

Articulações políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio

Clívio Pimentel Júniorⁱ 

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil

Hugo de Figueiredo Santosⁱⁱ 

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil

Késsio Johnes da Silva Linharesⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil

Vitoria Loiza Ferreira Rocha Amorim^{iv} 

Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil

1

Resumo

O trabalho situa-se no campo das políticas educacionais, especificamente voltado para o estudo de natureza teórica de políticas curriculares, numa perspectiva pós-estrutural da teoria política do discurso e do currículo. Nessa perspectiva, temos como propósito interpretar as partes comuns e diversificadas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio – focando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de modo a problematizar discursos que fundamentam a significação da qualidade da educação científica vinculados a demandas que instituem as concepções de currículo, competência e habilidade, assim como às demandas identitárias. Foi possível identificar demandas por um currículo ‘transparente’, seguindo os ideais de objetivismo e padronização da aprendizagem, baseadas em um ideal de sociedade e sujeito advindos de certas características ditas essenciais na sociedade contemporânea. As demandas por competências e habilidades aparecem em busca de um ‘saber fazer’, por uma antecipação das ações do sujeito através da aceitação última de uma capacidade de ação social única para todos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Qualidade da Educação. Competência. Identidade.

Political Articulation about the National Common Curricular Base (BNCC): natural sciences and its technologies in High School

Abstract

This paper discusses educational policies field through a theoretical study of curriculum policies in a pos-structuralism view of political theory and discourse theory. With this view, we aim at interpreting the common and diversified parts of the National Common Curricular Base – BNCC high school – focusing on Natural Sciences and its Technologies, seeking to question discourses that ground the meaning of scientific education quality related to demands that establish conceptions in the curriculum, competencies, and skills, as well as identity matters. From this theoretical background, it was possible to identify demands for a ‘transparent’ curriculum that follows values such as objectivism

and learning standardization based on a notion of society and subject from certain characteristics considered essential for modern society. Aligning with these values, demands for competencies and skills are aimed at “knowing how to do” and for an anticipation of the subject’s actions through the ultimate acceptance of a common social action for all.

Keywords: National Common Curricular Base. Education quality. Competency. Identity.

1 Introdução

2

O presente trabalho situa-se no campo dos estudos das políticas educacionais, mais especificamente voltado às investigações de políticas curriculares. Dentro desse campo mais amplo, vincula-se esta pesquisa aos esforços investigativos que vêm explorando o potencial das abordagens discursivas pós-estruturais na pesquisa em currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Apresenta-se aqui uma interlocução privilegiada com a abordagem da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), como forma de compreensão dos fenômenos políticos, incorporando tal referencial ao campo do currículo.

São apresentados os resultados das investigações produzidas no projeto de pesquisa: “Articulações Políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio”, desenvolvido na Universidade Federal do Oeste da Bahia, no âmbito do grupo de pesquisa Políticas de Currículo, Diferença e Educação em Ciências. Trata-se de um trabalho cujo propósito geral é desenvolver uma interpretação desconstrutiva das partes comuns e diversificadas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio – focando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de modo a problematizar discursos que fundamentam a significação da qualidade da educação científica. Esta ação está vinculada às demandas que instituem as concepções de currículo, competência e habilidade, assim como às demandas identitárias.

Ao lado das investigações de cunho teórico pós-estrutural e discursivo no campo do currículo, vimos desenvolvendo nossas investigações no sentido de produzir argumentações críticas relativas aos universalismos nas políticas curriculares, investigando a forma como hegemonizam tais discursos na luta política.

Particularmente no caso da BNCC, muitos estudos desenvolvidos, com os quais este trabalho mantém interlocução, vêm argumentando e evidenciando uma rede de demandas que perfazem a hegemonização desta política do tipo padrão, que envolve múltiplos agentes públicos e privados atuantes nas mais diferentes esferas de ação social (MACEDO, 2014; LOPES, 2018; FRANGELLA, 2019; HYPÓLITO, 2019). Trata-se de redes que vêm produzindo e hegemonizando significações curriculares centralizadas e centralizadoras, cuja preocupação central é produzir padronizações curriculares que, sob o nome da igualdade de oportunidades, buscam enquadrar e definir uma educação igual para todos os estudantes, nos diferentes espaços e tempos educacionais brasileiros, tentando dizer a todos como e o que devem aprender para resolver demandas da/na sociedade.

Em um ambiente pós-estrutural comprometido com a diferença, temos tentado produzir abalos e dificuldades aos discursos homogeneizantes das políticas padrões, mostrando toda sua contingência e exclusão, argumentando que apostar na qualidade, na igualdade ou em qualquer outro princípio democrático de ensino e aprendizagem não significa. Necessariamente, apostar em padronização e definição de currículos e aprendizagens para todos e todas, expulsando a diferença e a produção singular de sentidos da educação (PIMENTEL-JÚNIOR; DIAS; CARVALHO, 2019; PIMENTEL-JÚNIOR, 2020a; PIMENTEL-JÚNIOR, 2021). Nessa perspectiva, temos tentado mobilizar todo o potencial desconstrutivo das teorias do discurso e curriculares pós-estruturais, no sentido de provocar outros imaginários e outros sentidos para se pensar a educação de qualidade, defendendo que os caminhos para uma escola de qualidade, e com igualdade de oportunidades a todos os estudantes, podem não passar, obrigatoriamente, pela aposta em um currículo nacional padronizado. Mais especificamente, neste trabalho, busca-se problematizar a forte vinculação discursiva entre soluções padronizadas para o currículo, por meio das competências e habilidades à ideia de qualidade, discutindo também as implicações ontológicas às subjetividades dos sujeitos escolares que a norma curricular precisa produzir para se firmar como política de qualidade.

