

Organizadores

Adilson Tadeu Basquerote

Éverton Leandro Chiodini

A BNCC e o Novo Ensino Médio: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Lucas da Silva Martinez

Capa: Gloriana Solís Alpízar

Revisão: O organizador

ISBN 978-65-86746-33-4

DOI: 10.23899/9786586746334

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/105>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A BNCC e o Novo Ensino Médio [livro eletrônico]: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil / organização Adilson Tadeu Basquerote, Éverton Leandro Chiodini. - Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2023. PDF.

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-33-4

1. Educação Básica. 2. Ensino Médio. 3. Currículo. I. Basquerote, Adilson Tadeu. II. Chiodini, Éverton Leandro.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 5 |
| Segregação socioespacial na cidade de Rio do Sul (SC): um estudo no Ensino Médio à luz do Projeto Nós Propomos! | 8 |
| <i>Adilson Tadeu Basquerote, Éverton Leandro Chiodini, Luana Aparecida Guilherme</i> DOI: 10.23899/9786586746334.1 | |
| O Novo Ensino Médio e o ensino da Sociologia: mais um capítulo de intensas controvérsias | 18 |
| <i>Manoela Vieira Neutzling, Gabriela Pecantet Siqueira</i> DOI: 10.23899/9786586746334.2 | |
| Desenvolvimento profissional de docentes que atuam em componentes curriculares eletivos do novo Ensino Médio | 30 |
| <i>Ester Decker, Beatriz Pellis, Katiúscia Raika Brandt Bihringer, Daniela Tomio</i> DOI: 10.23899/9786586746334.3 | |
| Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC | 44 |
| <i>Andrezza Farias Viana, Lilian Alves Schmitt</i> DOI: 10.23899/9786586746334.4 | |
| A Filosofia na BNCC do Ensino Médio | 59 |
| <i>Albertinho Luiz Gallina, Simone Freitas da Silva Gallina</i> DOI: 10.23899/9786586746334.5 | |

Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que orienta a elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Ela define os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica. Sua implementação definiu uma nova organização curricular para o Novo Ensino Médio (NEM), que passou a ser dividido entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Entre as críticas que despontam a BNCC, destaca-se a insistência em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas à identidade gênero e orientação sexual, enfatizar o ensino religioso e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada estudante.

Na mesma direção, especialistas questionam a eficácia da implementação do NEM, ao apontarem que o Brasil é um país desigual e, portanto, as escolas têm capacidades distintas para estabelecer os itinerários formativos, desde a quantidade de salas disponíveis à formação dos professores. Para mais, destacam a necessidade de investimentos, incoerências na flexibilização curricular e denunciam a sobrecarga dos professores, a ausência de clareza na implementação e que ele ampliará a desigualdade social.

Diante disso, a obra *A BNCC e o Novo Ensino Médio: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil*, apresenta importantes reflexões sobre o contexto da BNCC e do NEM, na perspectiva de diferentes atores, espaços, tempos e sujeitos. Composta por cinco capítulos, apresenta estudos teóricos e empíricos em que o pano de fundo é o cenário educativo, por meio de pesquisas que entre outros temas, discutem a segregação socioespacial na ótica de estudantes do NEM, o ensino de Filosofia e Sociologia e a BNCC, desenvolvimento profissional docente em componentes curriculares eletivos do novo NEM, a gestão escolar democrática com a implementação da BNCC.

Dito isso, o capítulo número um, intitulado: *Segregação socioespacial na cidade de Rio do Sul (SC): um estudo no Ensino Médio à luz do Projeto Nós Propomos!*, de autoria de Adilson Tadeu Basquerote, Éverton Leandro Chiodini e Luana Aparecida Guilherme, apresenta um estudo desenvolvido por estudantes e professores do Colégio Universitário Unidavi, sobre segregação socioespacial no Município de Rio do Sul (SC),

a partir do olhar de estudantes do Ensino Médio. Os autores concluíram que a ampliação da área urbana, o crescimento vertical e horizontal da cidade, a atração populacional desencadeada pelo aumento dos postos de trabalho e o incremento do coeficiente populacional promovem a falsa concepção de que os índices sociais são percebidos e vivenciados por todos os cidadãos e ao mesmo tempo, invisibilizam a pobreza e a desigualdade social que acomete parte da população.

Por outro lado, o capítulo número dois, *O Novo Ensino Médio e o ensino da Sociologia: mais um capítulo de intensas controvérsias*, apresenta um estudo desenvolvido por Manoela Vieira Neutzling e Gabriela Pecantet Siqueira, que apresenta reflexões sobre possibilidades de diálogo e articulação em defesa da permanência, obrigatoriedade e ampliação da carga horária da Sociologia no Ensino Médio brasileiro.

No capítulo número três, *Desenvolvimento profissional de docentes que atuam em componentes curriculares eletivos do novo Ensino Médio*, Ester Decker, Beatriz Pellis, Katiúscia Raika Brandt Bihringer e Daniela Tomio analisam aprendizagens docentes, segundo professores que atuam em Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio, de modo a contribuir para a elaboração de compreensões iniciais acerca do seu desenvolvimento profissional neste contexto.

Descrever o papel da gestão escolar na implementação da BNCC a partir da análise do documento Guia de implementação da base é o objetivo do estudo *Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC*, realizado por Andrezza Farias Viana e Lilian Alves Schmitt. As autoras afirmam que Projeto Pedagógico da escola, necessita de continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de ações emancipatórias.

No capítulo final, *A Filosofia na BNCC do Ensino Médio*, Albertinho Luiz Gallina e Simone Freitas da Silva Gallina discutem a forma como está estruturada BNCC no tocante a formação humana e o ensino do componente curricular de Filosofia. Os autores advogam que a atual estruturação do Ensino Médio, caracterizada pela fragmentação das disciplinas, pela estruturação da formação a partir das competências e habilidades, torna difícil o desenvolvimento de Comunidades de Investigação e desse modo há a necessidade de espaços e tempos para a Filosofia no Ensino Médio.

Por fim, evidencia-se que a BNCC e o Novo Ensino Médio trazem mudanças significativas para a educação brasileira, com a proposta de uma flexibilização curricular que permite aos estudantes escolherem áreas específicas de conhecimento e integrar a educação profissional com o ensino regular. No entanto, sua

implementação enfrenta desafios e críticas, como a mudança de cultura escolar, a formação dos professores, a adequação da infraestrutura, o financiamento e a articulação com o mercado de trabalho.

Ademais, destaca-se que o cenário apresentado pela BNCC e o NEM notabilizam necessidade de investimentos, flexibilização curricular limitada, sobrecarga dos professores, falta de clareza na implementação e desigualdade social. Portanto, é mister enfrentar esses desafios e discutir essas críticas para que o cenário educativo brasileiro possa efetivamente promover uma educação que contemple às necessidades dos estudantes e do mundo contemporâneo.

Segregação socioespacial na cidade de Rio do Sul (SC): um estudo no Ensino Médio à luz do Projeto Nós Propomos!

Adilson Tadeu Basquerote*

Éverton Leandro Chiodini**

Luana Aparecida Guilherme***

Introdução

Os espaços urbanos são marcados por assimetrias cotidianas que são agravadas nas áreas periféricas. Nesses espaços, tornam-se mais evidentes tensões, conflitos, incertezas, insegurança, desigualdade, diminuição das oportunidades sociais e econômicas e são dificultados o acesso à cultura, educação e saúde. Na perspectiva de Carlos (2013), tal processo designa a segregação vivida na dimensão do espaço cotidiano, que ultrapassa a noção de morar e avança em direção ao sentido do habitar, dos direitos, dos usos, da moradia, do transporte, da acessibilidade e da deterioração e diminuição dos espaços públicos (CAVALCANTI; ARAUJO, 2017).

Noutra perspectiva, Spósito (2013, p. 67) destaca a que a segregação socioespacial resulta de um jogo de forças, centrado em relações desiguais de poder. Pois,

[...] é preciso sempre perguntar quem segrega, para realizar seus interesses; quem a possibilita ou a favorece, com normas e ações que a legalizam ou a legitimam; quem a reconhece, porque a confirma ou parece ser indiferente a ela; quem sente, porque cotidianamente vive essa condição; quem contra ela se posiciona, lutando ou oferecendo instrumentos para a sua superação; quem sequer supõe que ela possa ser superada e, desse modo, também é parte do movimento de reafirmação.

* Professor do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Doutor em Geografia.

E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

** Professor do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Mestre em Educação.

E-mail: evertonchiodini@unidavi.edu.br

*** Estudante do Ensino Médio do Colégio Universitário UNIDAVI.

E-mail: luana.guilherme@unidavi.edu.br

Nesse contexto, o entendimento das distintas formas e sujeitos que ocupam o espaço e as relações que são estabelecidas entre eles, devem estar na centralidade da Educação Geográfica, como forma de dar visibilidade e compreensão crítica do espaço em que vivem, circulam e interatuam. Assim, é possível identificar a presença de áreas de segregação socioespacial, em que se torna evidente divisão de classes sociais, bem como e marginalização dos mais carentes, o que impulsiona a elevação dos índices de desigualdades (BARREIRA, 2014). Nesse sentido, o estudo analisa a segregação socioespacial no Município de Rio do Sul (SC), a partir do olhar de estudantes do Ensino Médio.

A pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) se caracteriza como Estudo de Caso (YIN, 2005), à medida que é uma estratégia de pesquisa científica que analisa situações reais e busca entender os fatores que coincidiram para a situação atual. Dessa maneira, o estudo foi conduzido nos Bairros Pamplona e Barra do Trombudo, localizado na cidade de Rio do Sul (SC), em conformidade com a metodologia do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica (CLAUDINO, *et al.*, 2019).

Compõem os dados da pesquisa a revisão bibliográfica, captura de imagens e audiovisuais, entrevistas com moradores, análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da defesa civil municipal.

Segregação espacial: uma escala de análise

A urbanização mundial amplamente acelerada após a Revolução Industrial, marca a ordem do espaço urbano como mercantil, calcado no valor de uso e no valor de troca. “Tal fato significa que a cidade, socialmente produzida, sob a égide do capitalismo torna-se uma mercadoria” (CARLOS, 2021, p. 413). Nessa lógica, o modo capitalista de produção provoca crises socioeconômicas e socioambientais que refletem no crescimento urbano irregular e produz um desenvolvimento geográfico desigual (HARVEY, 2004).

Na mesma direção, Villaça (2001, p. 142) afirma que “a segregação é um processo segundo o qual diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões gerais ou conjuntos de bairros da metrópole”. Nessa perspectiva, o espaço urbano brasileiro não está distanciado dessa lógica e sofre com as transformações antrópicas nos sistemas naturais e apresenta inúmeros problemas de distribuição socioespacial, de déficit de habitação e do direito à cidade, que

acompanham o crescimento e o desenvolvimento urbano e geram segregação socioespacial (LENCIONI, 2017).

Sobre esse aspecto, Cavalcanti e Araujo (2017) argumentam que a acelerada urbanização iniciada na década de 1950, seguida pela economia urbana industrial, acirrou o processo de segregação socioespacial, que se evidencia pelas diferentes classes sociais e pela garantia dos direitos e oportunidades. Na mesma direção, Carlos (2013) sinaliza que no contexto brasileiro, as transformações geradas a partir do sistema capitalista levou a população, que até então se localizam em zonas rurais, a direcionarem-se às cidades grandes, afastando-se de suas localidades de origem e em alguns casos, passando a ocupar áreas mais afastadas e com uma baixa disponibilidade de infraestruturas. Como consequência, esse processo gerou formas de ocupação desigual, que resultaram problemas de moradia, transporte, espaços públicos de lazer e acessibilidade, entre outros (CARLOS, 2013).

