



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

da Silva, Elânia Francisca; de Jesus Souza, Elaine; Santos, Claudiene
DOCÊNCIA, BNCC E CURRÍCULO DE BIOLOGIA: problematizando “a grade” que organiza a escola
Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, Janeiro-, pp. 1-18
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.64845>

- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org



**DOCÊNCIA, BNCC E CURRÍCULO DE
BIOLOGIA: problematizando “a grade”
que organiza a escola**

**TEACHING, BNCC AND BIOLOGY
CURRICULUM: problematizing “the grid”
that organizes the school**

**CURRÍCULO DE ENSEÑANZA, BNCC Y
BIOLOGÍA: problematizando “la
cuadrícula” que organiza la escuela**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.64845

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: A docência é desafiadora e instigante para quem se dispõe a enxergá-la muito além da transmissão de conteúdos, sobretudo ao reconhecer educandos/as, educadores/as e todos/as que constituem os currículos escolares e acadêmicos, como sujeitos socioculturais, políticos e históricos. O currículo passou por diversas definições sendo alvo de discussões sobre as perspectivas teórico-analíticas e influências no processo de ensino e aprendizagem, até hoje. Neste estudo, entendemos que o currículo vai além de conteúdos, atividades, avaliações, ensino e aprendizagem, teoria e prática, principalmente porque consiste em um artefato cultural que abrange as múltiplas identidades/diferenças que permeiam o ambiente escolar. Desse modo, o principal objetivo foi problematizar os discursos de professores/as de Biologia sobre currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com onze (11) docentes cisgêneros masculino e feminino, que ministram as disciplinas de Ciências/Biologia nas redes públicas municipal e estadual cearense. Adotamos a análise foucaultiana do discurso como ferramenta teórico-analítica. Os resultados evidenciaram que alguns/mas docentes já construíram uma visão mais abrangente sobre currículo, porém a maioria ainda não questiona discursos universalistas, conteudistas e tecnicistas que alicerçam a BNCC. Assim, ressaltamos a importância de políticas públicas educacionais que estimulem a (re)construção de currículos escolares pluralistas e democráticos, não enclausurados em “grades”, mas que contribuam para a incessante formação sociocultural e política de “sujeitos aprendizes e do aprendizado” para além do conhecimento científico.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Biologia.

Recebido em: 16/11/2022

Alterações recebidas em: 22/02/2023

Aceito em: 22/02/2023

Publicação em: 15/03/2023

Elânia Francisca da Silva

Graduada em Biologia

Mestranda pela Universidade Federal do
Cariri, Brasil.

E-mail: elaniag64@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3075-7111>

Elaine de Jesus Souza

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do
Cariri, Brasil. ²¹

E-mail: elaine.js.sd@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3931-0025>

Claudiene Santos

Doutora em Educação

Professora Universidade Federal de
Uberlândia, Brasil.

E-mail: claudienesan@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Como citar este artigo:

SILVA, E. F.; SOUZA, E. J.; SANTOS, C. DOCÊNCIA, BNCC E CURRÍCULO DE BIOLOGIA: problematizando “a grade” que organiza a escola. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-18, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.64845>.

Abstract: Teaching is challenging and exciting for those who are willing to see it far beyond the transmission of content, especially when recognizing students, educators and everyone who constitutes the school and academic curricula, as sociocultural, political and historical subjects. . The curriculum went through several definitions, being the subject of discussions about the theoretical-analytical perspectives and influences in the teaching and learning process, until today. In this study, we understand that the curriculum goes beyond content, activities, assessments, teaching and learning, theory and practice, mainly because it consists of a cultural artifact that encompasses the multiple identities/differences that permeate the school environment. Thus, the main objective was to problematize the discourses of Biology teachers about curriculum and the National Common Curricular Base (BNCC), from the perspective of post-structuralist cultural studies. For this purpose, we conducted semi-structured interviews with eleven (11) male and female cisgender teachers, who teach Science/Biology subjects in the municipal and state public schools in Ceará. We adopted Foucauldian discourse analysis as a theoretical-analytical tool. The results showed that some/but teachers have already built a more comprehensive view of the curriculum, but the majority still do not question the universalist, content and technical discourses that underpin the BNCC. Thus, we emphasize the importance of educational public policies that encourage the (re)construction of pluralistic and democratic school curricula, not enclosed in “grids”, but that contribute to the incessant sociocultural and political formation of “learners and learning subjects” beyond of scientific knowledge.

Keywords: BNCC. Resume. Biology.

Resumen: La docencia es desafiante y apasionante para quien está dispuesto a verla mucho más allá de la transmisión de contenidos, especialmente al reconocer a los estudiantes, educadores y todos los que constituyen los currículos escolares y académicos, como sujetos socioculturales, políticos e históricos. El currículo pasó por diversas definiciones, siendo objeto de discusiones sobre las perspectivas e influencias teórico-analíticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta la actualidad. En este estudio entendemos que el currículo va más allá de contenidos, actividades, evaluaciones, enseñanza y aprendizaje, teoría y práctica, principalmente porque consiste en un artefacto cultural que engloba las múltiples identidades/diferencias que permean el ambiente escolar. Así, el objetivo principal fue problematizar los discursos de profesores de Biología sobre el currículo y la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en la perspectiva de los estudios culturales postestructuralistas. Para ello, realizamos entrevistas semiestructuradas con once (11) docentes cisgénero, hombres y mujeres, que imparten asignaturas de Ciencias/Biología en las escuelas públicas municipales y estaduais de Ceará. Adoptamos el análisis del discurso foucaultiano como herramienta teórico-analítica. Los resultados mostraron que algunos/pero los docentes ya construyeron una visión más integral del currículo, pero la mayoría aún no cuestiona los discursos universalistas, de contenido y técnicos que sustentan la BNCC. Así, destacamos la importancia de políticas públicas educativas que propicien la (re)construcción de currículos escolares pluralistas y democráticos, no encerrados en “cuadrículas”, sino que contribuyan a la incesante formación sociocultural y política de “alumnos y sujetos de aprendizaje” más allá de el conocimiento científico.

Palabras clave: BNCC. Reanudar. Biología.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da história, o currículo escolar passou por diversas definições sendo alvo de discussões sobre as perspectivas teórico-analíticas e influências no processo de ensino e aprendizagem, até hoje. No que se refere às licenciaturas em Ciências da Natureza: Biologia, Química e Física, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018) tem sido alvo de disputas e questionamentos, desde sua elaboração até sua aprovação. Entretanto, a partir da perspectiva pós-estruturalista (LOURO, 1997; MEYER, 2014; SILVA, 2004), o currículo visto como artefato sociocultural e político, possibilita a liberdade de pensamentos, ações, problematizações, direcionando os processos educacionais e seus documentos normativos a uma visão mais abrangente da educação e, reconhecimento dos sujeitos que habitam o ambiente escolar com suas múltiplas identidades/diferenças.

Os cursos de formação em licenciaturas configuram-se como um campo propício para o compartilhamento de saberes e práticas entre docentes e discentes, por meio de várias vivências e

relações sociais, a partir de seus currículos e espaços de convivência, uma vez que a docência consiste em um processo contínuo de aprender e ensinar. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos Inter e transdisciplinares tanto no ambiente acadêmico quanto no escolar, possibilita que os (futuros/as) docentes tornem-se capazes de enxergar as desigualdades que permeiam a sociedade. A inserção da Inter e Transdisciplinaridade na educação se configura como um processo desafiador, sobretudo ao demandar uma formação docente inicial que promova a capacidade de questionar o contexto sociocultural no qual os/as discentes estão inseridas/as. Desse modo, a incorporação de propostas curriculares Inter e transdisciplinares só fará sentido se oportunizar transformações na vida dos/as educandos/as (e dos/as educadores/as) a partir de questionamentos contextualizados, sendo as mesmas tidas como categorias de ação (FREIRE, 2015).