Assim, em consonância com as investigações que vimos desenvolvendo, decidimos estruturar este trabalho da seguinte forma: (i) inicialmente apresentando os

referenciais teóricos com os quais vimos trabalhando em nossas investigações, privilegiando, nesta oportunidade, a teorização curricular pós-estrutural (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011), e suas implicações para pensar o currículo, a cultura, a identidade e a própria ideia de qualidade. Abordamos também o referencial teórico da Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe para pensar a política curricular em pauta discursiva, deslocando os essencialismos e universalismos produzidos para o currículo. Em seguida, apresentamos uma análise interpretativa de trechos da BNCC que julgamos atinentes às discussões relativas à qualidade e identidade, tematizados por problematizações curriculares. Por fim, nas considerações finais, buscamos defender que a decisão pela escola de qualidade pode não ser tomada em direção à restrição da produção de sentidos nos espaços escolares, abrindo-se espaço para pensar currículo e escolarização a partir da diferença.

2 Currículo e discurso em imersões pós-estruturais

De acordo com Silva (1999), as teorias curriculares podem ser agrupadas em 3 grandes correntes: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Historicamente, de acordo com ele, a ideia de ‘teoria’ esteve ligada a um sentido de representação ou reflexo da realidade última, desse modo, seria função da teoria descobrir o que já existe no mundo. Se tratando de currículo, a ideia seria de que o objeto ‘currículo’ sempre existiu e que o papel das teorias curriculares seria o de descrevê-lo tal como ele é. Em nossos estudos, no entanto, por intermédio das perspectivas pós-estruturalistas, afastamo-nos de tal pretensão e aceitamos que cada descrição de currículo se torna apenas uma noção sócio-histórica particular.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que o currículo não pode ser definido em um sentido absoluto, não existe uma característica essencial de currículo, existem apenas acordos sobre o sentido do termo que são sempre localizados historicamente. As ‘definições’ de currículo são sempre correlacionadas com definições anteriores, tentando sanar deficiências ou até mesmo negá-las no sentido mais amplo, criando um movimento contínuo de ressignificações para o currículo. Ao direcionar a ideia de currículo como ‘texto’, no sentido de cada um possuir suas relações em suas

construções, deixa aberta a perspectiva de não entender essa construção como concluída, mas, associar como algo que possui lacunas e instabilidade.

De acordo com Silva (1999), para se distinguir as diferentes teorias do currículo é necessária uma análise das diferenças presentes nas concepções que elas empregam. Cada teoria do currículo é carregada com um objeto de enfrentamento, e ao mesmo tempo, cada uma delas aborda conceitos com diferentes significados, dessa forma, para se identificar a diferença entre cada teoria é necessário analisar como são abordados os conceitos em cada uma delas. Podemos notar que, historicamente, o currículo não pode ser definido em um sentido último, ou seja, não existe uma característica essencial do objeto currículo, tampouco ele é um objeto dado. Existem apenas acordos discursivos contingentes, firmados na linguagem e, portanto, impossíveis de fixação absoluta. Ao longo do tempo, conceitos e definições são propostos, formulados e instituídos, mas sempre são questionados, revisados, matizados e (re)vividos. Este movimento, ao nosso entendimento, é o que torna o currículo algo vivo, em constante transformação, e as diferentes abordagens nada mais são do que constantes disputas sobre o que viria a ser o currículo.

Em nossas investigações, temos nos situado mais nas discussões pós-críticas e pós-estruturais. De acordo com Silva (1999), podemos entender o movimento pós-estrutural dentro de uma compreensão mais ampla de teoria pós-crítica, enquanto continuidade e ruptura com o estruturalismo. Em nosso trabalho, privilegiamos a abordagem pós-estruturalista de compreensão do currículo, entendendo-o como discurso que busca representar o currículo, mas o faz apenas de modo parcial, contingente e precário.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo, assim como o estruturalismo, tem uma visão antirrealista de produção de conhecimento. Isso significa que a linguagem não apenas descreve o mundo tal como ele é, ela o constrói, ela cria aquilo de que fala, e não somente o descreve. Trata-se de uma crítica à ideia de correspondência entre conhecimento e aquilo de que ele fala, como se houvesse a verdade do mundo e dos fenômenos lá fora esperando para serem descobertos.

O pós-estruturalismo se caracteriza como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma mudança ao estruturalismo. Enquanto esse último flertava com o

cientificismo na busca por estruturas, leis e formas invariantes que estariam na base dos fenômenos constituintes da realidade, o movimento pós-estrutural vai discutir a realidade por meio da linguagem. Entendendo que ela está situada no campo discursivo, toda e qualquer estrutura concebida com base na realidade só pode ser compreendida de modo não essencialistas, mas pela mediação da linguagem.