Na concepção de Fernandes (2001) a segregação socioespacial é fenômeno típico (não exclusivo) de países menos desenvolvidos, com frágil presença de ações governamentais, de planejamento urbano e territorial. Como resultado dos processos de desigualdade, ela é apontada como um dos fatores do aumento do processo de favelização no Brasil à medida que a estruturação espaço urbano, físico e social está voltado aos interesses rentistas (FERNANDES, 2001). Com ela, intensifica-se o aumento no fluxo de pessoas morando em situações precárias se eleva.

Entendido historicamente como um fenômeno típico de metrópoles, análises mais recentes advertem para a fragmentação do espaço e segregação socioespacial em cidades intermediárias e médias. No entanto, os processos de exclusão, de limitação dos serviços essenciais, dos equipamentos urbanos, do afastamento do centro e da qualidade de vida, assemelham-se em ambos os espaços.

Em consequência da divisão em classes sociais, ocorre a segregação socioespacial, fazendo com que ocorra a distinção involuntária, forjada pelos fatores sociais e econômicos. Portanto, umas das soluções para esse problema seria a intensificação das políticas públicas e habitacionais que agem de forma direta na formação do espaço urbano. Mas qualquer mudança que se queira realizar no sentido de social, deve considerar a “grande complexidade de experiências, visões de mundo e entendimento de todos os processos históricos que fazem parte do dia a dia das pessoas e do lugar” (BARREIRA, 2014. p. 08).

Ao avaliar a escala local, entende-se que Rio do Sul se caracteriza como uma cidade intermediária de essencial relevância na região do Alto Vale do Itajaí, à medida

que é referência para cidades circunvizinhas e desponta entre as importantes e pujantes do estado de Santa Catarina (AMAVI, 2023). Entre seus constituintes de destaque, estão aspectos econômicos, sobretudo no setor secundário metal mecânico e têxtil, além da ampla rede de serviços e a centralidade na oferta de ensino superior, na escala regional. Assim como em outras cidades, tais fatores, favorecem o aumento das áreas urbanas, e por consequência a exploração imobiliária (BARREIRA, 2014). Tal constatação avaliza as afirmações de Barioni, Carraro Junior e Cavalcante (2021, p. 3), quando defendem que

[...] a produção do espaço urbano é uma consequência, entre outros fatores, da ação de diversos agentes, que refletem as necessidades sociais de um determinado grupo, sendo responsável pela criação de mecanismos e processos que se materializam na forma do ambiente construído das cidades.

No contexto empírico, a produção do espaço urbano é uma consequência de fatores e agentes, que refletem as necessidades sociais de um determinado grupo, sendo responsável pela criação de mecanismos e processos que se materializam na forma do ambiente construído das cidades (BARIONI; CARRARO JUNIOR; CAVALCANTE, 2021). Portanto, as áreas centrais tendem a apresentar custos altos, o que torna a aquisição e ocupação dessas áreas urbanas inviabilizada pela população menos favorecida economicamente.

Rio do Sul/SC

O município de Rio do Sul/SC com 92 anos de emancipação política, possui aproximadamente 73 mil habitantes (IBGE, 2023). Localizado no alto Vale do Itajaí, as margens do Rio Itajaí-Açú, por onde os colonizadores alemães, italianos entre outros, se estabeleceram e em suas margens iniciaram a extração de madeira e a construção da Estrada de Ferro Santa Catarina (BOGO, 2016).

Por sua posição geográfica, a cidade de Rio do Sul é o local de confluência dos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, que formam o Rio do Itajaí-açu. No passado, esses rios favoreceram a ocupação da região e suas margens disponibilizavam terras férteis para o cultivo e trabalho e posteriormente, alavancaram o processo industrial do município. Por outro lado, eles se tornaram um dos principais problemas para a cidade, devido às enxurradas, enchentes e que acontecem periodicamente (BOGO, 2016, ESPÍNDOLA; NODARI, 2013).

Atualmente é economicamente o principal município do Alto Vale do Itajaí e se destaca no setor de serviços, no comércio e na indústria (IBGE, 2023), o que possibilita aumento na taxa de emprego e resulta em atração populacional. Como consequência, a especulação imobiliária e os valores dos imóveis crescem significativamente, principalmente no centro e nas áreas mais elevadas, acarretando no crescimento das zonas periféricas e intensificando a desigualdade social e a ocupação de áreas menos valorizadas ou de risco, predominantemente em porções menos elevadas. Nesse sentido, Espíndola e Nodari (2013, p. 6) advogam que “em geral, os membros das classes mais abastadas transferiram-se para áreas mais altas, abrigadas das enchentes, ocorrendo o inverso com a população de baixa renda.

Nessa perspectiva, os bairros Barra do Trombudo e Pamplona evidenciam visíveis espaços de segregação socioespacial, à medida que estão localizados muito próximos ao rio, fazendo com que sejam acometidos por enchentes, enxurradas, desmoronamentos, alagamentos, ocasionando prejuízos e perdas para os moradores que ali habitam. Dessa forma, são menos valorizados, apresentam baixa estrutura urbana e conseqüentemente, são ocupadas majoritariamente, por pessoas com baixa renda.

Resultados e discussões

A formação socioespacial da cidade de Rio do Sul está fortemente atrelada a presença do Rio Itajaí-Açú e o fenômeno das enchentes permanece na memória dos habitantes e na forma como a cidade foi sendo estruturada ao longo do tempo. Conforme apontam Espíndola e Nodari (2013, p. 17),

A dinâmica de intervenção humana nos rios, com a instalação da cidade nas várzeas, contribuiu para a formação de superfícies compactadas, as quais aumentam o volume de água superficial e reduzem a capacidade de infiltração, modificando o padrão de ação dos agentes naturais, quando da formação de situações de emergência. O descumprimento de legislações voltadas a edificações e infraestruturas físicas sem conservação e manutenção, são outros fatores a serem apontados na constituição dos panoramas de desastre.

As enchentes sempre foram percebidas como um sério problema, embora afetando, mais diretamente, os moradores das áreas de cotas mais baixas, onde residiam parte das pessoas de menor poder aquisitivo. Pressupõem-se para estas pessoas, maior dificuldade em acessar recursos e força política no sentido de viabilizar

ações globais de prevenção e compensação. A Figura 1, destaca a área de estudo com a presença do rio.



Figura 1. Vista parcial dos bairros Barra do Trombudo e Pamplona.

Fonte: <https://defesacivil.riodosul.sc.gov.br/index.php?r=externo%2Fareas-risco>. Acesso em: 28 set. 2023.

O estudo da forma como foi sendo constituída a cidade de Rio do Sul, nos permite relacionar o espaço natural e a urbanização, assim como apontado por Espíndola e Nodari (2013). Nessa direção, é possível evidenciar que a formação socioespacial foi fortemente marcada pela ocupação da população de baixa renda em áreas mais susceptíveis a problemas ou de menor aporte de políticas públicas. A Figura 2, apresenta a ocupação das margens do rio na região do bairro Pamplona.



Figura 2. Habitações precárias construídas às margens do rio no bairro Pamplona.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Além da ocupação de áreas de risco e irregulares, o estudo apontou a forte presença de moradias precárias, com baixa infraestrutura e que muitos casos, põe em risco a integridade física dos próprios moradores. Para mais, evidenciou-se que parte delas encontram-se edificadas na margem do rio e estão sujeitas a alagamentos e inundações. Nesse sentido, Espíndola e Nodari (2013, p. 16-17), mencionam que “fatores não naturais que influenciam na ocorrência dos desastres, são causados por intervenções antrópicas, como a expansão urbana descontrolada e dissociada do meio ambiente”. As Figura 3 e 4, exemplificam a presença de moradias precárias nos bairros analisados.



Figura 3. Construção precária em área de risco no Bairro Pamplona.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).



Figura 4. Construção precária em área de risco no Bairro Pamplona.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Outro problema evidenciado na área de estudo, foi a questão dos resíduos sólidos e líquidos. Embora haja periódica coleta de lixo na cidade, há a presença de material descartado de forma irregular e irresponsável em distintos pontos dos bairros analisados. Além dos aspectos visuais que tornam a paisagem degradada, a presença dos resíduos promove a contaminação do solo e dos recursos hídricos e contribui para a proliferação de insetos, causa odor indesejável e pode comprometer a saúde dos moradores. Para mais, evidenciou-se problemas de saneamento básico como a presença de deposição de esgoto doméstico a céu aberto ou diretamente nos cursos d'água. A Figura 5, destaca a presença de descarte inadequado de matareis da construção civil e de lixo.



Figura 5: Deposição inadequada de resíduos sólidos no bairro Barra do Trombudo.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Portanto, analisar a lógica de desenvolvimento da cidade de Rio do Sul permite compreender os motivos que levaram a composição urbana atual e identificar as assimetrias estruturais que ela apresenta.

Considerações finais

A segregação socioespacial vem crescendo no Brasil, gerando sérios problemas para a população urbana. Os avanços desiguais no acesso às políticas públicas e sociais, promoveram o acréscimo no fluxo de pessoas morando em lugares com pouco acesso aos serviços básicos ou em áreas de risco, como às margens dos rios e encostas.

Evidenciou-se que a segregação socioespacial apresenta maior evidência em cidades grandes, entretanto, cidades como Rio do Sul, também são influenciadas. O baixo poder aquisitivo na compra de imóveis contribui fortemente para o desenvolvimento desse problema, à medida que condiciona a população a viver em espaços que podem inclusive, comprometer sua integridade física.

Para mais, a problemática das periódicas enchentes se configura com um estímulo a ocupação de desordenada do solo urbano e promove assimétrica valorização do mesmo. Como resultado, comprovou-se a expansão de atividades urbanas para além da área supostamente atingida pelo fenômeno climático, o que imprime a ideia de mitigação do problema. No entanto, promove maior agravamento do mesmo, ao supervalorizar determinados espaços e depreciar outros.

Por outro lado, identificou-se que a ampliação da área urbana, o crescimento vertical e horizontal da cidade, a atração populacional desencadeada pelo aumento dos postos de trabalho e o incremento do coeficiente populacional promovem a falsa concepção de que os índices sociais são percebidos e vivenciados por todos os cidadãos e ao mesmo tempo, invisibilizam a pobreza e a desigualdade social que acomete parte da população.

Por fim, evidencia-se a necessidade estudos que promovam maior aprofundamento das relações socioespaciais na cidade de Rio do Sul e a partir daí, políticas públicas podem emergir no sentido de conscientizar a população sobre as distintas formas de habitar a cidade e desenvolver planos que visem a organização urbana e melhoria nas questões ambientais.

Referências

AMAVI. **Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí**, 2023. Disponível em: <https://amavi.org.br/municipios-associados/economia/rio-do-sul>. Acesso em: 19 set. 2023.

BARREIRA, I. A. F. **O ofício de ensinar para iniciantes**: contribuições ao modo sociológico de pensar. 2014.

