente as meninas, ou mulheres, mas também os homens, já que na maioria dos casos eles alimentam a sociedade patriarcal e machista. O feminismo inclusive beneficia ambos os gêneros, ao compartilhar responsabilidades que não necessitam ser exclusivas aos homens ou as mulheres, conforme aponta Adichie (2017, p. 10):

Ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são totalmente absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais. Lembro que me diziam quando era criança para ‘varrer direito, como uma menina’. O que significava que varrer tinha a ver com ser mulher. Eu preferiria que tivessem dito apenas para ‘varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão’. E preferiria que tivessem dito a mesma coisa para os meus irmãos.

Com exemplos do cotidiano, a autora narra sobre o quanto a sociedade persiste em subestimar as mulheres ainda na atualidade, seja em sociedades mais conservadoras e extremistas, ou mesmo nas grandes metrópoles liberais, que não estão isentas de misoginia e exemplos que comprovam que a luta por igualdade ainda está no começo.

Piscitelli (2009), assim como Adichie, enfatiza a importância de tratarmos o conceito de gênero com exemplos da trajetória da mulher na sociedade, os papéis que culturalmente lhe foram dados e o movimento feminista ao longo dos anos, a fim de reverter este quadro de desigualdades que persiste enraizado na sociedade atual. A autora descreve o relato a seguir, que demonstra a importância em falarmos sobre gênero:

No dia 12 de maio de 2009, o Jornal Nacional mostrou uma cena dramática passada no Afeganistão. Meninas entre 10 e aproximadamente 13 anos, com longas saias pretas e os cabelos cobertos por lenços, apareciam deitadas, com expressões assustadas, em macas de hospital. Cuidando delas, circulavam mulheres com os corpos e rostos cobertos por 'burkas', vestes que chegam até os pés, de uma cor azul, clara e intensa. A voz do apresentador informava que as garotas haviam sido envenenadas por gás em ataques contra escolas em que estudavam. Em uma agressão a outra escola, mais garotas tiveram os rostos queimados com ácido. Entre 1996 e 2001, meninas afegãs eram proibidas de frequentar a escola, o que explica parte desses atos de violência, que visaram lugares onde elas foram admitidas entre os alunos. O caso fica mais chocante se pensarmos na irracionalidade de ataques contra o que é hoje considerado um direito amplamente reconhecido, o acesso igualitário à educação para meninos e meninas (PISCITELLI, 2009, p. 118).

Por mais que haja progresso em algumas partes do mundo, temos exemplos de sociedades que ainda ferem os direitos humanos ao tratar as mulheres com submissão e violência, como é o caso de muitos países no Oriente Médio, onde meninas ainda são proibidas de frequentar a escola, entre outras participações na sociedade. Nestes países, a mulher culturalmente é incentivada ao casamento precoce e a constituição de família como papel principal na sociedade. Os regimes religiosos altamente autoritários contribuem significativamente para este quadro. Mesmo em países de tradições menos rígidas, a submissão e a violência contra mulher podem ser notadas nas estatísticas sobre feminicídio estampadas nos noticiários, comprovando que as atrocidades que envolvem a sociedade patriarcal não estão restritas ao Oriente Médio.

Cabe aqui a definição do termo gênero, que transcende o caráter biológico e envolve uma construção cultural e intrínseca de cada ser humano, de se identificar como homem ou mulher independente do sexo de nascimento. Piscitelli (2009, p. 119) pontua que por este motivo as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideais sobre a feminilidade e a masculinidade. Assim, o preconceito, os julgamentos e a violência são intensificados num quadro social excludente e cruel, que reforça a necessidade de trabalhar as questões de gênero e do papel do gênero feminino na sociedade desde a infância.

Compreendemos que a identificação de um indivíduo com um gênero que não é o seu biológico não muda em nada na vida de nenhum outro indivíduo, a não ser dele próprio. Naturalmente não deveria ser motivo de incômodo ou espanto se a questão dos gêneros fosse ensinada desde cedo no processo educacional. Por isto entendemos que a educação deve ser trabalhada enfatizando a conscientização sobre gênero e a ruptura da sociedade patriarcal, sobretudo nos currículos escolares. Como afirma Piscitelli (2009, p. 118):

O conceito de patriarcado, útil do ponto de vista da mobilização política, colocou sérios problemas no que se referiam às particularidades da condição feminina em diferentes lugares e épocas. O pensamento feminista procurou no patriarcado a ideia de uma origem, de um tempo anterior, quando teria começado a história da opressão das mulheres. E se o patriarcado teve um início, poderia ter um fim.

Nessa linha de pensamento podemos afirmar que se os homens foram ensinados a serem opressores em relação ao gênero feminino, podem também ser ensinados nos princípios de justiça e igualdade de gêneros.

Para além das questões sobre o feminismo tratadas até o momento, Crenshaw (2012) fala sobre a interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. De acordo com a autora, parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos (CRENSHAW, 2012, p. 8). A interseccionalidade pode ser explicada por um fenômeno que vai além da discriminação racial, considerando a questão de gênero como agravante a mais nas situações de discriminação, isto é, as leis que protegem a pessoa negra no pós-colonialismo, de acordo com os princípios dos direitos humanos, não contemplam igualmente homens e mulheres. Sobre possíveis soluções, Crenshaw (2012, p. 15-16) destaca:

Precisamos reconfigurar nossas práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional. Isso inclui a integração dos diversos movimentos e inclui a nomeação de uma mulher para chefiar a seção que cuida da discriminação racial e não considerar isso incomum de forma alguma. [...] Precisamos identificar especialistas, no nível mais local e básico. Identificar pessoas que efetivamente trabalham com mulheres negras e em prol das mulheres, e que compreendem as influências que afetam suas vidas. Só assim a discriminação interseccional deixará de ser uma causa de desproteção para as mulheres. Só assim as discriminações racial e de gênero serão mais corretamente redirecionadas com o objetivo de garantir soluções mais eficazes.

Esta é a luta de muitas mulheres, para que as posições de poder e igualdade das mulheres negras sejam reconhecidas sem subjugamentos. Giovannetti e Sales (2020, p. 260), a respeito da construção dos currículos e as desigualdades de gênero, destacam que:

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser agravado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais e excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes.

Assim, compreendemos que toda a discussão acerca da desigualdade de gênero aqui apresentada é fundamental no tratamento das questões que envolvem a construção dos currículos escolares. Conforme pontuam Giovannetti e Sales (2020), as políticas nacionais atuais ainda anulam este debate na elaboração dos currículos.

Mesmo com alguns avanços, as desigualdades de gênero mostram discrepância em relação aos salários, sobrecarga em trabalhos domésticos, índice bem maior de violência contra as mulheres motivadas por gênero, enfim, há muito trabalho a ser feito. O ensino sobre gênero nas escolas, abordando nos currículos todas estas questões, pode contribuir para formar cidadãos conscientes e transformadores desta realidade.

2.2.3 Currículo e desigualdades sociais

É impossível discorrer sobre a construção dos currículos sem associação às classes sociais e seu papel político e crítico diante desta questão. Silva (2016, p. 147) afirma que:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz — culturalmente — as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Em face da perspectiva de Silva (2016) sobre currículo, não podemos ignorar o fato de que este exerce uma função determinante na educação e, sobretudo, envolve uma questão de interesses por parte dos grupos que o propõem, tendendo a favorecer as classes dominantes. Silva (2016) ainda alude que o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos (p. 46), isto é, precisamos ultrapassar os ideais de manipulação e domínio advindos de imposições curriculares governamentais.

As discussões sobre currículo e classe há tempos são associadas à sociologia da educação, em estudos de autores do campo. Silva (2016, p. 65) faz referência a alguns destes autores e suas contribuições:

A crítica do currículo na Inglaterra, diferentemente do que ocorria nos Estados Unidos, dava-se a partir da sociologia. O livro *Knowledge and control*, publicado em 1971, marca o início dessa crítica, através daquilo que passaria a ser conhecido como 'Nova Sociologia da Educação' (NSE). Este livro, organizado por Michael Young, que seria, reconhecidamente, o líder desse 'movimento', reunia, além de um

ensaio do próprio Michael Young, ensaios escritos por Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, bem como ensaios de outros autores, vários deles ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Neste contexto, os autores que discorrem sobre a sociologia da educação trazem contribuições significativas a respeito da influência da estrutura da sociedade na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Um dos estudos mais importantes em sociologia da educação é a influência da estratificação social, do âmbito e das questões culturais de cada indivíduo no processo de educação, que nos traz a reflexão de que definitivamente um único modelo de educação, de currículo, de metodologia de aprendizagem, não cabe a todos. Tal fato pôde ser comprovado através de pesquisas realizadas com a finalidade de alcançar dados empíricos sobre a questão de tais influências na educação. De acordo com Fourquim (1995, p. 23):

No decorrer dos anos 60-70, várias pesquisas importantes foram realizadas — às vezes por instigação dos governos — sobre as disparidades nas probabilidades de acesso à educação entre os grupos sociais (grupos étnicos, geográficos, culturais, mas, sobretudo grupos socioeconômicos). Essas pesquisas, efetuadas a partir de diferentes amostras e segundo várias metodologias, apresentam o aspecto comum de terem estabelecido a desigualdade de acesso à educação entre os grupos como um fato estatístico maciçamente irrecusável. O estabelecimento desse fato estatístico constituiu em si mesmo um fato social, abalando a crença ‘liberal’ segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação (legal ou material) do acesso aos estudos, à difusão das crenças e expectativas ‘meritocráticas’ eram em si mesmas fatores suficientes de ‘democratização’.

Fourquim (1995) enfatiza a importância que as pesquisas tiveram para determinar estratégias que buscassem sanar de fato as defasagens no sistema educacional advindas das diferenças socioeconômicas. Estratégias como expansão dos sistemas de ensino, massificação e obrigatoriedade não são capazes de democratizar o ensino e tão pouco isentam os governos de elaborarem programas efetivos de melhorias para a educação. Compreendemos que seja preciso um trabalho bem mais complexo, que vá desde a construção dos currículos de forma diversificada, até o uso de metodologias distintas para cada realidade.

A exemplo de como pesquisas na área da educação aliadas a estratégias convergentes com uma educação democrática podem funcionar, podemos citar o Relatório Coleman, elaborado em 1966, cujos objetivos, de acordo com Fourquim (1995, p. 29), eram estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião e origem nacional poderiam criar obstáculos à desigualdade das oportunidades de educação nos Estados Unidos. Os dados levantados na pesquisa resultaram em ações importantes, responsáveis por progressos em relação às políticas públicas adotadas posteriormente.

Contudo, há críticas sobre estes estudos associados à Nova Sociologia da Educação (NSE). Silva (2016, p. 69) diz que:

Embora a NSE não estivesse preocupada em desenvolver as implicações pedagógicas de seu programa sociológico, essas implicações são, entretanto, evidentes. Em primeiro lugar, uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes.

Deste modo, entendemos que não se pode anular que os currículos devem atuar também sobre as classes dominantes no reconhecimento de seus privilégios; ou ainda na conscientização sobre as desigualdades sociais e sobre as responsabilidades sociais dos governos e dos grupos dominantes de contribuir para o desenvolvimento de todos. Infelizmente, um ideal utópico diante de uma sociedade enraizada no sistema capitalista. Silva (2016, p. 69) reitera que:

O prestígio e a influência da NSE, que tinham sido excepcionalmente grandes até o início da década de oitenta, diminuíram bastante a partir daí. Por um lado, o programa mais 'forte' de uma 'pura' sociologia do currículo cedeu lugar a perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas. Por outro, a teorização crítica da educação que nesse momento se concentrava em torno da NSE iria se dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo.

Verificamos na crítica de Silva (2016) que as abordagens mais presentes na teorização crítica e pós-crítica do currículo ainda não eram consideradas nos estudos da NSE, o que de fato indica as suas defasagens. Sobre as críticas à NSE, Silva (2016, p. 69-70) conclui que:

Além disso, o contexto social de reforma educacional e de democratização da educação que tinha constituído a inspiração da NSE transformava-se radicalmente, com o triunfo das políticas neoliberais de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Na verdade, até mesmo o principal teórico da NSE, Michael Young, abandonava gradualmente suas pretensões sociológicas anteriores para adotar uma posição cada vez mais técnica e burocrática. A ideia inicial da NSE, representada na noção de 'construção social', continua, entretanto, atual e importante. Ela encontra continuidade, por exemplo, nas análises do currículo que hoje são feitas com inspiração nos Estudos Culturais e no pós-estruturalismo.

Em face disto, notamos que há de fato uma constante evolução nas formas de se pensar o currículo; estudos sobre como adotar formas qualitativas para alcançar um modelo democrático de educação, aliás, modelos democráticos, já que é sabido que um único modelo definitivamente não cabe em todas as realidades. Existem vários fatores que devem ser

considerados para analisar o desenvolvimento de cada indivíduo. Partindo deste ponto de vista, estudos como a teoria da reprodução, representada principalmente pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1960-1970), buscam argumentos explicativos para relacionar escola e as estruturas sociais. De acordo com Bourdieu (1969, p. 41):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Neste caso, a “escola libertadora” permanece como um ideal utópico quando esta conserva as desigualdades sociais e desconsidera fatores relevantes como a herança cultural, insistindo em uma falsa democratização da educação. Deste modo, entendemos que não existe equidade na escola. A escola não se molda às distintas realidades e, de acordo com Bourdieu (1969), trata os dons sociais, adquiridos através da herança cultural, do âmbito, como dons naturais, intrínsecos. Uma aceitação cínica e determinista, que descontextualiza toda a trajetória de cada aluno ao insistir em um modelo único de educação para todos.

Negar que as classes favorecidas possuem privilégios sobre as demais e cair em um discurso de meritocracia é parte de uma cegueira seletiva de governos elitistas. O desempenho de um aluno com capital cultural avantajado, isto é, que dispõe de tecnologia avançada, um ambiente familiar favorável, tempo dedicado aos estudos, entre outros, muito provavelmente será melhor que o desempenho do aluno que não possui as mesmas facilidades. É preciso reconhecer que as oportunidades não se materializam da mesma forma para todos.

Em todo o sistema educacional, desde a estrutura das escolas até os currículos escolares, consideramos importante pensar em metodologias de ensino-aprendizagem capazes de suprir estas diferenças. Programas sociais, investimento efetivo em materiais didáticos e inserção de diversas culturas nas escolas precisam ser considerados. Setton (2005), em diálogo com Bourdieu, fala sobre um “novo capital cultural”:

É preciso salientar que a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos. Pode se expressar na forma de diplomas, na visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou, na sua impossibilidade, pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos, não deixando de ser utilizado como capital distintivo. Isto é, na falta de diplomas, na ausência do hábito de freqüentar os templos da cultura, esse novo recurso pode ser explicitado em atitudes mais simples (SETTON, 2005, p. 80).

Com o passar dos anos, a questão do *ethos* ou *habitus* talvez possa ter ganhado uma ressignificação, do ponto de vista dos novos valores culturais. Não que museus, concertos, entre outros, tenham ficado ultrapassados nesta questão, mas a atualidade minimiza o determinismo, sobretudo na civilização moderna. O capital cultural na sociedade contemporânea pode estar incorporado de outras formas: movimentos sociais, engajamento político, valorização dos lugares de origem e suas identidades, representatividade em posições de poder. Tudo isto é capaz de incentivar a ideia de pertencimento e a vontade de transformar a sociedade em alunos que não dispõem de um capital cultural herdado. A inserção e integração destes valores nos currículos escolares aliados a uma infraestrutura adequada nas escolas são capazes de estimular o desejo pela aprendizagem e por transformação.

Um currículo conteudista não traz nenhuma contribuição para o crescimento do aluno como um cidadão crítico e problematizador, que venha a buscar soluções para os problemas sociais que o cercam. Os currículos precisam de inovação, precisam falar a mesma linguagem dos jovens. Para Dayrell (2007, p. 1107):

Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores. Mas, quem é ele? Quais as dimensões constitutivas dessa condição juvenil?

De acordo com estes questionamentos, observamos que considerar a realidade da juventude é fundamental na construção dos currículos, sobretudo das juventudes periféricas. O aluno precisa se identificar com a escola, com o que é ensinado e compartilhado. Sobre a cultura juvenil, Dayrell (2007, p. 1109) faz a seguinte reflexão:

Todavia, com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmo e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar idéias, para ouvir um 'som', dançar, dentre outras diferentes formas de lazer.

Contudo, vimos que todo o contexto social de cada aluno deve ser considerado na percepção de seu desempenho. A escola não pode se manter em práticas tradicionalistas e modelos unificados e padronizados. Tão pouco deve aceitar imposições governamentais que atacam a democracia. É preciso lutar e resistir. As escolas devem se apoiar ao máximo em sua

autonomia na tentativa de reverter este quadro. Compreendemos que o currículo escolar não pode ser considerado mais uma ferramenta de opressão dos governos, pelo contrário, deve agir como instrumento de transformação.

2.3 CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO

Para compreender as questões referentes ao multiculturalismo, é necessária uma ressignificação do que de fato representa a cultura na contemporaneidade. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo nos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural — culturas — e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

Neste sentido, a cultura deve perpassar os olhares eurocêntricos dos quais por muito tempo foi associada, relativa à educação e à construção dos currículos. Os estudos sobre as culturas precisam assumir o verdadeiro significado do termo, que consiste na identidade de cada povo, não cabendo uma padronização do que possa ser considerada cultura a partir de imposições coloniais que subestimam as culturas populares. Considerar a multiculturalidade na construção de currículos escolares é parte fundamental para o ideal de um processo de ensino-aprendizagem que descentralize o conceito de cultura. Segundo os autores Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), sobre a tradição arnoldiana³:

A tradição arnoldiana teve defensores arraigados no século XX, que pretenderam fazer frente ao suposto declínio cultural, à padronização da cultura e ao nivelamento por baixo prognosticado por Arnold muitas décadas antes. Diante do risco do ‘irremediável caos’ que representariam os ‘temíveis avanços da cultura de massa’, chegou a ser publicado um manifesto propondo introduzir nos currículos escolares um treinamento de resistência à cultura de massa, qualificada como uma cultura comercial consumida por uma maioria ignorante e inculta. Contra isso, pretendiam criar postos avançados em escolas e universidades, nas quais grupos seletos de intelectuais atuariam como ‘missionários’ em defesa da ‘verdadeira cultura!’.

É possível observar que a denominação de “verdadeira cultura” parte da imposição dos valores culturais atribuídos pelas classes elitistas. É como se as culturas advindas das

³ Expressão que faz referência a Mathew Arnold, autor de *Culture and anarchy* e teórico principal de uma tradição de análise da cultura fortemente marcada por posições elitistas e hierárquicas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

“massas”, do povo, não estivessem no patamar de serem valorizadas, nem ao menos ensinadas nos currículos escolares, pelo contrário, o intuito era anular estas culturas, consideradas até então “incultas”. Este subjugamento das identidades culturais, sobretudo das “periferias do mundo”, considerando o eurocentrismo e a visão etnocêntrica, por muito tempo ocasionou a perda de tradições de vários povos, convencidos de que suas tradições, crenças, suas culturas, fossem inferiores. De acordo com Silva (2016), não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior à outra (p.86). A contextualização crítica sobre este processo da elaboração dos currículos escolares é um princípio fundamental para resgatar o orgulho de pertencer ao seu próprio território cultural e a luta contra um passado de injustiças e dominação. Para Silva (2016, p. 34):

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social.

Contra os ideais de “reprodução social” advindos da “reprodução cultural”, como pontua Silva (2016), o que se espera na prática é a inserção das diversas identidades culturais como partes integradoras dos elementos que irão compor o currículo. Seja na literatura, nas artes, na filosofia, em todas as áreas, é preciso sentir-se parte do processo educacional e nele estar representado. Imposições culturais através do currículo podem representar formas brandas de alienação e até mesmo de uma supervalorização da cultura global e hegemônica. Este modelo globalizante encontra-se diretamente relacionado ao consumo e ao lucro de grandes instituições financeiras. Enquanto o reconhecimento e a valorização da multiculturalidade poderiam criar possibilidades de caminhar na contração das estratégias de dominação.

Se de fato almejamos a construção de currículos que busquem diminuir desigualdades, incentivar o protagonismo de povos oprimidos e formar cidadãos críticos e ativos diante das diversas questões sociais, a valorização da própria identidade cultural é essencial neste processo. Na trajetória dos documentos legais para a educação no Brasil, as estratégias para construção de um currículo diversificado, que contemple as características regionais e locais da sociedade, da cultura, e da economia e dos educandos, se fazem presentes na LDBEN/1996, que enfatiza a construção de um currículo que contemple as identidades

culturais de cada povo. Sendo assim, pode-se afirmar que valorizar as identidades culturais nos currículos é um direito estabelecido por lei.

Ainda no artigo nº 26, parágrafo 4º da LDBEN/1996, consta que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996). Desta forma, entendemos a importância de fazer valer o direito de estudar um currículo que represente cada educando. No processo de ensino-aprendizagem das escolas indígenas ou quilombolas, por exemplo, ensinar a valorizar a própria cultura, assim como zelar por suas tradições e reconhecer seus direitos, minimiza as possibilidades de padronização e imposição cultural. Por consequência maximiza as possibilidades do desenvolvimento destes povos como protagonistas de suas histórias.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 56):

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos Estudos Culturais em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia.

Assim, dá-se uma maior complexidade aos Estudos Culturais que, de acordo com os autores, ultrapassam os “muros da escola”, estão atrelados a outras esferas e fontes de conhecimento. Para além dos currículos escolares, compreendemos ser importante um olhar minucioso sobre outras fontes do saber, também reprodutoras de culturas. Referente ao currículo, os autores ainda destacam que o Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer o que está sendo ensinado por elas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Diante desta realidade, é impossível anular estas outras formas de conhecimento e transmissão cultural, das quais os educandos possuem acesso, tais como mídias televisivas, internet. Ocorrendo, em muitos casos, um contato e um tempo maior utilizando estas mídias do que dentro da própria escola.

Há de fato grande risco por trás da facilidade de acesso às informações através das mídias. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), uma aproximação com o currículo pode ser feita baseando-se na noção de *campo de luta*, crescentemente utilizada nas análises curriculares críticas e pós-críticas que lançam mão da teoria cultural contemporânea (p.58).

Os autores reforçam o papel político dos currículos escolares na luta contra as dominações culturais advindas das mídias, propagandas e massificações culturais globalizantes, como a supervalorização de marcas e produtos das grandes instituições empresariais.

Andrade e Costa (2017) falam sobre espaços culturais e lugares de aprendizagem sob a ótica de autores que se expressam sobre pedagogias culturais e estudos culturais em educação:

Na primeira seção, procuramos mostrar que a ampliação da noção de lugares de aprendizagem foi central para o conceito de pedagogias culturais. O livro *Places of Learning* (Lugares de Aprendizagem), de Elizabeth Ellsworth (2005), alertou-nos para o quanto foi revolucionária e fulcral para os usos do conceito, no início dos anos 1990, a disseminação da ideia de que processos educativos extrapolam amplamente o âmbito escolar (p. 3).

As autoras trazem a questão de como a educação ultrapassa o ambiente escolar, enfatizando a importância destes estudos para a compreensão destes outros “lugares de aprendizagem”. Os saberes vivenciados fora da escola não podem ser anulados na construção dos currículos, é preciso trazer para os currículos escolares os saberes culturais externos ao ambiente escolar. As autoras ainda discorrem sobre os estudos culturais e a pedagogia crítica:

A pedagogia crítica dá atenção à produtividade dos artefatos da cultura e os investiga para denunciar as formas de ideologia e de dominação presentes nos discursos e nas representações que produzem. Diz respeito a uma ação pedagógica politicamente engajada, que atrela fortemente o papel do educador ao processo de transformação da realidade sociocultural (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 10).

Compreendemos o papel fundamental do educador como mediador dos discursos que irão envolver os saberes culturais expressos nos currículos através de suas vivências. De fato, não é uma tarefa fácil promover uma resistência crítica à inserção das culturas dominantes. Ademais, se pensarmos que o movimento foi contrário durante tantos anos, isto é, o subjugamento das identidades culturais, deve-se reconhecer que a quebra destes paradigmas tão enraizados na sociedade será um desafio. As autoras fazem referência, por exemplo, à indústria do consumo (cinema, alimentação e etc.), onde se expressam sobre autores que empregam o conceito de pedagogias culturais para aludir à formatação das crianças pelos diversos artefatos midiáticos, uma infância que denominam de pré-fabricada — a infância construída por grandes corporações como Mattel, Disney e McDonald's (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 16).

Canen (2007, p. 92), sobre o multiculturalismo e sua contribuição para a educação, rebate:

O argumento que defendemos é que se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. Não procuramos fornecer receitas – mesmo porque o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras – mas sim buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença.

Ante tais reflexões vimos que driblar os padrões de currículos escolares “monoculturais”, como expressa a autora, parte do desafio de “remar contra a maré” do capitalismo e da globalização, no sentido hegemônico e massificador da expressão. Canen (2007) critica o modelo de multiculturalismo por muitas vezes adotado nas escolas, porém, não único, onde as diversidades são enfatizadas, mas sem uma contextualização crítica:

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas (CANEN, 2007, p. 93).

Não cabe aos currículos escolares apenas menções ou comemorações em torno do “dia do Índio”, da “Consciência Negra”, ou, comemorar o folclore. De acordo com as perspectivas de Canen (2007), é preciso mais, os discursos devem ser questionadores, discriminadores e não de aceitação ou tolerância. Silva (2016, p. 88) também discorre sobre tal fato e pontua que em um currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. Ainda sobre o multiculturalismo crítico e “tolerância”, Silva (2016, p. 88) pontua que:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’. Por outro lado, a noção de ‘respeito’ implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas ‘respeitá-las’.

Entendemos que, neste caso, a construção dos currículos deve trazer para as discussões personalidades que representem de fato os educandos em suas posições de poder, não somente

em fatos históricos, mas na contemporaneidade, sobretudo aqueles que lutam pelo “empoderamento” e valorização de suas identidades culturais.

Também sobre o multiculturalismo, currículo e diversidades sob a perspectiva de Canen (2007, p. 97):

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas.

Discussões sobre gênero, grupos étnicos, lutas populares, como a luta feminista e antifascista, também devem ser parte integradora de um currículo escolar múltiplo e democrático. Canen (2007, p. 104) pontua sobre as possibilidades de estratégias multiculturais:

devem ser voltadas para a pluralidade cultural dentro da própria sala de aula, valorizando as culturas e significados plurais pelos quais se constroem as percepções dos alunos, bem como trabalhando de forma a desafiar posturas racistas, anti-discriminatórias e homogeneizadoras das diferenças que circulem nos discursos presentes entre discentes e docentes.

