



BNCC E ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC) AND SECONDARY EDUCATION: A NECESSARY DISCUSSION

Juliana Cordeiro Soares Branco
Paola Cristine Teixeira

RESUMO: O presente texto tem como objetivo compreender as possibilidades de materialização da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no Ensino Médio, sobretudo em relação à diversificação dos currículos, em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Diante do objetivo citado, surgiu à elaboração do problema central dessa 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 trabalho de campo. As conclusões permitem dizer que o uso de material complementar permite aos docentes o trabalho com a diversidade dos alunos, contextualizando os saberes. As ressignificações na elaboração BNCC 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.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Políticas Públicas; Currículo; Ensino Médio.

ABSTRACT: This paper aims to reach an understanding of the possibilities of materialization of the National Common Curricular Base (BNCC), in Secondary Education, especially in relation to the diversification of curricula, in state schools in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. Considering the stated objective, the central subject of this research arose: What are the possibilities of materialization of the BNCC, in Secondary Education, especially in relation to the diversification of curricula, in state schools in Belo Horizonte? To conduct this research, the methodological procedures employed were bibliographic research, documentary research, and fieldwork. The conclusions allow us to state that the use of complementary materials allows teachers to work with the students' diversity, contextualizing knowledge. The resignifications in the BNCC elaboration were suffering in the government transitions in Brazil, transforming the strategies for improvements in our educational system into a stage of ideological disputes and race for private sector investments.

Keywords: National Common Curricular Base; Public Policy. Curriculum; Secondary Education

INTRODUÇÃO

Construir um currículo democrático, no sentido de atender as 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, devendo-se atentar principalmente para as questões que envolvem as desigualdades sociais de classe, de gênero e étnico-raciais.



O documento legal, referência na discussão sobre os currículos escolares no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Homologado em 2018, o documento 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 serão aqui destacadas, ocorre pelo fato de que os professores não foram ouvidos em sua elaboração. 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 (AGUIAR e DOURADO, 2018).

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 a 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. Dessa forma, o MEC se apoiou em uma “consulta pública” que não veio a ocorrer na prática. Sobre a metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC. 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 (AGUIAR e DOURADO, 2018).

A BNCC dispõe de uma estrutura de conteúdos comuns para os currículos de todos os estudantes do Brasil na esfera pública e privada. Dessa 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, porém, para que o currículo seja de fato democrático, deve-se enfatizar a diversificação e contextualização dos currículos respeitando cada realidade, o ponto principal da pesquisa em questão.

É também necessário fazer-se entender que a BNCC por si só, não é um currículo em todas as suas formas de materialização como veremos nas teorizações sobre o currículo, e sim, uma base de conteúdos curriculares comuns que compõe o currículo escrito, formal e nacional. O currículo é uma construção bem mais complexa e transcende uma estrutura de conteúdos. Assim, 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 do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA e SILVA, 1994).

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo 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.

Diante desse objetivo 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 as diversas realidades regionais, assim como as diversidades de gênero, étnico-raciais e classe, surgiu à elaboração do problema central dessa 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?

O MÉTODO

Para a realização desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e trabalho de campo.

Para a realização da pesquisa acerca da temática proposta, fez-se necessário 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. Posteriormente, foi realizada uma busca por publicações acerca do campo do Currículo. Primeiramente, buscamos por entender as bases teóricas que fundamentam o campo do Currículo, suas definições e conceitos, a partir de livros e publicações. Foram realizadas 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 foram realizadas 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.

Para o trabalho de campo, procede-se coleta de dados e 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.

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). A escolha por uma análise qualitativa parte da dada importância em não condicionar os sujeitos investigados a não explorar suas subjetividades, sendo esses, protagonistas em seus relatos e suas narrativas. 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, sujeitos aleatórios obedecendo ao recorte estabelecido, partiu da ideia de tentar obter-se um levantamento com maior representatividade ou generalidade das percepções coletadas. Dessa forma, existe a



possibilidade de coletarmos essas percepções e vivências em um número maior de escolas e conseqüentemente com características distintas, como a localização, a gestão, etc.

Dessa 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, possam 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 bem como obter as percepções dos sujeitos investigados sobre a BNCC.