Neste estudo, a docência é compreendida como um movimento educativo que envolve um incessante compartilhamento de saberes e práticas interdisciplinares e/ou transdisciplinares para além do processo de ensino e aprendizagem, posto que pressupõe a produção sociocultural de identidades/diferenças. Ademais, ressaltamos que o currículo (nesse caso, especificamente de Biologia) vai além de uma visão generalista, essencialista e conteudista, pois consiste em um artefato cultural que abrange as múltiplas identidades/diferenças que permeiam o ambiente escolar, nesse sentido problematizamos os discursos universalistas veiculados a partir da BNCC como uma tentativa de homogeneização e invisibilização das diferenças, principalmente nas dimensões de sexualidade e gênero.

Nessa direção, compreendemos que a educação vai além da formação docente e do ambiente escolar, pressupõe mudanças socioculturais e políticas como exercício de inclusão e visibilidade de identidades e diferenças. Para tanto, faz-se necessário analisar, de forma crítica e questionadora, discursos e normativos curriculares como a BNCC, visando contribuir para uma educação pautada na equidade, democracia e diversidade. Assim, esse estudo tem como principal objetivo: problematizar os discursos de professores/as de Biologia sobre currículo e a BNCC, a partir da perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas. Para tanto, utilizamos a análise foucaultiana do discurso para problematizar os enunciados dos/as docentes sobre BNCC, currículo e docência.

2 CURRÍCULO E ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS

O embasamento nos estudos culturais pós-estruturalistas possibilita ampliar as lentes, os olhares e as dimensões acerca do currículo. Nessa perspectiva, problematizamos os múltiplos discursos que constituem o currículo, entendido como artefato cultural marcado por identidades/diferenças, relações de poder e espaços socioculturais localizados, nos quais docentes (re)constróem suas (auto)biografias, ocupando as instituições educacionais e demais espaços sociais. Aguilar e Gonçalves (2017) ressaltam como uma das principais características dos estudos culturais o seu caráter inter e transdisciplinar, pois admitem uma pluralidade de paradigmas passíveis de diversas problematizações e mudanças socioculturais, principalmente ao questionar a linguagem, os discursos, ou seja, os modos de produção das identidades e diferenças.

O currículo é tido como uma bússola que guia a educação, sendo problematizado de diversas formas por diferentes teorias ao longo da história educacional. Para Silva (2004, p.17), as teorias curriculares podem ser divididas em: **tradicionais** que contemplam: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”; **críticas**: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”. E teorias **pós-críticas** que compreendem: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso do poder-saber, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”, desse modo, a escola incorpora diversas (des)construções a partir de seus saberes e práticas.

Peters (2000, p.29, grifos do autor) destaca que essa perspectiva pós-estruturalista se configura como uma crítica ao estruturalismo, agindo como “um movimento do pensamento”, que não se restringe a um mero pressuposto compartilhado, e sim a uma prática Inter/transdisciplinar que abrange diferentes vertentes sociais. No decorrer da história, o pós-estruturalismo contribuiu para a análise crítica da sociedade, através de diversas inquietações e problematizações sobre o sujeito e o desenvolvimento de

sua compreensão como indivíduo constituído por múltiplas identidades/diferenças, desconstruindo padrões estereotipados e hegemônicos (CASALI; GONÇALVES, 2018). Isso só foi possível a partir do momento que ocorreu o desenvolvimento da abrangência do campo biológico, social e cultural, como fontes de estudos e questionamentos. Mas, onde convergem com a educação? Pereira e Dinis (2017) apontam que uma das principais aquisições dos estudos pós-estruturalistas para a educação está no planejamento e na problematização das práticas de pesquisa, de modo que, o/a pesquisador/a interprete os enunciados, assim como faça uso de questionamentos acerca do campo de estudo.

Nessa ótica, o pós-estruturalismo não está preocupado com respostas certas ou erradas, mas em problematizar os meios pelos quais os saberes e significados são (re)produzidos através das redes de poder que permeiam a sociedade (MEYER, 2014). Meyer (2014, p.34) acrescenta que o fazer de pesquisa pós-estruturalista tem como ponto de partida múltiplos pressupostos, entre eles: “olhar e encontrar caminhos diferentes a serem seguidos, possibilidades de transgressões em metodologias e procedimentos que supomos fixos, dados, não modificados”. Ao enxergar diversas possibilidades de serem analisadas a partir do objeto de estudo e a cultura na qual está inserido. A autora enfatiza que através desses pressupostos podemos: “deixar-nos guiar pelas novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir, criadas e instauradas pelas aprendizagens que tivemos das diferentes correntes das teorias pós-críticas” (MEYER, 2014, p.34). Assim, essas novas aprendizagens possibilitam uma visão mais abrangente dos estudos educacionais e curriculares.

Dando ênfase à teoria pós-crítica, o currículo constrói identidades/diferenças, atrelado ao poder-saber. Ao longo da história, o currículo (e a/s Ciência/s) vem propagando e legitimando identidades hegemônicas, sendo considerado um artefato cultural escrito para o/pelo gênero masculino (SILVA, 2004). Em consequência, os currículos escolares foram omitindo e marginalizando as diferenças. Devido ao fato de a escola ter sido “concebida inicialmente para acolher alguns, mas não todos ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição” (LOURO, 1997, p.57). Contudo, inicialmente, não havia necessidade de problematizar o currículo e as identidades contempladas, já que os grupos “minoritários” não faziam parte da escola, posto que tempos depois é que conquistaram direito à escolaridade. Ainda assim não estavam, efetivamente, inclusos/as nos currículos escolares, que somente contemplavam identidades hegemônicas (homem, branco, classe média, heterossexual), pois a diversidade não era (e em muitos ainda não é) reconhecida no ambiente escolar.

Silva (2014) salienta que as identidades/diferenças estão intimamente interligadas ao sistema de representação, ou seja, “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder [...] a identidade e diferença são estreitamente dependentes da representação” (p.91). Nessa perspectiva, quem “possuir” o poder, pode (ou não) permitir o acesso dos grupos marginalizados à produção cultural e divulgação dos seus trabalhos, como também o (re)conhecimento (ou não) de suas histórias e identidades. Para Foucault (2015), o poder não é como uma força central e unitária que ocupa a mesma posição, muito menos seria algo inerente, pois não tem uma natureza e essência próprias, nem se refere a uma oposição binária entre dominadores/dominados. O poder é compreendido como “uma ação sobre outras ações”, todas disseminadas, representando manifestações que visam estruturar o campo das ações alheias, isto é, regular as relações socioculturais, o que aponta a constante produção das relações de poder. Nesse sentido, o poder é produtivo e não repressivo, pois inventa estratégias para ser potencializado, produz saberes que o justificam e também o camuflam, assim reduz os custos da dominação, distinguindo-se da violência (VEIGA-NETO, 2004).

Hennigen e Guareschi (2002) explanam que, embora marcada por relações de poder-saber, a cultura seria um espaço privilegiado de combate às desigualdades e luta pelas significações e visibilidades. A cultura abrange diversos grupos sociais não elitizados, proporcionando uma inter e transdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Configura-se, assim, como uma das principais dimensões que constitui o currículo e as identidades/diferenças, posto que (re)produz práticas sociais e agrega sentidos e valores, ao destacar a função simbólica na vida social (HALL, 2016). A construção dessas identidades/diferenças que permeiam o campo cultural era apresentada, historicamente, como fixa e imutável. Hall (2006) ressalta que após a ocorrência de uma modernidade tardia, mudou-se a concepção

sobre a identidade do sujeito pós-moderno. Expondo que nesse processo de construção, as identidades/diferenças culturais não são fixas, nem permanentes, são móveis, sendo uma construção histórica e não biológica.

Paraíso (2010) adverte que a busca por uma única identidade, acaba por tornar o currículo desinteressante, sem novidades. Justamente porque seria mais atrativo um currículo aberto às diferenças, aos questionamentos e à problematização social e cultural nas instituições escolares. Nessa direção, caberia considerar um conceito de Educação que pressupõe:

[...] o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização” [...] (MEYER, 2009, p. 222).