Diante de todas as reflexões acerca do currículo e multiculturalismo, entendemos que somente os sujeitos que possuem orgulho de pertencer e de sentir-se representado em suas vivências, sejam externas ao ambiente escolar, sejam na escola, terão engajamento nas lutas em prol de suas identidades culturais. A partir do sentimento de pertencimento e valorização da própria identidade cultural, é que irá nascer a vontade de transformação.

2.4 APONTAMENTOS E LACUNAS SOBRE A BNCC A PARTIR DE PRODUÇÕES NO CAMPO DO CURRÍCULO

São muitas as indagações, críticas e lacunas observadas na pesquisa bibliográfica acerca da BNCC a partir das produções no campo do currículo. Para a discussão proposta, faremos uma síntese dos resultados encontrados nas buscas por artigos de autores que se expressam sobre a BNCC, suas percepções, análises, críticas e argumentos favoráveis ou não sobre a implantação do documento. Importante adiantar que nos resultados encontrados, as críticas foram quase unânimes, demonstrando contradições referentes à elaboração da BNCC.

Em face disto, optamos por compreender estas contradições sobre o processo de elaboração e sobre as demais críticas à BNCC, bem como associá-las a teorizações

importantes sobre o campo do currículo. A metodologia consistirá em uma abordagem descritiva, demonstrando os pontos de vista dos autores. E, a partir daí, nossas observações sobre o tema. As buscas tiveram como critério principal produções que abordavam o tema “BNCC” associadas a seu processo de construção, percepções sobre a implantação, e associadas ao campo de “currículo e diversidades”, já que esta última categoria envolve diretamente o campo da nossa pesquisa.

Encontramos produções que se expressam sobre a BNCC associadas a problemáticas importantes para nossa pesquisa, das quais podemos destacar: “Movimentos sociais e construção de currículos”, “BNCC e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira”, “Como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC”, “Currículo e diversidade”, “Histórias das Mulheres na BNCC do Ensino Médio”, entre outras produções que contribuiram para a nossa discussão.

Para contextualizar a construção da BNCC também utilizamos como referência documentos sobre políticas educacionais, tais como a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), e trechos da própria BNCC/2018 que consideramos importantes para a discussão sobre o campo.

Apesar da BNCC ser um documento relativamente recente, considerando-se que a homologação de sua última versão ocorreu no ano de 2018, o documento era previsto desde a Constituição Federal de 1988 (CF-88) e foi enfatizado na LDBEN/1996. De fato, a LDBEN atual foi um processo de abertura de novos caminhos para a educação, a exemplo da proposta de elaboração do Plano Nacional de Educação que, de acordo com a referida Lei, em seu Art.9, busca:

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Deste contexto, com a determinação da elaboração das competências e diretrizes que irão nortear os currículos, surge a proposta de criação de uma base nacional curricular, com a finalidade de garantir uma estrutura de conhecimento comum para o ensino básico em todo território nacional:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Destaca-se que além de uma base nacional comum, os currículos devem ser complementados por uma parte diversificada de acordo com as diversidades que abrangem o território nacional. Após a elaboração da BNCC, observamos que a proposta de contemplação das diversidades também aparece expressa em sua estrutura:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

Notamos no referido texto da própria BNCC, a proposta de que “BNCC e currículos têm papéis complementares” (p.16), isto é, que a BNCC não deve ser entendida como currículo por si só. O texto enfatiza também que “as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (p.16). Cury, Reis e Zanardi (2018) argumentam que retirar da BNCC a característica explícita de currículo é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído. Ou melhor, é conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro e, conseqüentemente, acima de ideologias (p. 72). Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 70) aludem que:

O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola, obviamente.

Concordamos com a perspectiva dos autores, onde de fato a BNCC é um currículo, escrito, formal e nacional, contudo, compreendemos também que o currículo em suas múltiplas formas de se materializar não se limita ao documento proposto. Sobre a elaboração dos currículos, destacamos no texto da BNCC o que o documento expressa sobre a autonomia das escolas para a sua construção:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Deste modo, é importante ressaltar a necessidade de pesquisas sobre as ações adotadas pelas escolas e pelos educadores, já que a reflexão crítica sobre a prática do educador também compõe as diretrizes para as melhorias na educação. Silva (1990) afirma que não é possível entender o currículo efetivamente em ação sem compreender aquilo que acontece quando o currículo pretendido interage com as condições presentes na escola e na sala de aula (p.64). Ademais, a pesquisa bibliográfica também demonstrou contradições entre as discussões sobre o documento, o que gera necessidade de mais pesquisas acerca do campo.

Ainda que a elaboração de uma base comum curricular estivesse prevista nas leis e nos planejamentos para a educação, há alegação de que a forma como ocorreu o processo de construção da BNCC não atendeu aos princípios democráticos. Giovannetti e Sales (2020, p. 271-272) indicam que:

Sobre o projeto político, econômico e cultural pós-golpe de 2016, as mudanças estruturais e curriculares educacionais não foram amplamente debatidas com os/as profissionais de educação, seus sindicatos, com os/as representantes dos/das alunos/as e pesquisadores/as da área educacional, sendo aprovadas à revelia dos interesses dos membros da comunidade escolar e demais interessados/as. São impostas verticalmente, apresentando-se como uma afronta aos preceitos democráticos, em um modelo de política pública a ser combatido.

Na pesquisa bibliográfica por documentos e artigos relacionados ao campo do currículo e a BNCC percebe-se que este ponto é o principal alvo de críticas dos autores: as imposições governamentais, sobretudo nas últimas versões do documento, após o golpe de 2016, como mencionado pelas autoras.

Ainda sobre as críticas ao processo de elaboração da BNCC, observamos que houve um intenso envolvimento do setor privado durante o processo, como é caso da expressiva participação da Fundação Lemann⁴ na construção e apoio à Base, já que a fundação envolve vários atores da iniciativa privada e abre possibilidades de tercerizações e privatizações na educação. Caetano (2019, p. 135) afirma que a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria, como querem os reformadores e que há uma estreita relação entre as empresas, grupos empresariais nacionais, internacionais e do terceiro setor, na forma de ONGs, institutos e fundações.

Neste sentido, Caetano (2019) destaca o engajamento do setor privado na educação como possibilidade de obter fins lucrativos em suas participações, além de não ser compatível

⁴ A Fundação Lemann é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 01 jun. 2020.

com uma construção democrática, onde a participação efetiva na elaboração da BNCC deveria vir de professores, pesquisadores e estudiosos do campo da educação, já que estes sim seriam capazes de atender às demandas e identificar as possíveis soluções para os pontos defasados no sistema educacional. Segundo Caetano (2019, p.135), “embora seja uma política pública de Estado, a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos, e sim com o empresariado”.

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 64) também fazem apontamentos sobre o interesse da Fundação Lemann – comandada (segundo os autores) “pelo homem reconhecido como o mais rico do Brasil”, o empresário Jorge Paulo Lemann – nas questões escolares, particularmente na eleição de um currículo nacional. Os autores ainda argumentam que:

A Fundação Lemann, desde o seu surgimento, tem promovido formação de professores e debates sobre a Educação Nacional, dos quais sobressaem seu evidente interesse: uma educação de qualidade. Mas devemos indagar qual é o conhecimento que se traduz em educação de qualidade para um grupo econômico tão poderoso e com interesses pautados na expansão do (seu) capital? Ora, é possível articular facilmente a constante busca de reestruturação da escola com interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas. (CURY, REIS E ZANARDI, 2018, p. 64).

Verdadeiramente, a ressignificação da BNCC, ao que “poderia” ser um documento parceiro da educação, acabar por ser alvo de especulações ligadas ao mercado empresarial põe em xeque sua credibilidade com os docentes, com razões fundamentadas e inegavelmente preocupantes como observamos na análise crítica feita pelos autores. Silva (2020, p. 113), em um recente estudo que analisa as percepções dos professores quanto à base, reitera:

Essa é a nossa crença em relação aos currículos praticados-pensados na escola e a BNCC. O que fazemos em nossos cotidianos escolares tem muito mais energia, é muito mais rico do que o conjunto de competências e habilidades programadas em uma base curricular planejada com fins estratégicos por setores privados, com objetivos bem diferentes daqueles que impulsionam os sonhos de formação de professores e estudantes dos grupos populares em nosso país.

Como observado, o expressivo envolvimento do setor privado no processo de construção da BNCC é mais enfatizado nas divergências encontradas nas pesquisas documentais acerca do campo do que a própria implementação da BNCC em si, que também é alvo de diversas críticas. Os questionamentos se apresentam pela forma como o documento foi construído e homologado, entendendo que faltaram princípios democráticos, a exemplo da

falta de debates e diálogos com a categoria dos professores, sobretudo na homologação das últimas versões do documento. Ainda segundo Silva (2020, p. 101):

Reiteramos nossa posição política e epistemológica de que são os professores, com os estudantes e comunidade escolar, em seus cotidianos, que multirreferencialmente produzem currículos, e de que a BNCC como a própria expressão sugere, é apenas uma base (questionável e refutável, inclusive), e tem invocado muito mais críticas pelo modo como vem sendo operacionalizada (em consonância com princípios, racionalidades e lógicas capitalistas) do que a adesão dos praticantes cotidianos das escolas.

Assim, a tentativa de construir um documento norteador para a educação com o propósito de aprimorar e auxiliar as escolas na construção de seus currículos poderia ser uma iniciativa democrática. Entretanto, quando interesses externos e a força do capital saem à frente das razões sociais propostas, é impossível anular tais fatos e romantizar o que de fato torna-se um paradoxo neste cenário de disputas políticas e empresariais que envolvem a construção da BNCC.

É importante ressaltar a necessidade de pesquisas sobre as ações adotadas pelas escolas e professores, bem como as ações propostas pelo próprio estado, ou a ausência destas, para a diversificação dos currículos escolares. Segundo Lopes (2013, p. 25):

Se há desigualdades no sistema educativo — e essas desigualdades existem — isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Concordamos com a perspectiva da autora quando entendemos que as políticas governamentais não podem se apoiar em uma reforma curricular que padronize os saberes. Não há como o processo de ensino-aprendizagem ser o mesmo para uma escola de uma grande metrópole, uma comunidade quilombola no interior de Minas Gerais, uma escola no sertão nordestino ou uma comunidade indígena no norte do país. Este é o grande desafio que deverá ser enfrentado pelas escolas: contextualizar e diversificar seus currículos para driblar os obstáculos de uma padronização, um dos principais motivos de críticas da implantação da BNCC, dentre outros aqui destacados. A autora reitera que:

Muitos que defendem a BNCC alegam que sem essa base se desenvolve uma desigualdade no sistema, justamente por existirem diferentes propostas curriculares

em ação. Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico (LOPES, 2013, p. 25).

Deste modo, compreendemos que as discussões sobre currículos, as diversidades e desigualdades associadas à educação são muito mais amplas que uma base estrutural de conteúdos. É preciso atender também demandas sociais como a estrutura das escolas, valorização da carreira dos profissionais da educação, e outros programas sociais e estratégias aliadas à educação.

Consideramos que as contribuições para um currículo diversificado, como demanda nossa realidade, vêm de atores sociais inseridos nestas realidades, o que de fato foi desconsiderado no processo de construção da atual BNCC, conforme observado nas críticas dos artigos pesquisados na pesquisa bibliográfica.

Diante das críticas observadas, consideramos importante refletir sobre as possibilidades de que grupos políticos e interesses individuais possam interferir na elaboração dos currículos, quando estes limitam as contribuições das consultas públicas, detendo o controle sobre os mesmos. As relações de poder e controle são bastante associadas a estratégias para a construção dos currículos em sua perspectiva crítica. Sobre as teorizações sobre o currículo e as relações de poder, Silva (2016, p. 16) argumenta que:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: 'teorias' neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas.

Com a perspectiva de Silva (2016), constatamos que a estruturação curricular, bem como padronização e valorização de conhecimentos técnicos, são características diretamente associadas ao modelo tradicional de currículo. Compreendemos, entretanto, o currículo como o oposto destas práticas tradicionalistas, como possibilidade para o questionamento e para a valorização das diferenças no lugar de padronizações. Para Silva (2016, p. 150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O

currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Acreditamos que é neste sentido que os currículos devem ser construídos, ou seja, apoiados nas identidades culturais e nas diversidades, somadas a estratégias que vislumbrem possibilidades para que o currículo seja convergente com o crescimento do aluno diante da sua realidade, seja ela uma comunidade quilombola ou indígena; regiões periféricas próximas ou afastadas dos grandes centros urbanos; áreas rurais ou grandes metrópoles. E, para além das diversidades regionais, enfatizamos ser importante que os currículos considerem também as diversidades de gênero, raça e classes sociais. Silva (2009, p. 10) destaca que:

No Brasil, podemos verificar que a mistura de povos e tradições culturais geraram uma cultura diversificada cujos elementos fornecedores desta diversidade na sociedade nacional começaram a se materializar no primeiro século do período colonial. O contato inicial foi entre os portugueses e índios, depois chegaram os negros africanos e ainda outros imigrantes.

De acordo com Silva (2009), que discorre sobre as origens da diversidade no país, possuímos uma cultura diversificada, fundamentada no período colonial, reforçando a necessidade de construir um currículo contra-hegemônico, decolonial e que valorize os grupos sociais que realmente foram extremamente afetados no passado, onde as consequências deste período se arrastam até os dias de hoje. Neste seguimento, o papel dos professores na contextualização dos currículos é sempre enfatizada nas discussões. Arroyo (2015) expressa a importância deste papel em seu texto que fala sobre os movimentos sociais e a construção dos currículos:

Uma consciência de mudança presente no movimento indígena, quilombola, negro, nos movimentos de trabalhadores sem-teto das cidades. Esse será um traço prioritário na construção de currículos de formação de docentes-educadores e de educação: estar abertos a essa ‘consciência de mudança’, inovar, mudar a rigidez das ‘grades’ em que nossa tradição curricular aprisiona os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas. Pesquisar se essa consciência de mudança, essa categoria de análise, de prática social em construção histórica, está sendo incorporada nos currículos de formação de professores/as e nos currículos das escolas (ARROYO, 2015, p. 49-50).

Os saberes mediados nos currículos são importantes, mas quem dará “vida” e contextualizará estes saberes de forma a passar criticidade, reflexão e problematização aos alunos são os professores. Pensar na formação dos docentes com este intuito se faz essencialmente necessário.

É importante enfatizar que os saberes, que valorizam as identidades e consideram as desigualdades, propostos para o currículo não devem ser tratados como aprendizagens

complementares. A questão da diversidade deve interagir com as propostas do currículo como um todo, integrada às práticas do cotidiano escolar. Porém, existe um longo caminho para alcançar um currículo democrático, quando a atual realidade política do país persiste em fazer o caminho contrário. Como expressa Arroyo (2015, p. 50), “quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil. Mas será a primeira tarefa para possibilitar que outros conhecimentos entrem nos currículos”.

2.5 PERSPECTIVAS DAS PESQUISAS DO “GRUPO DE TRABALHO — CURRÍCULOS” DA ANPED SOBRE A BNCC

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma reconhecida entidade que reúne uma série de trabalhos, programas, e pesquisas em educação, de professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores ligados à educação. A associação possui um grupo de trabalho voltado para o campo do Currículo — “GT-12”, e por tratar-se de uma associação de grande importância na área de pesquisas em educação, consideramos que as produções buscadas no seu domínio eletrônico contribuirão com as discussões da presente pesquisa. Buscamos por produções mais recentes, publicadas nos três últimos encontros anuais da ANPEd (período de 2015 a 2019). Acreditamos que os trabalhos mais recentes serão mais adequados para a discussão sobre o tema, já que a última versão da BNCC foi homologada no ano de 2018.

A busca foi realizada por meio de uma seleção de artigos que se expressam sobre currículos escolares e BNCC sem associações ligadas a uma área de conhecimento específica. Tal fato se fez necessário com a percepção de que a maioria dos artigos pesquisados tratam da temática “Currículo” sempre associada a um determinado elo. Foram encontradas relações como por exemplo: “currículo e educação no campo”, “formação de professores”, “currículo e cultura”, “alfabetização”, “currículo e tecnologias”, “educação infantil”, “EJA”, “livros didáticos”, “educação indígena”, além dos estudos ligados às disciplinas específicas (matemática, história, linguística, educação física, etc.).

Contudo, são necessários estudos que tratem o currículo escolar com especificidade, que pontuem desafios e propostas, que estabeleçam políticas favoráveis à sua elaboração como um todo. É o caso dos artigos citados para a construção das análises a seguir.

O artigo de Cunha e Costa (2015) traz uma discussão a respeito da BNCC em diálogo com teórico do campo educacional, em especial e sobre currículos, o sociólogo inglês Michael Young⁵, buscando explicitar concepções e formas de pensar sobre uma base curricular:

Para Young (2011), por exemplo — sem analisar a discussão no Brasil, mas se referindo ao que considera ser um deslocamento de foco da verdadeira (porque histórica) função da escola —, alguns pressupostos apresentados para os currículos nas reformas atuais não produzirão os efeitos esperados, não levarão a uma igualdade social, como tem sido comumente afirmado. A concretização de uma educação plena terá chances, acredita, se reformadores, pesquisadores educacionais e sociólogos aceitarem que a verdadeira função da escola — a resposta à questão ‘para que serve a escola?’ (YOUNG, 2007; 2011) — é a da transmissão cultural. (CUNHA; COSTA, 2015, p. 8).

A respeito da perspectiva de Young citada pelos autores sobre os currículos escolares nas reformas atuais, podemos comparar sua reflexão com a incessante crítica sobre a BNCC não contemplar as diversas culturas, o que diverge de uma educação que minimize as desigualdades. O currículo deve ser pensado de uma forma ampla. Young ou mesmo os autores, Cunha e Costa (2015), não apresentam uma visão totalmente contrária a uma base curricular e ainda ponderam que os argumentos de Young, “mais do que definir o currículo, se colocam como o fundamento para se pensar uma base, o embasamento à base” (CUNHA; COSTA, 2015, p. 13). O ideal é que a base seja construída segundo os princípios democráticos.

Barreiros (2017) foi umas das coordenadoras do GT-12 de Currículo, na 38ª Reunião Nacional da ANPEd/2017. Em seu artigo sobre a BNCC, a autora busca compreender os movimentos, sujeitos e ações políticas que estão relacionados à construção da Base. A autora discorre sobre os fundamentos legais para elaboração do documento, “buscando compreender as divergências de posicionamentos, assim como as estratégias assumidas para reforçar a identidade curricular nacional” (p. 2).

De acordo com Barreiros (2017, p. 3):

No ano de 2009, o Ministério da Educação iniciou o debate que precede a construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Básica, cujo discurso está atrelado ao direito de qualquer cidadão desenvolver as mesmas habilidades em todo território nacional. Principalmente pelas críticas existentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, realizadas pelos órgãos governamentais e pelas diferentes comunidades acadêmicas, que reforçam que o caráter amplo desses documentos acaba por gerar diferentes ações nas escolas e resultados díspares nas avaliações externas.

⁵ Neste texto, Cunha e Costa (2015, p. 4) focalizam dois artigos recentes do autor inglês: “Para que servem as escolas” (YOUNG, 2007) e “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar” (YOUNG, 2011).

Diante desta perspectiva, observamos que os órgãos governamentais sob uma ótica tradicionalista se preocupam prioritariamente com resultados e avaliações, quando estes impõem uma padronização do currículo através da BNCC. Sabemos que a reforma curricular não é a solução para todos os problemas da educação, tão pouco virá a sanar as desigualdades sociais. A BNCC, por si só, não traz em sua estrutura insumos necessários para a materialização da construção da parte diversificada do currículo. Neste cenário, a BNCC se torna um paradoxo para as escolas e isenta o governo de estabelecer estratégias que visem minimizar as desigualdades através de novas alternativas, quando o mesmo se apoiará na atual reforma curricular.

A construção da BNCC envolve vários atores da iniciativa privada, Barreiros (2017) cita alguns destes “parceiros”, tais como “Bradesco, Itaú [Unibanco] e Santander; grupos empresarias: Gerdau, Natura, Volkswagen; e grupos privados da área educacional: Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” (p. 9), entre outros⁶. Esta expressiva participação do empresariado gera polêmicas e discordâncias quanto às reais intenções do envolvimento do setor privado na educação brasileira, como bem coloca a autora, “cabe destacar que as parcerias envolvem um novo modelo de filantropismo mascarado pelo capitalismo social que fazem da educação um grande negócio” (BARREIROS, 2017, p. 9).

A ANPEd se expressa de forma totalmente contrária à BNCC, como podemos observar no seguinte trecho do artigo de Barreiros (2017, p. 9):

Nesse campo de lutas por espaços e legitimações, a Associação Brasileira de Currículo e o Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd vêm realizando um amplo movimento de debates e manifestações com entidades avessas à BNCC. Inclusive construíram uma exposição de motivos manifestando-se contrariamente ao documento orientador apresentado na consulta pública como Base Nacional Comum Curricular. Dentre os 9 (nove) motivos, cabe destacar o nono — Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição —, que reflete o argumento que estamos traçando neste artigo, que se refere ao modo como o documento se construiu e a fragilidade do que o MEC chama de consulta pública, visto que se propõe a se fazer uma ‘obra coletiva que em verdade não se efetiva’.

Além das críticas apresentadas pelo documento⁷ “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular 2015”, formulado pelo Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd juntamente com a Associação Brasileira de Currículo (AbdC), Barreiros (2017)

⁶ Todos os parceiros estão disponíveis em: www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-estaconosco.

⁷ AbdC/ANPEd. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/posicionamento_AE_BNCC.pdf.

apresenta críticas originárias de outras instituições educacionais contrárias à BNCC. Uma destas instituições, a organização não governamental “Ação Educativa”⁸, “também elaborou um documento relatando os limites do processo de construção, [...] a excessiva influência de setores empresariais e a forte centralização da condução na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação” (AÇÃO EDUCATIVA, 2015, p. 1 apud BARREIROS, 2017, p. 10).

Dentre outras instituições citadas por Barreiros (2017), é válido destacar as críticas realizadas pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)⁹ que, assim como os demais, elaborou um documento que discorre sobre o processo de elaboração da BNCC:

Num processo de contextualização, o CEDES ressalta que falar em reforma curricular precisa ser dentro da chamada Nova Gestão Pública (NGP), que se constitui a partir de um híbrido do ‘deslocamento do âmbito das políticas sociais para a esfera econômica e a adoção de modelos gerenciais do mercado’ (CEDES, 2015, p. 2). Nesse contexto, o Centro ressalta que a proposta da BNCC ‘nasceu sem que as entidades nacionais de estudos e pesquisas, espaços de análise e difusão das pesquisas da política educacional, bem como o Fórum Nacional da Educação fossem ouvidos’ (CEDES, 2015, p. 6 apud BARREIROS, 2017, p. 11).

Outras instituições educacionais foram citadas por Barreiros (2017), sobretudo sobre áreas específicas como as ciências, química e física. As críticas se apresentam de diversas formas, porém a exclusão destas instituições na elaboração da BNCC e a anulação de trabalhos realizados na área de currículos pelas mesmas se sobressaem em relação as demais críticas observadas.

Gigante e Rodrigues (2019) falam sobre a crítica à universalização da BNCC como documento norteador da educação. O texto dialoga com outros autores, como por exemplo, “uma análise a partir de certas contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015)¹⁰” (GIGANTE, RODRIGUES, 2019, p. 1).

Para Gigante e Rodrigues (2019, p. 1):

A noção de hegemonia, tão cara à compreensão da Teoria do Discurso, passa a ser relevante para compreendermos a construção da categorização de uma base nacional comum para a política brasileira. Essa padronização curricular estaria sendo compreendida, pelos idealizadores da política em questão, como um meio de garantia de direitos e aprendizagens para todos os alunos no contexto brasileiro.

⁸ Contribuição pública da ação educativa ao processo de consulta nacional sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/posicionamento_AE_BNCC.pdf.

⁹ Documento CEDES BNCC. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/noticias/518.

¹⁰ LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista – Por uma política democrática radical. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2011.

Assim, as representações de 'base', 'nacional' e 'comum' passam a serem vistas como balizadoras de um discurso de igualdade da educação.

Conforme os autores, é fato que o governo vem se apoiando na reforma curricular proposta para promover um discurso de igualdade na educação. Todavia, a “padronização curricular”, como Gigante e Rodrigues (2019) colocam, se efetiva na forma como a BNCC se materializará nas escolas. O problema parte do governo, ao se isentar de juntamente com um documento “base” oferecer insumos para a concretização da parte diversificada da BNCC, a exemplo de agendas que possam contemplar as diversidades e auxiliar na diversificação e contextualização dos currículos. Colocar esta atribuição como responsabilidade apenas das instituições escolares reforça os ideais hegemônicos governamentais quando este anula sua responsabilidade em democratizar o currículo.

Os autores ainda discorrem sobre a BNCC sob a ótica de metáfora e metonímia, apresentada por Laclau (2011):

A relação entre metáfora e metonímia, apresentada por Laclau (2011), nos possibilita compreender que é possível constituir processos de analogias e contiguidades na luta política. Esses conceitos, que são trazidos da linguística, se relacionam com significados de termos enunciados, podendo nos auxiliar na compreensão de certas estabilidades e particularidades ocorrentes nos contextos a serem investigados. A metonímia poderia ser considerada um tipo de ‘substituição’ de termos semanticamente ligados, entretanto referindo-se a um mesmo significado (como uma justaposição de significantes), enquanto a metáfora poderia ser compreendida como uma comparação (mesmo que de maneira oculta) de termos ou de contextos distintos. São processos que não podem ser separados, mas sim interdependentes (GIGANTE; RODRIGUES, 2019, p. 4).

Assim, problematizam os significantes “Base”, “Nacional” e “Comum”, e a forma como poderiam estar sendo adotados para definir o documento:

Entendemos, em diálogo com Laclau (2011), que a resposta para esta questão tende a ser positiva. Consideramos assim a ideia de nacional como ilusão. O que seria, portanto, uma base nacional e comum? Estes significantes poderiam ser tomados de que forma? Estas indagações nos permitem problematizar os significantes ‘Base’, ‘Nacional’ e ‘Comum’ como neologismos para uma suposta identidade una. Reiteramos aqui a defesa de que o estancamento permanente do que quer que seja é impossível, no entanto, entendemos que este neologismo se configura na política da BNCC como uma forte estratégia discursiva de apagamento, ou nos termos de Laclau (2011) em diálogo com Gramsci, um forjar de uma noção de desejo coletivo (GIGANTE; RODRIGUES, 2019, p. 4).