A opção pelo Ensino Médio para o desenvolvimento da pesquisa, parte das abordagens relacionadas a importância da diversificação dos currículos, questão central da pesquisa, juntamente a importância em tratar dessa 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. 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 atribuídas a essa etapa, fundamentadas durante o desenvolvimento da pesquisa, geraram uma maior inquietude em relação as outras etapas, justificando a opção pelo Ensino Médio, o que não anula as críticas atribuídas a reforma curricular em relação as outras etapas da educação básica.

A DISCUSSÃO TEÓRICA E OS DADOS COLETADOS

As discussões acerca dos currículos educacionais devem obedecer à complexidade e amplitude que envolve o campo, sobretudo em um mundo de constantes transformações na sociedade, que influenciaram e ainda influenciam diretamente em sua construção. As diversas configurações da sociedade ao longo dos anos moldaram e elaboraram estruturas curriculares condizentes com fatos históricos e estudos no campo educacional que foram surgindo de acordo com as demandas sociais em cada época.

Ademais, 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 (SILVA, 2016). Diante dessa complexidade, o que podemos é diferenciar formas de compreender o currículo com base em conceitos sobre como o currículo se materializa.

Nesse sentido, o currículo não deve ser pensado de forma linear e rígida, as muitas “*dimensões e situações*” sobre as quais os currículos serão elaborados, é que deverão moldar, flexibilizar e contextualizar os componentes curriculares. As 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 (MACEDO, 2000). Desse 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 pelo autor supracitado com as práticas tayloristas

A crítica do autor citado, 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 devem 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 precisam ser respeitadas.

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, p. 20).

Esse autor, critica a forma tradicional de compreensão do currículo, quando se refere a conceitos como “transmissão” e “imposição”, e ainda, adverte sobre “especialização de professores”, fato que nos faz pensar também no papel do professor e sua formação como influenciadores no processo de construção do currículo (SACRISTÁN, 2013).

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". (SILVA, 2016, p.21).

Dessa 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. Sabemos que o “currículo em ação”, pode e deve ser complementado e contextualizado pelo professor-mediador. Dessa forma é preciso pensar, sobretudo, na formação crítica desse sujeito professor-mediador, possibilitando a esses, o não seguimento dos currículos oficiais propostos de forma ortodoxa e irrefutável.

Percebemos nas discussões sobre o currículo, que o campo enfrenta muitos impasses na busca por modelos ideais e democráticos. Podemos seguir o pensamento de que exatamente como nenhum currículo é centralmente responsável pelo processo de reprodução social, nenhum currículo vai garantir a transformação social (SILVA, 1990). O que podemos perceber, e ainda de acordo com esse autor, é que o sucesso para um currículo transformador não virá apenas de uma estrutura ou forma, mas sim, de uma junção de tais aspectos, que são indissociáveis. O mesmo 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, reforçando a importância das formas implícitas de materialização dos currículos (SILVA, 1990).

PERCEPÇÕES SOBRE A BNCC E ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Os dados coletados demonstram 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 essa 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 materializa de fato nas escolas. Ademais, 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. As respostas dos participantes se mostram favoráveis e também contrárias a 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 às opiniões contrárias ao documento, que dialogam com as críticas atribuídas a 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.

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 Lemann na construção e apoio a Base, já que a fundação envolve vários atores da iniciativa privada e abre possibilidades de terceirizações e privatizações na educação. 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 (CAETANO, 2019).

Nesse sentido, o autor destaca o engajamento do setor privado na educação como possibilidade de obter fins lucrativos em suas participações, além de não ser conivente 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 esses sim seriam capazes de atender as demandas e identificar as possíveis soluções para os pontos defasados no sistema educacional. “Embora seja uma política pública de Estado,



a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos, e sim com o empresariado”(CAETANO, 2019, p.135).

Outros autores (CURY, REIS e ZANAERD, 2018) apontam um estudo desenvolvido pela fundação Lemann em 2015, onde uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.-IBOPE indicou que 82% dos professores entrevistados concordaram totalmente ou em parte que os currículos de todas as escolas do 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). E ainda:

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 as 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 ZANAERD, 2018, p.62).