Assumir essa perspectiva educacional significa condicionar a inserção de abordagens socioculturais na educação de temas que tem sido poucos (re)conhecidos pelas instituições. Entre eles sexualidade e gênero, uma vez que a escola se configura como normatizadora da sexualidade pois, as políticas curriculares buscam regular e orientar os/as adolescentes a se enquadrarem no padrão legitimado como “normal”. Atualmente, grupos feministas tentam problematizar os marcadores biológicos, acentuando o caráter social e cultural do masculino e feminino na instituição escolar (LOURO, 1997). Os currículos educacionais, via de regra, propagam as desigualdades socioculturais, fazendo-se necessário a inclusão curricular de vozes silenciadas como as culturas infantis, femininas, LGBTQIA+, étnico-raciais entre outras, para assim minimizar as segregações que habitam as escolas (LOPES, 2003).

Skliar (2003) compreende a escola como produto da modernidade e, nessa lógica, a educação como ordem, regulamentação, restrição do outro e produção de homogeneidades. Embora, as identidades/diferenças se encontram presentes na escola, por vezes, são silenciadas e invisibilizadas, principalmente pelo fato de a escola tentar homogeneizar, buscando enquadrar a todos/as em padrões estereotipados. Em relação à função da escola e da docência, Gomes (2007) enfatiza que a escola vem incorporando as mudanças sociais, aumento ao acesso à educação e às tecnologias, conhecimentos, (in)formações, culturas, artes, diversidades de linguagens e o convívio social. A educação perpassa a instituição escolar, englobando o indivíduo, a família, e tudo que o rodeia, ocorrendo através das interações. “A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade” (GOMES, 2007, p.18).

Uma educação promovida através da Inter/Transdisciplinaridade a partir da ótica dos estudos culturais no currículo escolar contribuiria no campo educacional que está diretamente ligado à vida e ao desenvolvimento dos seres humanos, assim discutir sobre educação remete diretamente à prática docente e sua formação. Para Nicolescu (1999), a Interdisciplinaridade configura-se como um campo do qual um determinado conteúdo transita entre as disciplinas e, a transdisciplinaridade, transita entre e, ao mesmo tempo, através e além das disciplinas. Desse modo, a Inter e a Transdisciplinaridade instigam um diálogo entre e além das disciplinas, assim, ao englobar o sociocultural podem contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, para que isso ocorra se faz necessário a criação de políticas públicas voltadas para a educação para além de interesses políticos, visando à melhoria da instituição escolar. Para Souza (2003), a formulação de uma política pública percorre um caminho no qual os governos municipais, estaduais e federal desenvolvem programas e ações com o objetivo de introduzir mudanças na sociedade. Diante disso, os resultados obtidos com essas ações interferem diretamente na vida dos/as cidadãos/ãs. Na instituição escolar não poderia ser diferente, visto que temos a BNCC que é uma das políticas públicas vigentes para a Educação Pública, regulamentando e orientando a elaboração dos currículos escolares nos diferentes níveis educacionais por meio de habilidades e competências. Com o intuito de ajudar “a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração

entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p.8). Diante do exposto, esse documento normativo atuaria como passarela entre o Estado, educação e sociedade? Franco e Munford (2018) problematizam o cenário político conservador e excludente no qual a BNCC foi produzida em meio a um golpe institucional, assim sua implementação indica retrocessos na educação a médio e longo prazo. Posto que, com a reforma no ensino básico temáticas importantes para a formação discente foram suprimidas, por exemplo as questões de sexualidade e gênero, o que nos conduz a questionar o retorno de métodos dualistas tradicionais, reiterando preconceitos e discriminações, além de uma desigualdade ainda maior entre o ensino privado e público.

3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

A internet é considerada um instrumento potente na produção de material empírico para pesquisas em diversas áreas. No campo educacional não poderia ser diferente, em tempos remotos contribuiu para a realização de entrevistas entre pesquisadores/as e entrevistados/as online. Nesta pesquisa, devido ao contexto pandêmico da COVID-19¹ e para a segurança tanto das pesquisadoras quanto dos/as entrevistados/as, as entrevistas semiestruturadas foram online (via Google Meet) para cumprir os protocolos de saúde pública da Organização Mundial da Saúde/OMS, mantendo o distanciamento social.

É cabível informar que esse estudo faz parte de um recorte de um estudo mais abrangente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da instituição proponente², posto que seguimos todos os procedimentos éticos. Foram enviados via e-mail para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a res. 510/2016/CNS. Contamos com a participação de onze (11) docentes cisgêneros masculino e feminino que ministram as disciplinas de Ciências e Biologia nas redes públicas municipal e estadual do Ceará, selecionados/as de forma aleatória, identificadas/os por um nome fictício e a(s) disciplina(s) que ministram. As entrevistas foram realizadas no período de 02/09/2020 a 10/10/2020 sendo gravadas e, posteriormente, transcritas.

Adotamos a análise foucaultiana do discurso como ferramenta teórico-analítica. Para Foucault (2008, p.132) o discurso possui diversas definições, entre elas: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”. Mas, que ao mesmo tempo, possui três grandes sistemas de exclusão, que são: “a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade da verdade” (FOUCAULT, 1996, p.19). Assim, o discurso se constitui como um fator histórico conduzido por acontecimentos, analisados de acordo com o tempo de sua ocorrência. Ao se fazer um agrupamento de enunciados deve-se levar em conta suas especificidades, tempo, acontecimento para poder compreender sua formação discursiva (FISCHER, 2001).

A análise dos acontecimentos discursivos não se restringe a um domínio semelhante, visto que o recorte do domínio é provisório e busca possibilitar o aparecimento de relações (entre enunciados, grupos de enunciados, acontecimentos de distintas ordens social, política, cultural etc.). O enunciado pode ser compreendido como uma modalidade relacional que prescreve uma posição de sujeito por meio de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2008, p. 34-35). Estabelecer grupos de enunciados envolve analisar o jogo de seus aparecimentos simultâneos ou sucessivos e, por outro lado, de sua dispersão. Trata-se de descrever sistemas de dispersão para encontrar regularidades (correlações, transformações [...]). Embora não haja uma definição completa, uma formação discursiva representaria um modo de descrever uma regularidade (uma ordem, posições, correlações, transformações etc.) entre um grupo de enunciados e um sistema de dispersão similar. Os enunciados se apoiam em formações discursivas que

¹ A Covid-19 é uma doença causada pelo novo Coronavírus que teve início nos meses finais do ano de 2019, se alastrou pelo mundo ocasionando uma pandemia, o vírus em seu aspecto clínico pode variar, tanto ocasionar infecções assintomáticas como também a quadros graves. O contexto pandêmico exige de toda população cuidados essenciais como o distanciamento/isolamento social, uso de máscara e álcool em gel para evitar a propagação do vírus.

² O CEP da faculdade de Medicina da Universidade Federal X aprovou o projeto de pesquisa intitulado “Educação Sexual, sexualidade e gênero na escola em uma perspectiva sociocultural”, cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética/CAAE é 21861219 0 0000 5698 com número de parecer 3.672.498.

englobam distintos campos de saber envolvidos na produção de discursos e tais formações pressupõem práticas (não) discursivas, que instituem determinadas regras e relações dentro de um discurso (FOUCAULT, 2008).

Nesse caminho, produzimos o material empírico através de relatos e vivências dos/as professores/as participantes, para tanto foi elaborado um roteiro com perguntas-guia acerca de currículo, docência e BNCC, visando nortear o foco do estudo e capturar os enunciados dos/as docentes. Assim, as entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir de um agrupamento de enunciados convergentes e divergentes, que constituem as unidades analíticas do discurso.