6 Nessa perspectiva, não tem como e tampouco há interesse em dar um significado final a um significante, em última instância. Todo significante (currículo, qualidade, identidade, formação) é flutuante e seu sentido só pode ser definido sob a ótica de sua formação discursiva, histórica e social. O currículo não pode ser definido como uma coisa, cada teorização sobre o currículo é um discurso que se hegemonizou e, assim, criou o objeto currículo do qual ela - a teorização - fala. As tradições curriculares criam um sentido sobre o currículo e esse sentido passa a ser partilhado e aceito, configurando-o assim como um ato de poder. Assim, toda e qualquer manifestação do currículo é uma produção de sentidos; o currículo é um texto que busca dar um direcionamento às identidades em formação, mas o faz sem poder de determinação última (PIMENTEL-JÚNIOR, 2020b; LOPES; MACEDO, 2011).

Embora o pós-estruturalismo não seja sinônimo de pós-modernismo, ambos compartilham aspectos relativos à compreensão do sujeito que podemos explorar neste trabalho, com vistas à caracterização deste pensamento no currículo. Silva (1999) destaca que o movimento coloca em dúvida a autonomia do sujeito moderno, “o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido” (SILVA, 1999, p. 113). Nessa perspectiva, as formas de pensar do sujeito, a soberania do controle de suas ações e autonomia, que são ideias defendidas pela concepção moderna, são ressignificadas: o sujeito não é o centro da dinâmica social. Em outras palavras, ele é construído pelas instituições e pelo discurso. No que diz respeito às noções de currículo e educação, o movimento também coloca em dúvida as noções

de progresso, pois o progresso não é algo necessário¹, em outras palavras, a euforia do progresso dá lugar à indeterminação do futuro.

Em nossos estudos, ao lado das teorias curriculares acima descritas, a TD tem sido tomada como um referencial analítico pós-estrutural, por meio do qual buscamos compreender discursos como práticas contextualizadas e contingentes (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). Em consonância com Pimentel-Júnior (2020a), reforçamos as inúmeras direções em que o uso da TD pode fornecer a nós pesquisadores. Ao utilizarmos a teoria sob essa perspectiva de infinitas possibilidades, torna-se possível a compreensão de políticas de currículo pela noção de discurso, estruturado pela aglutinação de demandas distintas que criam uma identidade coletiva e pela apresentação de um antagonismo, que impede a objetividade última de qualquer dessas identidades (PIMENTEL-JÚNIOR, 2020c).

Oliveira et al. (2013), ao explorar a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, tendo em vista sua relevância em estudos empíricos na educação, alerta-nos sobre o uso dessa perspectiva e sua incompatibilidade com noções metodológicas que buscam representar a realidade social tal como ela, de fato, é. Para Laclau e Mouffe (2015) o social é impossível, sempre contingente e precário. De acordo com eles, “se o social não consegue fixar a si mesmo nas formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade, o social só existe, no entanto, como um esforço para construir esse objeto impossível” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Desta forma, nenhum discurso pode representar a realidade social de modo absoluto, apenas entendê-la do ponto de vista das formações identitárias coletivas que se firmam, provisoriamente, em torno de lutas políticas incessantes e inesgotáveis. Nesse sentido, o que resta a nós, pesquisadores de políticas de currículo, é enunciar possibilidades e elaborar discursividades que podem ou não dar conta da compreensão e emergência de determinado fenômeno pedagógico curricular. Assim, ao analisar a BNCC, tentamos enunciar quais demandas levaram à opção por um currículo por competências, em relação ao que essas demandas se

¹ Em acordo epistemológico com nossos referenciais, o progresso é entendido como não necessário em um sentido não finalístico, não compulsório, pois os rumos sociais são compreendidos como articulações políticas imprevisíveis, contingentes e inanteciáveis.

antagonizam, e quais seriam as finalidades sociais que esse modelo hegemônico se propõe do ponto de vista das identidades.

Essa discussão nos instiga a pensar sobre como as demandas articulatórias da BNCC hegemonizam discursos e, na tentativa de defender o que venha ser a qualidade da educação, e a qualidade da educação científica, destacam antagonismos em relação àquilo que supostamente precisa ser superado, sobretudo uma suposta cultura disciplinar e distante das culturas juvenis e dos cotidianos dos estudantes.

Esse entendimento, de maneira significativa, é uma forma de fugir de concepções políticas que tentam estabilizar e fixar algo cercado pela instabilidade. As diversas e imprevisíveis demandas contextuais vão surgindo, e, ao se articularem, estimulam lutas políticas impossíveis de serem atreladas a um só tipo de demanda. Nesse sentido, a partir da teorização combinada por meio da TD e das teorias curriculares, partimos para a análise interpretativa da BNCC com vistas a problematizar seus anseios normativos por uma educação transparente, clara e que garanta a mesma aprendizagem para todos e todas.

3 BNCC: análises desde um ponto de vista pós-estrutural

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o

protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Assim, para além dos compromissos firmados no Ensino Fundamental, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento conceitual nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Elas são consideradas essenciais para que competências cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais possam continuar a ser desenvolvidas e mobilizadas na resolução de problemas e tomada de decisões (BRASIL, 2018, p. 538).