Nesse sentido, constatamos que os resultados sobre as percepções sobre a BNCC se assemelham aos resultados da pesquisa citada. Veja que 74% dos entrevistados em nossa pesquisa se mostraram favoráveis a BNCC (CURY, REIS e ZANAERD, 2018). Ademais, 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.

De fato, a resignificação 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 apresentada (CURY, REIS e ZANAERD, 2018).

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, 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.

Nesse sentido, 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, contudo, 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 nesse cenário de disputas políticas e empresariais que envolvem a construção da BNCC.



De acordo com as respostas, a forma como são elaborados os currículos nas escolas é bastante heterogênea. Apenas 8 participantes citaram a BNCC para a elaboração dos currículos, o que demonstra que o documento não está efetivamente à frente desse 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.

Fica evidente que 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 (CURY, REIS e ZANAERD, 2018). Sobre a elaboração dos currículos, destacamos no texto da BNCC o que o documento expressa sobre a autonomia das escolas para a construção dos mesmos:

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).

Observamos na análise das respostas que a BNCC foi selecionada como recurso principal para 18,9% dos participantes, na elaboração dos currículos das escolas. 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.

Contudo, 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. Assim, 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 (MACEDO, 2000). A ideia de mercantilização da educação através da imposição de livros didáticos é um sério agravante a nos atentarmos diante de um instrumento utilizado de forma tão significativa entre os professores (as) conforme aponta os dados da análise.

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. Essa importância não tem tido correspondência em termos de análises e pesquisas, nem em termos de intervenção política nesse nível. (SILVA, 1990, p. 64).

Diante da perspectiva do autor, reforçamos a ênfase que deve ser dada na diversificação do currículo, para que esse não se materialize de forma homogênea para todos os alunos através dos livros didáticos, visto que são realidades muito distintas. (SILVA, 1990, p. 64).

Outro autor discorre sobre os estudos e teorias que demonstram o poder de mediador cultural dos professores, bem 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. (SACRISTÁN, 2013, p.22).

De acordo com 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, bem como da forma como os conteúdos serão mediados em sala de aula. Para esse autor, 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 (SACRISTÁN, 2013). Desse 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.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E DIVERSIDADES

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, podemos expor:

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? (SILVA, 2016, p.14).



A questão levantada é uma das partes mais complexas na construção dos currículos, pois abrange um campo amplo de abordagens a serem consideradas, principalmente, no que tange sobre as discussões sobre a “natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”, 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. Outras questões que o autor nos apresenta:

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. (SILVA, 2016, p.15).

Ademais, a educação deve ser o ato de resistência da sociedade contra os sistemas opressores, e somente com uma reforma curricular, que considere as diversidades regionais, de classe, étnico-raciais, gênero, e as demais demandas sociais, será possível reformar também nossos pensamentos (FREIRE, 1987). 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. (FREIRE, 1987, p.116).

Nesse sentido, 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 Paulo Freire sobre a educação e construção dos currículos no contexto atual, comprova que o sistema está caminhando na contramão desses 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 compreendermo-nos como possíveis transformadores desses fenômenos. Nesse sentido, 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.

Nessa parte da pesquisa, os questionários foram diferentes para professores (as) e para a supervisão pedagógica. Faremos as análises dialogando entre ambos. Entendemos nesse 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 desses sujeitos na pesquisa. Diante disso, foi pedido para que os professores (as) respondessem 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, gênero e étnico-racial dos alunos. As respostas afirmando que há bastante diversidade nas escolas foram unânimes. As respostas 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. Os autores estudados aqui, reforçam 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 (CURY, REIS e ZANARDI, 2018).

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 a supervisão pedagógica, e questiona sobre o incentivo dado aos professores, ou não, para trabalhar com a realidade dos alunos. 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.

Outra pergunta, também direcionada a supervisão pedagógica, questiona as percepções sobre o trabalho dos professores (as) para a diversificação e contextualização dos currículos nas escolas. 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 nesses aspectos. Outra resposta se remete a resistências por parte dos professores (as).

Para os professores (as), foi perguntado se eles acham possível respeitar as características dos alunos ao trabalhar os componentes curriculares. Apenas 8,1% dos professores(as) não consideram ser possível respeitar as características dos alunos ao trabalharem 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 as práticas pedagógicas voltadas à diversificação dos currículos.