Barioni, B. C. de A, Carraro Junior, H., & Cavalcante, D. de L. (2021). Análise da exploração imobiliária de autoconstruções em áreas degradadas: Favela Nova Jaguaré. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.14, e20210084. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014.e20210084>

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOGO, R. S. **Plano diretor participativo, território e inundações em Rio do Sul/SC**. Trabalho de conclusão de curso. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

A BNCC e o Novo Ensino Médio: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil

Segregação socioespacial na cidade de Rio do Sul (SC): um estudo no Ensino Médio à luz do Projeto Nós Propomos!

DOI: 10.23899/9786586746334.1

CARLOS, A. F. A. **Segregação socioespacial e o "Direito à Cidade"**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 24, n. 3, p. 412-424, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2020.177180. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/177180>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CAVALCANTI, L. S.; ARAUJO, M. V. P. SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: um conceito em foco. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017. p.140-159.

CLAUDINO, S. *et al.* **Geografia, Educação e Cidadania**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2019.

ESPÍNDOLA, M. A. NODARI, E. S. Enchentes inesperadas? Vulnerabilidades e políticas públicas em Rio do Sul - SC, Brasil. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 9-34, dez. 2013.

FERNANDES, A. C. Da reestruturação corporativa à competição entre cidades: lições urbanas sobre os ajustes de interesses globais e locais no capitalismo contemporâneo. **Espaço & Debates**, São Paulo: NERU, ano 17, n.41, p. 415 - 435, 2001.

HARVEY, D. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Anablume, 2005. Disponível em: <<http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/harvey-producao-capitalista-espaco.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023, disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/rio-do-sul/panorama>>. Acesso em: 15 set. 2023.

LENCIONI, S. **Metrópole, metropolização e regionalização**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

NETO DA SILVA, M. M. *et al.* Segregação socioespacial: os impactos das desigualdades sociais frente a formação e ocupação do espaço urbano. **Revista Monografias Ambientais - REMOA**, v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p. 256-263.

SPOSITO, M. E. B. E. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: VANSCONCELOS, P. A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (orgs.). **A cidade contemporânea: segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 3, 61-94.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

O Novo Ensino Médio e o ensino da Sociologia: mais um capítulo de intensas controvérsias

Manoela Vieira Neutzling*

Gabriela Pecantet Siqueira**

Introdução

Após um recente período eleitoral fortemente polarizado no Brasil, vários temas têm ocupado espaço nos debates na cena política e em outros setores da sociedade. Um deles versa sobre o Novo Ensino Médio (NEM), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e modificou a estruturação do Ensino Médio brasileiro. Apresentado enquanto Medida Provisória (MP) nº 746 em setembro de 2016 e aprovado em fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415, o novo modelo entrou em vigor nas escolas brasileiras em 2022 e tem sido tema de grande repercussão social¹, especialmente pela manifestação de setores críticos à Reforma.

Desde sua apresentação como MP, poucos meses após Michel Temer ter assumido a Presidência, profissionais na área educacional apontam para a existência de diversas lacunas, além da ausência de diálogo com a sociedade civil para a sua construção. A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)² é uma das instituições que têm promovido debates em torno da necessidade de revogação da Lei do Novo Ensino Médio (NEM).

* Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Possui licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade. Tem experiência como professora substituta no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Bolsista CAPES.

E-mail: manoela.neutzling@gmail.com

** Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Graduada em Antropologia e bacharela em Direito pela mesma universidade. Atua como educadora em Sociologia no curso popular pré-universitário Desafio desde 2022 (PREC/UFPel). Bolsista CAPES.

E-mail: gabrielapecantet@gmail.com

¹ No dia 15 de março de 2023, milhares de pessoas foram às ruas no país para manifestar a favor da revogação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/estudantes-vaao-as-ruas-e-pressionam-mec-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>>.

² ABECS é uma associação civil que possui como objetivo promover o ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) no Brasil.

A ABECS em carta aberta, juntamente com outros grupos, instituições e associações (2022)³, apresentou um extenso rol de consequências relacionadas a Reforma, vinculando-a “a um projeto de educação avesso à democracia” (Várias entidades, 2022, p. 669). A associação apontou como um dos impactos a não obrigatoriedade e a diminuição da carga horária da disciplina de Sociologia, permanecendo apenas as disciplinas de Português e Matemática como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

A partir das experiências do Ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no caso da autora Manoela V. Neutzling, e em curso pré-universitário popular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), para Gabriela P. Siqueira, assim como durante o processo de doutoramento, diversas reflexões têm sido suscitadas sobre essa temática. Desse modo, a fim de colaborar com a discussão em torno da reforma aprovada, em processo de implementação desde 2022, buscou-se elaborar este trabalho.

O presente artigo, além desta introdução e das considerações finais, está estruturado da seguinte maneira: primeiramente é realizado um resgate sócio-histórico a partir dos binômios presença/ausência e/ou obrigatoriedade/não-obrigatoriedade desta componente curricular até o período da aprovação do NEM. Em seguida, é realizada uma discussão em torno da aprovação, implementação e repercussão sobre o NEM e manutenção dessa área do conhecimento. Posteriormente, relata-se algumas atividades que têm sido realizadas em torno dessas questões pela área específica e, finalmente, esboçamos algumas reflexões sobre possibilidades de diálogo e articulação em defesa da permanência, obrigatoriedade e ampliação da carga horária da Sociologia no Ensino Médio brasileiro.

A Sociologia no Ensino Médio: entre permanências, ausências e disputas no currículo escolar

A presença e ausência da Sociologia como disciplina no currículo escolar do Ensino Médio no Brasil é acompanhada por um longo contexto sócio-histórico de conflitos e negociações. Conforme as autoras Florêncio e Plancherel (2009), estes momentos podem ser agrupados em três períodos: de Institucionalização (1891-1941), de Ausência (1941-1981) e de Reinserção (1981 – dias atuais).

³ Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>>.

A inclusão da Sociologia no espaço formal educacional ocorreu quando foi instaurado o Ginásio Nacional⁴, após a Proclamação da República (1889), fortemente relacionada à influência do positivismo de Auguste Comte (Florêncio; Plancherel, 2009). Em 1901, com a promulgação da Reforma Epitácio, a sociologia foi retirada dos currículos escolares, retornando somente em 1928, por meio da Reforma Rocha Vaz (1925) (idem).

Neste sentido vale destacar que, como bem lembra Meucci (2015), “a Sociologia escolar nasceu no Brasil antes de seu surgimento na universidade” (p. 252). Os fatores históricos que favoreceram essa situação envolvem “um contexto de crise de um pacto federativo [...], junto à crítica ao Estado Liberal, aos desejos de centralização do poder estatal e da difusão do conhecimento sociológico” (Meucci, 2015, p. 252). Conforme aponta Meucci, foi atribuída à Sociologia o papel “de dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade” (2015, p. 252). Dessa maneira, “a institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período” (Meucci, 2015, p. 253).

Diante dos sinais tão contraditórios e tão dramáticos do processo modernizador, igualmente inquietantes para as diferentes classes sociais – para os oligarcas tradicionais, para os novos operários, para os pobres da área rural – a Sociologia aparecia como um discurso – potencialmente útil para professores das áreas rurais e urbanas – que oferecia inteligibilidade aos processos ao mesmo tempo em que orientaria a acomodação dos conflitos entre o mundo tradicional e o mundo moderno (Meucci, 2015, p. 253).

Na década de 1930, no governo da “Era Vargas”, surgem os primeiros cursos superiores de Sociologia e Ciências Sociais no país: na Escola Paulista de Sociologia (1933), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935) (Meucci, 2015). De acordo com Caregnato e Cordeiro “o desenvolvimento das Ciências Sociais em âmbito acadêmico constituiu-se numa grande tarefa para as primeiras gerações de sociólogos brasileiros” (2014, p. 40).

Na década de 1940, a Reforma Capanema (1942-1943)⁵ pôs fim a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos, pois esse plano curricular não reconhecia a legitimidade

⁴ O que hoje corresponderia ao Ensino Médio.

⁵ Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. Para saber mais acesse: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/reforma-capanema>>.

científica da Sociologia (Moraes, 2011). Contudo, ao longo do período em que a Sociologia esteve ausente da formação básica, aos poucos ganhou legitimidade como conhecimento científico e o reconhecimento como campo profissional no Brasil (Caregnato; Cordeiro, 2014). Meucci menciona que “Sociologia saiu do currículo escolar no mesmo momento em que entrou na pós-graduação” (2015, p. 255), de modo que a profissionalização do cientista social ficou separada da possibilidade de carreira docente especializada na educação básica, com rara exceção na atuação da Sociologia Geral e Sociologia da Educação nas escolas de formação de professores e professoras primárias (Meucci, 2015).

No período de ausência da disciplina nos currículos escolares (1941-1981) a discussão sobre o retorno da Sociologia ao ensino básico foi fortemente defendida pelo sociólogo Florestan Fernandes durante anos 1950, mas apenas no período de redemocratização do país, a questão voltou a ser debatida de modo mais consistente.

No período da Ditadura Militar, além da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorreu a introdução da obrigatoriedade da Disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os níveis e em todas as escolas do país e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) que cumpriram as funções normativas que antes a Sociologia cumpriu (Meucci, 2015).

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), o ensino da Sociologia foi alvo de restrições significativas, no qual vários sociólogos foram exilados. O regime militar implantado após o golpe de 1964 tinha uma visão repressiva em relação às Ciências Sociais e à educação em geral, buscando controlar o ensino e restringir o acesso à informação que pudesse ameaçar o regime.

Após a ditadura ocorreu a retomada gradual da discussão em torno do tema, marcando o período de Reinserção da disciplina (Florêncio; Plancherel, 2009). Na década de 1990 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), considerado um marco fundamental após o período de redemocratização do país. A lei contemplou as disciplinas de Sociologia e Filosofia, mas não definiu a obrigatoriedade destas de forma explícita. Assim, o Projeto de Lei nº 3.178/1997 foi apresentado com a finalidade de explicitar a obrigatoriedade das duas disciplinas no Ensino Médio (Moraes, 2011). O projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, mas foi vetado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

No final da década de 1990 foi realizado o IV Encontro de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), que resultou em um importante movimento em defesa

do ensino da Sociologia (Moraes, 2011), no qual várias entidades formaram coro em prol da discussão, como o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (Sinsesp) e a Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil (FNS - B). Nos anos seguintes, os debates seguiram em vários outros espaços, como em Fortaleza e em Campinas, no interior do Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS), nos anos de 2001 e 2003 respectivamente.

Nesse contexto, foram promovidos espaços de discussão pela USP e pelo Ministério da Educação do novo governo que havia sido eleito, sendo promovido em 2004 o Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio com a formação de grupos de trabalho por disciplinas. Conforme Moraes (2011), neste mesmo ano a SBS participou da reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso na Ciência no qual organizou uma sessão especial para a discussão em torno do Ensino de Sociologia. Os desdobramentos dessa discussão e interlocuções e tensionamentos, resultaram no compromisso do governo com a definição da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

O Parecer (Nº 38/2006) emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia nas escolas públicas do país. Contudo, a apreciação do CNE suscitou questionamentos, visto que não era competente para legislar sistemas de ensino a nível federal. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) acabou suspendendo sua vigência no território paulista. Porém, várias entidades organizaram-se e reivindicaram a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia nos currículos escolares, recorrendo ao Congresso Nacional. Em 2008 foi aprovada a Lei nº 1.641, que tornou obrigatória as disciplinas nos três anos do Ensino Médio (Moraes, 2011).