Como colocado pelos autores, o sentido do que seria um documento nacional torna-se contraditório no que diz respeito a não contemplação da diversidade do país de maneira explícita na BNCC, quando consideram o ideal de “nacional” como uma “ilusão”. Mas, a

palavra “base” permanece como margem para que o documento exerça o papel sugestivo da palavra, isto é, funcionando como uma base estrutural para a construção do currículo junto à parte que deve ser diversificada, respeitando cada realidade presente no território brasileiro.

Ademais, as críticas acerca da BNCC destacadas pelos autores que discorrem sobre a temática no GT-12 “Currículos” da ANPEd se colocam muito bem fundamentadas, com argumentos que não devem ser anulados nas reflexões sobre a construção da BNCC. Fez-se possível compreender o posicionamento contrário da ANPEd e das demais instituições citadas sobre a BNCC, sobretudo no tocante à ausência da participação destas instituições no processo de elaboração da Base.

3 ANÁLISES CRÍTICAS SOBRE O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNCC

O objetivo deste capítulo é discutir as políticas educacionais por meio de documentos legais, que incidem sobre a questão dos currículos para a educação básica e a elaboração da BNCC. Para as análises críticas, são consideradas as perspectivas de autores do campo educacional que discorrem sobre o tema. Entendemos a política curricular como um processo histórico, para o qual diversos protagonistas trazem contribuições em meio às tensões do campo. Deste modo, atentamo-nos à promulgação de documentos legais que, historicamente, consolidaram-se na educação brasileira.

A elaboração da contextualização em questão faz-se relevante por conta das controvérsias que sempre estiveram — e estarão — presentes nas abordagens educacionais, diante das políticas e das ações de materialização destas. Assim, por conta da discutibilidade e repercussão do tema torna-se importante a construção de argumentos para o entendimento do processo de elaboração da BNCC e seus dilemas.

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO E A ELABORAÇÃO DA BNCC EM ATENDIMENTO À LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em 2018 foi homologada a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Antes da BNCC houve uma longa trajetória na história das leis implementadas para a educação brasileira, que também influenciaram — e ainda influenciam — a constituição curricular do ensino básico.

Após a promulgação da LDBEN/1996, evidenciou-se a necessidade e a obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Até o presente momento foram aprovados dois PNEs. O primeiro em 2001, por meio da Lei nº. 10.172/2001, com metas a serem cumpridas até 2011; e o segundo em 2014, pela Lei nº. 13.005/2014, sendo este o vigente e com metas a serem cumpridas até o ano de 2024.

A proposta da elaboração do Plano Nacional de Educação foi citada nos artigos 9º e 87º da LDBEN/1996. No Art. 87º, § 1º, está determinado que “a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”¹¹

¹¹ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovado pela Conferência Mundial, sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, de 5-9 de março de 1990). Disponível em: www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 28 abr. 2020.

(BRASIL, 1996). Todavia, a criação do PNE não se estabeleceu de forma efetiva neste período, postergando o desenvolvimento da ideia como uma iniciativa a ser tomada. Assim, o projeto passou por várias modificações até sua efetivação documental, sendo aprovado em 2001. A Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, proposta sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, aprova o primeiro Plano Nacional de Educação pós-LDBEN atual:

Art. 1º. Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º. A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

O PNE aprovado pela Lei nº. 10.172/2001 é estruturado por diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas, visando atender aos níveis e às modalidades de ensino, conforme a LDBEN/1996. Observamos que o PNE/2001 se mostra bastante enfático quanto às ações que devem ser realizadas na educação, e suas diretrizes competem às obrigações da União e à estrutura escolar como um todo. O documento norteia os componentes curriculares a serem estudados nos distintos níveis de escolaridade. Tais constituintes do currículo educacional, ainda, apoiam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), propostas na LDBEN/1996 e elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹². Sobre as DCN, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 45) apontam que:

O próprio Conselho Nacional de Educação, à luz da flexibilidade trazida pela LDB de 1996, enfatizou que as diretrizes tinham dimensões gerais, tendo estas muito mais a prevalência de um rumo, de uma direção, de um caminho tendente a um fim do que de fixação de conteúdos mínimos.

De acordo com os autores, as DCN possuem um caráter amplo, de “dimensões gerais”, e que compreendemos também como mais flexível, somando assim um papel fundamental junto ao PNE, sendo ambos documentos norteadores quanto à elaboração dos currículos. Contudo, a versão atual das DCN para o Ensino Médio, aprovada na Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 — que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização

¹² O Conselho Nacional de Educação (CNE) é órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei nº. 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação, bem como exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. Acesso em: 28 abr. 2020.

curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018) — possui um caráter mais técnico e menos amplo, compatível com a Reforma do Ensino Médio que altera a LDBEN/1996, que detalharemos com mais especificidade no subcapítulo “3.2. Os dilemas sobre a Lei nº. 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio”.

Após o término do prazo de vigência da primeira versão do PNE/2001 foi aprovada sua nova versão na Lei nº 13.005/2014 sob o mandato da presidenta Dilma Rousseff. Com o mesmo período de vigência do PNE antecessor, o PNE/2014 se estenderá até o ano de 2024. De acordo com Aguiar e Dourado (2018, p. 7):

Entre as estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) a que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) merece uma atenção especial no processo de monitoramento e acompanhamento do referido PNE, dado que na implementação das políticas educacionais vigentes vem ocupando um lugar estratégico e de disputas.

É importante observar se as metas propostas pelo PNE/2014 estão sendo cumpridas efetivamente. Já que nas perspectivas levantadas na pesquisa bibliográfica sobre o tema identificamos controvérsias a este respeito. Sobre as diretrizes que compõem o PNE atual o documento destaca:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Muitas destas diretrizes permanecem na teoria, sobretudo no atual governo e diante das alterações que as leis e diretrizes vêm sofrendo. O atual governo insiste em se apoiar na reforma curricular como solução para os problemas na educação nacional e anula drasticamente as diretrizes mencionadas no PNE. Podemos destacar, de acordo com as diretrizes propostas no PNE/2014, várias defasagens que não estão sendo cumpridas, a

exemplo da “superação das desigualdades educacionais”, “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país”, “valorização dos (as) profissionais da educação”, e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Em contrapartida, entre as diretrizes destacadas temos atualmente: o aumento da desigualdade social no país, o corte de verbas para a tecnologia e ciências, profissionais da educação desvalorizados com salários em defazagem, as diversidades abafadas na reforma curricular e ainda o desmatamento acelerado e recorde de nossas florestas na contramão da sustentabilidade ambiental proposta no PNE. Lopes (2018, p. 27) destaca que:

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço — financeiro, humano, intelectual — investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes com salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer.

Assim sendo, podemos observar como questões tão importantes para a melhoria na qualidade da educação nacional, a exemplo das ações mencionadas pela autora, vêm sendo abafadas por políticas educacionais totalmente focadas em desempenho e avaliações, ante toda complexidade que envolve o campo da educação. Sobre as avaliações, as DCN atuais para o Ensino Médio destacam nos seguintes artigos:

Art. 31. A União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

§ 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (BRASIL, 2018).

Observamos que um dos pontos principais das diretrizes, além de seu caráter tecnicista e profissionalizante, está voltado para as avaliações, sobretudo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que será elaborado à luz das propostas da BNCC, das DCNEM/2018 e da Reforma do Ensino Médio aprovada na Lei nº 13.415/2017. Com base em informações disponíveis no Portal do INEP, estima-se que a reformulação da matriz curricular das provas do ENEM deva acontecer a partir da edição de 2025. O processo de transição deve ocorrer na medida em que o “novo” Ensino Médio seja implementado nas escolas. Ademais, o caráter tecnicista e profissionalizante das DCNEM/2018 pode ser observado em todo o documento nos vários parágrafos que contemplam os itinerários formativos e projetos de vida voltados para a qualificação profissional do estudante.

Discorremos então sobre parte do processo de elaboração da BNCC em consonância com a LDBEN/1996 e com as metas do PNE em vigência (2014-2024). Contudo, o documento passou por versões anteriores até a sua publicação final, outras versões foram promulgadas com o objetivo de nortear os currículos da educação básica. A BNCC era demandada também, além da LDBEN/1996 e do PNE, desde a CF88. Neste sentido, frisa-se que a CF88 menciona a necessidade de conteúdos nacionais mínimos e específicos, nos âmbitos local e regional. Sobre a elaboração de uma base curricular comum em consonância com a CF88, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 48) apontam que:

A elaboração de uma base nacional comum curricular tem a ver com a constituição de uma cidadania portadora de representatividade e de participação. E a educação escolar é uma forma de viabilizar esta vida cidadã nos espaços de uma coesão nacional que garanta os princípios de igualdade e da liberdade. Por sua vez, o Brasil, Estado Republicano desde 1889, optou pela forma federativa de distribuição de poderes e de competências entre Estado Nacional e os entes federados subnacionais. Esta complexidade se traduziu e se traduz na dificuldade de se montar uma estrutura curricular para as instituições escolares constituintes que são desta cidadania republicana, democrática e federativa.

Diante desta perspectiva, compreendemos que a elaboração de uma base comum poderia ser democrática desde que fosse construída de acordo com os princípios democráticos. O que de fato não ocorreu no processo de elaboração da BNCC como já pontuamos em discussões anteriores. Sobre este processo e tal contradição, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 48-49) expressam que:

Certamente que, à oscilação autoritarismo x estado de Direito, não correspondeu linearmente dirigismo curricular x liberdade de criação. Mas é notório que o “vigiar” de modo mais direto a estruturação de currículos, programas e a produção de livros didáticos se aproxima mais dos regimes fechados. Sabe-se que nestes o detalhamento é mais uma forma de verticalismo homogeneizador do que um

respeito às diferenças.

Deste modo, podemos observar nesta perspectiva que o “autoritarismo” na elaboração da BNCC se sobressaiu aos princípios de “igualdade e da liberdade”, características de uma república que se intitula democrática.

Sobre a elaboração da primeira versão da BNCC no ano de 2015, o MEC instituiu, junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o grupo de redação responsável por esta primeira versão do documento. Ainda em 2015 foi realizado um Seminário Internacional sobre a BNCC, que em Brasília reuniu especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares. Em setembro de 2015 o MEC publicou o texto da primeira versão da BNCC, relativa somente ao ensino fundamental. No mesmo ano foi aberta a discussão quanto ao seu conteúdo, junto aos professores deste nível de ensino.

Em maio de 2016 a segunda versão foi publicada e de junho a agosto do mesmo ano aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater esta segunda versão da Base. A construção da BNCC vinha acontecendo de forma participativa nas primeiras versões do documento. Nas últimas versões, o MEC ignorou os debates e diálogos que ocorriam sobre a BNCC, sobretudo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, onde até então a elaboração da BNCC contava com assembleias e consultas públicas com a categoria dos professores e com outras instituições ligadas à educação. Sobre os processos antidemocráticos nas políticas educacionais após o impeachment, concordamos com os autores, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 77) que afirmam que a ruptura institucional e democrática ocorrida em 2016 deixa marcas indelévels nas políticas públicas brasileiras. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 81-82):

Utilizando-se do discurso da crise, sem revelar suas causas estruturais, o governo golpista trouxe medidas para melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE e conservadores que formam sua base de apoio. Movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que conclui os últimos contornos da BNCC.

Deste modo, em 20 de dezembro de 2017, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, durante o governo Temer. O documento homologado foi alvo de inúmeras críticas. As críticas ao documento se embasam na dificuldade de impor um currículo único em um país tão diverso,

desconsiderando que, para o alcance da qualidade da educação, é imprescindível uma política de formação docente juntamente com políticas salariais dignas para classe. Além disto, questiona-se a dissociação da BNCC do investimento na infraestrutura de escolas e em políticas de renda mínima, pois, é preciso pensá-la conforme as diferentes possibilidades de acesso, por parte das camadas populares, à escola e ao conhecimento. No âmbito dos questionamentos, houve uma crítica específica, advinda do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT), devido à retirada do termo “identidade de gênero e sexualidade” do texto da BNCC. Ademais, as outras críticas sobre a BNCC foram relatadas e fundamentadas nas discussões no subcapítulo “2.4 Apontamentos e Lacunas sobre a BNCC a partir de Produções no Campo do Currículo”.

Relativo ao ensino médio, em abril de 2018 foi entregue a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la. As consultas públicas de fato continuaram a acontecer, porém, não foram consideradas na homologação da Base, que ocorreu com tomadas de decisão estrategicamente precipitadas. De acordo com Giovannetti e Sales (2020, p. 262):

Entre a segunda e a terceira versão da BNCCEM houve uma mudança extrema, principalmente, porque já em um contexto de golpe, optou-se por uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) editada pelo então presidente Michel Temer, para alterar a área da educação, através de mudanças radicais nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A MP 746 tinha o intuito informado de ‘[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral’ (BRASIL, 2016). Nesse contexto, a terceira versão da BNCCEM pode ser considerada como fruto do processo de mudança institucional brasileiro, já que uma das mais marcantes alterações ocorreu justamente devido à Reforma do Ensino Médio. Assim, após a instalação do golpe de 2016, representantes dos grupos que disputavam a organização da BNCC galgaram a cargos no MEC e CNE, passando a disputar narrativas de construção e validação da Base, sem nenhum constrangimento de afirmar ‘[...] ser um movimento legítimo de representação da sociedade civil’ (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 23 apud GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 262).

Deste modo, em 14 de dezembro de 2018 o Ministro da Educação, Rossieli Soares, ainda durante o governo Temer, homologou a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Por definição:

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de

Educação-PNE. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCN (BRASIL, 2018, p. 7).

Observamos no referido texto da BNCC, bem como nos documentos pesquisados para esta contextualização sobre sua construção, que a justificativa para sua elaboração se apoia todo o tempo na LDBEN/1996 e nas DCN, com destaque para o argumento da “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Contudo, através de toda pesquisa documental e bibliográfica acerca do tema, notamos os inúmeros equívocos a este respeito. De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54):

A tradição de reformas educacionais tem se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais. Por isso, é importante não perdemos de vista a causa das desigualdades e o papel que a educação pode desempenhar na sua redução. Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual. Diante dessa questão, é fundamental, preliminarmente, estabelecermos qual é o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade sob pena de soar ingênua a análise de uma política educacional de tal envergadura.

Concordamos com os autores que uma reforma curricular, por si só, não é capaz de sanar problemas sociais, sobretudo no que diz respeito à educação. Tratando-se da BNCC, verificamos que além de não contribuir para o desenvolvimento social, podemos ainda caminhar na mão contrária, quando o que temos é um estreitamento de conteúdos, universalização e possibilidade de padronização no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, mesmo com todas as críticas muito bem fundamentadas contra a BNCC e a forma antidemocrática como o documento foi elaborado e imposto, após sua homologação, todo o sistema educacional, de ordem pública ou privada, deve adotá-lo estruturalmente para o planejamento escolar.

3.2 OS DILEMAS SOBRE A LEI Nº. 13.415/2017 — REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Já citamos aqui a Lei nº. 13.415/2017 para contextualizar documentos importantes construídos à luz da aprovação da referida Lei, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atuais, elaboradas no ano de 2018 e da própria BNCC. Até mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) será elaborado em consonância com a

nova Lei. Para Giovannetti e Sales (2020, p. 263), os debates sobre a BNCC são indissociáveis da Reforma do Ensino Médio, já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415, e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio.

A Lei nº. 13.415/2017 trata da reforma do Ensino Médio e altera a LDBEN/1996. No entanto, observamos na pesquisa bibliográfica sobre a Reforma do Ensino Médio, advinda da Lei em questão, que a Lei é alvo de críticas e controvérsias quanto à clareza e real intenção de suas propostas, pois, para muitos autores que discorrem sobre o tema ela é considerada um retrocesso para a educação. Para Silva (2018, p. 4):

A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como 'educação básica', consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos.

Percebemos que trata-se de um retrocesso histórico, pois, as alterações ressignificam a característica do Ensino Médio como "educação básica", conforme afirma Silva (2018). Sobre a nova Lei, Mendonça (2018, p. 34) destaca que:

Essa lei mutila essa etapa da educação básica, dando a ela nova conformação, inclusive de opção dos chamados itinerários formativos, entre eles o de formação técnica e profissional, a partir de arranjos curriculares a depender da possibilidade dos sistemas de ensino e da escolha dos estudantes, o que nos remete à fracassada experiência da formação profissionalizante obrigatória da reforma do ensino instituída pela Lei nº 5.692/1971, de triste memória.

De acordo com Mendonça (2018), a nova Lei nos remete a LDBEN nº. 5692, de 1971, que dividia a educação básica em primeiro grau e segundo grau e demonstrava características de cunho autoritário, conteudista e engessado, características justificadas pelo período ditatorial no qual a LDBEN/1971 foi criada, visando um ensino mais tecnicista e linear, com foco na formação profissionalizante integrada ao ensino médio. Silva (2016, p. 48) pontua que o "conhecimento técnico" relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção.

Sobre as alterações advindas da Lei nº. 13.415/2017, destacamos o aumento da carga horária, que na LDBEN/1996 era composta por 800 horas anuais, sendo atualmente a carga horária mínima anual ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e

quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017). Sobre a ampliação da carga horária, Duarte, Reis, Correa e Sales (2020, p. 11) afirmam que a proposta de ampliação progressiva da carga horária diária para 1.400 horas anuais, ou seja, sete horas diárias, desconsidera o enorme contingente de jovens trabalhadoras(es) que frequentam o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre o início desse processo, as autoras ainda colocam que:

A forma como está sendo implementada a jornada integral nas escolas públicas de Ensino Médio acaba por criar maior diferenciação entre elas, considerando não só o fato de englobar apenas 2,5% dessas escolas, mas também por ter exigido determinada infraestrutura para inclusão das escolas estaduais no programa. Esse último aspecto levou a contemplar aquelas que já apresentam melhores condições físicas e materiais (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020, p. 11).

Dentre as alterações, destacamos também que a obrigatoriedade de componentes curriculares importantes ao ensino — como os da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — não ficou explícita na nova Lei, o que ameaça esferas de fundamental importância para a formação humana do aluno, uma vez que o campo, pela própria natureza de suas discussões e capacidade de envolver temáticas que contribuem para uma educação mais libertadora e problematizadora, tem o intuito de transformar os educandos em futuros cidadãos diversamente conscientes e críticos, formando sujeitos, deste modo, atentos à vida cotidiana, nos âmbitos político, econômico e social. Sobre os “Itinerários Formativos”, a Lei nº. 13.415/2017 pontua no seguinte artigo:

Art. 4º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A “flexibilização” proposta na nova Lei também apresenta controvérsias. Sobre as propagandas a respeito da Reforma do Ensino Médio transmitidas em rede aberta para a divulgação e promoção da nova Lei, Duarte, Reis, Correa e Sales (2020, p. 9) argumentam que:

Uma dessas propagandas institucionais veiculadas nas redes abertas de televisão

exibia jovens que anunciavam seus projetos de futuro: ‘Eu quero fazer jornalista!’, ‘Eu quero ser professora. É o que eu amo’, ‘E eu, designer de games’, ‘Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar’. Por fim, a locução proclamava: ‘Com o novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro’. No entanto, a pretensa flexibilização do currículo, a partir de cinco percursos formativos, não será produto da escolha das(os) estudantes, como toda a publicidade institucional buscou construir em narrativas audiovisuais do protagonismo juvenil. A decisão de oferta está nas mãos dos sistemas de ensino, ao passo que para as(os) jovens as possibilidades de escolha serão diminutas, ou mesmo inexistentes.

Destacamos ainda que para a “formação técnica e profissional” dos estudantes, a Lei nº. 13.415/2017 permite que profissionais de “notório saber” possam ministrar as aulas de acordo com sua formação e o conteúdo a ser lecionado. Consta também na referida Lei que para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento (BRASIL, 2017). Esta aproximação com o setor privado abre possibilidades para privatizações no campo educacional e aumenta ainda mais a desconfiança sobre as reais intenções da nova Lei, quando percebemos a Reforma como um campo de disputas empresariais atentas às chances de dominar o “mercado” da educação no país.

Segundo as autoras Giovannetti e Sales (2020, p. 264), a Reforma do Ensino Médio, ou contrarreforma, como a denominam:

Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular a partir dos chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. A proposta de flexibilização, organizada na reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais. Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais, a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter pragmático da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho; diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios; potencializa as desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020 apud GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 264).

Ante as percepções na pesquisa bibliográfica sobre a Reforma e seus dilemas, o que as autoras Giovannetti e Sales (2020) apontam sobre as alterações sofridas com a Lei nº. 13.415/2017 resume, com argumentos muito bem fundamentados, todos os pontos aqui destacados sobre o que consideramos retrocessos na educação advindos da nova Lei. Ademais, apesar de toda trajetória das leis, planos e bases formuladas para o sistema educacional nacional, há muitos desafios para a educação brasileira. Todavia, as reformas, reestruturações e o processo evolutivo das leis para a educação, desde que ocorram de forma

democrática e com participação da sociedade civil, são parte fundamental para as melhorias no campo.

3.3 CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS E BNCC

No contexto sobre os documentos legais para a educação nacional pode-se observar o caminho percorrido das leis estabelecidas para a educação até chegarmos à BNCC/2018. Contudo, é necessário discorrer sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (CR-MG). Os sujeitos investigados na coleta dos dados da nossa pesquisa estão vinculados a este Estado. Importante enfatizar que o CR-MG é construído à luz da BNCC, portanto, todo o contexto de elaboração da Base está diretamente relacionado à construção do currículo de Minas Gerais.

O Estado de Minas Gerais, desde o ano de 2005, já havia elaborado um currículo referência para suas escolas, apoiado nos documentos legais para a educação nacional e, assim como a BNCC, desenvolvido com base nos princípios de habilidades e competências. Com a implementação da BNCC de forma normativa em todo território nacional, foi preciso atualizar os currículos em conformidade com sua estrutura. Sobre o Currículo Referência de Minas Gerais:

Em um momento histórico de definição de uma Base Nacional Comum Curricular e elaboração de um Currículo Referência que atenda a todo o estado, o Regime de Colaboração passa a ser central no cenário educacional e um desafio para o estado de Minas Gerais, em razão da sua extensão e número de municípios e escolas. Mas em um esforço conjunto para reunir a imensa 'Minas Gerais' e construir um documento coletivo, a seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME/MG, as escolas privadas de educação e a Secretaria de Estado de Educação — SEE/MG passam a colaborar lado a lado para redação deste documento, entendendo, fundamentalmente, que os estudantes transitam entre as redes ao longo da vida, ora em escolas municipais, ora em escolas estaduais, ora em escolas privadas, bem como, transitam entre os territórios, daí a importância de uma parte comum nos currículos (SEE-MG, 2018, p. 3).

A composição da estrutura do CR-MG se assemelha à BNCC em muitos aspectos, como por exemplo nos textos introdutórios, na organização dos componentes curriculares por etapas, áreas de conhecimento, competências e habilidades específicas.

É importante ressaltar que o currículo atual de Minas Gerais até o início do ano de 2021 não contemplava o Ensino Médio, sendo esta etapa referenciada até então pela BNCC. Os principais motivos de sua elaboração ocorrer tardiamente em relação às etapas do ensino infantil e fundamental, elaboradas em 2018, foram as propostas das reformas nesta etapa do ensino, que exigiu adaptações na estrutura do currículo.

Os eventos para a elaboração do CR-MG ocorreram entre os anos de 2019 e 2020. Neste período, aconteceram consultas públicas e encontros colaborativos que antecederam a homologação do documento em abril do ano de 2021:

O processo de construção do currículo para o Ensino Médio contou, também, com encontros realizados nos diversos territórios para que educadores e comunidade escolar pudessem debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-la. Realizamos a consulta pública online com mais de 650 contribuições que foram analisadas pela equipe e adequadamente inseridas no documento, tornando-o mais colaborativo e representativo das diversas Minas Gerais. Envolvendo 120.000 profissionais de todas as partes do estado, a versão preliminar do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais contou com a participação de 13 escolas piloto. A construção do Currículo Referência contou, também, com a escuta às entidades parceiras, como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais — UNCME/MG, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação em Minas Gerais - UNDIME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais — CEE/MG, além de outras entidades e colaboradores, como professores de Espanhol da Rede Estadual de Minas Gerais. A redação final deste documento contou ainda com a leitura crítica do Instituto Reúna, Instituições de Ensino Superior do território mineiro e Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SEE-MG, 2021, p. 12).

A previsão é que o currículo estivesse efetivamente nas escolas ainda no ano de 2021, porém, a efetivação deve ocorrer regularmente no início do ano letivo de 2022. Diferentemente das etapas do ensino infantil e fundamental, o CR-MG para o Ensino Médio está composto pela Formação Geral Básica (BNCC), pelos Itinerários Formativos, Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas Formativas, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade de a escola e o município absorvê-los (SEE-MG, 2021, p. 14).

Os Itinerários Formativos são a parte flexível do currículo, que permitirá ao estudante escolher parte dos componentes curriculares que irão compor a sua base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos, se limitando às ofertas de cada escola. De acordo com o CR-MG, os Itinerários Formativos são compostos pelo aprofundamento em determinada área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por eletivas e pelo projeto de vida (SEE-MG, 2021, p. 263). Os Itinerários Formativos são compostos por Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo. Compõe a estrutura do Currículo de Minas Gerais, o detalhamento sobre cada eixo, bem como as habilidades a serem trabalhadas. As “eletivas” devem estar conectadas com os objetivos e os componentes

do currículo, assim como com os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC (SEE-MG, 2021, p. 279).

No CR-MG, o Projeto de Vida é apresentado como componente curricular obrigatório que faz parte dos Itinerários Formativos e deverá ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio:

Nesse sentido, o sonho e o futuro almejados pelos nossos estudantes são pautados no Projeto de Vida, que é oriundo de um conjunto de elementos de sua preferência, atrelados e subsidiados pelos debates junto aos professores. Além disso, a comunidade na qual o estudante se encontra inserido também orienta seu progresso enquanto pessoa, visto que as informações contextualizadas em seu cotidiano se transformam e se materializam quando ele passa por um processo de autoconhecimento, maturação e consegue vislumbrar sua almejada trajetória pessoal, social e profissional de forma assertiva (SEE-MG, 2021, p. 310).

Sobre o CR-MG, foi possível observar uma complexidade de abordagens bem diferenciadas na etapa do Ensino Médio em relação às outras etapas. As novas abordagens e componentes advindos da reforma compõem a estrutura do documento de forma expressiva. Além de todas as especificações sobre os Itinerários Formativos, Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas Formativas, conta ainda com uma parte dedicada à Educação Profissional e Técnica, Modalidades de Ensino e temáticas especiais e Formação continuada para os profissionais da educação.