4 DISCURSOS SOBRE CURRÍCULO E BNCC NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

A docência é desafiadora e instigante para quem se dispõe a enxergá-la muito além da transmissão de conteúdo, sobretudo ao reconhecer educandos/as e educadores/as e todos/as que constituem o currículo escolar e acadêmico, como sujeitos socioculturais, políticos e históricos. Nesse olhar, tornar-se professor/a é contribuir para a construção das identidades e pluralidades que se encontram inseridas na escola. Com o intuito de analisar os enunciados que permeiam o ambiente escolar sobre a BNCC (BRASIL, 2018) com foco na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Fundamental-anos finais e Ensino Médio, após ouvir atentamente os/as docentes das disciplinas de Biologia e Ciências, apresentaremos a seguir, um recorte analítico a partir do material empírico produzido por meio de entrevistas semiestruturadas. Diante disso, questionamos: Como os/as professores/as compreendem o currículo escolar?

Ao enfatizarem que o currículo vai além do conteúdo, Naomi (Biologia, 10/10/20), Maria (Biologia, 29/09/2020), Eduarda (Ciências, História e Matemática, 29/09/2020) e Caetano (Ciências e Matemática, 28/09/2020) apresentam convergências em seus enunciados ao relatarem que currículo não se limita somente a “conteúdos”, mas engloba também “cidadania”, “experiências”, “formação, saberes e conhecimentos”. Evidenciando uma visão mais abrangente sobre a temática, que ultrapassa e não se reduz aos aspectos científicos, mas destaca a importância de considerar o cenário sociocultural no qual está inserido o currículo. Para Silva (2004), o currículo transcende conceitos e categorias tradicionais, indo além das relações de poder-saber, configura-se como representação cultural, que implica na construção de identidades. De tal modo, o currículo é tido como um artefato cultural que implica no resultado de um embate entre os aspectos sociais e científicos, abrangendo as questões de identidades presentes nos estudos culturais.

Desse modo, o currículo não pode ser tido como um mero documento normativo ao qual os/as docentes têm que seguir para ministrar aulas. Isso torna-se evidente quando Naomi diz que currículo é “*mais que disciplinas que vão além do simples conteúdo específico em sala*”, uma vez que é por meio das disciplinas que docentes e discentes são controlados/as pela gestão escolar, pois nessa organização tudo é determinado e executado com base no tempo, lugar, conteúdo e funções (LOPES, 2005). Isso nos remete a Foucault (1996) quando ressalta que a disciplina é uma forma de restringir o discurso, porém, também é uma forma de gerar discurso. Indo em contramão, disciplina implica em construções sociais que abrangem a escola, sobretudo ao produzir relações de poder, práticas, conhecimentos e saberes que contribuem para o desenvolvimento do tornar-se cidadão/ã. Assim, o currículo perpassa a instituição escolar englobando outras instituições que juntas compõem a sociedade.

A participante Maria destaca que currículo englobaria “*todos os meus cursos na área da educação*” referindo-se à formação inicial e continuada, pressupondo ainda suas vivências pessoais, além da trajetória profissional. Paraíso (2015) nos instiga a pensar o currículo como um território de possibilidades para diversos tipos de aprendizagens e lutas de diferentes grupos sociais, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Embora o currículo também abranja uma forma de ministrar conteúdos específicos, atividades, avaliações, ensino e aprendizagem, teoria e prática, pode ir além dessa visão generalista no qual encontra-se inserido, ao reconhecer as identidades/diferenças socioculturais que permeiam o ambiente escolar. Assim, compreender o currículo como território de possibilidades, um currículo mais abrangente que faça sentido tanto para os/as docentes como discentes, permitiria uma atualização da formação docente (inicial e continuada) divergente de uma visão conservadora de que o currículo seria uma

ferramenta para controle da sociedade.

Em outros enunciados como os de Anastácia, Carlos (Biologia e Química, 05/10/20), Augusto (Ciências e Matemática, 23/09/2020) e Fernando (Ciências, 28/09/20) foram observadas convergências em relação ao entendimento de currículo, quando reproduziram o discurso universalista e tecnicista tornando invisível as peculiaridades regionais, baseando-se no contexto educacional no qual estão inseridos/as. Ressaltamos que seus discursos estão fortemente influenciados pelo texto da BNCC (BRASIL, 2018). Essa visão universalista torna-se evidente quando Augusto enuncia que *“a nova Base Nacional Curricular busca esse objetivo de universalizar um currículo”*. Silva (2000) baseando-se em uma conferência (proferida em 1997) de Jean-Claude Forquin, relata que o universalismo curricular se encontra presente na escola no ensino de modo geral e, sobretudo nos conteúdos ministrados, principalmente ao tratar os sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar de forma homogênea, invisibilizando suas diferenças. Mas essa homogeneização estaria se referindo aos grupos sociais inferiorizados e/ou aos grupos socialmente favorecidos, visto que o currículo não é neutro?

Ao analisarmos a BNCC (BRASIL, 2018), nos deparamos com um currículo tecnicista, no qual o sujeito não é visto como uma construção histórica e sociocultural, mas sim como uma ferramenta de trabalho com base em sua futura profissão e a capacidade para exercer determinada função. Silva (2004) evidencia que para esse tipo de currículo, a educação é conduzida pela profissão voltada para o desenvolvimento econômico do sujeito e valorização dos padrões sociais. Esse discurso vem a ser reafirmado por Anastácia (Ciências e Matemática, 21/09/20) quando menciona que currículo *“é onde está toda grade curricular organizada da escola”*, uma vez que *“grade”* remete a: prisão, restrição, controle de espaço e liberdade (CUNHA, 2010). Currículo, por sua vez remete à liberdade, construção de identidades como citado por (SILVA, 2004). Os discursos que apontam para o cenário contemporâneo do ensino brasileiro guiado pela BNCC (BRASIL, 2018) convergem com um currículo que garantiria uma educação essencial (ou seria essencialista?) para o ensino básico (BRASIL, 2018), evidenciando contradições ao propor representações generalistas (e hegemônicas, em uma perspectiva colonizadora, sexista, racista, dentre outras), mesmo que os processos formativos visem às especificidades de cada área do conhecimento.

A partir da fala de Carlos: *“eu foco muito dentro da minha área, assim eu não sou tão especialista na parte de currículo escolar não”*, notamos uma certa falta de conhecimento por parte do docente sobre o currículo escolar, bem como uma visão disciplinar que vai de encontro à Inter/Transdisciplinaridade, fragmentando o conhecimento, ao ser observado pela ótica de apenas uma disciplina, não o enxergando em sua abrangência e pluralidade (OLIVEIRA; MOREIRA, 2017). Para Gallo (2007), um currículo disciplinar ao operar com a fragmentação do conteúdo, conseqüentemente irá dificultar a comunicação entre as disciplinas. Assim, enfatizamos a necessidade de um aprofundamento na discussão sobre o currículo por parte dos/as docentes.

Talvez isso esteja associado à sua formação docente, visto que é na graduação que o/a docente poderia ter a oportunidade de contextualizar o currículo escolar. Lopes e Macedo (2006) e Silva (2004) asseguram que o currículo perpassa os conteúdos que devem ser ministrados nas disciplinas. O currículo configura-se como um aglomerado de artefatos culturais, saberes, conhecimentos, vivências, contexto sociocultural, identidades/diferenças, disciplinas, conteúdos, abrange também o relacionamento entre docentes e discentes (SILVA, 2004). Partindo da premissa de que o currículo escolar é mais abrangente que a BNCC (BRASIL, 2018), os/as docentes foram questionados/as sobre seus conhecimentos sobre a BNCC, principalmente na área das Ciências da Natureza.

A BNCC é tida como a política pública norteadora da educação brasileira, desde a Medida Provisória/MP 746/16, amparada pela Lei 13.415/2017 e, de acordo com o Diário oficial da união publicado em 2017, Art.35-A, a BNCC:

Definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e

sociais aplicadas (BRASIL, 2017, p.1).

A etapa (conforme denomina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB Lei nº 9394/96) do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018, pelo ex-ministro da Educação Rossieli Soares, durante o governo do presidente Michel Temer. Diante disso, a BNCC (BRASIL, 2018) passou a fazer parte do ambiente escolar, o que motivou várias discussões tanto sobre sua implementação, análise de seus pontos positivos e negativos e, principalmente, questionando: como o/a professor/a irá trabalhar com a BNCC?