Conforme apontam Bodart e Cigales:

A luta pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio nas décadas de 1990 e 2000 mobilizou diversos agentes, tanto no campo acadêmico quanto no político. Isso fez com que uma das principais temáticas de pesquisa em dissertações e teses nesse período fosse justamente a história do ensino da sociologia, como observam Handfas e Maçaira (2014) e Bodart e Cigales (2017) ao fazer um balanço dessa produção. O mesmo tema predominou nos artigos que compuseram os dossiês publicados entre 2007 e 2017 sobre o ensino da cadeira (Bodart, Souza, 2017). Destaque-se que grande parte dos autores que discutiram a história da sociologia escolar buscava, a um só tempo, legitimar a sociologia como objeto de pesquisa acadêmica e inventar uma tradição (Romano, 2009) para uma disciplina que foi excluída do currículo por motivos ideológicos e políticos, mas retornou ao currículo obrigatório no início do século XXI (Bodart; Cigales, 2021, p. 126).

Após nove anos, em 2017, a Lei nº 13.415/2017, alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu uma mudança radical na estrutura do ensino médio e definiu uma nova organização curricular. A mudança teve como justificativa a necessidade de aproximação entre as escolas e a realidade dos estudantes hoje, considerando as novas mudanças da vida em sociedade e as complexidades do mundo do trabalho.

O debate sobre o ensino da Sociologia no ensino médio, como uma disciplina fundamental e autônoma, tem uma extensa trajetória que aparentemente está longe de acabar. A instabilidade do ensino de Sociologia no país pode ser considerada uma tentativa, para aquilo que Moreira e Silva tratam, como processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo, como forma de evitar que o comportamento e o próprio pensamento do aluno se afaste das metas e padrões pré-definidos (Moreira; Silva, 2006).

Atualmente, a Sociologia permanece no currículo do Ensino Médio, mas perdeu o caráter de obrigatoriedade. A Sociologia, anteriormente à implementação do NEM, além de ser componente curricular obrigatória, possuía um período (uma hora/aula) em cada ano do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Após a Reforma, a carga horária total foi reduzida de modo que os estudantes contam com apenas um período num dos três anos do Ensino Médio.

A aprovação Novo Ensino Médio em 2017 a discussão em torno da disciplina de Sociologia

O NEM implementou uma ampla reforma do Ensino Médio que promoveu três principais alterações: i) definiu a ampliação de carga horária, de 800 horas anuais para 1.400, a ser cumprida até 2024; ii) reorganizou a (Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de universalizar os currículos escolares em todo território nacional; e, iii) instituiu os itinerários formativos, que trata de um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, entre outras possibilidades de trabalho.

Esta reforma educacional manteve apenas duas disciplinas obrigatórias nos componentes curriculares, a Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas foram reagrupadas em eixos temáticos como Linguagens e suas Tecnologias (reunindo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Educação Física), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (que abrangem as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (concentrando as disciplinas de Química, Física e Biologia) e Matemática e suas Tecnologias (apenas com a disciplina de Matemática).

Além desta classificação disciplinar por eixo temático, indicou a construção de itinerários formativos – que contempla um conjunto de projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras possibilidades de trabalho – nos quais os alunos teriam, em tese, a oportunidade de escolher uma área de conhecimento ou para uma formação técnica e profissional (FTP) para aprofundar seus estudos. A proposição dos itinerários formativos, que estão sendo oferecidos pela primeira vez este ano, fica a cargo das redes de ensino.

Várias críticas e questionamento surgem desde da formulação enquanto MP do NEM, tais como: as escolas públicas possuem infraestrutura (salas de aula, por exemplo) e possibilidades de ofertar formação adequada ao quadro de professores, para se adequar ao novo formato? A diminuição da carga horária de disciplinas tradicionais não ampliam ainda mais a desigualdade no ingresso ao ensino superior entre alunos da rede pública e os da particular?

Dentre outros problemas levantados, trazemos em particular a do ensino de Sociologia, que sempre ocupou uma posição de caráter dúbio na história do currículo nacional de ensino básico. Carregando por vezes a fama de propiciar um conhecimento “perigoso”, visto que o objetivo da disciplina “é sempre descortinar níveis de realidade, percepção e representação presentes nas ações humanas” (Sarandy, 2004, p. 128), em outros momento carregou o sentido de necessário e urgente, como no período de redemocratização do país. Florestan Fernandes já apontava para a importância da disciplina, destacando que a Sociologia proporciona aos estudantes

um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática e nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de leva-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural (Fernandes, 1954, p. 92).

O processo de ensino e de aprendizado envolve trocas e o compartilhamento de conhecimentos que é, concomitantemente, coletivo e individual. Duas facetas mutuamente complementares entre si que também são características próprias do campo Sociológico, pois conforme os sociólogos passam a fazer parte de uma comunidade especializada, com base teóricas comuns, compartilhando de uma mesma gramática, para estudar as dimensões sociais, formam um coletivo. Nas pesquisas e trabalhos desenvolvidos, é perceptível a relação dialógica entre aqueles que produzem

no presente com obras anteriormente produzidas. Ao mesmo tempo, também é individual, por permitir o exercício da sensibilidade, o desenvolvimento de um estilo na escrita próprias e formas particulares de cada um ao interpretar a realidade social.

Além disso, Ianni (1990) aponta para outros quatro aspectos que devem ser consideradas quando falamos da Sociologia, que, ao nosso ver, são igualmente importantes tanto para o ensino como para a pesquisa: i) a sociologia pode ser considerada uma ciência que faz pensar criticamente praticamente o tempo todo; ii) o objeto da sociologia é a realidade social em movimento, formação e transformação; iii) a sociologia é uma forma de autoconsciência científica da realidade social; e, iv) carrega o desafio permanente e reiterado em relação à ciência e arte, teoria e técnica, conhecimento e poder ou teoria e prática.

A análise sociológica visa à compreensão das relações sociais, em suas múltiplas dimensões – cultural, econômica, política – com conceitos, teorias, epistemologias e métodos próprios, desvelando conflitos, discursos, sistemas de dominação, por exemplo. O processo de interpretação, explicação e compreensão de uma determinada realidade é complexo, por envolver diretamente o estudo de um certo fenômeno que está, simultaneamente, em constante modificação. Assim, faz parte da sua força motriz o desafio, que nos convida ao exercício de um olhar sensível, pensamento acurado e crítico.

Aos estudantes promove uma melhor compreensão das relações sociais e institucionais, bem como dos problemas sociais do seu tempo, essencial para participação dos jovens no mundo, de forma consciente. Em nossa atuação enquanto docentes, buscamos apresentar a relevância da Sociologia através de aulas interativas, dialógicas e conectadas ao mundo real, para instigar o interesse dos alunos e tornar a disciplina uma experiência enriquecedora em sua jornada educacional.

A presença/ausência ou obrigatoriedade/desobrigatoriedade do Ensino de Sociologia também remete a discussão em torno da formação necessária para atuação profissional junto aos estudantes nos espaços educacionais. Conforme aponta Macedo:

o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do “aprender a aprender” como caminho para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional (Macedo, 2017, p. 1242).

Ainda que na implementação do NEM o “notório saber” possa vincular-se às novas componentes curriculares de caráter “técnico”, e que ainda seja exigido licenciaturas para a atuação docente, tende incorporar no espaço educacional formal outras lógicas e atores que não necessariamente tenham sido capacitados para atuar nesse espaço formativo com o público estudantil. Isso posto, demonstra o quanto as transformações implementadas por esse novo modelo possibilitam a incorporação de outras racionalidades e lógicas no ambiente escolar concorrentes com aquelas que privilegiam a formação docente, especialmente das licenciaturas para atuação no ensino básico.⁶

A “diluição” da Sociologia no interior de outras disciplinas, por vezes denominada como interdisciplinaridade, enfraquece não somente a área específica do conhecimento da Sociologia, mas das demais áreas também, uma vez que até mesmo os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático foram elaborados pelas áreas de “Linguagens e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e assim por diante, e não mais específico de cada componente curricular.

Faz-se necessário mencionar que não nos colocamos contrárias ao diálogo entre Sociologia e com as demais Ciências, ou mesmo o debate amplo e necessário sobre o modelo de Ensino Médio no Brasil. Entendemos que a interdisciplinaridade respeita os métodos e abordagens específicas, teorias e conceitos próprios de cada área. Dessa forma, compreendemos como profícuo um equilíbrio entre a disciplinarização e a interdisciplinaridade, que permita uma compreensão mais completa e holística dos fenômenos estudados. A colaboração entre diferentes disciplinas pode fornecer perspectivas enriquecedoras e permitir soluções mais abrangentes para os problemas enfrentados pela humanidade.

Entendemos que a incorporação de “itinerários formativos” e oferta de novas disciplinas deve levar em consideração os cursos de licenciaturas existentes, responsáveis pela formação e capacitação dos profissionais para atuarem na educação básica. Ademais, a incorporação de novas disciplinas em detrimento da diminuição da carga horária de Sociologia (e demais disciplinas como Filosofia, História, Geografia, Educação Física) dentre outras parece ir de encontro a perspectiva de formação integral para os estudantes secundaristas.

⁶ No caso do Estado do Rio Grande do Sul a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) publicou edital e realizou concurso público para diversas áreas, dentre elas técnicos e bacharéis para atuarem no Ensino Básico. Como exemplo pode-se citar: 406.1 – Professor – Agricultura; 406.2 – Professor – Administração; 406.3 – Professor – Eletrotécnica; 406.4 – Professor – Informática; 406.5 – Professor – Psicologia; 406.6 – Professor – Direito. Mais informações: <https://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ed_abertura_seduc.pdf?>.

A defesa da permanência da Sociologia deve ser vista como uma forma de preservar a diversidade curricular nas instituições de ensino, garantindo que diferentes áreas do conhecimento sejam contempladas e façam parte da formação de todos os estudantes, sejam estes de escola pública ou privada. Para isso, sublinhamos a importância de uma mobilização conjunta, com destaque a união dos cursos de licenciatura, Diretórios Acadêmicos, Coordenações e outras Associações representativas. Ademais, são urgentes ações de articulação e mobilização, tais como encontros, reuniões e painéis em torno da temática da Reforma do Ensino Médio e seu impacto na formação dos estudantes, assim como para a institucionalização e permanência da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino básico.

As manifestações da ABECS sobre esse processo, reafirma a necessidade da revogação do NEM. Os espaços acadêmicos como o Grupo de Trabalho da Sociedade Brasileira de Sociologia, eventos acadêmicos promovidos por discentes das graduações por meio Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica em torno da temática da presença/ausência da Sociologia nos currículos das escolas, da carga horária, das atribuições dos professores e do próprio campo de atuação profissional são exemplos do que já tem sido realizado em defesa desta área do conhecimento no processo formativo dos estudantes, mas certamente, elas não esgotam outras possibilidades de articulação em defesa da Sociologia no Ensino Médio.