Ademais, questionou-se sobre a autonomia das escolas para a elaboração de materiais complementares e integradores aos currículos escolares quanto às diversidades de classe, gênero e étnico-raciais.

A maior parte dos participantes da supervisão pedagógica respondeu que a escola possui autonomia para a elaboração de materiais complementares que contemplem as diversidades, sobretudo através de projetos como observamos na análise das respostas. Apenas 8,3% afirmaram que a escola não possui tal autonomia. Esse é um dado importante para entendermos sobre as possibilidades e liberdades de trabalho dos professores(as) para contemplar essas diversidades no cotidiano escolar, levando em consideração que a BNCC não oferece essas abordagens em sua estrutura.

Consideramos importante investigar também, como essa 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. 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 dessas ações, citaram exemplos tais como: “debates”, “palestras”, “seminários”, “amostra cultural” e “projetos interdisciplinares”, como destacamos em algumas das respostas selecionadas.

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

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. Importante a enfatizar a importância em driblar o ensino monocultural e destacar a valorização e pertencimento as 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. A maioria dos participantes, 86,1%, afirmaram contemplar em suas aulas a questão da desigualdade social. 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. 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 presente na descrição em muitas das respostas analisadas. Destacamos também o trabalho com literaturas que contemplem 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.

Diante disso, compreendemos que o trabalho com a diversidade gênero na sala de aula, parte quase que única e exclusivamente do professor (a) e de projetos elaborados pelas escolas. 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 essas temáticas do currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios (GIOVANEETTI e SALES, 2020). 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.

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, dentre os quais podem ser observados nas respostas que selecionamos para melhor compreensão dessas 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, foi perguntando aos participantes, professores (as) e membros da supervisão pedagógica, o que representa um currículo democrático de acordo com a opinião dos mesmos. O objetivo dessa pergunta é conhecer a percepção dos investigados a respeito dos ideais de um currículo escolar que seja de fato conivente com tais princípios.

As respostas foram semelhantes entre si sobre o que representa um currículo democrático. 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. 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 único documento.

CONCLUSÕES

Uma expressão muito colocada por autores do campo educacional que discorrem sobre a BNCC é “Habemus Base”, sim, de fato “temos a base” (CURY, REIS e ZANARDI, 2018). 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 por quais lutamos e desejamos para a sociedade.

Diante desse 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 essas, que foram praticamente anuladas na estrutura da BNCC.

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) bem como membros da supervisão pedagógica das escolas não conhecem com profundidade a BNCC, contudo, quando perguntados sobre suas percepções sobre 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 à 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 essa diversificação não faça parte de um currículo prescrito.

Outro ponto importante que compreendemos nas análises, foi sobre a autonomia das escolas e professores para a elaboração do currículo escolar. Não houve respostas padrões nesse aspecto, algumas respostas citaram a BNCC, outras falavam sobre reuniões ou sobre o PPP, contudo a forma como os conteúdos comuns se materializa 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 se remete ao livro didático.

Diante dessa perspectiva, pensar na diversificação dos currículos para além de uma formação conteudista, se faz ainda mais necessária diante de 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 de vivências de seus alunos.

Ainda sobre a autonomia das escolas e professores (as) para a elaboração do currículo escolar compreendemos que essa “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 às ações das escolas. A exemplo da reforma do Ensino Médio e seus vários regressos que foram mencionados em nossa pesquisa, que se apoiam em uma falsa “flexibilização” que mais limita do que flexibiliza realmente. Nessa perspectiva, os estudos 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 dessa maneira, a contrarreforma do Ensino Médio ignora as aspirações e lutas da juventude brasileira (DUARTE, REIS, CORREA E SALES, 2020). Ademais, ainda 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, sobretudo através das práticas pedagógicas que partem dos próprios professores (as). Compreendemos, contudo, 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. As resignificações 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.

REFERÊNCIAS

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.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 77, maio 1991.

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

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Lúcia 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.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: O Silêncio que persiste. **REHR**, Dourados, v. 14, n. 27, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Conhecimento e Democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 73, 1990.

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