Arthur, Naomi, Maria e Fernando convergem em relação à falta de conhecimento sobre a base, quando enunciam: Arthur (Biologia, 01/10/20) “só comecei a estudar a BNCC nessa pandemia”; Naomi “uma lidazinha mas que muitas vezes acaba sendo deixado um pouco de lado”; Maria, “eu ainda não me aprofundei muito na BNCC”; Fernando, “eu tenho é um conhecimento raso”. Esse fato talvez possa estar relacionado ao tempo de formação, à falta de formações continuadas e/ou interesse em estudar essa política pública. A formação docente é uma temática bastante discutida na área educacional, partindo da premissa que é na graduação que o/a futuro/a docente tem o primeiro contato com a docência através dos estágios supervisionados, currículo e metodologias. Nos cursos de licenciatura atuais, a contextualização da BNCC já é uma realidade. Porém, para aqueles/as que já se formaram há algum tempo torna-se um obstáculo, sendo necessária a formação continuada, a fim de atualizar e solucionar obstáculos como evidencia Paulo (Ciências, 26/09/20): “Eu já participei de várias formações no nível de município nesse sentido”. O próprio documento contém a promessa de que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p.21).

Diante disso, destacamos o papel fundamental das formações continuadas frente a superação dos desafios que os/as professores/as enfrentam para a contextualização da BNCC no ambiente escolar, principalmente nos casos em que tal normativo ainda não havia sido contemplado na formação inicial, como ocorreu com os/as docentes participantes desta pesquisa. Portanto, salientamos a necessidade de uma maior aproximação entre a universidade e a escola (e vice-versa) para fortalecer o debate sobre a BNCC e demais questões curriculares, por meio de parcerias, eventos, pesquisas, estágios, ações extensionistas, oficinas, (mini)cursos, entre outras ações que estimulem processos formativos mais dinâmicos e pluralistas.

Foucault (2008) evidencia que ao analisar um discurso individual deve-se buscar não o que o sujeito enunciou, mas o que está sendo enunciado através dele. Quando Augusto enuncia que a BNCC “é um marco na educação, há muitos anos que já se estudava se ter um currículo que fosse comum a todas as regiões”. Essa fala nos incita a pensar o contexto social ao qual a BNCC foi articulada, entre eles o *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff³, o “apossamento” do vice-presidente Michel Temer, várias ações foram realizadas rapidamente para que o texto fosse aprovado no final do mandato em 2018, em conjunto com o movimento “Escola Sem Partido” idealizado por Nagib (2019). Tais acontecimentos contribuíram para que discursos conformistas, semelhantes ao do docente Augusto, fossem disseminados no País, sem questionar os efeitos da BNCC nas escolas e os impactos em médio e longo prazo na formação discente.

Essa proposta de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica é regida pela Constituição Federal de 1988 e foi lançada no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), porém com ressalvas ou limites importantes que permitem ampliar as perspectivas no currículo de Biologia. Sobretudo, ao destacar que a base deve ser complementada por uma parte diversificada, em cada escola e sistema de ensino, visando atender as demandas socioculturais, regionais e locais dos/as educandos/as (BRASIL, 1996). Contudo,

³O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff iniciou-se em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal, foi alegado que a então presidenta havia cometido crime de responsabilidade pela prática de “pedaladas fiscais” e decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. Após 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 14 Fev. 2023.

Corazza (2016) adverte que esse duplo formado por ‘diversidade e nacional’ não deveria constituir oposições binárias, posto que tais blocos são complementares. Ademais, a autora problematiza o “quarteto da BNCC”, a saber: 1) Base seria o alicerce fundamentado em um conjunto de conhecimentos; 2) Nacional, representaria uma força homogeneizadora; 3) Comum, como algo compartilhado pela maioria; 4) Curricular, numa perspectiva da filosofia da diferença significa “Polimorfo e indisciplinado, não pretende tomar nenhum poder e espanta-se com o servilismo dos currículos oficializados, que atendem às exigências de uma ciência régia ou estatal. (CORAZZA, 2016, p.138). Isto é, um currículo flexível que assume múltiplas formas, contextos e uma heterogeneidade de discursos e sujeitos.

Ao analisar o modo como os/as docentes relatam seus conhecimentos sobre a BNCC na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias torna-se evidente que existem enunciados convergentes, é o caso de Eduarda: “BNCC é o documento, ele divide o ensino de Ciências da natureza em várias partes né, em vários objetos de conhecimento”; Arthur: “a BNCC ela é bem complexa, ela é vasta dentro dos conteúdos que tem que ser alcançados”; Anastácia: “ela engloba as relações com as Ciências Naturais tanto o fato cultural, o histórico, o tecnológico, o domínio de práticas de investigação, trabalha também a questão do letramento científico”. Analisamos que a versão da Base publicada em 2018 prioriza o desenvolvimento tecnológico do conhecimento pautado no letramento científico e a memorização do conteúdo de Ciências, restringindo o conteúdo a objetos (disciplinas) do conhecimento com o objetivo de preparar o/a discente para a vida social. Em concordância, Franco e Munford (2018) argumentam que os conteúdos de Ciências da Natureza voltaram a ser ministrados de forma conceitual e fragmentado. Os autores ainda salientam que a parte histórica, social e cultural do conhecimento perdeu espaço na versão implementada da BNCC, conseqüentemente, limitando o senso crítico do/a discente.

Em contraposição Caetano e Naomi enunciam que a base possui um olhar para além do conteúdo, quando Caetano fala: “a BNCC, ela veio logicamente para implantar justamente essa questão do termo de Transdisciplinaridade”. Naomi, por sua vez, enuncia que “a BNCC propõe que não seja simplesmente restrita aquela questão conteudista, mas que vá mais além”. No entanto, cabe problematizar esses enunciados, corroborando Foucault (2004, p.242) quando diz que a problematização “[...] é o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento”. É através da problematização que se tornam perceptíveis as relações de poder-saber inseridas nas instituições reguladoras da sociedade. Enunciados como esses de Caetano e Naomi nos remetem ao “jogo do verdadeiro ou falso” quando associam BNCC à Transdisciplinaridade e a ir além do conteúdo, sendo que esse documento possui uma centralização do conhecimento com foco na educação tecnológica. Ao mesmo tempo em que trabalha a educação para o conhecimento científico e conceitual através de competências e habilidades, a “BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo” (BRASIL, 2018, p. 548). Em contraponto a fala de Caetano, desde muito antes da BNCC, a transdisciplinaridade já era um termo bastante utilizado na educação e no ensino de Ciências/Biologia, conforme enfatiza Nicolescu (1999) para se referir ao movimento de saberes e práticas entre, através e além das disciplinas

Uma educação voltada para a tecnologia tornando o/a aluno/a o/a protagonista do conhecimento, nos faz lembrar do dito de Anastácia “a Base, ela se refere muito a essas questões de o aluno ser o protagonista do processo de aprendizagem”. Alguns/mas pesquisadores/as têm debatido sobre esse “protagonismo estudantil”, em que o/a docente se torna mediador/a do conhecimento, instigando a curiosidade do/a discente, que se torna responsável pelo seu próprio conhecimento, atitudes e ética diante da sociedade e o virtual (BRASIL, 2018). Contudo, a base está envolta em uma visão tecnicista de currículo, assim cabe questionar: como a BNCC poderia ser útil para repensar estratégias didáticas que incitem esse “protagonismo estudantil”, se o documento aponta um excesso de conceitos, competências e habilidades a serem cumpridos em cada nível de ensino? Partindo dessa indagação, os/as professores/as relataram seus entendimentos sobre o que significam as competências propostas na BNCC.

No que se refere às competências, a BNCC é dividida em dois campos: competências gerais relacionadas ao conjunto de conhecimentos que formam a Base como um todo. As competências específicas são para cada área de conhecimento. Focalizando nas competências gerais, temos ao todo

dez e cada uma desenvolveria um papel na vida do/a aluno/a, a saber: conhecimento e construção; pensamento diversificado; repertório cultural; comunicação e expressão; argumentação e protagonismo; cultural digital; argumentação; autoconhecimento; empatia e valorização; autoestima e solidariedade (BRASIL, 2018).