Sobre as diversidades regionais, de gênero, de classe e étnico-raciais, podemos observar que tais campos são tratados ao longo dos textos na estrutura do documento de forma expressiva, principalmente em relação à BNCC, onde essas abordagens são quase inexistentes. O documento possui um subtítulo dedicado à Equidade, diversidade e inclusão, nos textos introdutórios, onde destacamos:

Para a diversidade e para a inclusão, exige-se, na escola, outro modo de viver em que professoras (es) e estudantes empreendam a tarefa de aprender coletivamente. Nesse sentido, o respeito às diferenças geográficas e territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, às condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais e às linguagens diferenciadas, dentre outras, devem permear a construção de ambientes escolares com estruturas organizativas e metodológicas democráticas. Essa construção permite aos sujeitos uma nova perspectiva ao introduzirmos nos espaços escolares novos objetos de estudo: o pluralismo cultural, a liberdade, a justiça social, o respeito mútuo, o senso de coletividade, a solidariedade e o reconhecimento das diferentes modalidades educacionais como a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena (SEE-MG, 2021, p. 23).

Abordagens como a diversidade de classe e gênero estão presentes nos textos sobre as “juventudes e a escola”, entre outros, porém atreladas às outras diversidades, e não com

especificidade. No texto correspondente à área de conhecimento “Química”, por exemplo, relaciona-se às situações atuais de desigualdade de gênero, ao refletir sobre o preconceito da Mulher na Ciência, ampliando a discussão e o desenvolvimento crítico e argumentativo dos estudantes (SEE-MG, 2021, p. 183). Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que contemplam a Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e que possui por sua natureza (de acordo com o currículo de Minas Gerais) “a peculiaridade de educar para o reconhecimento e o respeito às diversidades e à promoção da equidade (de gênero, étnico-racial, geográfica, geracional, entre outras)”, o texto trata estas habilidades como essenciais para que os estudantes convivam em uma sociedade plural, trazendo ganhos em suas relações consigo mesmos, com as pessoas à sua volta e com o mundo circundante — incluindo a dimensão do trabalho e suas demandas em constante transformação (SEE-MG, 2021, p. 207). No texto correspondente à área de “Sociologia”, as diversidades também são abordadas. De acordo com o CR-MG (2021, p. 228), a presença da Sociologia no Currículo permite às/aos jovens o estudo de temas amplamente discutidos em seu cotidiano, como identidade, trabalho, desigualdade social, gênero, classe, raça, sexualidade, cultura, violência, entre outros, de maneira crítica e informada, o que dificilmente seria possível se o ensino de Sociologia não fizesse parte do currículo nesta etapa do ensino.

No texto que aborda as “dimensões do projeto de vida”, as diversidades são tratadas da seguinte forma:

É importante que, ao refletir sobre seus projetos pessoais, o estudante estabeleça ações de curto, médio e longo prazos e que essas ações tenham um impacto positivo em sua qualidade de vida, tendo em vista sua condição socioeconômica, cultural, de gênero, afetivo-sexual, racial e étnica. Tais aspectos devem ser refletidos de maneira crítica e propositiva, a fim de minimizar exclusões, preconceitos, discriminações e o não acesso a direitos básicos garantidos pela Constituição Federal de 1988, por marcos legais que discorrem sobre os Direitos Humanos e por documentos que regem a educação brasileira (SEE-MG, 2021, p. 315).

Importante mencionar a existência de um tópico no CR-MG que trata especificamente as questões da “Educação das Relações Étnico-raciais”, enfatizando a Lei 10.639¹³ de 9 janeiro de 2003 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, um marco histórico para as lutas antirracistas na educação nacional. Sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais o documento destaca:

¹³ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

Afirmamos que não é possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem enfrentar as desigualdades e discriminações de raça, articuladas a outras desigualdades que marcam a realidade brasileira, como as de renda, gênero (homens e mulheres), região (campo/cidade), as relacionadas a deficiências, orientação sexual, dentre outras. Ao deixar de enfrentar tais problemáticas de modo adequado, as políticas educacionais cometem omissão perversa e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito humano à educação para a população, a sua maioria constituída por pessoas negras, segundo (IBGE, 2010) (SEE-MG, 2021, p. 405).

Com o estudo mais aprofundado sobre o CR-MG foi possível observar que a estrutura do documento aborda as diversidades de forma integrada a diversas áreas do conhecimento. Tal fato enfatiza a importância de pesquisas que venham mostrar se tais diversidades estão sendo abordadas efetivamente também nas escolas, o que seria a materialização das diretrizes que compõem o currículo. De acordo com o CR-MG (2021, p. 406), é na escola onde as diferentes presenças se encontram e são nas discussões sobre currículo que estão os debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos estudantes. No tópico que aborda a “Formação continuada e o sujeito em sua diversidade”, o documento destaca que:

Temas e questões contemporâneas de classe, raça, gênero e sexualidade têm protagonizado importantes mudanças na sociedade e alcançam as juventudes em diferentes momentos da vida. Ter em mente essas temáticas, respeitando as diferenças e pluralidades e assegurando os direitos democráticos e a dignidade humana, é um posicionamento importante de docentes do século XXI (SEE-MG, 2021, p. 428).

Neste sentido, percebemos o CR-MG como um documento onde estão presentes as abordagens sobre as diversidades na estrutura de seus textos e em suas diretrizes. Acreditamos que a ênfase atribuída ao campo das diversidades no documento se não colocadas em prática, no currículo em ação, permanecerão como teorias com discursos democráticos formais que não se materializam efetivamente. Ainda que o estudo documental das diretrizes para a educação se faça necessário para compreensão e entendimento sobre a elaboração dos currículos, a pesquisa sobre as práticas pedagógicas dentro das instituições escolares é que possibilitará o entendimento de como os currículos se materializam.

4 METODOLOGIA

Entendemos que para a realização de uma determinada pesquisa, a caracterização prévia da mesma é um passo fundamental para dar início aos procedimentos adotados para sua efetivação, tais como a pesquisa documental e bibliográfica, a coleta dos dados e as análises de ambos. De acordo com Flick (2013, p. 18):

Pesquisa social é a análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos (p.ex., perguntas, observação, análise de dados, etc.). Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Várias abordagens podem ser distinguidas e também vários campos de aplicação (saúde, educação, pobreza, etc.). Diferentes objetivos podem ser buscados, variando desde uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou avaliação de uma intervenção ou instituição.

Em uma pesquisa em educação que, de acordo com Flick (2013), defini-se como uma pesquisa no campo social, compreendemos que é preciso um olhar atento sobre os diversos processos metodológicos que devem ser pensados para a sua conclusão. Por este motivo, todas as etapas que se seguem da presente pesquisa foram realizadas dentro de um contexto que obedece diretrizes básicas para a realização de uma pesquisa social na área da Educação, referenciadas por autores do campo.

Para a realização desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e trabalho de campo. Deste modo, apresentamos uma pesquisa qualitativa. Para a pesquisa documental e bibliográfica utilizamos uma abordagem descritiva dos documentos estudados e das produções intelectuais publicadas. As discussões foram elaboradas a partir das perspectivas dos autores referenciados, das políticas educacionais que incidem sobre a questão dos currículos para a educação básica e a elaboração da BNCC. E, a partir daí, nossas contribuições e observações em confronto com o material bibliográfico levantado.

Para a realização da pesquisa documental acerca da temática proposta foi necessária uma busca pelas produções intelectuais que envolvem o campo. Esta busca documental ocorreu a partir de pesquisas na *web*: primeiramente pelos documentos legais para educação, todos disponíveis para consulta em domínios eletrônicos públicos, como por exemplo o portal do Ministério da Educação (MEC), o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o portal da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A partir desta busca foi elaborada uma contextualização histórica dos documentos legais para a educação até a elaboração da atual BNCC/2018. Luna (2011, p.92)

afirma que revisões históricas “são extremamente importantes, mas infelizmente, raras”. Seu principal objetivo é a recuperação da evolução de um conceito, área, tema e etc. e a inserção desta evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças. O autor ainda destaca que “ninguém deveria entrar em uma nova área de pesquisa sem realizar uma boa revisão histórica dos seus conceitos” (p. 92).

Posteriormente, na pesquisa bibliográfica foi realizada uma busca por publicações referentes ao campo do currículo e BNCC. Primeiramente, buscamos compreender as bases teóricas que fundamentam o campo do Currículo, suas definições e conceitos, a partir de publicações de teóricos que discorrem sobre o campo. Esta busca foi fundamental para compreendermos as transformações que envolveram o campo do currículo em diferentes épocas, bem como os progressos e limitações que marcaram o processo de construção dos currículos escolares. Também foi possível compreender as diferentes fases que teorizam o currículo, tais como o currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

Após a fundamentação teórica sobre o campo do currículo, buscamos por discussões que envolvessem a categoria de “currículos e diversidades”, um dos pontos principais na nossa pesquisa. Buscamos por autores que se expressam sobre as diversidades de gênero, étnico-raciais, sobre as desigualdades de classe, currículo e multiculturalismo, bem como outras argumentações que vieram contribuir para a construção dos currículos escolares associados à sua diversificação.

Para discorrer sobre a temática BNCC na educação e, junto à discussão, elaborar um levantamento sobre os apontamentos e lacunas acerca do campo, buscamos por publicações de autores que se expressam sobre a BNCC, suas percepções, análises, críticas e argumentos favoráveis ou não sobre a implantação do documento. Buscamos compreender as contradições sobre o processo de elaboração e sobre as demais críticas à BNCC, bem como associá-las a teorizações importantes sobre o campo do currículo.

Realizamos também uma busca mais específica sobre “Currículos e BNCC” no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que conta com um dos grupos de trabalho, o GT-12, voltado para o campo do “Currículo”. As referências utilizadas para discorrer sobre as perspectivas teórico-metodológicas acerca dos currículos escolares são os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPEd das três últimas edições: 37ª Reunião Nacional da ANPEd/2015; 38ª Reunião Nacional da ANPEd/2017; 39ª Reunião Nacional da ANPEd/2019. Acreditamos que os trabalhos mais recentes foram mais adequados para a discussão sobre o tema, já que a última versão da BNCC foi homologada no ano de 2018. Decidimos pesquisar os trabalhos da ANPEd, por considerarmos que, por tratar-

se de uma associação de grande importância na área de pesquisas em educação, as produções buscadas no domínio eletrônico da associação contribuiriam significativamente com as discussões na nossa pesquisa.

Para o trabalho de campo procede-se a coleta de dados e análises qualitativas das experiências pedagógicas dos sujeitos envolvidos no processo de investigação. A opção por uma pesquisa qualitativa parte da necessidade de obter percepções mais detalhadas dos sujeitos em relação aos objetivos propostos na pesquisa. Decorre da natureza predominante dos dados qualitativos: “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 54). Alvez-Mazotti (1991, p. 55) em contraposição ao paradigma positivista enfatiza que:

Assim, se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicadas através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os ‘qualitativos’ a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico.

Deste modo, a escolha por uma análise qualitativa parte da importância de não condicionar os sujeitos investigados a não explorar suas subjetividades, sendo estes protagonistas em seus relatos e suas narrativas. Flick (2013, p. 25) destaca que uma vantagem da pesquisa qualitativa é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos.

Para a realização da coleta de dados, os sujeitos investigados foram professores(as) e membros da supervisão pedagógica das instituições que obedeceram ao recorte estabelecido para a pesquisa: escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, localizadas no município de Belo Horizonte, na etapa que corresponde ao ensino médio. Sobre o caráter amplo da pesquisa, justificamos que a opção por não pesquisar apenas uma escola ou um número reduzido de escolas específicas e sim um número maior de escolas, obedecendo ao recorte estabelecido, partiu da ideia de tentar obter um levantamento com maior representatividade das percepções coletadas. Desta forma, existe a possibilidade de coletarmos estas percepções e vivências em um número maior de escolas e conseqüentemente com características distintas,

como a localização, a gestão e etc. Sobre a generalidade da pesquisa, Luna (2011, p. 74) faz a seguinte definição:

O conceito-chave em relação à generalidade, dentro de delineamentos estatísticos, é representatividade da amostra em relação à população. Considerando-se os problemas de pesquisa com que nos defrontamos, especialmente na área de Ciências Humanas, seria inviável conceber uma pesquisa com uma população inteira. Habitualmente, o que se faz é extrair desta um grupo de casos — o que se chama de amostra da população — e estudá-lo como se estivesse estudando a população. É nessa expectativa de considerar os resultados obtidos para a amostra que se coloca em consideração a questão da generalidade. Precisamos aumentar ao máximo as chances de que a amostra contenha os fatores relevantes que estão presentes na população, em relação a um dado fenômeno que queremos estudar: quanto mais próxima à amostra estiver nesses aspectos relevantes, maior será a probabilidade de que o que conhecermos dela valha também para a população.

Desta forma, esperamos que a possibilidade de que os dados sejam coletados entre instituições tão distintas — isto é, localizadas em bairros de diferentes classes sociais, se tratando de uma grande metrópole como Belo Horizonte — e com diferentes gestões possa nos trazer um melhor conhecimento e talvez um conhecimento mais abrangente dos objetivos propostos para nossa pesquisa. A necessidade de que as instituições sejam regidas pelo mesmo órgão governamental parte de que um dos objetivos da pesquisa é de compreender como o Estado interfere na elaboração dos currículos, entre outras questões que envolvem ações e políticas educacionais governamentais, além de compreender sobre a diversificação e elaboração dos currículos pelas escolas, e obter as percepções dos sujeitos investigados sobre a BNCC.

A opção pelo ensino médio para o desenvolvimento da pesquisa parte das abordagens relacionadas à importância da diversificação dos currículos, questão central da pesquisa, juntamente à importância em tratar desta questão na etapa do ensino médio, que passa por um período de severas mudanças e adaptações em determinação da reforma que constitui a Lei Nº 13.415/2017, sobre a reforma do ensino médio, já mencionada e melhor detalhada no subtítulo 2.2. Os dilemas sobre a Lei nº. 13.415/2017 — Reforma do Ensino Médio. Importante mencionar que as mudanças não se restringem somente ao ensino médio, a reforma curricular abrange todas as etapas do ensino básico, contudo, todas as críticas e retrocessos atribuídos a esta etapa, fundamentadas durante o desenvolvimento da pesquisa, geraram uma maior inquietude em relação às outras etapas, justificando a opção pelo ensino médio, o que não anula as críticas atribuídas à reforma curricular em relação às outras etapas da educação básica.

Ainda sobre a coleta de dados, foram elaborados dois questionários, sendo um para os professores(as) e outro para a supervisão pedagógica. Alvez-Mazotti (1991) afirma que, de um modo geral, três grandes etapas podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: (a) período exploratório, (b) investigação focalizada, e (c) análise final e elaboração do relatório (p. 58). Sobre a “focalização contínua da amostra”, a autora destaca que à medida que novos aspectos relevantes da situação vão sendo identificados, frequentemente, torna-se necessário incluir outros sujeitos que estejam mais relacionados a essas questões emergentes (p. 59). Por este motivo, a determinação sobre os participantes investigados justifica-se pelo fato de: (1) os membros da supervisão pedagógica juntamente com os professores(as) e toda comunidade escolar são os atores responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que envolve diretamente a construção dos currículos escolares; (2) os professores(as), mesmo norteados pelas políticas educacionais, são os principais atores do “currículo em ação” juntamente com os alunos, estando esses diretamente à frente das ações tomadas para a materialização do currículo no cotidiano escolar.

Importante ressaltar que seria relevante para nossa pesquisa investigar também a participação da comunidade escolar na elaboração dos currículos, para além dos professores(as) e da supervisão pedagógica, mas, a oferta de tempo e disponibilidade para tal impossibilitou a ampliação dos participantes na presente pesquisa, que se limitou a investigar somente os professores(as) e a supervisão pedagógica.

Optamos pelo formulário on-line para aplicação dos questionários devido ao contexto pandêmico em que a pesquisa foi realizada. Pesquisas presenciais envolvem muitas limitações, sobretudo em tempos de pandemia, como o que vivenciamos atualmente. Sobre as pesquisas on-line, Flick (2013) destaca que os métodos quantitativos e qualitativos têm sido adaptados para este tipo de pesquisa. Entrevistas por e-mail, ou através de outros meios virtuais, pesquisas de levantamento on-line e etnografia virtual são agora parte do kit de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais (p. 25). Flick (2013, p. 168) ainda destaca outras vantagens da pesquisa on-line, como o baixo custo, a redução de tempo, a facilidade de uso, ausência de restrições espaciais e um maior índice de respostas.

Para a elaboração dos questionários utilizamos a ferramenta *Google Forms*. O intuito do questionário on-line elaborado no *Google Forms* foi de facilitar a participação dos sujeitos na coleta de dados da pesquisa, podendo o questionário ser respondido a qualquer horário e em qualquer ambiente, conforme a preferência dos sujeitos investigados. Mota (2019, p. 373) discorre sobre as vantagens da utilização do *Google Forms*:

São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. [...] A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar.

Diante disto, esperamos que o processo de coleta de dados seja vantajoso para ambas as partes, pesquisador e sujeitos investigados. Importante considerar a possibilidade de que existam algumas limitações sobre a aplicação de questionários on-line, como por exemplo a exclusão de pessoas que possam ter dificuldades com as tecnologias; a interação do pesquisado com o pesquisador, caso haja dúvidas no momento do preenchimento; ou a não garantia de que o questionário seja respondido por completo. Entretanto, em nossa pesquisa não foram observadas dificuldades entre os sujeitos investigados para a participação na mesma.

Os questionários foram elaborados/compostos por questões fechadas e, principalmente, por questões discursivas ou abertas, no intuito de evidenciar as subjetividades nas percepções coletadas, assim como o protagonismo do entrevistado. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de compreender as questões propostas nos objetivos geral e específicos da pesquisa. No quadro a seguir será possível estabelecer um melhor detalhamento entre os objetivos da pesquisa e as perguntas elaboradas para o questionário.

Quadro 1 – Relação entre os objetivos da pesquisa e as perguntas dos questionários

OBJETIVOS DA PESQUISA	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO
<p>Compreender as percepções, bem como o grau de conhecimento dos sujeitos investigados sobre a BNCC.</p>	<p>1- Como você avalia seu grau de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC?</p> <p>2- Qual a sua opinião sobre a BNCC?</p>
<p>Entender as possibilidades e os limites de implementação das diretrizes do documento estudado na elaboração dos currículos escolares; e verificar as ações de atualização dos currículos de acordo com a BNCC/2018 nas escolas onde cada sujeito investigado está vinculado.</p>	<p>3- Como é realizada a elaboração dos currículos escolares na sua escola?</p> <p>4- Marque o principal recurso que você utiliza para a elaboração do currículo escolar correspondente à sua área.</p> <p>5- De acordo com a LDBEN/1996, Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Os (as) professores (as) da escola onde estão vinculados (as) são estimulados a complementar e integrar aos currículos escolares temáticas que contextualizem a realidade dos alunos?</p> <p>6- A escola possui autonomia para a elaboração de material complementar e integrador aos currículos escolares quanto às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais?</p> <p>7- Quais são suas percepções sobre o trabalho dos (as) professores (as) da escola onde está vinculado (a) acerca da diversificação e contextualização dos currículos escolares?</p> <p>8- Quais são as exigências do Estado sobre a construção dos currículos escolares, atribuídas à equipe pedagógica? O que é proposto pelos órgãos superiores?</p>
<p>Pesquisar as ações adotadas pelos professores e equipes pedagógicas para a diversificação dos currículos quanto às diversidades regionais, de classe, gênero e étnico-raciais.</p>	<p>9- De acordo com a LDBEN/1996, Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Em suas práticas pedagógicas e seguindo as determinações legais, você entende ser possível respeitar as características de seus alunos ao trabalhar os componentes curriculares?</p> <p>10- Existe alguma ação realizada pela escola onde está vinculado (a) em prol da diversificação dos currículos escolares quanto às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais?</p> <p>11- Em suas práticas pedagógicas, as diversidades regionais são contempladas na sala de aula no cotidiano escolar?</p> <p>12- Em suas práticas pedagógicas, você aborda questões de diversidade de gênero?</p> <p>13- Em suas práticas pedagógicas, você aborda questões de diversidades étnico-raciais?</p>

Pesquisar as percepções dos entrevistados sobre as ações do Estado para a efetivação das propostas da BNCC/2018, diante de uma política nacional.	<p>14- O Estado já ofereceu ou oferece alguma capacitação sobre a implantação da BNCC?</p> <p>15- O Estado oferece alguma capacitação para a diversificação dos currículos em relação às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais?</p> <p>16- Você considera importante que o Estado ofereça agendas, cartilhas, materiais complementares e integradores, capacitações, entre outros recursos e atividades para auxiliar na diversificação dos currículos escolares?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante enfatizar que as perguntas que compõem os questionários são sempre seguidas de partes complementares, para que os sujeitos investigados possam exemplificar como estas ações se materializam nas escolas, com o objetivo de compreender melhor esta materialização. As perguntas são seguidas por: “Se possível, descreva as ações que você considera importante nesse processo”; “Apresente exemplos”; “Se a resposta da questão anterior for "sim", apresente exemplos de suas práticas pedagógicas”. Estas entre outras perguntas complementares são algumas das formas utilizadas para o melhor detalhamento das experiências narradas. De acordo com Luna (2011, p. 63):

Ao insistir na explicação de cada uma das perguntas que nos interessa responder e no detalhamento, para cada uma delas, da melhor fonte para cada conjunto de informações necessárias, estamos tentando explorar ao máximo as condições da pesquisa, de modo que a seleção dos procedimentos seja a mais adequada possível. E, desse ponto de vista, a seleção será mais decorrência do que uma ‘escolha’.

Neste sentido, espera-se que as respostas coletadas sejam capazes de suprir nossas expectativas em torno das percepções que se deseja levantar. Buscamos também manter a objetividade e foco em cada pergunta. De acordo com Alvez-Mazotti (1991, p. 56), a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação, por isso a importância de elaborar perguntas objetivas e que vão direto ao ponto do que se deseja investigar.

Os questionários aplicados foram divididos em 4 blocos de perguntas agrupadas por suas categorias de análise. A análise seguiu a mesma divisão: Bloco 1 – Perfil Profissional dos entrevistados; Bloco 2 – Percepções sobre a BNCC e elaboração dos Currículos Escolares; Bloco 3 – Práticas Pedagógicas, currículos e diversidades; Bloco 4 – Percepções

sobre as ações do Estado para a implantação da BNCC e diversificação dos currículos. Sobre as categorias de análise na pesquisa qualitativa, Luna (2011, p. 70) aponta que:

Quando se trata de pesquisa de orientação mais qualitativa, a escolha de unidades é mais complexa, sobretudo porque estaremos francamente no terreno das categorias de análise. Quando o pesquisador está ancorado em uma teoria com forte poder explicativo, é quase certo que esta já tenha fornecido (as) unidades de análise prévias (pode-se dizer, para usar a terminologia aqui empregada, que a teoria forneceu grande parte das informações necessárias para o detalhamento do problema, que, portanto, subsidiarão as análises).

Neste caso, nossas categorias de análise já estavam agrupadas previamente nos questionários. Desta forma, facilitou-se a divisão na etapa de análise dos dados. Outro intuito da divisão dos questionários em blocos foi de nortear os participantes da pesquisa, assim como seus leitores, sobre os objetivos daquele determinado conjunto de perguntas. Optamos por construir a análise dos dados coletados no questionário direcionado aos professores(as) e no questionário direcionado aos membros da supervisão pedagógica juntos, por acreditarmos que desta forma é possível estabelecer um diálogo entre as respostas de ambos, a fim de analisar as possíveis influências entre suas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que os questionários foram contextualizados com as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, sobretudo, com explicações sobre a BNCC antecedendo algumas perguntas, com o intuito de estabelecer entre a investigação e os sujeitos participativos do processo total clareza dos objetivos que a pesquisa propõe. Os questionários poderão ser melhor analisados nos Apêndices A e B.

Antes de responder às perguntas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice C) precisou ser lido e assinalado em campo específico nos questionários, indicando que o participante leu e está de acordo com os esclarecimentos para sua participação na pesquisa.

Os professores(as) e os membros da supervisão pedagógica, primeiramente, foram chamados para contribuir com a pesquisa através de divulgação ocorrida por meio de mensagens enviadas com uma descrição prévia sobre a pesquisa e o *link* dos questionários, em grupos selecionados de professores no aplicativo *WhatsApp*. Os grupos selecionados são específicos de professores que trabalham na rede estadual de educação do estado de Minas Gerais. Importante mencionar que os questionários foram enfáticos ao definir os critérios para participação, no intuito de que os participantes obedecessem ao recorte estabelecido. Para tal definição, antes de responder os questionários os participantes assinalaram a confirmação que direciona ao recorte estabelecido para a pesquisa. Esta confirmação ocorreu a partir das

seguintes perguntas: Confirma trabalhar como professor (a) na etapa da Educação Básica, Ensino Médio, da rede estadual de Minas Gerais, no município de Belo Horizonte? — para os (as) participantes professores(as); Confirma trabalhar como supervisor (a) pedagógico (a) na etapa da Educação Básica, Ensino Médio, da rede estadual de Minas Gerais, no município de Belo Horizonte? — para os membros da equipe pedagógica. Desta forma, foi possível garantir a participação dos sujeitos obedecendo aos critérios da pesquisa.

A pesquisa também foi divulgada em grupos de diretores (as) para que estes pudessem direcioná-las aos professores(as) e para a supervisão pedagógica, vinculados às suas respectivas instituições. Esta prática é muito conhecida como “bola de neve”, que de acordo com Alvez-Mazotti (1991, p. 59):

Nos casos em que não é possível obter muitas informações prévias sobre o contexto investigado, a técnica da ‘bola de neve’ é de grande utilidade no processo de seleção dos sujeitos. Esta técnica consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância.

Contudo, nesta primeira etapa não obtivemos um número satisfatório de respostas entre os participantes (professores(as)/supervisão pedagógica). Diante disto, focamos a divulgação da pesquisa através do envio de mensagens para o e-mail institucional das escolas. Os e-mails foram catalogados por meio de um banco de dados disponível no domínio eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O site dispõe de uma planilha para consulta pública com o e-mail de todas as instituições escolares do estado, públicas, privadas e que contemplam as três etapas do ensino básico: infantil, fundamental e médio. Filtramos a busca por “escolas estaduais”, município de “Belo Horizonte”, etapa do “ensino médio”. Ao todo foram catalogadas 133 instituições escolares obedecendo a este recorte, para as quais foram encaminhados os e-mails com o convite para colaboração voluntária na presente pesquisa. Ao todo foram respondidos 49 questionários, sendo 37 respondidos por professores(as), e 12 respondidos por membros da supervisão pedagógica. Acreditamos que o número de questionários respondidos tenha sido o suficiente para a construção da análise de dados, atendendo desta forma às demandas dos objetivos propostos.