Considerações finais

A disciplina de Sociologia no Brasil enfrentou, desde o início de sua trajetória, contestação no campo do conhecimento, apresentando instabilidade nos sucessivos processos de constituição do ensino médio no Brasil. Estes momentos não podem ser considerados como crises ocasionais, tendo em vista que os contextos políticos atravessam cada decisão de sua retirada ou permanência dos currículos escolares. Em vista disso, a frase proferida no discurso de posse por Michel Temer em 2016 “não pense em crise, trabalhe!”, revela a ênfase na produtividade em detrimento da educação em seu governo. Ao incentivar o trabalho, atuou em detrimento do planejamento adequado em relação às mudanças perpetradas com NEM.

A proposta educacional para o Ensino Médio, em vigor, desconsidera singularidades e contradições da realidade social brasileira, mantendo problemas estruturais do sistema de ensino médio do país. A reforma priorizou a formação técnica e profissionalizante, visando a atender as demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, disciplinas como a Sociologia, que têm uma perspectiva mais reflexiva e

humanista, são consideradas menos prioritárias. Além disso, a Reforma do Ensino Médio não tratou especificamente da formação de professores, o que impacta docentes especializados em Sociologia para lecionar a disciplina.

Florestan Fernandes (1954) já apontava para a necessidade de mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro em sua época. Contudo, também considerava que as mudanças deveriam estar pautadas na configuração de um sistema que favoreça uma educação pública de qualidade, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade, pois acreditava na importância da educação para a superação das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa.

Referências

BODART, C.; CIGALES, M.. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.1, jan.-mar. 2021, p.123-145.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C.. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/37587>>

FERNANDES, F.. O ensino de sociologia na Escola Secundária brasileira. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**. São Paulo, 1954.

FLORÊNCIO, M. A.; PLANCHEREL, A. A.. A Sociologia no Ensino Médio: o percurso no Brasil e em Alagoas. **Sociedade Brasileira de Sociologia**. Rio de Janeiro, 2009.

HISTEDBR. Glossário: Reforma Capanema. **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**. 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/reforma-capanema>>.

IANNI, O.. A crise dos paradigmas na sociologia: problemas de explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº13, v. 5, junho de 1990.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017.

MEUCCI, S.. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, setembro/dezembro. 2015.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, 31(85):359-382. 2011.

MOREIRA, A.; SILVA, T.T. Capítulo 1: Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, **Cultura e Sociedade**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁRIAS ENTIDADES. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 667-682, mai./ago. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>>.

A BNCC e o Novo Ensino Médio: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil

O Novo Ensino Médio e o ensino da Sociologia: mais um capítulo de intensas controvérsias

DOI: 10.23899/9786586746334.2

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). **Sociologia e Ensino no debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, pp. 113-130, 2004.

Desenvolvimento profissional de docentes que atuam em componentes curriculares eletivos do novo Ensino Médio

Ester Decker*

Beatriz Pellis**

Katiúscia Raika Brandt Bhringer***

Daniela Tomio****

Introdução

A Lei 13.415/17 prevê alterações ao currículo do Ensino Médio no Brasil, que passa a ser composto por uma parte comum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e outra flexível, alinhada aos contextos de cada território, denominada Itinerários Formativos. Os CCEs representam uma das principais alterações introduzidas com a Reforma do Novo Ensino Médio.

Pensar este modelo de organização para o Ensino Médio, implica novos modos de realização do trabalho docente e, como destaca Nóvoa e Vieira (2017, p. 51), “[...] para isso, é necessário que, ao longo da sua formação, os futuros professores tenham a possibilidade de viver e de trabalhar em ambientes de aprendizagem coerentes com estes princípios”. E os autores reforçam “Se assim não for, dificilmente conseguiremos formar os professores que os tempos atuais exigem” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 51). Em consonância, esse contexto formativo mais relacional incide sobre aspectos de uma mudança nos posicionamentos docentes, na perspectiva de uma redefinição dos saberes docentes.

* Graduada em Ciências Biológicas (FURB).

E-mail: esterdecker01@gmail.com

** Graduada em Ciências Biológicas (FURB).

E-mail: beapellis@gmail.com

*** Mestre em Educação (FURB). Docente na Educação Básica e atua na Formação inicial e continuada de professores.

E-mail: kbhringer@furb.br

**** Doutora em Educação Científica e Tecnológica (USFC). Docente pesquisadora em cursos de licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em Educação (PPGE- FURB) e Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM - FURB) da Universidade Regional de Blumenau.

E-mail: dtomio@furb.br

Em outras palavras, Nóvoa (2017) e Marcelo Garcia (2009) asseveram que os contextos de atuação sugerem percursos de formação docente, pelas capacidades reflexivas geradas nos coletivos de inserção, demarcando o desenvolvimento profissional enquanto um processo amplo, ligado à prática e condicionado às organizações institucionais. Com base nesses pressupostos, nessa pesquisa objetiva-se analisar aprendizagens docentes, segundo professores que atuam em Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio, de modo a contribuir para a elaboração de compreensões iniciais acerca do seu desenvolvimento profissional neste contexto.

Portanto, é partir desse cenário que se justifica o conhecimento elaborado nesta pesquisa, pela possível contribuição às ideias de aprendizagens docentes, voltadas às questões curriculares do Novo Ensino Médio, mas que implicam na aprendizagem docente pelo trabalho pedagógico no exercício dos CCEs. O desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas disciplinas eletivas sugere reflexão sobre como os processos formativos estão atrelados às práticas pedagógicas, condições de trabalho e formação continuada, numa perspectiva integrada e inovadora dos processos de ensinar e aprender.

Compreensões teóricas

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), conforme Marcelo Garcia (2009), baseia-se em sete características, as quais citam a plasticidade da aprendizagem docente, moldando-se às realidades das escolas e das experiências dos professores, que aprendem de forma ativa e constante. Para uma análise de dimensões relacionadas ao DPD e como incidem sobre a formação de professores, emprega-se nesta pesquisa conceitos, como Focos da Aprendizagem Docente (FAD) e Posição Docente (disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública).

Os FAD foram baseados nos Focos de Aprendizagem Científica, com o intuito de “[...] produzir um instrumento de análise da aprendizagem docente” (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012, p. 23). Existem cinco focos de aprendizagem docente mutuamente independentes, mas que decorrem do desenvolvimento integrado e gradual de cada uma das etapas: I) interesse pela docência; II) conhecimento prático da docência; III) reflexão sobre a docência; IV) comunidade docente; V) identidade docente.

Articulados aos focos de aprendizagem, pode-se estabelecer relações com o conceito de posição. Nóvoa (2017, p. 1106) defende que a “[...] a formação deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão.” Nesse sentido, o termo posição é assumido como um processo relacional na constituição da

profissionalidade docente, considerando dimensões para o desenvolvimento profissional docente.

Ademais, é preciso compreender “[...]que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1119), ou seja, os professores aprendem ao passo que são compelidos ao exercício de sua profissão, que lhes exige o desenvolvimento de habilidades que integram reflexão, partilha e inovação nos processos formativos em colaboração com os seus colegas, estudantes e instituições.

Portanto, o conceito de posição, em sentido polissêmico, oferta uma diversidade de significados que se desdobra em cinco novas possibilidades de entender o caráter relacional do processo de desenvolver-se profissionalmente, a partir de como a profissão se organiza em diferentes dimensões I) disposição pessoal; II) composição pedagógica; III) recomposição investigativa; IV) interposição profissional; V) exposição pública. Assim, as dimensões de posição são articuladas com os FAD, como demonstrado na figura 1:

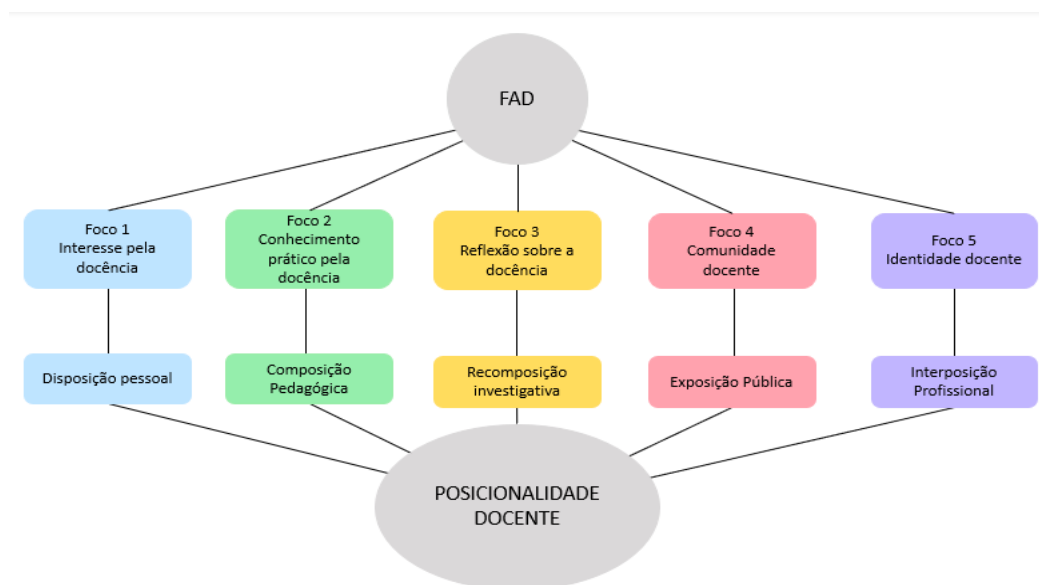


Figura 1: Articulação entre FAD e a Posicionalidade Docente

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessa direção, compreender a formação profissional dos professores a partir das diferentes posições que os professores ocupam em sua profissionalidade, é assumir

também que essas posições são atravessadas por relações em diferentes coletivos. A aprendizagem sempre tem como base a elaboração de conhecimentos, portanto os focos de aprendizagem docente partem do lugar do conhecimento e sugerem os desafios do conhecimento como ciência, cultura e mobilidade social, do modo como os professores como se relacionam e das experiências que compõem seus desenvolvimentos profissionais.

Percurso metodológico

Esta pesquisa se classifica quanto à natureza dos dados como qualitativa, e em relação ao procedimento, como uma pesquisa de campo, visto que buscou o aprofundamento das questões propostas, envolvendo o encontro com os sujeitos da pesquisa em espaços onde eles cotidianamente realizam as suas atividades. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Participaram da pesquisa, professoras da rede estadual de Santa Catarina, que exerceram docência, no ano de 2022, com disciplinas eletivas do Novo Ensino Médio, assim, definiu-se, conforme Duarte (2012, p. 69), uma amostra por conveniência: “Ocorre quando as fontes são selecionadas por proximidade ou disponibilidade”. O convite foi enviado para diferentes grupos de professores/as de Ensino Médio que participam de ações extensionistas de uma universidade pública. Seis professoras se disponibilizaram a participar, nomeadas nos excertos com nomes escolhidos por elas.

Para a geração de dados, optou-se por uma entrevista assíncrona *online*. (FLICK, 2013). Para realização da entrevista, um formulário foi enviado pela plataforma *Google Forms*, com perguntas organizadas, considerando as dimensões dos Focos de Aprendizagem Docente em articulação à Posicionalidade docente. Essas dimensões compuseram categorias *a priori* para organização e interpretação dos dados, de acordo com a análise textual discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011).