Iniciamos nossas análises a partir da ideia de competência presente na BNCC para, em seguida, ir discorrendo sobre seus vínculos às questões de identidade dos sujeitos e à significação da qualidade da Educação. A competência surge por meio do foco em objetivos comportamentais e, assim como esses objetivos, carregam a ideia de mensuração e controle dos comportamentos para atingir determinada meta social.

A partir de Lopes (2008), podemos afirmar a existência de influência das teorizações de Bobbitt, Charters e Tyler, que mantinham em seus estudos uma associação entre o currículo e o mundo produtivo em busca de uma eficiência no processo educacional. Essa noção é vista sobre uma lógica do planejamento fechado, por meio da definição clara de objetivos a serem alcançados, como se o detalhamento de um planejamento fosse capaz de garantir a igualdade das aprendizagens.

A definição de competência envolve o currículo em dois aspectos: ser competente significa (i) ser portador de um saber-fazer, ou seja, uma relação de exterioridade com o conhecimento, e (ii) ser capaz de executar algo, ou seja, a construção discursiva voltada ao pragmático, à atividade útil, à capacidade de ação do sujeito. Do sujeito é esperado, portanto, a aplicação dos conhecimentos aprendidos em situações reais da vida. A aplicação e a atividade, por sua vez, são voltadas a finalidades sociais a partir de três aspectos: (i) demandas complexas da vida cotidiana: existe uma falsa transparência de que os estudantes devem ‘saber’ ou ‘saber fazer’ como se os conhecimentos estivessem ‘dados’, de uma vez por todas, como se pudessem ser fielmente extraídos da realidade social. O que está sendo chamado de “demanda complexas da vida cotidiana”? Em nossa análise, trata-se de um significante que vai envolver questões subjetivas, culturais e contextuais as quais

a BNCC não consegue abarcar; (ii) demandas do pleno exercício da cidadania: nesse caso, a aposta educacional está direcionada para algo exterior e anterior ao sujeito, afinal, ser competente para o pleno exercício da cidadania significa seguir uma identidade pré-definida de sujeito crítico, autônomo e responsável. São ideias que convergem com ideais iluministas de valores e ações supostamente essenciais do ser humano que devam direcionar o projeto de sociedade; (iii) demandas do mundo do trabalho: aqui, a aposta vai para aquisição de competências que possam possibilitar ao sujeito responder a variáveis situações do mundo do trabalho, manifestando a ideia de que quanto mais conceitos e procedimentos o sujeito souber, mais competente será. Ao buscar superar as abordagens tradicionais e tecnicistas, as competências flertam com elas no sentido de instrumentalizar o sujeito para ações futuras.

É importante pensar sobre o que a BNCC se propõe: (i) superar a fragmentação disciplinar do conhecimento: fala-se, no documento, do avanço em relação a uma abordagem memorística e conceitual e, ao mesmo tempo, a competência precisa da mobilização desses conhecimentos disciplinares, agora, a serviço de comportamentos e habilidades. A tecnologia discursiva proposta acaba conferindo, a nosso ver, maior centralidade aos conhecimentos disciplinares do que antes. Colocá-los a serviço de comportamentos e competências, de ações esperadas como habilidade técnica de aplicação, não é descentralizar a disciplina, é dar outra forma, não necessariamente menos centrada, aos conhecimentos. Além disso, significa tentar apostar na ideia de que os conhecimentos bem articulados poderão fazer emergir habilidades que, por sua vez, se bem articuladas, farão emergir as competências, num encadeamento supostamente previsível; (ii) estimular a aplicação do conhecimento na realidade se trata de uma proposição que, a nosso ver, desvaloriza as identificações do sujeito da ação, o estudante, por carregar um caráter objetivista sobre o conhecimento.

Essa noção de aplicabilidade não necessariamente deve estar atrelada aos conhecimentos, como a BNCC propõe: a aplicabilidade de um determinado conhecimento pode estar mais ligada ao sujeito em si, à forma como cada conhecimento poderá atribuir, ou não, significados em seu contexto de vida. Entram, neste ponto, questões como a suposição de que a seleção de conhecimentos presentes na BNCC seja a mais ideal para todos os sujeitos em seus diferentes

contextos, e a ideia de que, uma vez aprendidos, estes conhecimentos serão fielmente aplicados na vida real; (iii) reafirmar a importância do contexto e do protagonismo do estudante para aprendizagem e construção do seu projeto de vida: cabe pensar se a BNCC está inovando quando traz a importância do contexto para a aprendizagem, a falta de uma discussão sobre os conceitos de contextualização também demonstra uma superficialidade na proposição, e remete ao contexto apenas como o imediato, o cotidiano, fazendo da leitura do mundo algo simplificado. A discussão de contexto como o entendimento de como algo veio a ser de uma determinada forma, por exemplo, desaparece, ficando restrita à ideia de contexto como o imediato.

O protagonismo do estudante é uma questão interessante quando pensamos que a BNCC segue o ensino por competências. Zabala e Arnau (2010), ao propor as competências, visam superar o modelo baseado na memorização ou na ação pela ação, mas parece que a superação da dicotomia está mais para hibridização.