Na obra *Arqueologia do saber*, Foucault (2008) institui múltiplos conceitos para enunciados, entre eles o de que a forma de análise está diretamente relacionada ao contexto histórico, sociocultural, espaço e tempo, sociedade e outros fatores. Portanto, podemos dizer que os enunciados de Anastácia e Arthur dialogam entre si, ao enfatizarem, “A competência é tudo que se liga a determinado conhecimento” (Anastácia); “o que o aluno deveria aprender, o que seria ministrado para um bom acompanhamento do aluno dentro de uma determinada área” (Arthur). Deste modo, como docentes, atualmente, estamos em um contexto de espaço e tempo no qual busca-se adquirir um embasamento teórico sobre a BNCC que por sua vez define competência 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.08).

Diante desses três conceitos de competência, evidenciamos uma visão centralizada voltada para o conceito prático do conhecimento de acordo com a realidade social atual, na qual o saber é restringido a um documento normativo que é utilizado como ferramenta de retrocesso. Deste modo, o que resta para os/as estudantes é “ser capazes de saber e/ou fazer” (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 166), o que é imposto pela BNCC. Agora se ele/a vai ser capaz de exercer no seu dia a dia, já é outro questionamento bastante complexo e que demanda um exercício de problematização.

Nos enunciados proferidos por Caetano, Paulo e Marcelo (Ciências e Matemática 01/10/20) é perceptível um contexto sociocultural, onde buscam relacionar a competência à atuação do/a docente na sociedade. Para Caetano: “é um conjunto de conhecimento, e de saberes que tem que desenvolver [...]”. Marcelo diz: “é identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza, no meio que vive, na sociedade [...]”. Paulo afirma: eu acho que “[...] seria mais amplo quando comparado às habilidades”.

Os enunciados dos docentes nos remetem a problematizar a competência de número 1, dentre as demais competências gerais, que ela repassa que o/a aluno/a será capaz de executar os conhecimentos construídos por meio da Educação Básica buscando a “construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária” (BRASIL, 2018, p.9). Como isso será possível uma vez que a BNCC descartou as diversidades culturais, sociais e históricas, dando ênfase ao universalismo? De acordo com Ferreira (2015), o conceito de diversidade encontra-se intimamente ligado a outros conceitos como: aceitação, diferença, tolerância, respeito, inclusão, gênero, raça etc. Para Furlani (2013), enfatizar a questão de respeito e tolerância em relação à diversidade, no currículo estaria mais condizente com uma perspectiva liberal ou humanista; as abordagens pós-críticas alertam que “[...] esse tipo de postura manteria as relações de poder, que alicerçam os processos de criação da diferença, intocáveis, intactas.” (FURLANI, 2013, p. 80). Por outro lado, a incorporação da Educação Sexual no currículo de Biologia possibilitaria a problematização de padrões socioculturais que definem “quem tolera/respeita”, em oposição a “quem é tolerado/respeitado” (FURLANI, 2013).

Diante dos enunciados aqui problematizados, observamos um dualismo por parte dos/as professores/as ao conceituarem competência, apesar de estarem inseridos/as no mesmo espaço e tempo. O enunciado de Augusto diverge dos demais docentes quando relata que competência “é algo que é inerente do ser, ela é inerente do sujeito do aprendizado”. Ou seja, ele acredita que as competências estariam intimamente relacionadas a discentes e docentes. O que nos leva a refletir, que tipo de relação ocorre entre docentes e discentes? Essa relação tem sido alvo de pesquisas constantes, devido ao fato de serem baseadas em jogos de poder-saber, pois muitos/as docentes se veem detentores do conhecimento e os/as alunos/as receptores desse conhecimento. Nos discursos que constituem a BNCC (BRASIL, 2018) essa relação configura-se como o/a professor/a sendo um mero transmissor do conhecimento e o/a aluno/a o protagonista da aprendizagem, como antes discutido. Augusto faz uso de

um discurso essencialista, como se a competência fosse algo dado/natural, sem levar em conta as condições que a produzem. Silva (2010) salienta que o essencialismo não deve ser tido como uma abordagem curricular, pois possui essência naturalista de unificação. Porém, dúvidas ficam no ar: É dever da BNCC ou do currículo escolar promover ações que estimulem essa relação docente-discente pautada no compartilhamento do conhecimento? Se o/a docente exerce uma função fundamental no processo de ensino e aprendizagem, por que a BNCC atribui a ele/a um papel secundário nesse processo?

No ano de 2000, Patrícia Chittoni Ramos traduziu um livro de Philippe Perrenoud (2000), cujo título é “10 competências para ensinar: convite a viagem”. Apesar de já fazer duas décadas desde a sua publicação percebe-se que muitos dos seus relatos se fazem necessários no atual processo de ensino e aprendizagem, principalmente diante de enunciados como o de Augusto “*sujeito aprendiz e o sujeito do aprendizado*”, separando professores/as e alunos/as em “caixas”. O autor enfatiza que diante das dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as em compreender determinado conteúdo, o/a professor/a que permite colocar-se em seu lugar lembrando que um dia também já foi “desconhecedor”, será capaz de identificar os empecilhos que o/a discente enfrenta para compreender determinado conteúdo (PERRENOUD, 2000).

Do mesmo modo, é notável uma relação de binarismo docente/discente ressaltada por Augusto. Louro (2001) destaca que o binarismo é compreendido como o primeiro termo sendo sempre superior ao segundo, determinando seus lugares de posição. Assim, tornam-se evidentes as relações de poder inseridas dentro dos muros das escolas e na própria sociedade, que impõem limites visando “garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma são realizados investimentos [...] a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2018, p.75, 76) Com base nisso, podemos observar que apesar da heterogeneidade, existe um consenso entre as instituições familiar, escolar, leis, religião e outras, para manter a “normatização” social, o que nos conduz a refletir: de que modos a BNCC seria, com suas competências e habilidades, mais uma política pública que visa impor limites a sociedade?

Em continuidade, os/as docentes responderam à pergunta: O que você entende por habilidades? Em relação às habilidades presentes na BNCC, cada objeto de conhecimento foi dividido em inúmeras habilidades, as quais os/as discentes terão que desenvolver até o final da educação básica, sendo o caminho pelo qual as competências possam ser executadas nos diferentes níveis de ensino, que por sua vez encontram-se diretamente ligadas aos conceitos e conteúdo a serem ministrados (BRASIL, 2018). Torna-se perceptível um vínculo entre as competências gerais e as habilidades específicas de cada área do conhecimento, definindo explicitamente as “aprendizagens essenciais” a serem garantidas aos/as discentes.

Foucault (2008) argumenta que uma análise enunciativa se refere aos ditos e não-ditos tanto pronunciados como escritos, tornando-se perceptível a exclusão de elementos sociais. Começamos destacando a fala de Caetano que se contradiz em seu enunciado, pois enfatiza que não sabe diferenciar competência e habilidade, logo em seguida ele ressalta que “*só sei que uma é inata e a outra é que ele vai desenvolver ao longo da vida estudantil*”. Expressando pelo não-dito, que é urgente uma formação continuada com foco nas habilidades presentes na BNCC. Essa contradição no seu dito nos conduz a repensar a forma como a BNCC está sendo trabalhada com os/as docentes. Cunha e Krasilchik (2000) relatam que a função dos cursos de formação continuada não é meramente a atualização do currículo do/a docente, pois além de suprir alguma carência deixada pelo curso de formação inicial também pressupõe diversas experiências e atualizações acerca das demandas socioculturais contemporâneas. Dessa forma, a oferta de curso de formação continuada não pode designar aos/as docentes o papel de meros/as ouvintes, mas também ofertar um determinado tempo para que os/as docentes possam por intermédio de debates, viabilizar a troca de experiências valorizando o contexto sociocultural no qual o/a professor/a encontra-se inserido/a.