Após o processo da coleta dos dados, foram realizadas análises qualitativas das respostas obtidas nos questionários, em confronto com o material bibliográfico pesquisado. Sobre a análise de dados qualitativos Alvez-Mazotti (1991, p. 60) destaca que:

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que

precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações num processo de 'sintonia fina' que vai até a análise final.

Deste modo, ao analisar os dados coletados levamos em consideração toda a complexidade envolvida no processo, no intuito de estabelecer uma discussão entre a teoria e prática, através da pesquisa documental e bibliográfica levantada e das práticas pedagógicas narradas pelos participantes da pesquisa. Sobre o procedimento da análise qualitativa de conteúdos, Flick (2013, p. 137) aponta que o primeiro passo deverá ser a definição do material (p.ex., selecionar as entrevistas ou aquelas partes que são relevantes para responder à questão da pesquisa). Assim, de acordo com Alvez-Mazotti (1991) e Flick (2013), tentamos selecionar na redução dos dados coletados aqueles que foram mais relevantes para a pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS

5.1 BLOCO 1 — PERFIL PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

O primeiro bloco de perguntas corresponde às informações que traçam o perfil profissional dos participantes, tais como: nome, instituição onde estão vinculados, etapa do ensino médio que lecionam (no caso dos professores(as)), e tempo de atuação na área.

Sobre as instituições levantadas na pesquisa, contabilizamos um total de 21 escolas obedecendo ao recorte preestabelecido: escolas da rede estadual de ensino localizadas no município de Belo Horizonte, Minas Gerais, que contemplam a etapa do ensino médio. O quadro abaixo indica as escolas e a regional onde estão localizadas.

Quadro 2 – Lista de escolas participantes da pesquisa

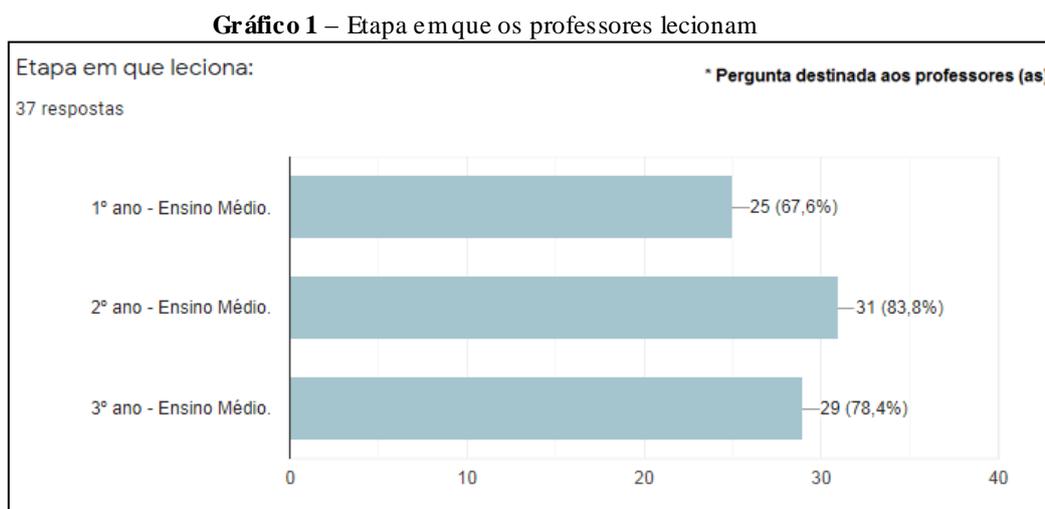
ESCOLAS PARTICIPANTES	REGIONAL
E. E. Álvaro Laureano Pimentel	Barreiro
E. E. Antônio Rigueira da Fonseca	Norte
E. E. Celso Machado	Barreiro
E. E. Cristiano Machado	Noroeste
E. E. Divina Providência	Barreiro
E. E. Eliseu Laborne Vale	Noroeste
E. E. Elizabeth Teixeira	Barreiro
E. E. Engenheiro Prado Lopes	Leste
E. E. Governador Milton Campos	Centro-sul
E. E. José Luiz de Carvalho	Norte
E. E. Jovem Protagonista	Centro-sul
E. E. Manuel Casa Santa	Oeste
E. E. Maria Carolina Campos	Norte
E. E. Murgy Hibrain Sarah	Norte
E. E. Nossa Senhora Aparecida	Oeste
E. E. Professora Maria Muzzi Guastafarro	Norte
E. E. Professor Claudio Brandão	Barreiro
E. E. Professor Moraes	Noroeste
E. E. Professora Nair de Oliveira Santana	Oeste
E. E. Sagrada Família	Leste
E. E. Síria Marques da Silva	Norte

Fonte: Elaborado pela autora.

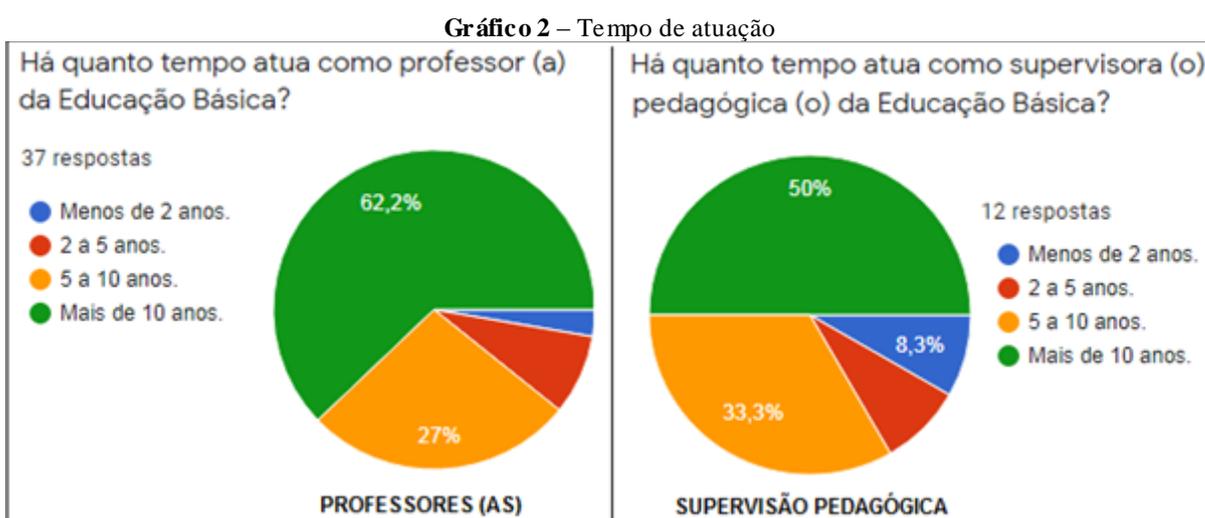
Na análise da questão onde os participantes responderam em qual instituição de ensino estão vinculados, percebemos que além de uma grande diversidade de escolas (21), tais instituições encontram-se distribuídas em diferentes localidades do município de Belo Horizonte. Importante mencionar que chegamos a este resultado através de levantamento realizado após a coleta de dados, já que o questionário não possui uma pergunta específica sobre a regional onde se localizam as escolas, apenas o nome da instituição. Desta maneira, pudemos constatar que os dados coletados nos questionários contemplam de fato escolas

localizadas em diversas regionais de Belo Horizonte, como proposto nos procedimentos metodológicos, possibilitando um conhecimento mais abrangente e com maior representatividade sobre os objetivos propostos para nossa pesquisa.

Sobre a etapa do ensino médio em que lecionam, os(as) participantes professores(as) responderam:



Importante mencionar neste caso que muitos professores(as) lecionam nas 3 etapas do ensino médio, sendo o 2º ano a etapa com a maior abrangência. Sobre o tempo de atuação na área, os(as) participantes responderam:

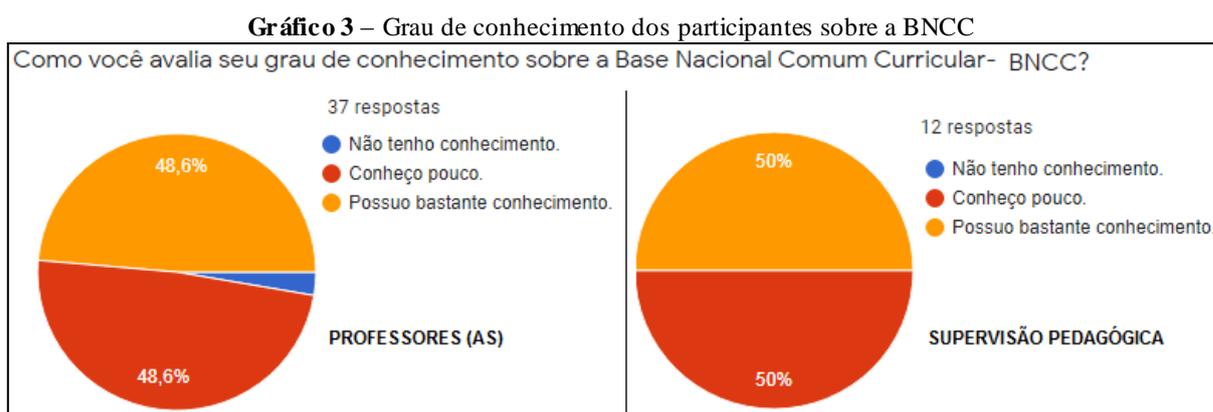


Os gráficos mostram que a maioria dos participantes, tanto professores(as) quanto os membros da supervisão pedagógica, atuam em suas profissões há mais de 10 anos ou mais de

5 anos. Concluindo-se assim que os dados coletados são dados de profissionais da área da educação com muitas experiências e vivências que poderão contribuir significativamente para as próximas análises da pesquisa. Não foram exigidas muitas informações pessoais dos participantes, sendo a pesquisa mais focada nas práticas pedagógicas, percepções sobre a BNCC, elaboração e diversificação dos currículos escolares.

5.2 BLOCO 2 — PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC E ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

No Bloco 2, as perguntas giram em torno das percepções e do grau de conhecimento dos participantes sobre a BNCC, além de abordarem também questões sobre a elaboração dos currículos escolares. O Gráfico 3 analisa o grau de conhecimento dos participantes sobre a BNCC.



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Os dados mostram que praticamente a metade dos participantes em ambos os casos possuem bastante conhecimento sobre a BNCC, 48,6% dos participantes professores (as), e mais de 50% dos participantes da supervisão pedagógica. É válido ressaltar que o CR-MG - Ensino Médio ainda se encontra em fase de implantação, porém, anteriormente a esta fase, o Estado de Minas Gerais usava como base para o currículo do ensino médio a BNCC homologada em 2018. Ainda assim, no caso dos participantes professores(as), o número de sujeitos que conhecem pouco a BNCC se mostrou expressivo (48,6%), reforçando a necessidade de pesquisas na área com o intuito de investigar como a BNCC e a elaboração dos currículos se materializam de fato nas escolas. O número de participantes que “não conhecem a BNCC” foi inexistente entre os membros da supervisão pedagógica e apenas 2,8% entre os professores(as).

A próxima pergunta é aberta e questiona a opinião dos participantes sobre a BNCC. Importante enfatizar que nas questões abertas, as respostas estão transcritas mantendo o formato original e fiel de acordo com a forma como cada participante escreveu nos questionários. Optamos por selecionar, na maioria das respostas, aquelas que fossem mais relevantes para dialogar com o nosso problema de pesquisa e com os objetivos propostos, porém, na pergunta em questão achamos importante contemplar todas as percepções coletadas com a proposta de detalhar melhor as percepções sobre a BNCC entre todos os(as) participantes.

Quadro 3 – Excertos sobre a opinião dos respondentes acerca da BNCC

Professores (as):
Qual a sua opinião sobre uma BNCC? 37 respostas
Inovadora.
Deveria ser mais aberto e comportar de acordo com a realidade de cada local.
Precisava ser revista mais estritamente. Cadeiras privilegiadas não têm tratado das competências necessárias à formação.
Muito bom para formalizar.
Vejo que a BNCC tem aumentado bastante a quantidade de conteúdos em todas as disciplinas, mas com eixos temáticos norteando o aprendizado. De certa forma tem tirado a autonomia das disciplinas e tornado o Ensino Médio ainda mais tecnicista.
Documento necessário para desenvolvimento de uma educação igualitária.
Necessária para uma construção do ensino mais democrática.
É abrangente e considera os conhecimentos necessários e permite a introdução do aspecto regional.
Necessária para tornar a educação o mais equacionada possível entre todas as regiões do país.
Importante seguir.
Correta.
Foi um nivelamento por baixo. A base é bem simples. Não carrega a formação mínima que um cidadão tem que ter para interagir com as outras pessoas e o meio ambiente. A parte de Física, por exemplo, tenho certeza que é fraca e desconectada das exigências científicas do mundo moderno atual — onde o cidadão age — e para o futuro em criações e descobertas possíveis. Eu vejo a BNCC como um retrocesso. O país tem uma mania de legislar sobre tudo e todos. A consulta pública que gerou o trabalho parece que não foi levada em conta. Eu sugeri matérias e expliquei a importância delas. Não vi nenhuma delas contempladas. A BNCC é para formar indivíduos para a indústria ou o comércio e não para pesquisadores e pensadores críticos e desafiadores. Serve para formar pessoas para um país importador de tecnologia. Como estamos vendo na compra das vacinas. Estamos apenas diluindo. Os lançamentos tecnológicos não contemplam o Brasil. Nem para copiar.
Importante do ponto de vista da unificação.
Às vezes fora da realidade, mas é orientador.
Uma tentativa de melhorar a educação.
Bom.
Deixou de ser uma forma mais concreta de atender o estudante.
É fundamental para o desenvolvimento único da educação.
Importante para nosso direcionamento.
Sei pouco para opinar.
Necessário para uma educação de qualidade e integral.
Integrar as áreas de conhecimento é bastante interessante. Entretanto a sua prática é bem difícil, pois, cada professor do componente curricular possui uma forma de ensinar que dificulta a integralização caso não haja consenso em como fazer isso.
Não tenho opinião formada sobre BNCC.
Acredito que a BNCC precisa ser pensada com todos os professores.
É legal, mas não completa, nem perfeita.
Tem sua importância e ajuda o docente em suas tarefas.

Ainda não tenho ideia formada.
Precisa melhorar.
Ela é um direcionamento à educação em todo o país.
Importante no que se refere a estabelecer um parâmetro nacional. Porém não do modo como foi elaborado e imposto.
Boa, pois, dá um direcionamento.
Excludente! Um engodo, pois, prega um Ensino Igualitário e na prática simplesmente não funciona.
Tudo que for atualizado mediante as normas, acho bem-vindo.
Bem elaborada.
Muito interessante tudo que traz inovações para educação é sempre bem-vindo.
Uma proposta avançada que traz um novo paradigma para Educação do país. Propõe mudanças necessárias que se alinham às tendências das sociedades do séc. XXI.
Muito "blablablá". Tudo é muito repetitivo. Há exagero na retórica. É mais estética do que funcional. Escrever bem é escrever com simplicidade. Poderia ser mais objetivo. Acho que alguém só vai lê-lo para fazer concurso. Lecionar está mais ligado à prática do que à teoria.
Supervisão pedagógica: 12 respostas
Serve para minimizar as lacunas educacionais existentes no nosso país.
Deveria ter um objetivo mais próximo das realidades sociais.
Muito importante para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.
Sim, devemos ofertar para os alunos uma Base Comum para que possam ter um conhecimento sobre todos os Componentes Curriculares e assim estarem cientes de suas escolhas no Ensino Médio.
Importantíssimo porque orienta as escolas públicas, particulares de Educação Infantil, Médio e Fundamental I e II para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.
Muito interessante! Sobretudo no que se refere à atuação das áreas e sua atuação mais integrada.
Uma tentativa de igualar a educação em todo território nacional.
Boa.
É um documento que serve para orientação a todos os Servidores da Educação Escolar.
Inovadora.
A BNCC é de extrema importância para as escolas.
Acho ótima se for bem elaborada. Uma Base que atenda todo nosso país.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

As respostas dos participantes se mostram favoráveis e contrárias à BNCC. Contudo, a maioria se posicionou de forma favorável ao documento: 36 opiniões com ponto de vista a favor, 9 contrárias, e 4 não souberam opinar sobre o documento. Dentre as opiniões favoráveis, os participantes alegam que o documento é “inovador”, “necessário para desenvolvimento de uma educação igualitária”, “minimiza as lacunas educacionais”, “contribui para o desenvolvimento”, entre outros relatos que podem ser observados entre as respostas. Em contrapartida, estão as opiniões contrárias ao documento, que dialogam com as críticas atribuídas à BNCC na pesquisa bibliográfica, como seu caráter tecnicista, sobre o documento não contemplar as realidades sociais, a forma como foi elaborada e principalmente a crítica às consultas públicas que não foram consideradas, como revela um dos participantes.

Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam um estudo desenvolvido pela fundação Lemann em 2015, onde uma pesquisa realizada pelo IBOPE¹⁴ indicou que 82% dos professores entrevistados concordaram totalmente ou em parte que os currículos de todas as escolas do

¹⁴ Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

país devem ter uma base comum; e que 93% concordam totalmente ou em parte que “saber o que é esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor” (p.62). Diante destes dados, os autores argumentam que:

Ora, como pode ser percebido, soa até desesperadora a afirmação de que há a necessidade de definição de um currículo básico para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem. Seria muito preocupante viver em um país onde os professores não sabem o que ensinar na sala de aula às 07h30 da manhã em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa linha, seria necessária a indagação do que fazem esses professores em sala de aula, ou melhor, o que se passa nos cursos de licenciatura, bem como que orientações e planos de ensino são formulados pelos especialistas das redes de ensino e pelos professores. (CURY, REIS E ZANARDI, 2018, p. 62).

Tal discussão alimenta a importância de pensar na formação docente diante de tal cenário. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 62) ainda fazem uma importante reflexão sobre possíveis soluções:

A solução seria, também, impor uma base nos cursos de licenciaturas para que esses sujeitos fossem orientados em sua formação a saberem o que devem esperar que os alunos aprendam. Ainda nessa esteira, como pensar que os sistemas e as redes escolares, bem como os cursos de formação de professores, não contam para os professores o que devem ensinar e o que podem esperar de seus alunos (!)?

Constatamos que os resultados sobre as percepções sobre a BNCC se assemelham aos resultados da pesquisa citada pelos autores Cury, Reis e Zanardi (2018), onde 74% dos entrevistados em nossa pesquisa se mostraram favoráveis à BNCC. Concordamos que a formação docente é fundamental para que professores entendam a complexidade da elaboração dos currículos escolares, sobretudo ao que diz respeito à valorização das diversidades junto aos componentes curriculares de cada área.

A pergunta a seguir é sobre a elaboração dos currículos escolares nas instituições.

Quadro 4 – Excertos das respostas sobre a elaboração dos currículos nas escolas pesquisadas

Professores (as): 37 respostas
Como é realizada a elaboração dos currículos escolares na sua escola?
Como sou a única professora efetiva de filosofia, é um trabalho mais solitário.
Eu sigo o meu conhecimento e encaixo os temas da BNCC e dos livros textos. Normalmente, nos reunimos para escolher os temas. Quase sempre os que estão nos livros adotados, que foram escolhidos anteriormente. A abordagem em sala é que faz a diferença. Cada professor faz a exploração/explanação da forma como entende que é melhor ou mais fácil trabalhar.
Através da BNCC.
Em conjunto com a comunidade escolar.
Reunião entre os professores da área.
Individualmente.
É elaborada em conjunto com o corpo docente.
A partir do PPP que é feito junto com a comunidade escolar.
Ainda não foi feito nada nesse sentido.
Cada professor(a) trabalha à sua maneira.
Já veio pronto. Não houve consulta e participação dos professores.
Elaboramos seguindo os padrões exigidos na BNCC, mas procuramos assimilar à nossa realidade.
Normalmente, a Secretaria Estadual apresenta uma proposta, fruto de um consenso geral. No nível da escola são realizadas reuniões entre os docentes dos componentes curriculares que debatem e definem a organização, a sequência e a execução do plano de ensino.
Reunião de professores. Temos o livro didático para estabelecermos uma sequência. Definimos os projetos e trabalhamos. Há grande preocupação com o Enem, já que os alunos têm a faculdade como objetivo.
Supervisão pedagógica: 12 respostas
Através da SEE. Já vem pronto.
Projeto político-pedagógico e SEE.
Por meio da Análise e discussão entre docentes e especialistas.
Em conjunto, com a equipe pedagógica e professores. Sempre consultando os documentos norteadores.
Seguindo orientações da SEEMG e em conjunto com toda a comunidade escolar.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

De acordo com as respostas, a forma como são elaborados os currículos nas escolas é bastante heterogênea conforme exemplos apresentados no quadro 4. Apenas 8 participantes citaram a BNCC para a elaboração dos currículos, o que demonstra que o documento não está efetivamente à frente deste processo; 14 participantes alegaram que o currículo é feito através de reuniões feitas entre os docentes e a equipe pedagógica; 3 relataram que o currículo já vem “pronto” por meio da SEE-MG; 5 relataram que cada professor possui autonomia para elaborar seu currículo por área; 3 participantes citaram o uso dos livros didáticos; e, apenas 2 participantes citaram o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

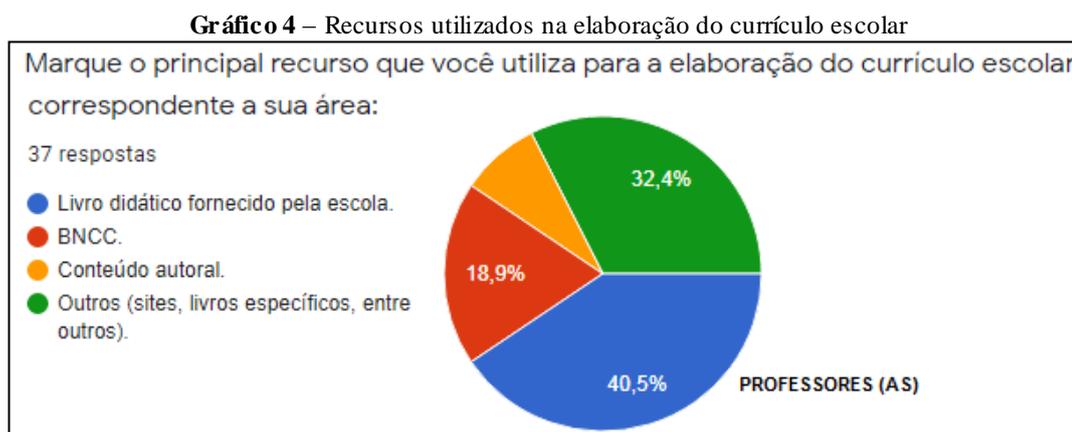
Sobre a autonomia das escolas e o Projeto Político Pedagógico, Mendonça (2018, p. 36-37), argumenta que:

Em se tratando de impactos sobre a organização do trabalho pedagógico, ainda que a BNCC deva ser respeitada, os sistemas de ensino continuam a gozar de autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas e as escolas, em obediência ao que determina explicitamente o artigo 14 da LDB, devem elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) com a participação dos profissionais da educação. É praticamente consenso no âmbito dos estudos e pesquisas sobre gestão democrática que o projeto político pedagógico é uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui

mecanismo de participação e construção da autonomia escolar.

Compreendemos que o PPP é um instrumento importante na elaboração dos currículos junto à comunidade escolar, ainda que pouco citado pelos participantes na pesquisa. Sobre a autonomia das escolas para a elaboração dos currículos, observamos na análise das respostas que a elaboração não ocorre de forma padronizada entre as instituições pesquisadas. Mesmo com a homologação da BNCC, observa-se através das respostas que a autonomia dos professores (as) ainda é preservada, o que pode ser considerado um ponto positivo diante das possibilidades de padronização. Contudo, a forma como os componentes curriculares comuns são ensinados, não ficou explícita com muita clareza com base nestas respostas.

A próxima pergunta foi destinada apenas aos professores(as) e investiga quais são os principais recursos utilizados para a elaboração dos currículos escolares.



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Observamos na análise das respostas que a BNCC foi selecionada como recurso principal para 18,9% dos participantes. Recursos como sites, livros específicos, entre outros, foram apontados por 32,4%, e 7,1% dos participantes dizem usar conteúdo autoral como principal recurso para a elaboração de seus currículos.

Observamos que a maioria dos professores (as), 40,5%, utiliza como recurso principal os livros didáticos. Sabemos que os livros são elaborados de acordo com a BNCC, o que nos leva a concluir que indiretamente os componentes curriculares comuns se materializam através dos livros didáticos na maioria dos casos. De acordo com Roberto Macedo (2000, p. 3), a mediação autoritária do ensino pelos atuais livros didáticos é um exemplo dramático da linearização pedagógica, imposta ao professor pela pedagogia consumista, ditada pelo mercado das editoras. A ideia de mercantilização da educação através da imposição de livros didáticos é um sério agravante, é preciso atentar para este instrumento utilizado de forma tão

significante entre os professores (as), conforme aponta os dados da análise. Para Silva (1990, p. 64):

Grande parte das análises do livro didático tem se concentrado no exame do conteúdo de suas possíveis mensagens ideológicas, do sexismo ou do racismo de suas mensagens, por exemplo. Pouco se tem explorado, por outro lado, as possíveis consequências das formas envolvidas na elaboração de um livro didático. Não se tem levado em consideração, por exemplo, que tipo de consciência e pensamento são estruturados pelos exercícios do tipo 'preenchimento' e 'assinalar', maciçamente predominantes nos livros didáticos. Isto nos leva a considerar o importante papel que tem o livro didático na estruturação do currículo escolar. Mais que especificações e listas de itens de conteúdo, é talvez o livro didático o maior determinante do currículo escolar atualmente.

Diante da perspectiva de Silva (1990), reforçamos a ênfase que deve ser dada na diversificação do currículo, para que este não se materialize de forma homogênea para todos os alunos através dos livros didáticos, visto que são realidades muito distintas.

5.3 BLOCO 3 — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E DIVERSIDADES

Neste bloco, os questionários são diferentes para professores(as) e para a supervisão pedagógica. Faremos as análises dialogando entre ambos. Entendemos (neste caso) que a supervisão pedagógica atribui muitas vezes aos professores(as) a elaboração de projetos, do planejamento escolar e das diretrizes escolares que irão compor o PPP, enfatizando a importância da participação destes sujeitos na pesquisa. Pedimos que os professores(as) respondessem este bloco de acordo com suas práticas pedagógicas em sala de aula, e para os supervisores(as), de acordo com suas práticas pedagógicas no cargo da supervisão.