Nesse sentido, borram-se os limites entre as proposições das diferentes escolas, disciplinar e por competência, como no exposto: “devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, técnicas, estratégias, métodos, etc.) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.49). Por essa razão, indicamos que o ensino por competências seja uma hibridização, já que a memorização e o disciplinar ainda estão presentes, só que agora vinculados a uma ideia de que existam conhecimentos comuns a todos e, por isso, torna-se indispensável conhecê-los. O foco ainda é a ação do estudante, só que agora em uma ação homogeneizada, de acordo com fundamentos e metas sociais anteriormente definidas, que ditam o que seria o ideal de cidadão ou profissional.

Os projetos de vida também devem ser discutidos. Primeiro, convém pensar se cabe aos currículos antecipar qualquer questão relacionada ao projeto de vida de cada sujeito. Partindo dessa aceitação, cabe pensar sobre se, realmente, a escola seja a única instituição que influencie e determine os projetos de vida dos sujeitos. A proposta dos projetos de vida mais nos parece uma celebração vazia da diferença dentro de um projeto notoriamente fechado de currículo que se pretende hegemônico. Como pensar um espaço para a diferença, se a BNCC vai em direção a um projeto de sujeito bem delimitado e condicionado ao desenvolvimento de competências pré-

definidas? A nosso ver, mais parece uma falsa ilusão de diversidade curricular condicionante da diferença que poderá aprofundar desigualdades em diferentes contextos.

Nas Ciências da Natureza, podemos observar mais explicitamente um caráter de planejamento exacerbado, que detalha e define anteriormente as identidades dos sujeitos por meio da delimitação de temáticas (Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo) apresentadas como essenciais para o desenvolvimento de competências de âmbito cognitivo, comunicativo, pessoal e social, e que a união destas possibilitaria a resolução de problemas e tomada de decisões para cada sujeito. No que diz respeito à temática matéria e energia, o texto da política propõe um sentido de aprofundamento dos problemas relativos ao tema, estudados desde o Ensino Fundamental. Sugere que os estudantes, ao estudarem tais temas, a partir das habilidades listadas, sejam capazes de propor soluções para processos produtivos com minimização de impactos ambientais, em diferentes escalas geográficas (local, regional, global). Às unidades temáticas Vida e Evolução e Terra e Universo, por sua vez, é sugerido uma abordagem mais conjunta entre as habilidades e temas, visando a despertar a capacidade de construir e utilizar interpretações, e analisar situações problema, buscando realizar previsões sobre o funcionamento e evolução dos seres vivos e do universo. A temática justifica-se pragmaticamente pela sua capacidade de fomentar decisões éticas e responsáveis na vida dos estudantes.

Manifesta, nessa direção, a aposta em um vínculo quase determinístico entre conhecimento, usabilidade do conhecimento e ação social do sujeito, do qual desconfiamos: é possível prever a prática social dos sujeitos a ponto de determinar os usos que serão conferidos aos conhecimentos em uma ação, no futuro? Quais contextos de vida relativos ao mundo do trabalho, à vida cotidiana e às demandas sociais irão requerer tais usos e aplicações? Tais conhecimentos e habilidades se mostrarão, de fato, aplicáveis a todos e todas, em todo e qualquer contexto, conforme a linguagem da padronização e do que é “essencial a todos” (BRASIL, 2018, p.1) sugere? A quem interessa tentar determinar as ações sociais dos estudantes, os termos do debate, suas pautas políticas, sua condição de realização? Além disso, aposta-se na ideia de que um comportamento pode ser alcançado a partir da

aquisição de habilidades treinadas, separadamente, como se dessas operações apenas um comportamento pudesse emergir, relativo a uma competência geral temática. Nesta lógica linearizada, qualquer sentido que fuja do planejado é considerado como negativo, em outras palavras, um currículo centrado num perfil comum que subverte a diferença em nome de uma igualdade essencial. Não é levado em consideração a complexidade da ação social e a diferença enquanto característica ontológica do sujeito.

Aposta-se, ainda, na determinação da ação pela posse de conhecimentos científicos objetivos, reatualizando teses, em alguma medida, humanistas e cientificistas na política de currículo em questão. Diferentemente, defendemos que, mesmo em um ambiente educacional altamente controlado, planejado e direcionado para aquisição de habilidades para alcançar determinados comportamentos para atingir/resolver/decidir determinada meta social, a diferença causará o extravasamento de sentidos, uma vez que a prática social e a produção de sentidos estruturam-se no discurso.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 25).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tomando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8).

No Ensino Médio, a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema. Ao mesmo tempo, considerar a contemporaneidade demanda que a área esteja sintonizada às

demandas e necessidades das múltiplas juventudes, reconhecendo sua diversidade de expressões. (BRASIL, 2018, p. 537).

Seguindo em nossa argumentação, apresentamos os trechos acima que permitem abordar a fixação e os essencialismos estruturados pela BNCC, ao impor um currículo que procura a idealização plena do sujeito, na busca por identidades homogêneas. Diante disso, argumentamos que a BNCC realiza uma leitura estrutural fechada e ideológica da sociedade, visando a totalidade na transformação do educando e do social.