As professoras Naomi, Eduarda e Maria apresentam semelhanças em seus ditos, para Naomi “*habilidade é uma coisa mais específica para você chegar a esse nível da competência*”. Eduarda ressalta que “*é a forma que você tem para atingir determinada competência*”. Maria destaca que “*habilidade está mais relacionada com o que eu sei fazer. É o saber fazer*”. Elas encontram-se numa busca constante de relacionar

as habilidades com as competências, pois uma depende da outra para sua execução, se partirmos da premissa que as habilidades constituem o conjunto de conhecimentos e as competências são fruto desse processo (BRASIL, 2018). Seus ditos são embasados pela BNCC, ou seja, existe uma relação entre elas. Para Ribeiro (2019), a Base justifica as competências e habilidades como forma de ampliação do processo democrático, porém, esse suporte acaba por restringir as possibilidades quando não se articula com a diversidade identitária e sociocultural. Através desses enunciados, observamos que esses/as docentes se respaldam nas habilidades como forma de atingir as competências gerais da BNCC, porém somente em uma dimensão tecnicista sem alcançarem uma contextualização com a Biologia.

Neste agrupamento, observamos discursos passíveis de problematizações acerca da BNCC e currículo de Ciências e Biologia, os enunciados dos/as docentes convergiam ao relacionarem as habilidades somente ao “conhecimento”, a exemplo das respectivas falas de Paulo e Augusto: “Habilidades seria aquele conhecimento, aquela capacidade que o aluno adquiriu em relação a um determinado tema”; “as habilidades são aquelas ações aos quais você vai fazer com que aquele conhecimento se torne algo prático que se torne algo realmente bem”. Deste modo, notamos que tais docentes possuem uma visão reducionista acerca da noção de habilidades, talvez por não buscarem um embasamento teórico sobre as habilidades além do que está na BNCC. De acordo com a Segundo BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p.29). Assim, seria importante que os/as docentes buscassem novos entendimentos e olhares críticos acerca da Base, visando ir além do conhecimento reducionista e tecnicista proposto no documento, durante o desenvolvimento das aulas, abrindo novos horizontes educacionais ultrapassando a mera abordagem dos conceitos.

Nesse rumo, os/as docentes foram questionados/as sobre como a imagem 1 estaria relacionada ao ensino de Ciências e Biologia.

Figura 1 – Inter/transdisciplinaridade



Fonte: <https://www.es.gov.br/Noticia/superintendencia-de-cachoeiro-de-itapemirim-debate-interdisciplinaridade-das-apnps>

Diante da imagem exposta, os/as docentes apresentaram enunciados, com convergências e divergências, sobre suas abordagens no ensino de Ciências e Biologia. Os enunciados de Arthur e Eduarda convergem ao relacionar a lâmpada no centro da imagem a “um tema que seria central” e Eduarda a “uma pergunta, uma indagação”. Tais enunciados remetem à centralidade do ensino com foco no conteúdo e, por outro lado ao ensino de Ciências/Biologia por investigação, visando aguçar a curiosidade investigativa e buscar soluções para a “indagação” (BRASIL, 2018). É interessante salientar que para Silva (2013), o ensino de Ciências e Biologia permite que o/a aluno/a desenvolva uma visão mais ampla sobre o mundo, como também contribui para que possa relacionar o conteúdo que foi ministrado em sala de aula ao seu cotidiano. Desse modo, o conhecimento não ficaria restrito ao material didático e aos muros da escola, permitindo que o/a discente se torne capaz de se enxergar tanto através do campo científico, como no social e cultural.

Nem todos/as docentes pensam assim, como é o caso de Carlos, que afirma ver a figura 1 “como uma forma da construção de tudo, todos esses desenhos aí são responsáveis pela organização e formação do indivíduo” e Paulo, “(o que é) contemplado ou que deve ser contemplado no ensino de Ciências”. Esses

ditos remetem à BNCC e também às teorias de ensino e aprendizagem que fundamentam o ensino de Ciências e Biologia, tais como as teorias construtivistas e a aprendizagem significativa de Ausubel, ao ressaltarem que o/a aluno/a deve ser o/a protagonista do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018), ao voltar o ensino de Ciências e Biologia ao “*indivíduo*” que no caso refere-se ao/a aluno/a. O/a docente torna-se coadjuvante nesse processo, mesmo estando ativamente presente. Porém, de forma contraditória pensar nas aulas de Ciências e Biologia com base no livro didático, nos remete a uma metodologia centrada no/a professor/a, conduzindo à memorização tanto do/a docente como discente (SOBRINHO, 2009). No entanto, a atuação docente demanda saberes e práticas que perpassem o domínio do conteúdo, visando contribuir para uma formação discente pluralista, por meio da contextualização do ensino de Ciências e Biologia, que permitirá ao/a aluno/a desenvolver a capacidade de relacionar o conteúdo científico a suas vivências do cotidiano. Assim, facilita-se a compreensão dos conceitos nos quais essas disciplinas se baseiam, ao aguçar uma percepção sobre a vida de modo geral além do científico, social e cultural, reconhecendo que esse conhecimento não é estático, mas encontra-se em constantes transformações.

A sociedade contemporânea passa por significativas transformações e a escola não poderia se isentar ou estagnar, apesar de uma forte influência tradicionalista no currículo escolar e na própria BNCC, uma vez que possui a função de formar cidadãos/ãs capazes de exercer seus direitos e deveres. Diante disso, o ensino de Ciências e Biologia tornou-se imprescindível para essa formação. “A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida” (BRASIL, 2001, p.1). O ensino de Ciências e Biologia visa contribuir para o desenvolvimento discente, capacitando-o/a para compreender e interagir com o conhecimento científico, social e cultural, porém, a maioria das escolas utilizam abordagens com ênfase no conhecimento científico, invisibilizando os demais. O foco do ensino de Ciências e Biologia prioriza a anatomia, fisiologia e saúde humana e esse fato é endossado na BNCC. A saber, no 8º ano do Ensino Fundamental anos finais, a unidade temática “vida e evolução” aponta como objeto de conhecimento mecanismos reprodutivos e sexualidade. Habilidades como: (EF08CI07) e (EF08CI08) focam nos processos reprodutivos de plantas e animais, puberdade, métodos contraceptivos. Nas habilidades (EF08CI09) e (EF08CI10) ainda utiliza-se o termo Doenças Sexualmente Transmissíveis/DST, entretanto desde 2016 a expressão Infecções Sexualmente Transmissíveis/IST⁴ passou a ser utilizada pela OMS. Somente a habilidade “(EF08CI11): Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética), (BRASIL, 2018, p.349)”, sinaliza ir além de uma visão biologicista/higienista, ao mencionar a sexualidade numa perspectiva múltipla e sociocultural.

Augusto também relaciona a imagem à BNCC ao enunciar que “*ela é muito familiar. Quando a gente a interpreta com a questão da BNCC, trata sobre as diversas áreas das Ciências*”. De acordo com a BNCC, o ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias deve proporcionar vivências as quais os/as alunos/as possam: “definir o problema, levantamento, análise, representação, comunicação e intervenção” (BRASIL, 2018, p.323). A partir desses pressupostos foram elaboradas as competências específicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias divididas através de habilidades, as quais os/as discentes irão desenvolver de acordo com cada área e conteúdo ao longo da Educação Básica. Desse modo, a delimitação de competências e habilidades diante dos conteúdos e seus conceitos ministrados, por vezes, sem uma contextualização, acaba reforçando uma visão conteudista e tecnicista de currículo. Nesta perspectiva de análise, problematizamos os limites e as possibilidades da BNCC como um documento curricular que deveria ser reformulado, sobretudo para abranger a diversidade de saberes, identidades e práticas socioculturais e, de fato, constituir um caminho formativo significativo para a construção do conhecimento no ensino de Ciências e Biologia.