FAD 1 – Disposição docente

O foco 1 da aprendizagem para a docência está voltado a uma ação reflexiva, uma concepção que considera que os professores se desenvolvem em interface a suas experiências formais e informais, porém são contextualizadas na ação pedagógica. Então, Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 32) indicam quesitos como “[...] interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a docência”. Pode-se estabelecer relação com a *disposição docente*, que de acordo com Nóvoa (2017, p. 1121) “[...] as profissões do

humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais”.

Nesse sentido, aos professores foram questionados: “Por que optou por lecionar uma disciplina eletiva?” Diante do questionamento, destacam-se algumas respostas:

“No momento da escolha das vagas, no início do ano letivo, havia vaga para a eletiva de Experimentação e outras Práticas Investigativas. O nome da disciplina me chamou a atenção (por eu já ter tido experiência com investigação nos Clubes de Ciências) [...] me ofereceram e depois de olhar os objetivos da disciplina aceitei, pois tenho conhecimento e facilidade com as tecnologias que me permitiam me aventurar numa disciplina "nova" (Bertha).

“Sinceridade, porque é minha cara. Ela lida com organização de estudos, como a gente aprende de forma eficiente. Além disso, trato assuntos como: falar em público e montar um trabalho escolar” (Sabrina).

Com base nos excertos, percebe-se que as professoras afirmam ter optado por lecionar uma disciplina eletiva por interesse, afinidade e/ou identificação, o que se interpreta como fator positivo de motivação para a ação docente. Nessa direção, há uma convergência com o FAD 1 ao passo que considera ao interesse pela docência também como uma disposição pessoal pelas condições de tornar-se professor. Ou seja, pelas respostas das professoras entende-se que transformar uma predisposição numa disposição docente, que pela ação pedagógica as possibilita elaborar autoconhecimento e autoconstrução, converge à elaboração de saberes à docência. Para tanto, com Nóvoa (2017, p. 1122) pode-se considerar que: “[...] se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa”.

Porém sobre esse aspecto, sabe-se que os professores precisam ser apoiados por uma rede que se estende desde a escola às instituições de formação inicial e continuada. Pois, torna-se clara:

[...] a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que

exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

Portanto, os saberes constituídos na escola, pela reflexão das práticas e mobilizados em percursos formativos, denotam processos de aprendizagem docente ao permitir que os professores constituam seu eu profissional, na relação com sua identidade individual e coletiva. Assim, os focos de aprendizagem superam o interesse sobre a docência e recriam oportunidades formativas a partir de situações de incerteza e mudança.

FAD 2 – Composição pedagógica

O segundo foco da aprendizagem para a docência menciona a importância das práticas pedagógicas para o conhecimento da profissão. Os professores com tal experiência podem romper com a dicotomia entre teoria e prática, pois a composição pedagógica, conforme Nóvoa (2017, p.1125) é: “[...] um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina”.

Em articulação a essa concepção e por meio de duas questões, buscou-se entender de que forma o conhecimento prático aplicado aos componentes curriculares eletivos está atrelado a percursos formativos dos professores, referente à questão: “Teve formação para lecionar a disciplina eletiva?” Quatro professores responderam que não e dois responderam que sim. Ao serem questionados sobre como ocorreu tal formação, responderam:

“Uma Live sobre as eletivas na Formação sobre o ensino médio oferecida pela Gerei. Mas nada específico para PPIC [Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica]” (Alessandra).

“Os itinerários da minha escola trabalham os conteúdos da formação geral básica aplicados ao cotidiano” (Maria).

Portanto, interpretar que embora a maioria dos professores não teve formação continuada, oferecidas pela Secretaria de Educação ou pela rede privada, para lecionar os CCE, seus percursos formativos foram baseados em suas experiências e em processos de autoformação. Nessa direção, Imbernón (2009, p. 53) afirma sobre a necessidade de “[...] uma formação que, partindo das complexas situações

problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto em que se dá a educação”. Nesse sentido, depreende-se dos excertos que os professores foram além da estratégia de formação continuada, buscaram outros recursos para compor suas aprendizagens. Diante dessa concepção, entende-se que o FAD 2, associado ao conhecimento na ação, sugere que os professores refletem sobre suas práticas e buscam caminhos e recursos para incrementá-la. Por isso, outra pergunta se refere ao aprendizado do docente, questionando-o sobre “Quais aprendizagens para a sua prática você julga ter desenvolvido para lecionar a disciplina eletiva?”.

“Relembrei e pesquisei bastante, então penso que desenvolvi ainda mais meu conhecimento em Biologia e principalmente em outros componentes curriculares da Ciências da Natureza” (Beatriz).

“Aprofundei o tema do que é ciência, pesquisa e sobre os temas pesquisados pelas turmas como ansiedade e transtornos alimentares na adolescência” (Alessandra).

Sobre esse aspecto, os movimentos de inserção à docência e como os professores interpretam e ressignificam suas aprendizagens encontram-se com o FAD 2 articulado à composição pedagógica, que pode ser depreendido na ideia de como se aprende a agir como professor. Pela importância de discernir entre o conhecimento *na* e *para* a ação (ANDRÉ, 2016) que se compreende a realidade e se busca trabalhar sobre ela. Sob esse viés, destaca-se que ação pedagógica é atravessada pelas dimensões entre a profissionalidade e a tarefa social de constituir-se professor, pelas relações de comunidade implícitas na prática da docência.

FAD 3 – Recomposição investigativa

No FAD 3, de acordo Arruda; Passos; Fregolente, (2012, p. 31), a “[...] reflexão aqui se aproxima de uma atividade de pesquisa. Trata-se de uma investigação sobre a própria prática.” Doravante, a aquisição de uma cultura profissional, concede aos professores foco ao pensamento crítico, que emerge da composição de aprendizagem e recompõe suas práticas, tanto pedagógicas como docentes.

Desse modo, pretendeu-se verificar tal reflexão docente com base em duas questões, sendo: “Quais foram os principais desafios/dificuldades que você encontrou na docência da disciplina eletiva?” e “O que destaca de positivo na sua prática como docente na disciplina eletiva?”. E quanto aos desafios/dificuldades encontrados ao lecionar uma disciplina eletiva, destacam-se as seguintes respostas:

“Tempo para preparar as aulas, pois fazia todo o planejamento em casa, conforme eu achava melhor, sendo que tenho, como todos, uma vida pessoal, e não temos aula para planejamento, somente hora atividade, o que é pouco, pois tenho muitas turmas para preparar aula e me dedicar. Também acho complicado a parte de materiais para usar nas práticas, muitas coisas eu compro por conta própria, pago eu mesma” (Beatriz).

“O pouco tempo no calendário escolar na turma no 2o semestre, a dificuldade de acesso à Internet na escola para as pesquisas, o cansaço dos estudantes pelo horário da disciplina ser das 11h15 às 12h45 nas sextas feiras (sem pausa para almoço)” (Alessandra).

A partir das respostas, percebe-se que os professores relatam sobre a carência de tempo, e problemas com a infraestrutura e a escassez de recursos da escola. Por outro viés, Nóvoa (2017) compreende a recomposição decorre da adversidade, dos planos de trabalho individuais e coletivos que incidem no DPD. Perante a análise das realidades e desafios escolares, corrobora Imbernón acerca da complexidade das práticas pedagógicas e docentes:

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular capaz de tomar decisões educativas éticas e morais de desenvolver um currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Já em relação aos pontos positivos referentes às suas práticas docentes em um componente curricular eletivo, os professores comentam que:

“O quanto os estudantes relatavam seus problemas ao estudarem sobre o tema que era objeto de pesquisa. Também, como os estudantes perceberam a importância da pesquisa científica” (Alessandra).

“Observar a mudança de comportamento, ver como estão ficando mais autônomos. O medo de falar em público quase nem existe mais” (Sabrina).

As respostas incidem sobre como os professores percebem novas aprendizagens, o que denota autorreflexão sobre seu DPD. Mas, além disso, mencionam o crescimento

dos alunos como ponto positivo na disciplina eletiva, frente às atividades diferenciadas e liberdade para pensar os percursos de ensino que marcam os processos de aprender. Nesse sentido, tais processos são complementares, o sucesso de ensinar é refletido nas evidências de aprendizagem dos estudantes, que se relacionam-se mais diretamente com o objetivo das eletivas, o que propicia a reflexão crítica aos professores. Nessa direção,

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas de formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática[...] (IMBERNÓN, 2011, p. 49).

E assim, pode-se concluir que as disciplinas eletivas instigam e desafiam os professores a refletirem sobre a abordagem das suas aulas, considerando questões atuais para educação e conseqüentemente tornam-se foco a suas aprendizagens.

FAD 4 – Exposição pública

O quarto FAD desvela a necessidade das vivências docentes com outros docentes e a comunidade em si, promovendo valores e novas concepções. Os autores Arruda, Passos e Fregolente afirmam que o foco de aprendizagem a partir da inserção social dos docentes é revelada quando o professor “[...] participa das atividades desenvolvidas em uma comunidade docente, aprende as práticas e a linguagem da docência com outros professores ou futuros professores, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo a reflexão coletiva”. (2012, p. 32). Por isso, embora essa dimensão nos FAD seja compreendida como comunidade, com Nóvoa (2009, p. 42) amplia-se essa concepção, e denota-se que “[...] a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”.

Para analisar a dimensão da comunidade e da exposição pública no DPD, indagou-se aos professores a seguinte pergunta: “Você compartilhou as práticas educativas que desenvolveu com sua turma com outros públicos (na escola ou para além dela)? Se sim, para quem?”. Para esta pergunta obteve-se as indicações:

“Na mostra cultural da escola para a comunidade e demais professores da escola” (Alessandra).

“Sim, no III Simpósio Catarinense em Educação em Ciências” (Bertha).

“Sim, através de uma feira de empreendedorismo” (Tárcila).

Em vista a dimensão pública da profissionalidade docente, Nóvoa (2009) afirma que as escolas são lugares para comunicação com a comunidade docente, porém esse espaço nem sempre é aproveitado para que ocorra tal socialização. Entretanto, percebe-se com as respostas, que os eventos científicos, como Feiras, Simpósios e Mostras Culturais, possibilitam a comunicação da escola com comunidade docente e a exposição pública de suas práticas.

Nesse viés, a exposição pública incide no DPD, pois os professores passam a compreender a importância dos movimentos de discussão, de colaboração e de decisão, na responsabilidade compartilhada, ou seja, aprendem a comunicar suas práticas e deste modo o foco de aprendizagem revela um impulso à consciência de responsabilidades educativas socialmente coletivas. Por isso, a exposição pública desenvolve nos professores a superação do domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas, incide na maneira de se relacionar e de se comunicar com sua comunidade.

FAD 5 – INTERPOSIÇÃO PROFISSIONAL

O FAD 5 conduz compreensões de como a identidade docente é constituída ao longo da profissão em um processo contínuo de perceber opções e intenções de sua profissionalidade. Por isso, a interposição torna-se uma maneira de construir identidades, pois nos espaços da profissão, decorrem reflexões partilhadas entre os professores, com o intuito de compreender e melhorar o trabalho docente (NÓVOA, 2017).

Ademais, Nóvoa (2009, p. 38) afiança que “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Assim, relacionado com o FAD 5, foram elaborados questionamentos para compreender sobre a constituição da identidade docente dos professores de eletivas. Portanto, elaborou-se duas perguntas, sendo a primeira: “Sente apoio dos outros profissionais da escola para desenvolver a docência da disciplina eletiva? Justifique”, com as seguintes assertivas:

“Foi um trabalho muito solitário. A disciplina era nova e muitos não se envolveram pelo argumento de falta de conhecimento sobre elas” (Alessandra).