14

Ao mesmo tempo, apresenta-se como mecanismo de união da qualidade educacional. Suas articulações políticas condensam e se estabelecem em crenças de uma educação universalizada e controlada, produzindo, assim, um conjunto de identidades pré-estabelecidas, nas quais o educando precisa se encaixar, com o objetivo de controlar os rumos sociais. É imprescindível questionar: em que se baseia para estabelecer tais competências? Por que deve ser usada de forma universal? O que é e como ocorreria o desenvolvimento integral do ser humano? Definir personalidades é ignorar os múltiplos pertencimentos que implicam nas diferenças e no contexto cultural do sujeito.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 36), “a noção de um currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências interna e externa aos sujeitos, individuais e coletivas que compõem o currículo”. Com isso, compreendemos que estabelecer uma organização curricular com conteúdo e aprendizagem comuns a todos, a despeito do jogo político, tratando todos os estudantes como iguais, é optar pela ideia de que precisam e merecem receber os mesmos saberes.

Entendemos que esse conjunto de saberes e articulações políticas em volta da BNCC é muito superficial quando se pensa na discussão de identidade. Todavia, mostra-se necessário considerar que as identidades desses sujeitos transitam por meio dos domínios tanto social quanto individual. É indispensável pensar na construção de um currículo escolar considerando as múltiplas necessidades locais.

Quando se estabelecem dimensões a serem trabalhadas e desenvolvidas pelo indivíduo, por meio de uma organização curricular fundamentada por competências,

é afirmado que existe a possibilidade de se alcançar o sujeito ideal. Nessa direção, como não existe uma escola ideal, onde um currículo ideal de conteúdos pragmáticos e aplicáveis em todos os contextos se materialize, também não existem identidades articuladas com a ideia do sujeito ideal.

É preciso considerar a subjetividade de cada um em articulação com o desenvolvimento dessas identidades, compreendendo que o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca alcançarão uma completude última. Assim, embora a BNCC se direcione para essencialismos, se limitando apenas à discussão superficial sobre diversidade e diferença, sempre em referência a grupos, tendendo para fixação de perfis identitários, jamais conseguirá fixar a diferença que, em nossos estudos, “passa a ser vista como uma característica profunda da vida interior e não apenas uma questão de embates entre diversos grupos” (BURBULES, 2012, p. 176).

Em alguns momentos, a BNCC nos fornece uma falsa sensação de que os sujeitos são livres para expressarem, sem limitação, suas identidades, sem que precisem se enquadrar a um conjunto identitário, por meio de um discurso consolidado por termos como igualdade e diferença. Assim, a partir de nossos estudos, consideramos que a BNCC, enquanto política pública de currículo, ao tentar representar todos, acaba por representar ninguém, já que a tentativa de instituir um sujeito ideal, sujeito esse produto de reformulações de acordo com competências estabelecidas pelo discurso hegemônico, ignora o fato de estarmos fadados à heterogeneidade.

Nas análises e estudos realizados, argumentamos que é possível ponderar sobre o caráter controlador da BNCC sobre as identidades, saberes e, até mesmo, sobre o futuro do outro. Cria-se uma expectativa e um planejamento para a vida e aspirações dos estudantes, tornando-os objetos e impondo sobre essas responsabilidades anteriormente definidas, sem qualquer discussão sobre as suas demandas e anseios. A nosso ver, é fundamental esclarecer que a BNCC pode representar uma ameaça padronizadora à educação nacional, na medida em que ela faz um esforço discursivo para se estabelecer como uma espécie de salvadora da educação. O desenrolar de suas articulações se caracteriza por grandes antagonismos à própria escola enquanto instituição produtora de políticas,

fundamentando-se em argumentos de que falta uma ‘educação de qualidade’ e que as identidades precisam de orientações para se obter um futuro justo e transformador, garantindo-lhes a inserção social prometida.

No entanto, a BNCC centraliza a responsabilidade de escolher o que ensinar, como ensinar e o que se espera que os estudantes aprendam ao longo da escolaridade básica, retirando da escola a atividade política que envolve tais decisões e responsabilidades. Esse esvaziamento político da escola acaba deixando ver o anseio da BNCC em universalizar os saberes, negando as divergências e as singularidades dos educandos, submetendo o ensino a uma moldagem homogeneizante, como forma de instituir o que chama de qualidade.

No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2018, p. 470).

Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 461).

Os trechos destacados seguem uma mesma linha de justificativas e defesas por uma educação padronizada e utilizável como forma de significação da qualidade. Ela passa a ser significada pela ideia de utilização comum dos conhecimentos por todos, em situações variadas das condições de vida, e contrapõe-se à organização curricular vigente, disciplinar e distante da vida juvenil. Parte crucial dos discursos fundantes da BNCC embasam essa ótica de que o que é utilizável e comum a todos precisa estar definido, entretanto, pouco é explorado quais são as condições de desigualdade social que tensionam a relevância do que se considera comum a todos. Assim, pensando em qualidade, um significante que possui diversos significados, não há como predizer o que é qualidade apenas pelo fato dos conteúdos e aprendizagens previstas serem apresentadas como úteis e comuns, pois essa relevância e utilidade adquirem significados contextuais imprevisíveis, em alguma medida.

Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), A BNCC distingue o que é “básico-comum” e “diverso”, dando a entender que é possível o alcance de um suposto acordo que supera as diferenças. Acordo que, ao nosso ver, configura a construção de narrativas tendenciosas, quando revela uma ideia determinística de comum e diverso no currículo. Tudo isso, levando em consideração uma lógica curricular baseada em competências e habilidades, tendo como principal ideal a preparação de um determinado tipo de sujeito, para uma determinada sociedade, construções que anseiam a formação de um sujeito ‘competente’ e apto a enfrentar os desafios previstos para a vida adulta. Isso nos remete a visualizar tais discursos como uma tentativa de mecanização do sujeito, colocando em xeque a própria ideia de diversidade no currículo.

Por essa razão, por meio de ideais voltados para a eficiência, a padronização do currículo torna-se um objetivo direto a ser defendido, sendo algo exterior (já previsto) a se tornar um mecanismo de avaliação que quantifica o sucesso de determinada escola, por meio da indicação do que é qualidade, sob uma lógica de mundo e de vida social já concebida. Há uma tentativa de estabilizar possíveis demandas esperadas para a etapa do Ensino Médio, de modo que o já “previsto” seja um mecanismo único de avaliação de quais articulações identitárias serão reivindicadas, e, dessa forma, apontar quais caminhos devem ser percorridos para que a qualidade seja significada.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que se padroniza o que e como todos devem aprender, há uma tentativa de buscar a aderência por parte dos professores, na esperança de aliá-los a uma base comum, sempre com uma série de discursos que alimentam o sofismo da significação da qualidade, pelo antagonismo aos aspectos de disciplinaridade, conteudismo curricular e ausência de diálogo com a cultura juvenil. A utilização da teoria do discurso, como forma de colocar essas questões em pauta, é uma forma de ampliar as discussões a respeito das instabilidades e incertezas presentes nas políticas de currículo, ponderando que o conteudismo, a disciplinaridade e a ausência de implicação cultural são questões que não levam, necessariamente, a uma aposta em padrões curriculares como forma de garantir qualidade.

O caráter de precariedade e instabilidade presente nas políticas de currículo, são possíveis de analisar por intermédio da TD, conforme Pimentel-Júnior (2020b) destaca em seus estudos. Esse entendimento, de maneira significativa, é uma forma de fugir de concepções políticas que tentam estabilizar e fixar algo que é, sempre, não-fixo. Sob essa ótica, a BNCC por mais que defenda “o ensino de qualidade comum a todos”, com base em suas competências e habilidades, nunca atenderá isso de forma completa, pois é impossível identificar e atender todas as demandas sociais, de uma vez por todas.

A BNCC apresenta antagonismos que justificam o embasamento político e discursivo da política, de forma que fique explícito quais meios devem ser enfrentados para que a qualidade da educação seja significada. Conforme estudos sobre a organização estrutural dos currículos do Ensino Médio, Lopes (2008) afirma que existe a tentativa de apontar uma direção formativa para o estudante dessa etapa da Educação Básica, sob uma lógica de interesses mercadológicos que se espera alcançar nos sujeitos (desenvolvimento de competências e habilidades), sendo, para a autora, reflexo de uma perspectiva instrumental. Ao apontar a organização curricular do Ensino Médio (EM) vigente como ineficaz, apenas pelo excesso de componentes e uma abordagem pedagógica longe das culturas juvenis e do mundo do trabalho, a BNCC reflete a tentativa de estabilizar demandas do mundo do trabalho na organização do currículo, como forma de aproximação dos jovens a este mundo.

O discurso de que as fraquezas do EM vigente são meios que distanciam do alcance das finalidades de inserção social e do mundo do trabalho previstas, baseia-se apenas numa lógica de ausência de uma formação profissionalizante e de um ensino para aplicação de conhecimentos. No entanto, a nosso ver, a inserção no mundo é algo que vai muito além da Educação Básica, remetendo a limitações estruturais e desigualdade de oportunidades não corrigíveis pela padronização de aprendizagens no currículo, ou pela aposta no aumento da capacidade de aplicação do conhecimento.

4 Considerações finais

Até aqui, a partir do diálogo constante com as teorias curriculares e do discurso de corte pós-estrutural, tentamos argumentar que os caminhos para uma escola de qualidade podem não passar, obrigatoriamente, pela aposta em um currículo nacional padronizado e supostamente útil a todos. A nosso ver, a padronização de currículos por competências, a planificação de identidades e a subsequente significação restritiva da qualidade, demonstram muito mais uma tentativa indesejável de fechamento finalista de sentidos do que o alcance propriamente dito da qualidade da educação.

Ao longo das discussões, observamos que a BNCC recorre a uma intensa defesa de padronização de aprendizagens, sob uma lógica reducionista e determinista de vínculo a demandas sociais, supostamente obrigatórias e dadas. Neste sentido, existem acordos discursivos e políticos que direcionam o significado qualidade à aposta na manifestação salvacionista de algo nas aprendizagens que, supostamente, pode ser definido e controlado por uma política padrão, uma aprendizagem igual e única para todos.