Para Krasilchik (2008), o excesso de conceitos na Biologia torna-se um empecilho tanto para o/a docente como discente, pois enquanto ao/a docente demanda mais tempo para explicar e exemplificar os conceitos, o/a discente em contrapartida consome mais tempo para compreender e relacionar os

⁴ Essa nova denominação IST foi aprovada pelo Ministério da Saúde por meio do Decreto n. 8.901/2016, visto que ao adotar o termo infecções ao invés de doenças indica-se que o indivíduo mesmo infectado pode ter longos períodos assintomáticos, enfatizando a importância da prevenção e de exames laboratoriais.

conceitos ao seu dia a dia. A forma como o conteúdo de Biologia é ministrada corrobora para uma lentidão na abordagem dos conteúdos, sobrecarregando docentes e estudantes. Outro fator que contribui para essa lentidão é a fragmentação do conteúdo, uma vez que o/a discente demandará mais tempo para correlacioná-lo ao contexto social vigente. Isso nos remete ao enunciado de Anastácia que enfatiza: “o ensino de ciências, ele não deve ser fragmentado não. [...] A ciência precisa, ela necessita urgentemente de conversar com outras áreas”, demonstrando uma preocupação com a disciplinaridade e a ausência da Interdisciplinaridade no ensino de Ciências. Nesse contexto, Nicolescu (1999, p.50) salienta que “a interdisciplinaridade [...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”.

Todavia, Fazenda (2008) argumenta que a definição de interdisciplinaridade vai além da ideia de uma simples comunicação entre os conteúdos, pois tal entendimento acaba não sendo “suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares e nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores” (FAZENDA, 2008, p.94). Posto que, uma formação docente (e discente) pautada na Interdisciplinaridade requer tanto o uso como o desenvolvimento de competências que relacionem as diferentes disciplinas e seus saberes científicos e empíricos, trabalhados através de uma base dialética se opondo a hierarquização no ambiente escolar (FAZENDA, 2008). Em outro texto, Fazenda (2012) ressalta que a Interdisciplinaridade não se limita a liberdade disciplinar ou categorias de conhecimento, ela é ação, tendência, (re)formulação de metodologias de ensino e construção de conhecimentos. Desse modo, fica compreensível que a Interdisciplinaridade é mais do que “correlação”. E nessa ótica, o/a professor/a possui um papel de destaque permitindo-se aprender com algo novo, inovar, criar, atuar como mediador/a e não como detentor/a do conhecimento. Consequentemente, a interdisciplinaridade desenvolve um compartilhamento de conhecimentos entre as disciplinas, configurando-se como uma potência transformadora do ensino de Ciências e da Biologia.

Diante do exposto, seria importante que os/as docentes de Ciências/Biologia buscassem “dialogar com outras áreas” e saíssem de suas “zonas de conforto”, leia-se campos de saber, para inovar, recriar e buscar metodologias que possam relacionar com o cotidiano dos/as discentes e as temáticas socioculturais da Educação Sexual, visando assim atender as demandas da contemporaneidade a partir de um exercício de problematização dos avanços e retrocessos de documentos que norteiam a Educação Básica, como a BNCC. Porque no final das contas somos todos sujeitos aprendizes e sujeitos do aprendizado [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, problematizamos o currículo a partir de um olhar pós-estruturalista (LOURO, 1997; MEYER, 2014; SILVA, 2004) com base nos discursos capturados dos relatos de docentes de Ciências e Biologia, considerando os limites e as possibilidades da BNCC. Ao questionarmos os discursos de professores/as de Biologia sobre currículo e a BNCC, observamos que alguns/mas docentes já construíram uma visão mais abrangente sobre a temática não se limitando aos aspectos científicos, sobretudo ao destacar a importância de considerar o cenário sociocultural no qual está inserido o currículo. Em contrapartida, a maioria dos/as docentes costuma reproduzir um discurso universalista, conteudista e tecnicista de currículo como algo restrito a um modelo de ensino e aprendizagem e a BNCC como se fosse uma cartilha a ser seguida, principalmente ao disseminar concepções binárias e essencialistas em relação às habilidades e competências. Desse modo, torna-se invisível as peculiaridades regionais e demandas socioculturais contemporâneas, evidenciando a carência de (in)formações (iniciais e continuadas) sobre currículo e BNCC numa perspectiva sociocultural.

Cabe salientar que os caminhos metodológicos percorridos neste estudo, por meio da entrevista semiestruturada online e a análise foucaultiana do discurso, possibilitaram ampliar os horizontes investigativos com a multiplicação dos questionamentos acerca do currículo de Ciências/Biologia e a BNCC, entretanto também suscitaram limites e desafios para enxergar que a partir das falas docentes são (re)produzidos enunciados que constituem uma heterogeneidade discursiva. Logo, cabe enfatizar que tal análise da problemática não tem a pretensão de uma resposta definitiva e muito menos universal, posto que é provisória, contextual, social e política.

Em relação à Inter/Transdisciplinaridade, os/as docentes, apesar da dificuldade de desenvolver suas

aulas nessa perspectiva, evidenciaram reconhecer a importância para o ensino de Ciências e Biologia como ferramenta de um potencial transformador no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ressaltamos a imprescindibilidade de políticas públicas educacionais que, de fato, visem uma conexão entre escola e sociedade através da (re)construção de currículos escolares pluralistas e democráticos, não mais enclausurados em “grades”, mas que contribuam para a incessante formação sociocultural e política de “sujeitos aprendizes e do aprendizado” para além do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 36-44, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 02 de abr. 2020.
- BRASIL. LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União** – Seção 1, Brasília, DF, P. 1, 17/02/2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 de jun. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. **Parecer CES/CNE 1.301/2001**, homologação publicada no DOU 07/12/2001, Seção 1, p. 25. Resolução CES/CNE 07/2002, publicada no DOU 07/02/2001, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2020/.
- CASALI, Jéssica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, v.39, n.4, p.135-144, 2016.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Ata da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2000.
- CUNHA, Elizângela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, v. 30, n. 81, p. 157-178, 2010.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos Ferreira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.
- FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018.
- FREIRE, Ludmila de Almeida. **A universidade e a questão do conhecimento – O currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinaridade e da ecologia de saberes**. 2015. 134f. – Tese (Doutorado) –

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-82, 2013.

GALLO, Sílvia. Currículo (entre) imagens e saberes. In: **Congresso Internacional de Educação**. 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 48 p, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad.) Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Daniel Miranda e William Oliveira(trad.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri,2016.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria Fátima. A paternidade na contemporaneidade: um estudo de mídia sob a perspectiva dos estudos culturais. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 44-68, jan./jun. 2002.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática no ensino de Biologia**. – 4. ed. rev. e ampl., 2ª reimpr – São Paulo: Editora da Universidade da São Paulo. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica, 2018.

LOPES, José de Sousa Miguel. Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores? **A página da Educação**, agosto/setembro, 2003. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9584&mid=2>. Acesso em: 23 de set. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Pensamento e política curricular–entrevista com William Pinar. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, p. 13-37, 2006.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, p. 213-33, 2009.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 49-63, 2014.

NAGIB, Miguel. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. **Escola sem partido**, 2019. Disponível

em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: 10 de fev.2021.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Lucia Marisy Souza Ribeiro de; MOREIRA, Marcia Bento. Da disciplinaridade para a interdisciplinaridade: um caminho a ser percorrido pela academia. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 7, n. 12, p. 38-59, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Revista práxis educacional**, vitória da conquista, v.13, n.25, p.72-93, mai/ago, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, William de Goes. Utopias e regulações de uma Base Nacional Comum Curricular: projeções ficcionais para juventudes ideais. **Rev. Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v.12, n.1, p. 195-208, jan./abr. 2019.

SILVA, Maria Lucineide. **A Importância do Ensino Contextualizado na Biologia**. 2013. Disponível em: http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_biologia/MARIA_LUCILENE_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 16 de dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n.73, 2000. p. 71-78.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOBRINHO, Raimundo de Sousa. **A Importância Do Ensino da Biologia Para o Cotidiano**. 2009. 40 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Biologia) - Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2009. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v16i39.18743> disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 23 de jul. 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2004. p.37-69.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).