“Mais ou menos, o componente ficou em um período que não tenho contato com os demais docentes. Mesmo assim consegui fazer projeto com o componente curricular de história” (Sabrina).

Com base nas respostas, os destaques indicam que apesar de haver certo apoio da comunidade docente, este apoio não foi suficiente por conta das circunstâncias do período em que os CCE foram implementados. É preciso também, levar em consideração que era o primeiro ano de obrigatoriedade da inserção do Novo Ensino Médio, ou seja, a maioria dos professores eram iniciantes com os CCE. Mesmo assim, nota-se que não houve, por parte da Secretaria da Educação, a organização de espaços para os professores trocarem experiências, anseios, e socializar suas práticas, como uma comunidade docente. E sobre esse ponto, destaca-se:

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (NÓVOA, 2017, p. 1124).

Outra pergunta indaga se o professor teve a oportunidade de estudar/socializar conhecimentos e práticas com outros professores de eletivas: “Teve oportunidade de estudar/socializar conhecimentos e práticas com outros professores de eletivas? Justifique.” Diante do questionamento, os professores responderam que não tiveram a oportunidade, e apenas um disse que sim, porém com justificativas inconclusivas como visto abaixo:

“Sim, no dia da parada pedagógica na própria Escola onde trabalho” (Sabrina).

Em vista disso, percebe-se a falta de socialização entre os docentes, que sugere a necessidade de incrementar os tempos nas escolas para o diálogo entre os pares como estratégia ao DPD, voltado ao aperfeiçoamento das aulas, das condições de trabalho bem como ao estabelecimento de parceria para projetos integradores. Não se pode

ignorar fatores decisivo nesse advento de mudança, como o ambiente de trabalho, as redes colaborativas de relação interpessoal. Ademais, o professor não incrementa práticas de inovação prescritas, deve participar do processo dinâmico e flexível de mudança nos contextos escolares por meio de convivência profissional: “Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e institucionais. Precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolvem as instituições” (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Outra indagação sugere pensar como os próprios professores percebem seu DPD, com vistas ao desenvolvimento de identidade, mediante aos focos de aprendizagem que lhes foram sendo exigidos no exercício da profissão: “Quais características você considera importantes para um professor de eletivas no ensino médio?”

“Pesquisador, inovador, resiliente, otimista” (Beatriz).

“Ser comprometido no desenvolvimento da pesquisa, organizado, criativo e pesquisador. Atualizado com o tema pesquisa” (Alessandra).

“Não pode ser “engessado” em um currículo. Tem que gostar de investigar e pesquisar coisas novas, para poder elaborar aulas e atividades mais dinâmicas” (Bertha).

Depreende-se que, de acordo com os excertos, que as características consideradas como ser pesquisador e ser organizado, provavelmente indicam como as CCE instigam a investigação científica e o quanto a carga horária impacta nas necessidades de planejar, portanto organização torna-se essencial. Ainda, as relações assumidas pelos professores no seio da comunidade escolar permitem aprender a sentir como professor, conferindo identidade profissional, pois de acordo com Nóvoa (2017, p. 1123), a interposição docente implica em “[...]construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor”.

As análises permitiram compreender que a atuação no Novo Ensino Médio tem se configurado contexto de desenvolvimento profissional para docentes de CCE, possibilitando-lhes experiências para elaboração de conhecimentos práticos da docência (composição pedagógica), sua reflexão (recomposição investigativa) e o interesse pela docência, com ênfase nos percursos auto formativos (disposição

peçoal). No entanto, a ausência de percursos formativos coletivos, promovidos pelas redes de ensino, comprometem o cultivo de pertencimento à uma comunidade docente, a publicização e reconhecimento do trabalho, com implicações ao desenvolvimento de uma identidade docente (interposição profissional).

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar aprendizagens docentes, segundo seis professoras que atuam em Componentes Curriculares Eletivos (CCE) do Novo Ensino Médio. Observou-se fragilidades nas dimensões do desenvolvimento profissional docente tanto na identidade profissional e formação docente quanto nas práticas pedagógicas, decorrentes da falta de tempo para planejamento, ausência nos percursos formativos contextualizados. Por outro lado, ao lecionar os CCE, os professores sinalizaram buscar seu desenvolvimento profissional, embora desafiados, destacaram processos de DPD que fortalecem a identidade docente deste profissional.

Ademais, os dados demonstram a importância do desenvolvimento de uma comunidade docente, que agregue conhecimentos e práticas entre professores, pois aproximar a formação docente aos contextos escolares, privilegiando espaços de partilhar construção de saberes da e na prática, converge aos processos inovadores de formação docente e reverberam na comunicação das práticas pedagógicas para além da escola.

A reflexão desses pontos, sublinham a urgência de repensar os percursos formativos dos professores para atuarem mediante às reformas do Novo Ensino Médio. É imprescindível que os professores dos CCE estejam em formação permanente para ressignificarem os processos de ensinar e aprender, já que os tempos atuais exigem profissionais preparados para trabalharem com sistemas colaborativos, que incidem na redefinição do papel do professor frente aos projetos de vida dos estudantes.

Há que se pensar também nas condições do trabalho docente, de modo que favoreçam o estudo com formadores, a reflexão coletiva da prática, a partilha entre colegas (até mesmo na Escola) e a publicização desse trabalho e seus efeitos na formação humana dos jovens que compartilham esse contexto histórico-social de reforma do Ensino Médio no Brasil. Essas condições de trabalho são também para valorização dos profissionais professores, em políticas e práticas educacionais, nas esferas estadual e federal, que assumem os professores como parceiros (e não apenas executores) das mudanças educacionais.

Referências

- ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. São Paulo: Papyrus, 2016.
- ARRUDA, S. de M.; PASSOS, M. M.; FREGOLENTE, A. Focos da aprendizagem Docente. **Alexandria**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734>. Acesso em 15 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 62-83.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: Penso, Porto Alegre, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- MORAES, R., GALIAZZI M. C. **Análise textual discursiva**. Unijui: Ijuí, 2011
- NÓVOA, A. S.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun.2017.
- NÓVOA, A. S. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022
- SANTA CATARINA. **Componentes Curriculares Eletivos**: Construindo e Ampliando Saberes – Portfólio dos (as) Educadores (as). Florianópolis: Secretaria do Estado de Educação; Belo Horizonte: Instituto Iungo, 2020.

Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC

Andrezza Farias Viana*

Lilian Alves Schmitt**

Introdução

Nos últimos anos vivenciamos muitas transformações de caráter político, social e econômico, o que interfere diretamente na educação. Pensar em ações democráticas no interior das escolas tem sido tema de muitos debates. Mas o que vem a ser uma gestão pautada pela democracia? De acordo com Ferreira (2008, p. 291), democracia significa “Governo do povo; soberania popular”; já segundo Coutinho (2000, p. 20), democracia é o “regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”.

Entende-se, no entanto, que é preciso repensar, a partir da gestão escolar democrática, a descentralização do poder e a autonomia dos sistemas de ensino. A escola pode difundir em seu interior atividades que visem a conscientização, o envolvimento, a participação e o comprometimento da comunidade escolar que dela

* Mestra em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (PPGECM /UEPB). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Única. Especialização em Gestão Pública - UEPB. Especialização em Gestão Escolar - IFSULMINAS. Especialista em Educação Digital - UNEB. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU - CG). Foi Membro do Leitura e Escrita em Educação Matemática Grupo de Pesquisa (LEEMAT - UEPB). Tem experiência na área de Ciências Humanas e Matemática, como professora dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental desde 2012. Foi formadora local do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2017/2018). Atualmente é Coordenadora Pedagógica e Formadora Municipal do INTEGRA PB (2019/2023). Coordenadora do Programa Busca Ativa Escolar (2017/2023). Foi Presidente do Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente - CMDCA (2018-2021).

E-mail: andrezzafoviana@hotmail.com

** Bacharela em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestra e Doutora em Educação pela linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Atuou como professora orientadora no Curso de Especialização em Gestão Escolar - IFSULDEMINAS. Atua como docente com ênfase nas disciplinas de Didáticas, Metodologias de Ensino e Estágios Supervisionados nos cursos de graduação em Pedagogia e demais Licenciaturas do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Atua também como docente na modalidade EaD no curso de Licenciatura em Ciências UAB/FURG.

E-mail: lilian.schmitt@gmail.com

fazem parte para que os grupos possam ir se fortalecendo e construindo, dessa forma, uma escola democrática e participativa.

As discussões que envolvem a gestão democrática na escola pública, surgem a partir dos anos 1890, sendo instituída legalmente a partir de sua implementação na Constituição Federal de 1988 e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Na LDB estão inscritos os princípios da educação nacional, que passaram a ser base para a implementação da gestão escolar democrática.

Por atuar de forma relevante no fortalecimento dos espaços escolares e, por consequência, na garantia do direito à educação, o gestor escolar precisa estar preparado para delegar funções, para disseminar informações e incentivar os professores a participarem ativamente de todo o processo de construção e implementação dos currículos orientados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador do currículo nacional e que tem caráter normativo desde 2019.

A Base define o que deve ser ensinado em cada etapa da escolaridade e em cada área. Considerando a BNCC, um momento histórico, vão ser os gestores das escolas (diretores e coordenadores pedagógicos) que vão garantir e acompanhar o cotidiano desse processo para que, de fato, as mudanças cheguem à sala de aula de uma forma democrática.

Nesse caso, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade dos sistemas de ensino públicos, adotarem a prática da gestão escolar democrática visando a garantia de processos coletivos de participação e decisão. Sendo entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, como os pais, os professores, os estudantes e os funcionários na organização, na construção e implementação dos currículos orientados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Partindo desse pressuposto, da gestão escolar democrática, a escola precisa rever o papel do gestor escolar no sentido de promover a gestão democrática.

Segundo o Art. 206, incisos de VI, da CF/88, a saber:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais de educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de prova e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASIL,1988).

A gestão democrática é um princípio que está na Constituição Federal e que abrange não só as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, mas possibilita a legitimidade das unidades escolares no exercício da democratização da gestão enquanto possibilidade da melhoria nos processos educacionais.

O objetivo geral do trabalho aqui apresentado é descrever o papel da gestão escolar na implementação da BNCC a partir da análise do documento *Guia de implementação da base*. Como objetivos específicos define-se: Descrever os aspectos históricos da construção da BNCC, apontar as controvérsias em torno da proposição e implementação da BNCC, identificar as perspectivas de gestão escolar apontadas pelo documento *Guia de implementação da base*.

Com respeito à metodologia, adotou-se a pesquisa de análise documental e bibliográfica com a finalidade de levantar dados, estudos e pesquisas a partir de um contexto de ensino e aprendizagem remoto. Baseando-se na concepção de Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica se realiza:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Faz-se necessário entender e compreender os pressupostos teóricos da gestão escolar democrática que tem como estratégia a participação da comunidade escolar de modo a incluir os sujeitos que dela devem fazer parte e, posteriormente, apontar os desafios da escola diante da gestão democrática, ou seja, os seus avanços e os retrocessos para que realmente se efetive um processo dinâmico e participativo nas escolas.