O currículo por competências centrado em um saber-fazer parece buscar a antecipação das ações dos sujeitos, uma tentativa de treinar a ação para uma futura situação social, uma aplicação técnica e simplista da complexidade do processo de ensino aprendizagem, remontando a preceitos da teoria tradicional e linearização do currículo, cujo foco e preocupação estão na organização, no como ensinar, sem uma análise sobre o conhecimento e as identidades/subjetividades que permeiam o processo educativo. O currículo por competências mais nos parece estar preocupado com os resultados esperados, ou seja, a padronização das identidades em nome de uma aprendizagem igualitária, do que com as subjetividades dos sujeitos que passaram por ele.

Ao focar e centralizar seus esforços para alcançar o sujeito ideal, a BNCC negligencia o fato de que cada um tem seu processo de auto constituição como sujeito (BIESTA, 2013), desconsiderando saberes e histórias construídas ao longo de suas vivências pessoais. Ela nos apresenta uma leitura linear da conduta dos estudantes, configurando o ensino voltado para padronização curricular na construção de uma

educação igual para todos. Compreendemos o “todos” como uma ameaça à singularidade do sujeito dando abertura para a eliminação da diferença.

A BNCC tem se mostrado firme e confiante na sua padronização de ensino e aprendizagem, concebendo a noção de que um currículo único, formal, fechado e igual para todos é suficiente para dar conta da multiplicidade de experiências, individuais e coletivas, dos sujeitos. Soma-se a isso a ideia de que as identidades precisam estar determinadas para se obter um futuro promissor, capaz de inserção social e resolução de demandas complexas do trabalho e do cotidiano. Dessa forma, a leitura generalista colocada em curso pela política rejeita lógicas contextuais, exigindo um compartilhamento de uma linguagem comum, fortalecendo o silenciamento da singularidade em favor de um ensino homogêneo.

As nossas análises e os nossos estudos curriculares e discursivos têm apontado para a importância de (re)posicionar a escola como espaço político, tomando de volta a importância das discussões sobre a significação curricular fora de um enquadramento que preza pelo estabelecimento de padrões visando a fixação das aprendizagens. A luta pela repolitização da escola significa apostar na liberdade criativa das produções de políticas de currículo que estão a ocorrer, incessantemente, nos espaços e tempos escolares, criando espaço para o emergir da diferença no currículo. A repolitização da escola e dos fazeres curriculares passa, a nosso ver, pela desfixação do ensino e das aprendizagens, abandonando toda lógica curricular instrumental comprometida com a repressão das diferenças em nome da conformidade. Enfim, a nosso ver, a repolitização é o que pode ajudar a reoxigenar a cena curricular contemporânea de política padrão, mostrando que a significação dos caminhos para a escola de qualidade é um terreno de disputa discursiva, ou seja, um terreno de constante produção do diferir.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BIESTA, G. **Para Além da Aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANGELLA, R. C. P. Padrão-Política: ficando prioridade e propriedade no terreno educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 828-843, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.02>. Acesso em: 11 jul. 2021.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, Jul/Dez, 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

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

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 11 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade&qt. Acesso em: 11 jul. 2021.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; DIAS, R. E.; CARVALHO, M. I. S. S. Significações de Qualidade e Crise da Educação Científica nas Políticas Curriculares para o Ensino de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 147-168, 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p147>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. **Roteiro**, v. 46, p. e23806, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23806>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Demandas Identitárias nas Políticas de Currículo para o Ensino das Ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 1, p. 94-119, 2020b. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p94-11>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Demanda como Unidade de Análise e a Produção de Dados nas Pesquisas em Políticas de Currículo. In: Raimundo Dutra de Araújo; Francisco Antonio Machado Araujo. (Org.). **Processos metodológicos na pesquisa em educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento**. Teresina: EDUFPI, 2020c, p. 323-340.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 901-923, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ⁱ Clívio Pimentel Júnior, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7544-4496>

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Doutor em educação. Professor no Programa de Pós-graduação em Ensino, na Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Barreiras, Bahia, Brasil. Contribuição de autoria: o autor é orientador dos estudantes e autor do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7868680338671520>.

E-mail: cpjunior@ufob.edu.br

ⁱⁱ Hugo de Figueiredo Santos, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1591-5580>

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura na Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Barreiras, Bahia, Brasil.

Contribuição de autoria: o autor realizou análise e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7971328115157326>.

E-mail: hugo.s5010@ufob.edu.br

ⁱⁱⁱ Késsio Johnes da Silva Linhares, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5640-1116>

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura na Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Barreiras, Bahia, Brasil. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Contribuição de autoria: o autor realizou a análise de dados e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9289126362008107>.

E-mail: kessio.l1351@ufob.edu.com.br

iv **Vitoria Loiza Ferreira Rocha Amorim**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6084-8914>

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura na Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Barreiras, Bahia, Brasil.

Contribuição de autoria: a autora realizou análise e escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2529884360550658>

E-mail: vitoria.amorim@ufob.edu.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Avaliador: Mário Gleisse das Chagas Martins

Como citar este artigo (ABNT):

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio; SANTOS, Hugo de Figueiredo; LINHARES, Késsio Johnes da Silva; AMORIM, Vitoria Loiza Ferreira Rocha. Articulações políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.