Antes da investigação sobre as práticas pedagógicas, foi perguntado aos participantes sobre suas percepções a respeito das características da escola onde estão vinculados, no aspecto das diversidades de classe, de gênero e étnico-racial dos alunos.

Quadro 5 – Percepções a respeito dos sujeitos participantes acerca das diversidades de classe, de gênero e étnico-racial dos alunos

Professores (as): 35 respostas
Quais são suas percepções sobre as características da escola onde está vinculado (a) no aspecto das diversidades de classe, de gênero e étnico-racial dos alunos?
Uma escola bastante plural e diversificada em sua condição e atendimento.
A escola tem uma diversidade enorme entre os alunos.
Nossa escola trabalha com jovens em reclusão. Trabalhamos de forma intensa, para o melhor desenvolvimento de nossos jovens. Em alguns casos, nossos educandos vêm com uma visão distorcida.
A JP é uma escola que atende um público bem específico (menores em conflito com a lei), em sua maioria negros e de baixa renda.
A comunidade escolar está entre as classes C, D e E. São em sua maioria afrodescendentes.
Por se tratar de uma escola de periferia, a grande maioria dos alunos são provenientes das vilas que cercam a escola.
É um público heterogêneo que abrange vários grupos étnicos, porém como a maioria das escolas públicas estaduais, os alunos possuem um nível econômico baixo.
O perfil dos nossos estudantes, do ponto de vista socioeconômico, pertence às classes C, D e E. A impressão que tenho é que há mais meninas do que meninos frequentando a escola. Também é perceptível um aumento no número de pessoas homoafetivas no ambiente escolar. Quanto à diversidade étnico-racial, há um equilíbrio entre brancos e pardos e um percentual menor de negros.
Supervisão pedagógica: 12 respostas
Nossa escola é totalmente heterogênea em todos estes aspectos.
Atendemos a uma clientela de baixa renda, a maioria vivendo em vilas, com pouquíssimas condições de ascensão social.

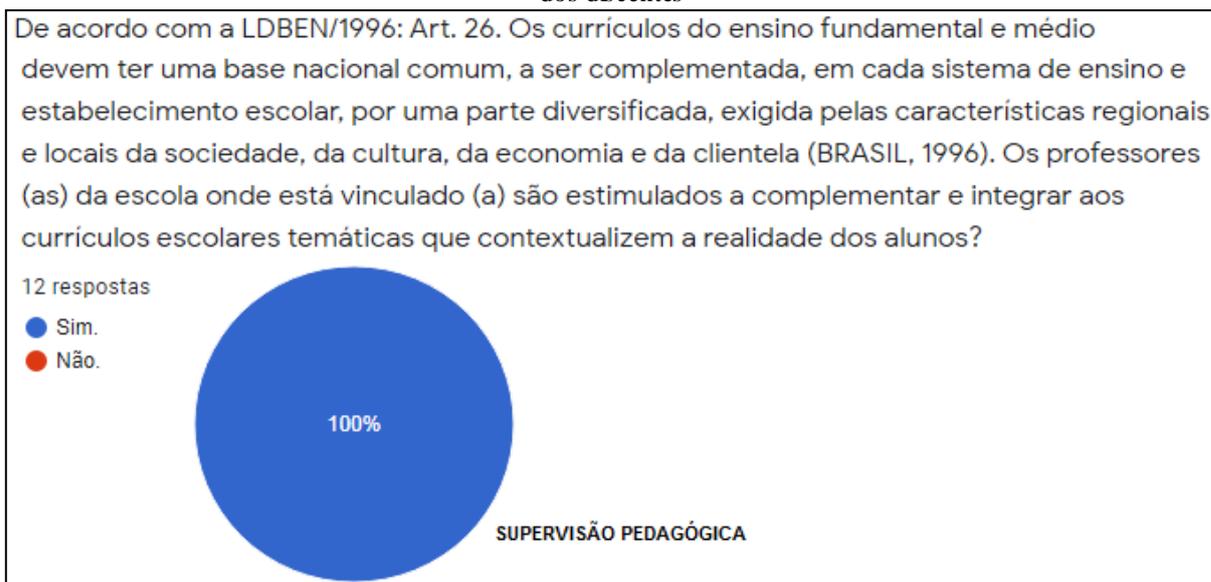
Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

As respostas afirmando que há bastante diversidade nas escolas foram unânimes. As respostas destacadas no quadro 5 demonstram com um maior detalhamento algumas descrições sobre as características dos alunos, tais como: “jovens em reclusão”, “maioria afrodescendente”, “são provenientes das vilas que cercam a escola”, “maioria negros e de baixa renda”, “aumento no número de pessoas homoafetivas”. A Análise confirma a pluralidade no ambiente escolar. Cury, Reis e Zanardi (2018) apontam que as escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, por turnos, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural (p.45).

Ademais, nenhuma resposta foi negativa em relação a não haver um público diverso, o que enfatiza a importância em trabalhar tais diversidades e abordá-las no cotidiano escolar de forma integradora e contextualizada.

A próxima pergunta foi direcionada à supervisão pedagógica e questiona sobre o incentivo dado aos professores, ou não, para trabalhar com a realidade dos alunos.

Gráfico 5 – Questão sobre incentivo dado aos professores para o trabalho pedagógico tendo em vista a realidade dos discentes



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 6 – Excertos das respostas sobre práticas pedagógicas que consideram a realidade dos discentes

Se você respondeu "sim" para a questão anterior, como você descreveria suas práticas pedagógicas para estimular o trabalho com os componentes curriculares e o respeito às características dos alunos? Se respondeu "não", deixe em branco. 12 respostas
É importante não ficar restrito aos conteúdos programáticos, é necessário trabalhar temas pertinentes do nosso cotidiano.
As práticas pedagógicas englobam ações que devem ser desenvolvidas ao longo do Ano Letivo. Tais como: desenvolver atividades diversificadas, interdisciplinaridade, fomentar e desenvolver olimpíadas, orientar os alunos sobre o Enem, cursos profissionalizantes. Atividades que motivem o aluno para frequência e responsabilidade de consolidar seus estudos.
Embora seja construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida pelo Ministério da Educação, o currículo não é algo estático. Ao contrário, é orgânico, dinâmico e adaptável a cada realidade, metodologia e proposta pedagógica. Os profissionais da escola são estimulados a através do que é possível, complementar o currículo, expressar os anseios da nossa clientela através de pensamentos, sentimentos, crenças e desejos da comunidade atendida por meio de uma diversidade de tecnologias empregadas para interagir, criar, estabelecer relações, ensinar e aprender. O currículo é feito para garantir um aprendizado realmente significativo.
Colocando o aluno no centro das discussões, analisando sua trajetória e sua bagagem que traz consigo.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Todos os participantes responderam que estimulam os professores(as) a contextualizar suas aulas de acordo com a realidade dos alunos. De acordo com as descrições na pergunta complementar, o estímulo é trabalhado na maior parte das respostas através de projetos e da inserção de temas do cotidiano. No Quadro 6 destacamos exemplos que descrevem ações mais detalhadas, conforme pode ser observado.

A próxima pergunta, também direcionada à supervisão pedagógica, questiona as percepções sobre o trabalho dos professores(as) para a diversificação e contextualização dos currículos nas escolas.

Quadro 7 – Excertos das respostas sobre trabalho docente acerca da diversificação e contextualização dos currículos escolares

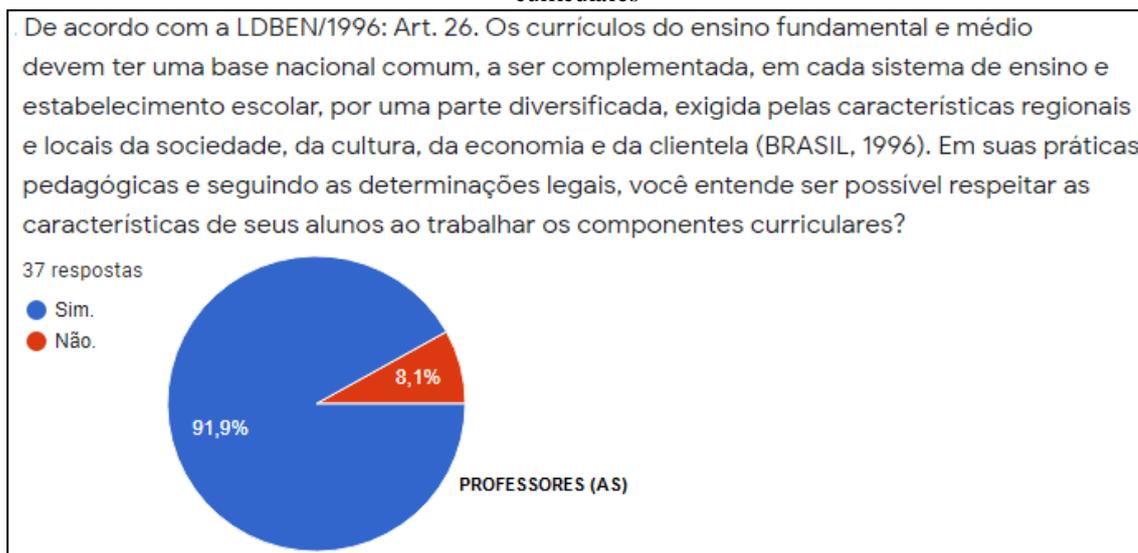
Quais são suas percepções sobre o trabalho dos professores (as) da escola onde está vinculado (a) acerca da diversificação e contextualização dos currículos escolares? 12 respostas
Eles procuram estudar e se apropriar sobre o assunto.
Os professores são bem engajados.
Os Professores desenvolvem atividades diversificadas que classifico como ótimas dentro de nossa realidade.
Existe ainda alguma resistência às mudanças. Mas também grande esforço de adaptação e coerência.
Alguns professores ainda apresentam dificuldades em fazer contextualizações e de diversificar suas aulas.
Ainda estamos engatinhando acerca da diversificação e contextualização do currículo, onde o processo ensino aprendizagem esteja voltado para a formação integral, atendendo aos educandos em suas reais necessidades. A maioria dos professores ainda tem como finalidade a transmissão de conteúdos prontos.
Onde trabalho, vejo com muita satisfação, o empenho desses profissionais quando trabalham esse quesito.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

De acordo com as respostas, as percepções se mostraram bastante positivas e demonstram engajamento por parte dos professores na diversificação dos currículos. A maioria respondeu que os professores(as) são “empenhados” e “dedicados” quanto à diversificação e contextualização dos currículos escolares. Somente 3 respostas demonstram que ainda há barreiras para a diversificação dos currículos. Uma das respostas afirma que “a maioria dos professores ainda tem como finalidade a transmissão de conteúdos prontos”, e que estão trabalhando nestes aspectos. Outra resposta remete a resistências por parte dos professores(as). Algumas respostas destacadas no Quadro 7 apresentam um melhor detalhamento destas percepções.

Para os professores(as) foi perguntado se eles acham possível respeitar as características dos alunos ao trabalhar os componentes curriculares.

Gráfico 6 – Sobre a possibilidade de respeitar as características dos alunos ao trabalhar os componentes curriculares



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 8 – Sobre a possibilidade de respeitar as características dos alunos ao trabalhar os componentes curriculares

Se você respondeu "sim" para a questão anterior, como você descreveria suas práticas pedagógicas sobre o trabalho com os componentes curriculares e o respeito às características de seus alunos? Se respondeu "não", deixe em branco. 33 respostas
Eu tento trabalhar com projetos e temas transdisciplinares. Por exemplo, atualmente para tratar de conceitos de democracia, tô trabalhando Ética e apresentei Lélia Gonzalez (filósofa, mulher e negra). Na humanas a gente consegue. Por isso os autoritários não gostam da gente. Difícil deve ser para o professor de matemática. Mais engessado (estruturalmente).
Procuro sempre aliar um pouco do conteúdo didático com a vivência dos alunos, dentro da sua realidade cotidiana para facilitar mais o processo de aprendizagem.
Adapto a BNCC à realidade socioeconômica de cada escola, de cada aluno, procurando entender características peculiares de cada um.
Seguindo a BNCC e respeitando as diversidades, inclusão e criticidade.
A abordagem socioambiental com uma pegada histórico política perpassa por todas as minhas aulas.
Levando em conta somente o período anterior à pandemia. Projetos sobre sexualidade, consciência negra, palestras pontuais sobre juventude, prevenção às drogas e suicídio, projetos ecológicos, feira de profissões.
Procuro diversificar as atividades pedagógicas, propondo trabalhos que incentivam a colaboração entre os estudantes. Também é importante permitir a autoavaliação, dando oportunidade para que opinem e sugiram alguma proposta. Há projetos na escola que contemplam vários temas relacionados aos interesses e às características dos estudantes.

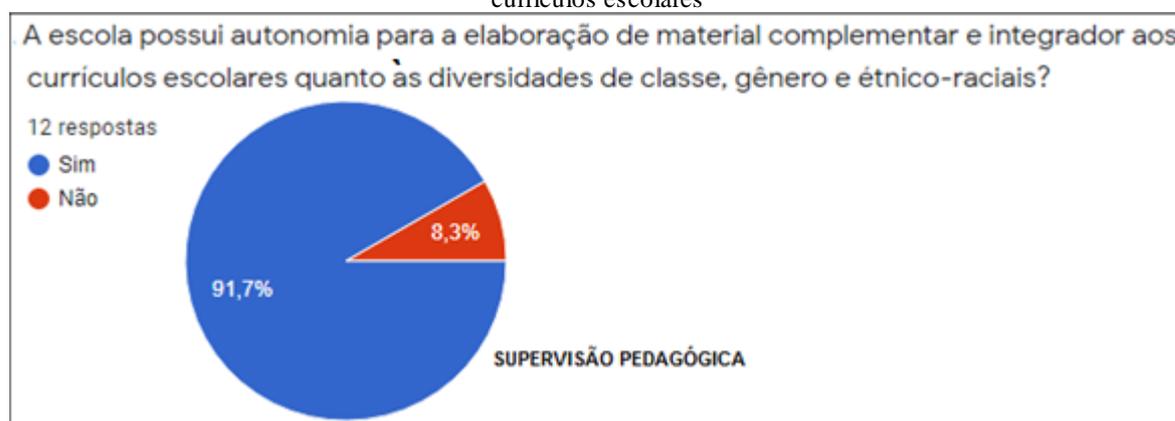
Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Apenas 8,1% dos professores(as) não consideram ser possível respeitar as características dos alunos ao trabalhar com os componentes curriculares. A maioria dos professores(as), 91,9%, afirmaram ser possível respeitar as características dos alunos, bem como detalharam suas práticas pedagógicas na pergunta complementar sobre o tema. Nas descrições analisadas, observamos práticas pedagógicas que dizem respeito às diversidades

étnico-raciais, de gênero, religiosa, “universo do adolescente”, inclusão, diversidade na literatura trabalhada como destacado em uma das respostas selecionadas, entre outras respostas que se assemelham no tocante às práticas pedagógicas voltadas à diversificação dos currículos.

A próxima pergunta questiona sobre a autonomia das escolas para a elaboração de materiais complementares e integradores aos currículos escolares quanto às diversidades de classe, de gênero e étnico-raciais. A pergunta foi direcionada à supervisão pedagógica.

Gráfico 7 – Sobre a autonomia das escolas para a elaboração de materiais complementares e integradores aos currículos escolares



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 9 – Sobre a autonomia das escolas para a elaboração de materiais complementares e integradores aos currículos escolares

Se sua resposta tiver sido "sim" na questão anterior, explique como esta autonomia funciona na prática. Se possível dê exemplos. Se respondeu "não", deixe em branco. 11 respostas
A escola trabalha projetos pertinentes que têm como foco as diversidades de classe, de gênero e étnico-racial, ficando sempre na igualdade e combate ao preconceito.
Os professores têm liberdade de tratar sobre tais assuntos, que estão em discussão no seio da sociedade, apresentando de maneira contextual análises científicas e refletindo sobre os diferentes pontos de vista. Comumente há momentos específicos no calendário escolar em que tais assuntos ganham protagonismo nas aulas.
O processo é construído ao longo do período letivo com a produção do conhecimento sendo modificado e adaptado de acordo com os interesses, as aptidões e as características culturais dos próprios alunos. Capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos e etc.

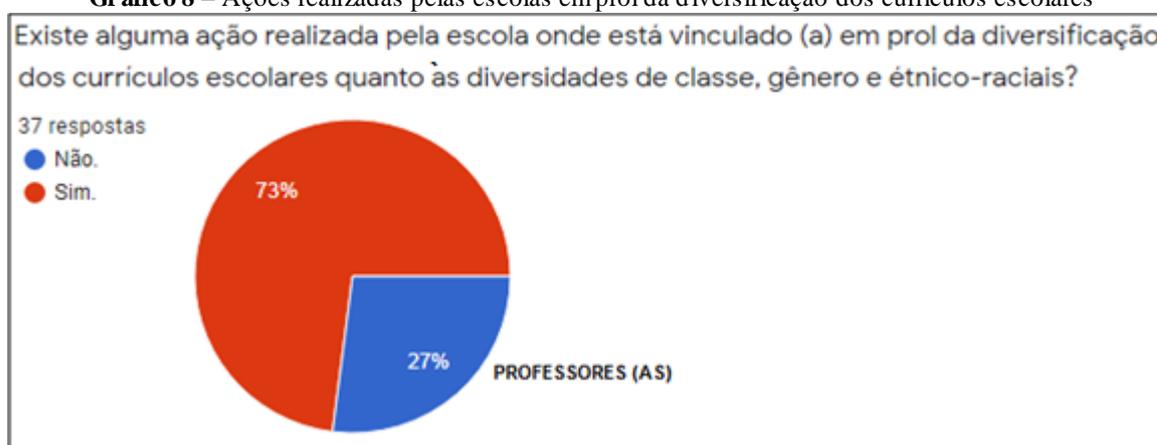
Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

A maior parte dos participantes da supervisão pedagógica respondeu que a escola possui autonomia para a elaboração de materiais complementares que contemplam as diversidades, sobretudo através de projetos como observamos na análise das respostas.

Destacamos no quadro 9 algumas respostas mais detalhadas. Apenas 8,3% afirmaram que a escola não possui tal autonomia. Este é um dado importante para entendermos sobre as possibilidades e liberdades de trabalho dos professores(as) para contemplar estas diversidades no cotidiano escolar, levando em consideração que a BNCC não oferece estas abordagens em sua estrutura.

Consideramos importante investigar também como esta autonomia da escola para diversificar os currículos se materializa na percepção dos professores(as), perguntando se existem ações realizadas pelas escolas em prol da diversificação dos currículos escolares quanto às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais:

Gráfico 8 – Ações realizadas pelas escolas em prol da diversificação dos currículos escolares



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar:

Quadro 10 – Ações realizadas pelas escolas em prol da diversificação dos currículos escolares

Se a resposta da questão anterior for "sim", apresente exemplos destas ações. (Se a resposta for "não", deixe em branco) 27 respostas
Incentivo à realização de projetos, como o multicultural e consciência negra.
Dia Internacional da Mulher e o Dia da Consciência Negra.
Pesquisa aplicada: ressignificando as relações étnico-raciais e de gênero.
Vários projetos interdisciplinares, reuniões e fomentação da discussão para a decisão de cada projeto. Apesar de os recursos escassos, da total falta de investimentos, a equipe costuma “tirar leite de pedra”.
Nas atividades interdisciplinares ou multidisciplinares sempre trabalhamos essas questões.
Há projetos que abordam temas afro-brasileiros e também de outras culturas. Há a produção de texto (redação) que explora temas alinhados às propostas do ENEM como desigualdades sociais, direitos humanos, desafios das juventudes e outros.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

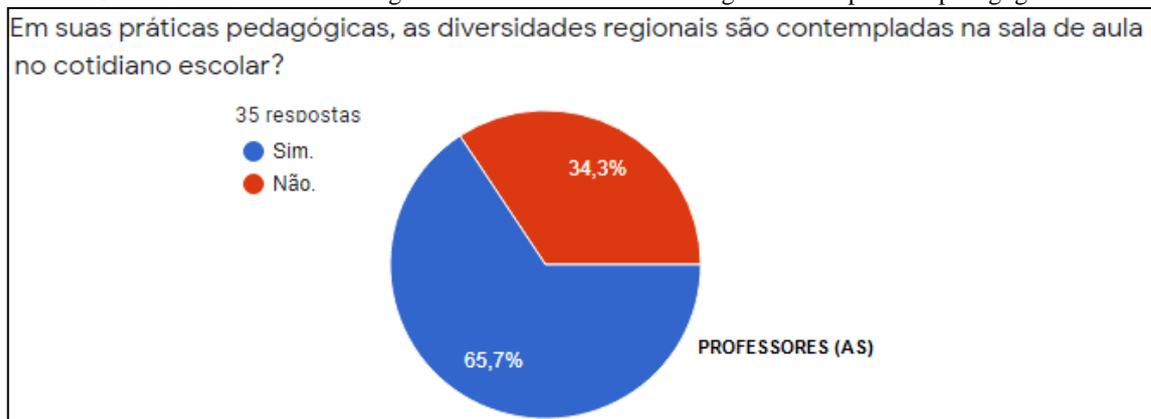
A maioria dos professores(as), 73%, diz que existem ações realizadas em prol da diversificação dos currículos, o que é coerente com as respostas da supervisão pedagógica, que dizem estimular o trabalho em prol da diversificação dos currículos. Porém, 27% dos

participantes afirmaram a ausência de ações por parte da escola. Na pergunta complementar, os participantes que afirmaram a existência destas ações, citaram exemplos tais como: “debates”, “palestras”, “seminários”, “amostra cultural” e “projetos interdisciplinares”, como destacamos em algumas das respostas selecionadas.

As próximas perguntas deste bloco foram direcionadas somente aos professores (as) e questionam sobre cada uma das diversidades abordadas com especificidade.

Sobre as diversidades regionais.

Gráfico 9 – Sobre a abordagem acerca das diversidades regionais nas práticas pedagógicas



Fonte: *Google Forms*/Adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 11 – Sobre a abordagem acerca das diversidades regionais nas práticas pedagógicas

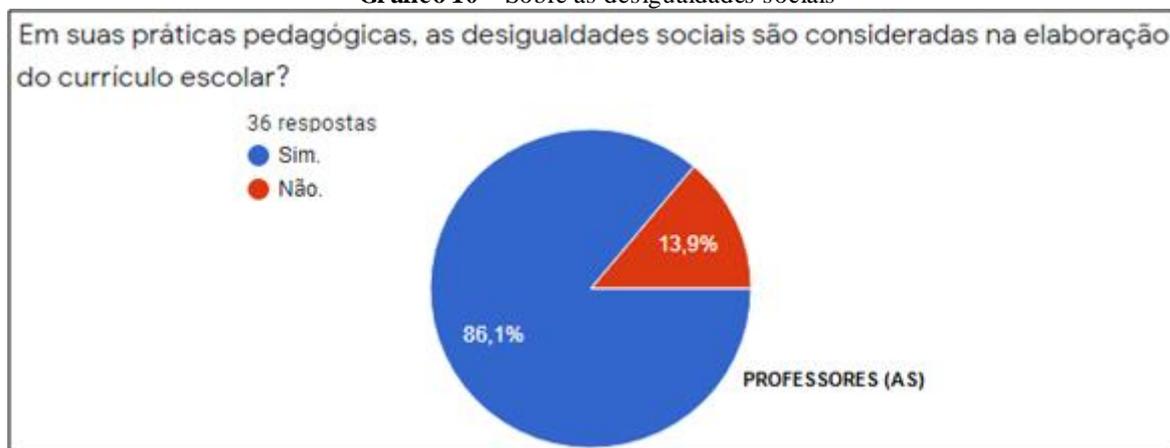
Se a resposta da questão anterior foi "sim", apresente exemplos de suas práticas pedagógicas. Se a resposta for "não", deixe em branco. 24 respostas
Estou em uma capital. Os apontamentos se referem a centro e periferia.
Realização de trabalho sobre as regiões do Brasil.
Trabalhar com elementos literários e folclóricos da região, regionalismos e etc.
Há projetos que abordam o pluralismo cultural e regional do Brasil: danças, comidas típicas, vestuários, costumes, tudo isso é apresentado pelos estudantes.
Trabalho com a língua portuguesa e não com o "mineirês". Então, tenho que respeitar as diversidades que existem em nosso país. A arte faz isso tão bem. A literatura não podia ficar de fora. Trabalhamos com textos de escritores oriundos de todas as regiões do Brasil. A variedade, não só linguística, como também cultural é observada e respeitada. Ainda há o viés social e econômico. Há diversos fatores que "integram" o panorama cultural de nossa nação.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Sobre as diversidades regionais, 65,7% dos participantes afirmaram contemplar tal diversidade em suas aulas. Na descrição das práticas pedagógicas, os professores(as) relataram trabalhar com “projetos interdisciplinares”, “festas típicas”, “cultura regional”, entre outras respostas com maior detalhamento como selecionamos no Quadro 11. É essencial enfatizar a importância em driblar o ensino monocultural e destacar a valorização e

pertencimento às origens. O fato de 34,3% dos participantes afirmarem não contemplar as diversidades regionais diverge dos ideais multiculturalistas ainda em um número expressivo entre os professores (as) investigados.

Gráfico 10 – Sobre as desigualdades sociais



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar

Quadro 12 – Sobre as desigualdades sociais

Se a resposta da questão anterior for "sim", apresente exemplos de como isso ocorre em suas práticas pedagógicas. Se a resposta for "não", deixe em branco. 31 respostas
A escola utiliza meios de linguagem que se insere na realidade do aluno para facilitar a compreensão.
Na contextualização das diversas realidades retratadas no mundo inteiro, principalmente em assuntos sobre globalização, indicadores socioeconômicos e no processo de regionalização mundial.
Estudos da história, guerras e lutas sociais.
Os projetos e atividades tanto em sala de aula quanto fora dela contemplam o tema da desigualdade social, levando os alunos a pensarem criticamente sobre tais assuntos.
Entender os motivos que cada aluno é universo diferente do outro aluno. A partir disso poder trabalhar no foco igual para todos, porém fazendo intervenções necessárias para aprendizado dos alunos que tenho mais dificuldade ou por outro motivo social.
Sempre! Eu já fiz por minha conta cursinho de nivelamento para contemplar os alunos em defasagem.
As desigualdades são fatos reais e devem ser exploradas pelo professor em sala.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

A maioria dos participantes, 86,1%, afirmaram contemplar a questão da desigualdade social em suas aulas. Na pergunta complementar, observamos ações como: “contextualização das diversas realidades”, “estudo de lutas sociais”, “intervenções”, entre outras respostas associadas a projetos, avaliações adaptadas e contextualização dos componentes curriculares. Ademais, 13,9% dos participantes afirmaram não contemplar as desigualdades sociais na elaboração do currículo escolar.

Gráfico 11 – Sobre a diversidade de gênero



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 13 – Sobre a diversidade de gênero

Se respondeu "sim" para a questão anterior, apresente exemplos de como você trabalha as questões de diversidade de gênero. Se a resposta for "não", deixe em branco. 23 respostas.
Diálogos sobre respeito às diferenças.
Na própria disciplina de filosofia, conteúdo pedagógico como o pensamento de Simone de Beauvoir.
Apresento filósofos e filósofas negros, negras e indígenas ao lado do conhecimento filosófico dito clássico, apresento textos filosóficos sobre o assunto e de culturas de matrizes africanas e indígenas.
O que muda essa questão de gênero é quanto você estuda e não fica parado esperando políticas.
Conversando naturalmente de como as pessoas podem ser felizes a partir da sexualidade que escolhe e não a que a sociedade quer impor.
Palestras e debates em cima do respeito e amor às escolhas.
Músicas, filmes, textos, debates.
Em todas as oportunidades, mais frequente durante as interpretações de texto.
A principal atividade é o exemplo. Meu trabalho é pautado pelo respeito ao aluno. A multiplicidade de textos que a literatura nos fornece é fantástica. Assim sendo, basta fazer a escolha do material a ser trabalhado em sala. Reconhecer as vozes presentes nos diversos discursos é essencial, nunca desvinculando as questões debatidas de seu contexto histórico, político e social.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Sobre a diversidade de gênero, 63,9% afirmaram contemplar em suas aulas as diversidades. Dentre as práticas pedagógicas citadas nos exemplos, destacamos o “diálogo”, “debates”, “projetos”, práticas que observamos estar presentes na descrição em muitas das respostas analisadas. Destacamos também o trabalho com literaturas que contemplam a diversidade de gênero, como “Simone de Beauvoir”, autora do campo feminista, citada em uma das respostas, entre outras descrições de práticas pedagógicas que também citam o trabalho com literaturas que valorizam e abordam a questão do gênero. Ademais, 36,1% dos participantes disseram não contemplar questões de diversidade de gênero em suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que a BNCC praticamente não contempla a questão do gênero em sua estrutura. As autoras Duarte, Reis, Correa e Sales (2020, p. 18) apontam que:

Na versão da BNCC, aprovada em 2018, a diversidade de gênero e a sexualidade são mencionadas uma única vez entre as 154 páginas destinadas ao Ensino Médio. A supressão foi tão taxativa que as palavras 'sexo' e 'sexual' não são referidas em momento algum. Nem ao menos como adjetivo do conteúdo de 'reprodução', o qual aparece uma única vez. Essa exclusão no currículo já duramente denunciada nas pesquisas do campo certamente representa um retrocesso sem precedentes. Um risco à construção de uma sociedade mais justa, sem preconceitos, discriminações, violências, violações e desigualdades.

Diante disso, compreendemos que o trabalho com a diversidade de gênero na sala de aula parte quase que única e exclusivamente do professor(a) e de projetos elaborados pelas escolas. Giovannetti e Sales (2020, p. 270) argumentam que as relações de poder que negligenciam as problemáticas de gênero e excluem as histórias das mulheres nos documentos curriculares do ensino médio não conseguem, entretanto, banir estas temáticas do currículo vivido, pois, sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios. As respostas observadas na análise dos dados nos oferecem vários exemplos de como o “currículo vivido”, como apontam as autoras, se materializam através das práticas pedagógicas relatadas.

Gráfico 12 – Sobre as diversidades étnico-raciais



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 14 – Sobre as diversidades étnico-raciais

Se respondeu "sim" para a questão anterior, apresente exemplos de como trabalha as questões de diversidades étnico-raciais. Se a resposta for "não", deixe em branco. 30 respostas
Projetos e pesquisas sobre população de origem afrodescendente e indígena.
Apresento filósofos e filósofos negros, negras e indígenas ao lado do conhecimento filosófico dito clássico, apresento textos filosóficos sobre o assunto e de culturas de matrizes africanas e indígenas. Da mesma forma. São questões afins, a exclusão na filosofia atinge a diversidade em todas as suas formas.
Em vários textos expositivos sobre a temática racial, bem como assuntos sobre África e América Latina que entram na questão geo-histórica de cada continente.
Palestras, filmes e vídeos.
Explicando como foi o nosso processo de colonização.
Palestras e projetos.
Normalmente procuro saber dos alunos se eles conhecem cientistas que não sejam brancos. E a partir daí começo a perguntar por que os livros didáticos não lhes apresentam tantos cientistas de outras etnias... Depois, mostro exemplos de cientistas brasileiros negros que tiveram e tem um papel importante no desenvolvimento do Brasil.
Em todas as oportunidades, mais frequente durante as interpretações de texto.
Em Evolução e em Genética é uma boa oportunidade para abordar esse tema. Abre-se sempre um debate que permite refletir, tanto do ponto de vista biológico como também do ponto social e histórico.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

A maioria dos participantes, 83,8%, afirmaram contemplar em suas aulas as diversidades étnico-raciais. Na pergunta complementar foram citados trabalhos como projetos e pesquisas sobre afrodescendentes e indígenas, inserção de pensadores de diversas etnias no cotidiano escolar, palestras, vídeos e filmes, explicação sobre o processo de colonização, entre outros detalhamentos, os quais podem ser observados nas respostas que selecionamos para melhor compreensão destas práticas.

Importante enfatizar a Lei nº 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e ainda assim 16,2% dos participantes afirmaram não contemplar as diversidades étnico-raciais em suas aulas.

Ao final do bloco foi perguntando aos participantes, professores(as) e membros da supervisão pedagógica, o que representa um currículo democrático. O objetivo desta pergunta é conhecer a percepção dos investigados a respeito dos ideais de um currículo escolar que seja de fato compatível com tais princípios.

Quadro 15 – Excertos das respostas acerca do entendimento sobre currículo democrático

Professores (as): 37 respostas
Em sua opinião, o que representa um currículo DEMOCRÁTICO?
Plural, diverso. Com espaço para múltiplos debates, perspectivas ideológicas e conhecimentos. Acessível. Que alcance o público, que seja construído pensando nesse público. Com eixo central, como pluralidade, mas aberto e flexível: que possa ser visto e revisto, debatido, para constante aprimoramento.
O que torna o aluno acessível a todos os tipos de conhecimentos nas diversas áreas. Ele falar a língua do mundo. Saber entender de forma diferenciada com base na sua formação básica escolar os acontecimentos do seu cotidiano e dar opiniões e empreender ações necessárias. E atuar de forma técnica, se for necessário. Mas, de uma forma embasada na ciência e experiência.
Aquele que não impõe. Infelizmente estamos indo de forma oposta. Não é o estado que deve decidir o que será ensinado aos alunos. É preciso ouvir os pais, a igreja e a sociedade como um todo.
Um currículo que dê autonomia a cada disciplina e a cada escola, conforme sua clientela.
Um currículo democrático seria aquele que ouve os anseios da comunidade escolar para a sua elaboração.
Um currículo em que professores, alunos e comunidade participem. Que sejamos ouvidos, que não seja imposto de forma arbitrária, como se todos estivessem na mesma caixa. Um currículo que levasse em consideração os sujeitos e os contextos envolvidos. Enfim, um currículo que respeitasse os saberes dos educadores e educandos.
Para que haja a mudança desse contexto se faz necessária a existência da gestão democrática efetiva, isto é, a qual tem por objetivo a real participação de toda a comunidade escolar, considerando-se a natureza e a especificidade da educação.
Um currículo nunca é totalmente democrático. Ele, às vezes, tem uma dimensão empírica. Ainda que escutemos todas as vozes, nem tudo consegue ser contemplado. A diversidade atualmente é muito ampla e diluída. Há também os conflitos de interesse. Nem sempre o que agrada a um agrada ao outro. Dificilmente contemplaríamos a todos. O debate vai caminhar para o campo filosófico. Precisaríamos definir a vontade individual, a vontade geral, o que é o bem comum, o que é de interesse geral. Essas questões geram discordâncias e choques. Não são simples. Ao contrário. Estamos diante de uma complexidade imensurável. Além disso, temos que observar o índice de maturidade que nosso aluno alcança. Chegaremos à conclusão de que ensinamos aos nossos discípulos aquilo que os adultos determinam. Logo, falar em currículo democrático é uma utopia, ou um paradoxo, ou uma incoerência. A própria adoção da BNCC pode ser encarada, por alguns, como uma imposição do MEC. Se é imposição, a proposta não pode ser caracterizada como democrática, ainda que privilegie a vontade da maioria. Afinal, a democracia deve, ou não, dar voz às minorias? Precisamos responder essa questão.
Supervisão pedagógica: 12 respostas
Aquele cujo acesso é para todas as camadas sociais, respeitando sua regionalidade.
Um currículo democrático tem que ser flexível, trabalhando com diversidades, explorando sempre o senso crítico do aluno, respeitando suas individualidades.
Um currículo que atenda às demandas da comunidade escolar em seu desenvolvimento, considerando as desigualdades sociais locais e globais, que construa um espaço de reflexão sobre a reparação/mitigação dessas desigualdades.
Um currículo que, apesar de seguir parâmetros nacionais, seja construído e organizado por todos os envolvidos.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

As respostas sobre o que representa um currículo democrático foram semelhantes entre si. As respostas que contemplam a “diversidade e realidade do aluno”, “participação da comunidade escolar”, “autonomia do professor(a)”, “flexível”, “plural”, foram relatadas na maioria das respostas, algumas com um maior detalhamento como mostram os exemplos selecionados no quadro de respostas. Uma das respostas destacadas afirma que “um currículo nunca é totalmente democrático”. Tal afirmação, entre outros relatos, nos leva a compreender que o campo do currículo é um campo em movimento e construção constante, cuja definição

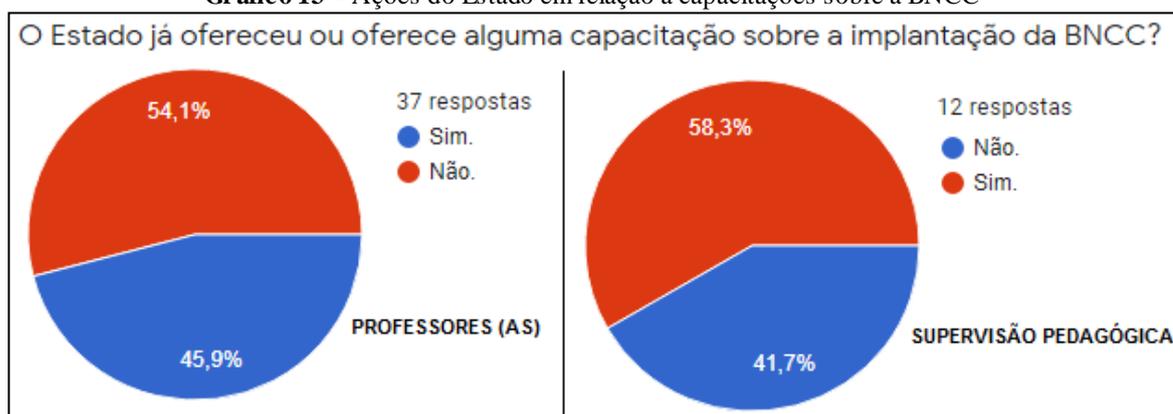
de um currículo democrático acaba se tornando uma tarefa difícil e complexa. De fato, há uma amplitude impossível de ser delimitada em um único documento.

5.4 BLOCO 4 — PERCEPÇÕES SOBRE AS AÇÕES DO ESTADO PARA A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E DIVERSIFICAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Neste bloco, os professores(as) e a supervisão pedagógica foram questionados sobre as ações do Estado de Minas Gerais para implantação da BNCC, bem como para valorizar a diversificação dos currículos.

A pergunta a seguir investiga sobre as ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC.

Gráfico 13 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 16 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC

Professores (as): 21 respostas
Se a resposta for "sim" escreva sobre sua experiência. Se respondeu "não", deixe em branco.
Palestras e cursos relâmpagos.
O Estado oferece algumas capacitações, mas não participei.
Geralmente busco materiais sobre o assunto na internet, mas seria interessante capacitações junto com o corpo docente.
Existem postagens nas redes sociais dando esclarecimentos a respeito do assunto.
Cursos, lives. Sempre em conflito com o horário de trabalho dos professores.
Curso oferecido pela SEE.
O que foi oferecido foi muito aquém do devido. Eu aprendi durante o meu mestrado em educação, mas gostaria de me aprofundar mais no assunto.
Por meio de curso à distância, debates via webinários, lives, apostilas e outros.
Oferecer é uma coisa. Participar e executar é outra. Sempre precisei trabalhar em dois turnos. Então, não vou disponibilizar todo o meu tempo em função da escola, ainda mais sem retorno pecuniário. Viver é mais importante do que ganhar dinheiro, porém preciso de dinheiro para viver bem. Se fizer os cursos que oferecem fora de meu turno de trabalho, terei que abrir mão de outras expectativas que tenho na vida. Professor também tem família. E tem filhos que ele encaminha à escola. Não posso ser "full time" no sentido literal da expressão. Geralmente os cursos não me agradam. O último que eu fiz não era democrático na prática e não pude manifestar minhas discordâncias em relação aos métodos. Verdades absolutas não são oferecidas como mercadorias, são construídas. Se são absolutas, deixam de ser democráticas, pois deixam de ser objeto de pesquisa. Conclusão: currículo escolar não pode ter como objetivo o consenso. Sua principal característica é ser dinâmico.
Supervisão pedagógica: 7 respostas
Bastante proveitosa.
Tem ocorrido uma série de formações que dão suporte parcial sobre o assunto. Vejo a necessidade de aprofundamento da existência de espaços onde os docentes sejam ouvidos.
Estamos participando de webinários quinzenais a respeito do Novo Ensino Médio e temos um site com formação para professores e formadores.
O que tenho feito ultimamente são leituras e assistido encontros e vídeos, sempre que possível.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

A maioria dos participantes entre os professores(as), 54,1%, afirmaram não possuir conhecimento sobre capacitações fornecidas pelo Estado para a implantação da BNCC. Entre os membros da supervisão pedagógica, 58,3% afirmaram que o Estado oferece capacitações.

Aqueles participantes que responderam “sim”, que o Estado oferece tais capacitações, relataram suas experiências. As descrições foram bem objetivas, falam sobre palestras, videoconferências e cursos sobre o tema. Há também críticas em uma das respostas, que fala sobre a falta de disponibilidade e oferta de horários compatíveis para que as capacitações possam ser realizadas.

A próxima pergunta é sobre a existência, ou não, de capacitações para a diversificação dos currículos, quanto às diversidades de classe, de gênero e étnico-raciais.

Gráfico 14 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

Pergunta complementar.

Quadro 17 – Ações do Estado em relação a capacitações sobre a BNCC

Professores (as): 16 respostas
Se a resposta for "sim" escreva sobre sua experiência. Se respondeu "não", deixe em branco.
Durante o governo Pimentel houve grupos de debate. Lembro de ter me encontrado com colegas de outras escolas para pensar a diversidade, inclusive considerando cada turno, o aluno trabalhador. Mas nesse governo não me lembro de nada. E sim, teria muito interesse.
Curso de capacitação sobre escola de tempo integral.
Curso de Capacitação no Centro Pedagógico da UFMG.
O Estado oferece algumas capacitações, mas não participei.
Supervisão pedagógica: 1 resposta
Sempre que posso participo das reuniões e webinar a respeito do tema.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

A maioria dos participantes, 62,2% dos professores(as) e 91,7% da supervisão pedagógica, afirmaram que o estado não oferece capacitações para a diversificação dos currículos. Nas descrições sobre as experiências, as respostas foram pouco expressivas, falam sobre palestras, videoconferências, porém, sem muito detalhamento. Selecionamos no quadro 17 poucas respostas que detalham mais sobre as capacitações ofertadas.

Para complementar novamente a pergunta anterior, foi perguntado sobre o interesse e a importância que os participantes possuem sobre uma hipotética oferta do Estado para contribuir com agendas, cartilhas, material complementar e integrador, capacitações, entre outros recursos e atividades para auxiliar na diversificação dos currículos escolares. Juntamente foi pedido para que descrevessem as ações consideradas importantes neste processo.

Quadro 18 – Ações importantes para capacitações sobre a BNCC

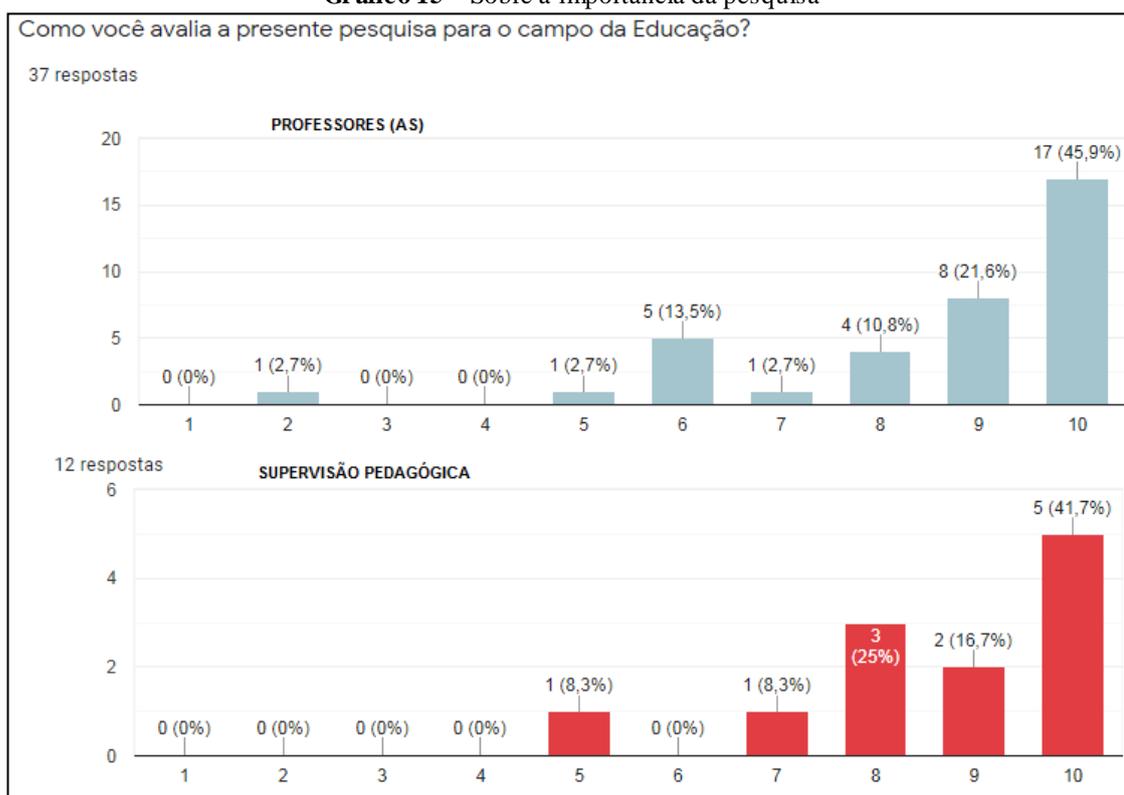
Professores (as): 30 respostas
Você considera importante que o Estado ofereça agendas, cartilhas, material complementar e integrador, capacitações, entre outros recursos e atividades para auxiliar na diversificação dos currículos escolares? Se possível, descreva as ações que você considera importante neste processo. Cite exemplos.
Sim, cursos de formação continuada, cartilha e outros.
Sim. Cartilhas e material complementar, sobretudo para professores. Nós repetimos os problemas e desigualdades.
Acho importante que venham atividades de pesquisadores experientes.
Projetos que abordem o tema nas escolas, trabalhar a questão sob o aspecto legal, levar palestras e depoimentos para os alunos.
Sim. Aproveitar as matérias que tenham interface para os temas complementares e promover materiais que ajudem cada professor a trabalhá-los. Outras áreas promovem a semana para a consciência negra, por exemplo. Ou no caso dos movimentos internacionais ou acontecimentos regionais ou nacionais e fazer um gancho para ensinar estas outras partes do currículo.
Sim. Este material deveria ser mostrado à sociedade antes, para não servir de comentários preconceituosos.
Sim. Todo e qualquer material que auxilie na prática docente é bem-vindo, ainda mais no atual quadro de mudanças constantes, repentinas e urgentes.
Capacitação para a implementação do BNCC no Ensino Médio seria desejável a todos os professores. Isto iria fazer com que os professores falassem a mesma 'língua' quando o assunto fosse o BNCC e a sua implementação no Ensino Médio. O professor não ficaria dependente de informações desconectadas e desconexas.
Sim. Cursos e grupos de discussão sobre assuntos aqui abordados são importantes.
A palavra é investimento! Investir no corpo docente e disponibilizar recursos para que a escola elabore o material de acordo com seu contexto.
Supervisão pedagógica: 12 respostas
Sim, acho importante todo material que esteja dentro de um Planejamento que atenda à realidade de nossos alunos.
Através da SRE, participação de encontros, reuniões e pequenos cursos de aperfeiçoamento.
Sim. A construção de material deve acontecer rotineiramente a fim de dar suporte às escolas/profissionais.
Sim, é muito importante ter um material disponível, promover debates, nos capacitar.

Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

As respostas foram unânimes sobre o interesse em capacitações para a diversificação dos currículos. Todos os participantes afirmaram possuir interesse. Nas descrições das ações consideradas importantes foram relatados: cursos de formação continuada, cartilhas para os professores(as), encontros, simpósios, entre outros detalhamentos que podem ser observados nas respostas selecionadas.

Por último foi feita uma avaliação sobre a presente pesquisa e sua importância para o campo da educação, onde as variáveis: 1 não considera a pesquisa importante, e 10 considera muito importante.

Gráfico 15 – Sobre a importância da pesquisa



Fonte: *Google Forms*, adaptado pela autora.

A maioria das respostas encontram-se entre as variáveis 5 e 10, parcialmente importante a muito importante. Tais dados reforçam a importância da temática e, sobretudo, em pesquisas similares no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o campo do currículo como um campo em constante transformação, seja através das políticas educacionais que o cercam, ou mesmo através das mudanças na configuração da sociedade que influenciam diretamente em sua elaboração. Os estudos no campo também vão moldando a forma de compreender o currículo, bem como as diferentes épocas em que o currículo é debatido. A pesquisa documental e bibliográfica acerca do campo do currículo e das políticas educacionais para a educação nacional, sobretudo a BNCC, nos traduz sua complexidade. Mesmo os autores do campo acreditam não ser uma tarefa fácil limitar o conceito de currículo democrático. Nossa pesquisa buscou compreender como construir um currículo democrático no Ensino Médio mesmo com políticas impostas, como é o caso da BNCC. Esta democratização se mostrou, sobretudo, através das práticas pedagógicas descritas pelos participantes da pesquisa, principalmente entre os professores(as). Entretanto, até mesmo a definição de como seria um currículo efetivamente democrático coloca em evidência a complexidade e amplitude do campo. Para Silva (1990, p. 65):

Ainda não equacionamos corretamente qual combinação curricular seria mais compatível com os ideais de construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática. Não sabemos ainda como combinar utilidade, relevância, valorização de diferentes tradições culturais, crítica ideológica e distribuição igualitária dos conhecimentos que significam poder e controle, para construir um currículo que represente não apenas uma educação igual para todos, mas que prefigure, ainda que numa esfera limitada, a sociedade igualitária de nossos sonhos.

Diante da perspectiva de Silva (1990) e com base nos resultados de nossas buscas sobre o tema, concordamos que ainda estamos longe dos ideais de uma educação convergente com o “sonho de uma sociedade igualitária”, sobretudo através dos currículos escolares. Percebemos muitos retrocessos e movimentos políticos que caminham na mão contrária da educação que almejamos. Para Giovannetti e Sales (2020, p. 265-266):

A homologação da BNCCEM foi, então, efetuada em meio às efervescentes discussões que tomaram o país em virtude dos últimos acontecimentos históricos, com a emergência de grupos reacionários e a eleição para a Presidência da República de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro, atualmente sem partido. Esses grupos reivindicam pautas e demandas nas esferas educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCCEM.

Concordamos com a perspectiva das autoras, onde a política governamental atual em nosso país insiste em tratar a educação como mercadoria e se apoiar em reformas curriculares universalistas, padronizadas e impostas, como a BNCC, para afirmar progressos na educação.

Em nossa pesquisa bibliográfica sobre os dilemas que envolvem a construção da BNCC são quase unânimes as perspectivas de autores do campo educacional contrários à BNCC e à forma como o documento foi elaborado. Entre as produções que encontramos que apoiam o documento, observamos que são instituições interessadas em lucrar com as possibilidades de oferecerem seus serviços ao sistema educacional, através de material didático, cursos, ou vislumbrando oportunidades que venham a surgir neste percurso de reformas nas políticas educacionais.

Uma expressão muito colocada por autores do campo educacional que discorrem sobre a BNCC, a exemplo de Cury, Reis e Zanardi (2018), é “Habemus Base”, sim, de fato “temos a base”. O documento é realidade e não basta somente criticar o documento homologado sem que possamos oferecer possibilidades de driblar imposições curriculares, no intuito de não permitir que nossos alunos sejam ainda mais prejudicados com o seguimento ortodoxo de uma política que regride tanto dos ideais democráticos pelos quais lutamos e desejamos para a sociedade.

Frente a este cenário, o objetivo principal de nossa pesquisa foi de compreender as possibilidades de materialização da BNCC no Ensino Médio e a forma como ocorre a diversificação dos currículos, contemplando a diversidade de nosso país, e para além das diversidades regionais, as diversidades de classe, gênero e étnico-raciais. Abordagens estas que foram praticamente anuladas na estrutura da BNCC. Inovamos em nossa pesquisa ao trazer a busca por alternativas para a diversificação dos currículos, considerando a existência da BNCC, já que nas buscas preliminares realizadas sobre o documento as críticas se sobressaem às estratégias de tentar driblar a padronização curricular e as reformas que estreitam ainda mais os currículos. Acreditamos que ao investigar as práticas pedagógicas que acontecem dentro das escolas através das experiências descritas pelos professores e equipes pedagógicas, pudemos assim compreender a materialização da BNCC e principalmente como a diversificação dos currículos acontece. Silva (1990, p. 64) argumenta que:

Uma das mais importantes contribuições para a compreensão daquilo que realmente acontece dentro das salas de aula, isto é, para a compreensão do currículo real, tem sido dada pelas pesquisas e teorizações dos interacionistas simbólicos e dos sociólogos fenomenologistas. Seu postulado metodológico básico, de não tomar como dado aquilo que está na superfície dos fenômenos e de prestar atenção ao processo de construção social da realidade, leva-os a uma

descrição sutil e sensível do que realmente se passa dentro de um espaço como o da escola ou da sala de aula.

Neste sentido, entendemos que a pesquisa sobre como ocorre a materialização da BNCC nas escolas e sobre as práticas pedagógicas para a diversificação dos currículos nos trouxe uma compreensão da forma como realmente o currículo “acontece” em nosso campo de pesquisa. Na análise dos dados pesquisados, observamos que ainda que haja um currículo oficial prescrito e determinado por Lei, as ações propostas pelas escolas, bem como as práticas pedagógicas de cada professor(a) durante suas aulas, resistem às imposições e expandem o currículo prescrito através da diversificação trazida para sala de aula, por meio dos próprios professores(as) e por meio das vivências dos alunos, dentro e fora da escola.

As análises com base na coleta dos dados também nos mostraram resultados significativos a respeito das percepções dos participantes sobre a BNCC. Muitos professores(as) e membros da supervisão pedagógica das escolas não conhecem com profundidade a BNCC. Contudo, quando perguntados sobre suas percepções a respeito de uma base nacional comum curricular, a maioria das respostas foram a favor de um documento norteador, com conteúdos comuns a serem ensinados nas escolas. As respostas sobre como ocorre a diversificação dos currículos na sala de aula através das práticas pedagógicas e ações das escolas nos deixaram mais esperançosos quanto ao fato anterior, sobre os participantes serem a favor de uma base, pois, ainda que as respostas se mostrem em sua maioria favoráveis a uma base, entendemos que uma estrutura de conteúdos não limita o trabalho com outras abordagens nas escolas. O que pudemos observar foi um grande empenho por parte dos professores(as) para contemplar as diversidades em sala de aula, mesmo que esta diversificação não faça parte de um currículo prescrito.

Outro ponto importante que compreendemos nas análises foi referente à autonomia das escolas e professores para a elaboração do currículo escolar. Não houve respostas padrões neste aspecto, algumas respostas citaram a BNCC, outras falavam sobre reuniões ou sobre o PPP. Mas, a forma como os conteúdos comuns se materializam não ficou bem explícita. Na verdade, em uma pergunta que questiona sobre o principal instrumento que os professores (as) utilizam para a elaboração dos currículos, parte significativa das respostas remete ao livro didático. Sacristan (2013, p. 31) aponta que:

O papel central que o livro didático assume no desenvolvimento do currículo, seu monopólio da informação ou do conhecimento nas aulas, a dependência que uma parcela importante do corpo docente tem nele, são outros componentes da abordagem reprodutora tradicional (que não é necessariamente tradicionalista). O

livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo (embora isso ocorra mais em determinados níveis de educação do que em outros).

Diante desta perspectiva, pensar na diversificação dos currículos para além de uma formação conteudista se faz ainda mais necessário ante as possibilidades de um ensino padrão advindo exclusivamente de livros didáticos. Importante enfatizar também que o uso de material complementar, como outros livros, sites, ou até mesmo conteúdo autoral, também foram citados sobre a elaboração dos currículos, além de respostas onde os professores(as) descrevem suas práticas pedagógicas, dizendo respeitar as diversidades dos alunos, contextualizando os saberes para cada realidade e trazendo para sala de aula as experiências e vivências de seus alunos. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 128):

O Conhecimento Contextualizado é possível, assim, por meio da investigação temática. Este se codifica em temas geradores, construídos através do diálogo, e decodifica-se também por meio do diálogo. O currículo, portanto, deve perceber que a *Leitura da Palavra* é indispensável à *Leitura do Mundo* e constitui-se a partir das teorias e das experiências.

Concordamos com os autores nesta perspectiva Freiriana de que a contextualização dos saberes é indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. E acreditamos, com base nas análises das respostas coletadas, que a maior parte dos professores(as) traz em suas práticas pedagógicas esta mesma preocupação.

Ainda sobre a autonomia das escolas e professores(as) para a elaboração do currículo escolar, compreendemos que esta “autonomia” é “parcialmente” preservada. O que queremos dizer com a autonomia “parcialmente” preservada é que as novas reformas curriculares aprovadas limitam e determinam de forma significativa as ações das escolas, a exemplo da reforma do Ensino Médio e seus vários retrocessos que foram mencionados em nossa pesquisa, que se apoiam em uma falsa “flexibilização” que mais limita do que flexibiliza realmente. Neste entendimento, Duarte, Reis, Correa e Sales (2020, p. 11) apontam que as(os) estudantes do Ensino Médio público se tornam alvo, já que são lançados precocemente à escolha de itinerários de estudos, formados para o mercado de trabalho flexível e colocados como responsáveis diretos pela sua empregabilidade; e que, desta maneira, a contrarreforma do Ensino Médio ignora as aspirações e lutas da juventude brasileira. Ademais, com as defasagens advindas da reforma e com a imposição da BNCC, compreendemos através da análise das respostas coletadas que contemplar as diversidades regionais, de classe, gênero e étnico-raciais pode ser possível, principalmente através das práticas pedagógicas que partem

dos próprios professores (as). Compreendemos que o Estado não deve se anular de sua responsabilidade de também se comprometer, incentivar e capacitar os profissionais da educação para a elaboração dos currículos e sua diversificação.

Outro objetivo de nossa pesquisa foi de investigar as percepções dos entrevistados sobre as ações do Estado para a efetivação das propostas da BNCC, diante de uma política nacional, bem como para diversificação dos currículos, também estabelecida por Lei. Entretanto, observa-se certa ausência de debates sobre o tema entre as escolas e o Estado e falta de ações do Estado para a diversificação dos currículos escolares. A maior parte dos entrevistados alegou que o Estado não oferece capacitações sobre a BNCC ou sobre as diversidades regionais, de classe, gênero e étnico-raciais. Contudo, quando perguntados sobre o interesse em tais capacitações, as respostas foram unânimes sobre haver interesse na oferta de cursos de formação continuada, cartilhas para os professores (as), encontros, entre outras formas de capacitação para aprimorar os currículos. Importante enfatizarmos que capacitação e instrução sobre currículos e diversidades são estratégias diferentes de imposição. A autonomia e liberdade para exercer a prática educativa são fundamentais em nossa discussão.

Podemos concluir que as análises dos questionários junto às discussões construídas, com base em nossas pesquisas documentais e bibliográficas sobre currículos e sobre a BNCC, ampliaram nosso pensamento sobre o campo do currículo e contribuíram para nossa percepção mais crítica sobre a elaboração da BNCC. As ressignificações que a elaboração de uma base comum curricular proposta em Constituição Federal e nas Leis foram sofrendo nas transições de governo no Brasil transformaram as estratégias para melhorias no nosso sistema educacional em um palco de disputas ideológicas e corrida para investimentos do setor privado. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 78) apontam os vários retrocessos que tivemos na educação no governo pós-golpe, a partir do ano de 2016, para além da imposição da BNCC:

Nesse contexto, o governo pós-golpe tem na educação políticas públicas alinhadas com os interesses do capital frente ao sistema educacional público brasileiro. A reforma do Ensino Médio, o desinvestimento nas Universidades Públicas, a redução de programas de financiamentos como o FIES e PROUNI, a redução do financiamento para a Escola em Tempo Integral, a extinção do PIBID, com a criação do programa de residência Pedagógica e, o nosso foco, a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular, se colocam como obstáculos aos direitos das classes menos favorecidas no que toca à educação escolarizada. Da mesma forma, dificulta a construção de uma sociedade plural e democrática que potencializa através da educação escolarizada a transformação social.

Neste sentido, percebemos que mais que um campo de lutas, o currículo é agora um campo de resistências. Resistência às imposições, resistência às estratégias que são mais

obstáculos que estratégias, ou mesmo, estratégias de desestabilizar a educação como observamos nas situações colocadas pelos autores. Observamos em nossas análises que o currículo vai muito além do que é estabelecido em uma base de conteúdos. De fato, a amplitude das ações, das práticas pedagógicas do cotidiano do professor (a) junto a seus alunos, junto à escola, junto a toda comunidade escolar, não cabe em um documento. Entendemos também que os problemas da educação não serão resolvidos com reformas curriculares ditas inovadoras, quando os problemas da educação se estendem a tantos outros aspectos: baixos salários dos profissionais da educação, escolas sucateadas, extensivas jornadas de trabalho, e para além dos muros das escolas, a desigualdade social e falta de estrutura básica para a população que assola a grande maioria em nosso país.

Os problemas sociais que relatamos atravessam os limites da escola, mas estão intrinsecamente em suas estruturas quando esta sociedade em colapso e crise se encontra dentro das escolas, em toda comunidade escolar. Os problemas sociais são, portanto, abordagens indissociáveis dos elementos que devem compor um currículo escolar em sua forma escrita e formal, o que de fato não ocorre na BNCC. E, principalmente, a luta pelas causas sociais pode estar integrada nos discursos dos professores (as), no “currículo em ação”, o que observamos ser uma das formas mais importante de materialização do currículo, a forma como ele é mediado. Enfatizamos que o currículo escrito também é importante e os conhecimentos se darão na junção entre os saberes que o compõem e sua mediação. Para Silva (1990, p. 65):

Temos ainda muitas dúvidas em relação ao que constitui conhecimento útil e válido, quando tomamos como referência a construção de uma educação e uma sociedade democráticas. Sabemos muitas coisas a respeito dos conhecimentos que representam um obstáculo a esses ideais, mas muito pouco sobre a introdução de formas alternativas.

Considerando esta reflexão, concordamos com Silva (1990) a respeito do nosso conhecimento sobre os obstáculos que enfrentamos para a construção de uma “sociedade democrática”. Em nossa pesquisa bibliográfica sobre o campo do currículo e o tema BNCC no campo da educação, o que não faltaram foram argumentos que confirmam tais obstáculos. Porém, concordamos também que sabemos “muito pouco sobre a introdução de formas alternativas”. As teorizações e conceitos sobre o currículo nos guiam em direção a novos rumos e progressos, a exemplo da transição das formas tradicionais para a forma mais crítica de se pensar no currículo. Mas as críticas sobre as políticas educacionais, em específico a

BNCC, se sobressaem em relação à oferta de alternativas para resistir à sua imposição. Silva (1990, p. 65) ainda pontua que:

Temos, é verdade, pessoas discutindo isoladamente as várias disciplinas que constituem os currículos atuais, fazendo críticas às formas existentes e elaborando possíveis alternativas. Mas os pressupostos maiores continuam inquestionáveis, exatamente por falta de uma crítica global dessa base. As teorias mais gerais sobre a estrutura e o funcionamento da educação e as elaborações teóricas e as práticas dentro das diversas disciplinas constituem dois mundos separados e incommunicáveis. Esta é uma barreira que precisa ser rompida se quisermos submeter os fundamentos dos atuais currículos escolares a uma crítica e a uma mudança efetivas.

Perante tal cenário refletimos sobre a importância de buscar estas alternativas, mesmo que estas sejam praticadas em paralelo às políticas existentes, já que são normativas e não podemos simplesmente anulá-las. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 129) argumentam que se a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser detalhadamente cumprida, colocamos em sério risco os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 no que diz respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação. Novamente enfatizamos a importância de não seguir a base de forma ortodoxa e irrefutável.

Voltamos à expressão citada anteriormente: “Habemus Base”. Mas se “temos Base”, temos também professores (as) agindo nas escolas, empenhados em não seguir padrões, apoiando-se em suas autonomias, mesmo com todas as adversidades que insistem na desvalorização de suas funções, como bem pudemos observar na nossa pesquisa bibliográfica e nas análises dos dados coletados. E afirmamos que se “Habemus Base”, também “Habemus Resistência”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 7-22. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.

ANDRADE, Paula Deporte de and COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educ. rev.** [online], v. 33, e157950, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Sujeitos, Movimentos E Ações Políticas. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais...** São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 3 maio. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 3 maio. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 3 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 maio. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos (online)**, v. 19, p. 132-141, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673/8528>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte. A Formação Inicial de Professores para os Anos Iniciais da Escolaridade: o currículo como categoria central. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 63-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6616>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: www.yumpu.com/pt/document/read/14833461/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-implicacoes-na-cebela. Acesso em: 19 mar. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03. Acesso em: 19 mar. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Curso Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos. **Ação Educativa**. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da, COSTA, Hugo Heleno Camilo. Currículo, tradução e controle. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4152.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p.1105-1128, 2007.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Licinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes, revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORQUIN, Jean- Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude. (Org.). **Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967]1987.

GIGANTE, Camila Costa, RODRIGUES, Phelipe Florez. Base/Comum/Nacional: A busca pela universalização na BNCC. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 20 a 24 de outubro de 2019, UFF, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4998-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: O Silêncio que Persiste. **REHR**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182/6086>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

LOPES, Alice Casimiro (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-33. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política E Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed., 1 reimpr. São Paulo: EDUC, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2000. Disponível em:

www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845. Acesso em: 29 abr. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização de Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Trajatória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida**. Texto apresentado na Reunião da Anped, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1224t.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 34-37.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, v. 8, n. 117, p. 81-101, nov. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa B.; SZWAKO, José E. (Orgs.). **Diferenças, Igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE-MG. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 3 maio. 2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS - SEE-MG. **Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio**, 2021. Disponível em: www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

SETTON, Maria das Graças. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 90, 2005.

SILVA, Francisco Canindé. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras** (online), v. 22, n. 50, p. 99-117, 2020.

Disponível em: www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5474/3718. Acesso em: 09 jun. 2020.

SILVA, Jorge Gregório da Silva. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. **Revista Trabalhos Necessários** (online), v. 7, n. 9, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6093/5058>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 01 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Conhecimento e Democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 73, p. 59-66, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1097/1102>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PROFESSORES(AS)

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (PROFESSORES). BNCC: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO NO ENSINO MÉDIO.
Olá, caro (a) participante! O objetivo deste estudo é de compreender as possibilidades de materialização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à parte diversificada dos currículos escolares, em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A participação na pesquisa em questão não oferece nenhum risco ao sujeito investigado ou à instituição a qual está vinculado(a). Os dados coletados e a identidade dos sujeitos investigados serão mantidos em sigilo. Participando da pesquisa em questão, os sujeitos e as instituições pesquisadas contribuirão de forma efetiva para os levantamentos de dados que visam esclarecer as percepções dos educadores e dos membros das equipes pedagógicas sobre as atuais legislações para a educação brasileira, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (Resumo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido).
*Obrigatório
E-mail *
PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA É NECESSÁRIO LER E ESTAR DE ACORDO COM O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO. *
() Li e estou de acordo com os esclarecimentos para a participação na pesquisa.
Nome completo: * <input type="text"/>
RG (somente números) * <input type="text"/>
Confirma trabalhar como professor (a) na etapa da Educação Básica - Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais, no município de Belo Horizonte? *
() Sim, confirmo.
Instituição de ensino na qual está vinculado (a): * <input type="text"/>
Etapa em que leciona: *
1º ano - Ensino Médio.
2º ano - Ensino Médio.
3º ano - Ensino Médio.
Há quanto tempo atua como professor (a) da Educação Básica? *
Menos de 2 anos.
2 a 5 anos.
5 a 10 anos.
Mais de 10 anos.
PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC, CURRÍCULOS ESCOLARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) ¹ , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Ministério da Educação, BRASIL, 2018, p.7).
1. Como você avalia seu grau de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular -BNCC? *
Não tenho conhecimento.
Conheço pouco.
Possuo bastante conhecimento.
2. Qual a sua opinião sobre uma BNCC?
3. Como é realizada a elaboração dos currículos escolares na sua escola?

Responda as próximas perguntas com base em suas práticas pedagógicas em sala de aula no Ensino Médio.
4. Quais são suas percepções sobre as características da escola onde está vinculado (a) no aspecto das diversidades de classe, gênero e étnico-racial dos alunos?
5. De acordo com a LDBEN/1996: Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Em suas práticas pedagógicas e seguindo as determinações legais, você entende ser possível respeitar as características de seus alunos ao trabalhar os componentes curriculares? *
Sim.
Não.
6. Se você respondeu "sim" para a questão anterior, como você descreveria suas práticas pedagógicas sobre o trabalho com os componentes curriculares e o respeito às características de seus alunos? Se respondeu "não", deixe em branco.
7. Existe alguma ação realizada pela escola onde está vinculado (a) em prol da diversificação dos currículos escolares quanto às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais? *
Não.
Sim.
8. Se a resposta da questão anterior for "sim", apresente exemplos dessas ações. Se a resposta for "não", deixe em branco.
9. Em suas práticas pedagógicas, as diversidades regionais são contempladas na sala de aula no cotidiano escolar?
Sim.
Não.
10. Se a resposta da questão anterior for "sim", apresente exemplos de suas práticas pedagógicas. Se a resposta for "não", deixe em branco.
11. Em suas práticas pedagógicas, as desigualdades sociais são consideradas na elaboração do currículo escolar?
Sim.
Não.
12. Se a resposta da questão anterior for "sim", apresente exemplos de como isso ocorre em suas práticas pedagógicas. Se a resposta for "não", deixe em branco.
13. Em suas práticas pedagógicas, você aborda questões de diversidade de gênero?
Sim.
Não.
14. Se respondeu "sim" para a questão anterior, apresente exemplos de como você trabalha as questões de diversidade de gênero. Se a resposta for "não", deixe em branco.
15. Em suas práticas pedagógicas, você aborda questões de diversidades étnico-raciais?
Sim.
Não.
16. Se respondeu "sim" para a questão anterior, apresente exemplos de como trabalha as questões de diversidades étnico-raciais. Se a resposta for "não", deixe em branco.
17. Marque o principal recurso que você utiliza para a elaboração do currículo escolar correspondente à sua área: *
Livro didático fornecido pela escola.
BNCC.
Conteúdo autoral.

Outros (sites, livros específicos, entre outros).
19. Em sua opinião, o que representa um currículo DEMOCRÁTICO?
Responda as próximas perguntas com base nas ações do Estado para a implantação da BNCC.
20. O Estado já ofereceu ou oferece alguma capacitação sobre a implantação da BNCC?
Sim.
Não.
21. Se a resposta for "sim" escreva sobre sua experiência. Se a resposta for "não", comente sobre se possui interesse acerca dessa capacitação.
22. O Estado oferece alguma capacitação para a diversificação dos currículos em relação às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais?
Sim.
Não.
23. Se a resposta for "sim" escreva sobre sua experiência. Se "não", comente sobre se possui interesse acerca dessa capacitação.
24. Você considera importante que o Estado ofereça agendas, cartilhas, material complementar e integrador, capacitações, entre outros recursos e atividades para auxiliar na diversificação dos currículos escolares? Se possível, descreva as ações que você considera importante nesse processo. Cite exemplos.
25. Como você avalia a presente pesquisa para o campo da Educação? * 0 a 10.
Não considero importante.
Considero muito importante.
Muito obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE B. QUESTIONÁRIO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA (SUPERVISÃO PEDAGÓGICA). BNCC: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO NO ENSINO MÉDIO.
Olá, caro (a) participante! O objetivo deste estudo é de compreender as possibilidades de materialização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à parte diversificada dos currículos escolares, em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A participação na pesquisa em questão não oferece nenhum risco ao sujeito investigado ou à instituição a qual está vinculado(a). Os dados coletados e a identidade dos sujeitos investigados serão mantidos em sigilo. Participando da pesquisa em questão, os sujeitos e as instituições pesquisadas contribuirão de forma efetiva para os levantamentos de dados que visam esclarecer as percepções dos educadores e dos membros das equipes pedagógicas sobre as atuais legislações para a educação brasileira, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. (Resumo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido).
*Obrigatório
E-mail *
PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA É NECESSÁRIO LER E ESTAR DE ACORDO COM O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO. *
Li e estou de acordo com os esclarecimentos para a participação na pesquisa.
Nome completo: *
RG (somente números): *
Instituição de ensino a qual está vinculado (a): *
Há quanto tempo atua como supervisora (o) pedagógica (o) da Educação Básica? *
Menos de 2 anos.
2 a 5 anos.
5 a 10 anos.
Mais de 10 anos.
Confirma trabalhar como supervisor (a) pedagógico (a) na etapa da Educação Básica - Ensino Médio, da rede estadual de Minas Gerais, no município de Belo Horizonte? *
Sim, confirmo.
PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC, CURRÍCULOS ESCOLARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Ministério da Educação, BRASIL, 2018, p.7).
1. Como você avalia seu grau de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC? *
Não tenho conhecimento.
Conheço pouco.
Possuo bastante conhecimento.
2. Qual a sua opinião sobre uma base nacional curricular comum?
3. Como é realizada a elaboração dos currículos escolares na sua escola?
Responda as próximas perguntas com base em suas práticas pedagógicas como supervisora (o) da Educação Básica - Ensino Médio.
4. Quais são as suas percepções sobre as características da escola onde está vinculado (a) no aspecto das diversidades de classe, gênero e étnico-racial dos alunos?
5. Em sua opinião, o que representa um currículo DEMOCRÁTICO?

6. De acordo com a LDBEN/1996: Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Os professores (as) da escola onde está vinculado (a) são estimulados a complementar e integrar aos currículos escolares temáticas que contextualizem a realidade dos alunos?
Sim.
Não.
7. Se você respondeu "sim" para a questão anterior, como você descreveria suas práticas pedagógicas para o estimular o trabalho com os componentes curriculares e o respeito às características dos alunos? Se respondeu "não", deixe em branco.
8. A escola possui autonomia para a elaboração de material complementar e integrador aos currículos escolares quanto às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais?
Sim.
Não.
9. Se sua resposta tiver sido "sim" na questão anterior, explique como essa autonomia funciona na prática. Se possível dê exemplos. Se respondeu "não", deixe em branco.
10. Quais são suas percepções sobre o trabalho dos professores (as) da escola onde está vinculado (a) acerca da diversificação e contextualização dos currículos escolares?
Responda as próximas perguntas com base nas ações do Estado para a implantação da BNCC.
11. O Estado já ofereceu ou oferece alguma capacitação sobre a implantação da BNCC?
Não.
Sim.
12. Se a resposta for "sim" escreva sobre sua experiência. Se respondeu "não", deixe em branco.
13. O Estado oferece ou já ofereceu alguma capacitação para a diversificação dos currículos em relação às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais?
Não.
Sim.
14. Se a resposta for "sim" escreva sobre sua experiência. Se respondeu "não", deixe em branco.
15. Quais são as exigências do Estado sobre a construção dos currículos escolares, atribuídas à equipe pedagógica? O que é proposto pelos órgãos superiores?
16. Você considera importante que o Estado ofereça agendas, cartilhas, material complementar e integrador, capacitações, entre outros recursos e atividades para auxiliar na diversificação dos currículos escolares? Se possível, descreva as ações que você considera importante neste processo. Cite exemplos.
17. Como você avalia a presente pesquisa para o campo da Educação? * (1 a 10)
Não considero importante.
Considero muito importante.
Muito obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRO ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Paola Cristine Teixeira, aluna do Curso de Mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, portadora do RG 13341532, residente a Rua Salvador Pirri, número 314, Bairro Milionários, Belo Horizonte - MG, sendo meu telefone de contato (31) 98719-2649, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é BNCC – Desafios para Construção de um Currículo Democrático no Ensino Médio, o objetivo deste estudo é de compreender as possibilidades de materialização da BNCC no ensino médio, sobretudo em relação à parte diversificada, em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: As informações e dados gerais coletados serão extraídos por meio de aplicação de questionários compostos por entrevista semiestruturada que serão realizados com os docentes e supervisores (a) pedagógicos. A ideia inicial consiste na elaboração de um questionário virtual (Google Forms), com o intuito de facilitar a participação dos sujeitos na coleta de dados da pesquisa, podendo ser o questionário respondido a qualquer horário e em qualquer ambiente, conforme a preferência dos sujeitos investigados. O questionário será composto de questões com alternativas para serem assinaladas e principalmente por questões discursivas, no intuito de evidenciar as percepções coletadas, bem como o protagonismo do entrevistado.

Os professores (a) e supervisores (a) pedagógicos serão selecionados e chamados para contribuir com a presente pesquisa através de divulgação por meio de mensagens enviadas em grupos de professores no aplicativo WhatsApp. A pesquisa também será divulgada em grupos de diretores (a) para que estes possam direcioná-las aos professores (a) e supervisores (a) membros das suas respectivas instituições. Os questionários poderão ser enviados através de links enviados por mensagem no celular ou para o e-mail dos sujeitos investigados. A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma VOLUNTÁRIA com esta pesquisa. Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A participação na pesquisa em questão não oferece nenhum risco ao sujeito investigado ou à instituição a qual está vinculado(a). Os dados coletados e a identidade dos sujeitos investigados serão mantidos em sigilo, ficando a seu critério seu anonimato em referência aos dados coletados. Os riscos de danos à dimensão, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do participante são mínimos, caso o participante sinta desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper sua participação na pesquisa. Seus dados serão protegidos e sua identidade será preservada. Os participantes receberão acesso aos resultados da pesquisa, assim como esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa e sobre o tratamento e armazenamento dos dados. Participando da pesquisa em questão, os sujeitos pesquisados contribuirão de forma efetiva para os levantamentos de dados que visam esclarecer as percepções dos educadores e dos membros das equipes pedagógicas sobre as atuais políticas públicas para a educação brasileira, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O (A) Sr (a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajosa do que a usada nesta pesquisa.

Eu, Paola Cristine Teixeira, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O (A) Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela autorização para a realização deste estudo. Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Antes de responder às perguntas, o termo de consentimento livre e esclarecido deverá ser lido e assinalado em campo específico no questionário virtual indicando que o participante leu e está de acordo com os esclarecimentos para a participação na pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo BNCC – Desafios para Construção de um Currículo Democrático no Ensino Médio, com o objetivo de compreender as possibilidades de materialização da BNCC no Ensino Médio, sobretudo em relação à parte diversificada, em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o(a) pesquisador (a) Paola Cristine Teixeira, responsável pelo mesmo. Ficou claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Com relação às dúvidas de natureza ética relacionada a esta pesquisa, você poderá contatar também o Comitê de Ética em pesquisa da UEMG pelos números (31) 39168747 / (31) 39168639, e-mail: cep.reitoria@uemg.br. O endereço é: Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Ed. Minas - 8º Andar. Cidade Administrativa Tancredo Neves. Bairro Serra Verde – Belo Horizonte.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA: Nome Completo / Endereço / RG: / Fone: / E-mail: / Assinatura do voluntário / Belo Horizonte, data.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Nome Completo: Paola Cristine Teixeira. Endereço: R. Paraíba, 29 - Santa Efigênia, Belo Horizonte - MG, 30130-140. RG: 13341532. Fone: (31) 98719-2649. E-mail: paola.geografia@yahoo.com.br