Referencial teórico

Entender a Gestão Escolar Democrática é de grande importância porque visa o aspecto social, do qual os sujeitos possam “participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução”, salienta Cossio (2006, p. 31). Sob essa perspectiva percebemos que a Gestão Escolar Democrática tem embasamento legal para se constituir dentro da escola. A Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, no inciso VI, ressalta que a gestão democrática do ensino público como um dos princípios que nortearão o ensino no país.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a gestão democrática aparece entre os princípios e fins da educação nacional no Art. 3º, inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e na legislação dos sistemas de ensino. Toda a comunidade (pais, alunos, professores, coordenadores, supervisores, apoio escolar e todos os trabalhadores) pode colaborar no trabalho da escola, com sua proposta pedagógica para a efetivação da gestão escolar democrática, sendo apresentada essa possibilidade ainda no Art.12.

Já no artigo 14 a LDB determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” e ressalta alguns princípios que deverão nortear esse trabalho: a participação dos profissionais da educação e a participação da comunidade escola, ou seja, o envolvimento de todos que fazem parte da escola tanto de forma direta quanto indireta.

Diante dessas normas, o Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei 13.005/14), propõe organizar e operacionalizar a educação nacional, definindo ações e metas a serem atingidas em um prazo de dez anos, estabelecendo a gestão democrática com uma de suas diretrizes a serem implantadas, propondo a organização da educação nacional, e estabelecendo entre os seus objetivos principais, saber:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2014).

Assim sendo, para a concretização do que as leis apontam é necessário criar “canais de participação e de aprendizado democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais”,

argumenta Cossio (2006, p. 32). Ou seja, a postura que os sujeitos da comunidade escolar assumem contribui de forma significativa para a concretização da gestão escolar democrática enquanto espaço da democracia.

Antes da Constituição Federal de 1988, era possível que os gestores dos sistemas e das escolas públicas pudessem optar por desenvolver ou não um tipo de gestão que se baseasse nas relações democráticas. Hoje, não mais. A gestão democrática da educação é um direito da sociedade e um dever do Poder Público. A atual Constituição Federal determina, no seu artigo 205, que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”.

No artigo 208, da Constituição Federal, dá ênfase ao ensino obrigatório e gratuito, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Um dever do Estado e um direito público subjetivo, a educação é assim considerada na medida em que o seu não oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilização da autoridade competente.

Nesse sentido, a luta pela democratização da educação, de forma geral, e da educação básica, em particular, tem sido uma bandeira dos movimentos sociais em todo o Brasil. Pode-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados na sociedade civil, que exigem a ampliação do atendimento educacional a toda a sociedade.

Diante disso, é importante destacar que a democratização da educação não se limita apenas ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade.

Nesse cenário, Rodrigues (2016) argumenta sobre a proposta contida na BNCC, ao tratar da implantação de um currículo homogêneo que atenda igualmente escolas públicas e particulares de todo Brasil destacando a singularidade de cada aluno presente na sala de aula, ferindo sua garantia democrática de ser considerado um indivíduo de direitos, para uma nação que desde a sua origem é caracterizada pela diversidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) que é um importante documento de toda instituição de ensino, caracteriza a escola, dando-lhe uma identidade única. Por meio dele conhecemos as concepções adotadas como método de ensino, o objetivo que a escola busca alcançar na sua ação docente e como estrutura-se a instituição. Segundo

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 12, inciso I, a escola tem total autonomia na construção do documento.

De acordo com o portal Movimento Pela Base Nacional Comum¹, “As escolas também deverão ajustar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) à luz da BNCC”. Nas palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Diante dessa normativa de ajuste do currículo escolar, pensando nas atribuições da gestão escolar no que tange ao preparo e organização do PPP da instituição, analisaremos mais adiante essas atribuições.

Antes de analisar o papel da gestão escolar democrática frente à implementação da Base Nacional Comum Curricular, analisaremos a trajetória histórica do documento na educação brasileira e uma discussão sobre a implementação da atual versão do documento em discussão.

Percurso histórico da BNCC

A Constituição de 1988, no artigo 210, prevê a criação de uma base curricular para o Ensino Fundamental na qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Em seguida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 26, reforça a necessidade de construir uma BNCC para todo o ensino básico.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

¹ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>.

exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), atualizadas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), no artigo 14, enfatizaram mais uma vez a relevância de uma BNCC para toda a educação básica e, a partir das Diretrizes, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com orientações metodológicas para cada componente curricular.

No entanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o processo de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão que foi criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e mais de 250 estratégias. Algumas delas tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

E as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3:

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.

Após o início da vigência do PNE, em 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular é discutida:

A BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus direitos à Aprendizagem e ao desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras, embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 15).

Diante da consulta pública o documento foi enviado para reformulação, e em 2016 é lançada a segunda versão do documento, trazendo debates importantes para educação e os currículos escolares como a mudança do material didático e a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, para cumprir as ações estabelecidas pelo documento.

No processo de implementação da BNCC, como norma que deve subsidiar a elaboração de currículos, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, recomenda-se estimular a reflexão crítica e propositiva, que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica face a esta norma. (BRASIL, 2016, p. 30).

Em 2017, após discussões e debates, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da homologação, da BNCC, em dezembro de 2017, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares ao que a base trazia em até 2 anos.

Algumas divergências da BNCC nos currículos

As discussões no âmbito educacional brasileiro, nos últimos anos, têm se voltado para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual se constitui como uma

orientadora na construção de currículos das escolas brasileiras, da educação infantil aos anos finais do fundamental e médio, sejam elas públicas ou privadas.

Diante do fato de a BNCC ter gerado tantas discussões durante a sua elaboração e pós a aprovação, em meio a um cenário marcado por conflitos, encontramos na esfera acadêmica muitos artigos, dissertações e debates que tratam de diversos aspectos relacionados a esse referencial. O trabalho desenvolvido por Costa (2018), com docentes do estado do Pará, evidencia a percepção desses profissionais, diante da Base.

Costa (2018), aponta a necessidade de que os professores olhem criticamente para base, apropriando-se do ideal de currículo nele impresso, a partir da realidade contextual de cada escola, para não reproduzir automaticamente fórmulas e conceitos que não sejam situados na realidade escolar brasileira.

Morin, ainda argumenta que o ensino não pode estar fora do contexto real dos alunos. Os conteúdos ensinados devem, de fato, ter significado para na vida dos estudantes. Esse fenômeno é evidenciado por Morin (2008), ao propor uma mudança no ensino que perpassa a “reforma do pensamento”, de modo que permita, não apenas isolar para conhecer, mas, também, ligar o que está isolado.

Diante disso, Pereira *et al.* (2019) afirma que a proposta curricular da BNCC se desdobra em dois conceitos. O primeiro, refere-se ao que é básico, comum, diante da gama de conhecimentos existentes no nosso meio. Os estudiosos definem aqueles conteúdos considerados essenciais à formação dos alunos, em cada ano escolar. Surgindo assim o conceito de competência, entendido como algo comum ao aprendizado ideal de todos os estudantes em determinado período de escolaridade.

O segundo conceito, relatado por Pereira *et al.* (2019), considera o currículo em sua diversidade, deixando-o atrelado a esse foco, caindo no erro das escolas não considerarem a sua realidade. Assim, em vez de promoverem uma educação de qualidade acessível a todos, estarão contribuindo para a reprodução mais ainda da desigualdade social.

Outro ponto observado é a proposta de mudança nos currículos escolares, da alfabetização antecipada do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, geralmente aos 7 anos, as crianças deverão ser capazes de ler e escrever. Além disso, aprenderão conteúdos de estatística e probabilidade. A alfabetização é a aquisição do domínio de um sistema linguístico que favorece as habilidades de escrever, ler e interpretar textos escritos.

Entendemos que a alfabetização é um processo que se inicia antes de a criança entrar nas escolas, com a criação de todo um repertório de linguagem adquirido com as relações no ambiente doméstico, mas não de maneira mecanizada dá noite para o dia “refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como às mudanças trazidas por esta capacidade” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 29).

Surge nesse cenário a preocupação de um aprendizado mecanizado, pois sabemos que cada criança tem o seu ritmo: como alguns bebês começam a andar com 9 meses e outros com 12, algumas crianças já conseguem decifrar suas primeiras palavras aos 4 anos enquanto outras só lerão efetivamente aos 7 ou 8 anos. Antecipando a alfabetização cenário também poderá resultar na antecipação da leitura e escrita na Educação Infantil.

É nesse âmbito que a BNCC é colocada em análise pelos pesquisadores. Quais orientações são trazidas nesse referencial em relação ao que as unidades de ensino devem ensinar? Será que os conhecimentos adquiridos pelos alunos estão considerando a diversidade de sujeitos em suas individualidades? Qual o papel da gestão escolar diante desse movimento de reforma curricular?

Gestão escolar democrática e o guia de implementação da Base

Como afirmado anteriormente, a luta pela Gestão Escolar Democrática tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil. A escola exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, já que a mesma é uma prática social de direito. Ao longo da história, são mostradas as lutas que se desencadearam em função da garantia do acesso, da permanência e do sucesso do educando no setor escolar.

Nesse sentido, a Gestão Escolar Democrática seria então, uma forma de gerir uma instituição desde a observação dos conceitos de participação, transparência e democracia. A participação nos processos de gestão favorece a construção de processos coletivos passando a ter um significado muito amplo e fundamental. A transparência tem a ver com a exposição e clareza das ações através do conhecimento de todos os participantes da comunidade escolar.

Para se entender mais sobre os conceitos relacionados à participação, o caderno 5 publicado pelo MEC intitulado *Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção da Cidadania*², deixa uma contribuição muito importante e reflexiva, ponderando que é importante entender a participação como processo a ser construído coletivamente, sendo fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se

² Disponível no site: < <http://vwww.cead.unb.br/conselhoescolar/>>.

impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal (BRASIL, 2007).

Com a ideia de democracia presente nas unidades escolares brasileiras que se constitui a partir do caráter político e econômico. Outros componentes devem fazer parte, na prática, de uma gestão democrática dentro do setor educacional. São eles: a constituição do Conselho Escolar, a Elaboração do Projeto Político Pedagógico, observando a coletividade e a participação nesta.

Após a homologação da BNCC, os currículos, de todo o Brasil, precisaram ser reformulados para adaptar as competências e habilidades desse documento às realidades locais. Nesse sentido, as escolas foram convidadas a reformular o PPP. O Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Movimento Pela Base Nacional Comum, elaborou um Guia para Gestores Escolares (MEC, 2019) em que são dadas orientações para formação continuada e revisão do PPP à luz dos novos currículos.

A Gestão Escolar Democrática nesse momento passa a enfrentar um novo desafio na Educação, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, surge a necessidade de reformulação dos currículos que poderão viabilizar o Projeto Político Pedagógico de cada escola e que refletirão em toda a comunidade escolar. Sendo assim, a gestão escolar precisa preparar o caminho metodológico através de meios que impulsionem a formação continuada dos seus profissionais no sentido de auxiliá-los a alterarem sua prática docente em favor das competências e habilidades propostas, na BNCC.

A promoção de competências e habilidades em sala de aula aponta para uma mudança de paradigmas quanto ao encaminhamento metodológico do educador. O professor da educação básica que direciona seu trabalho sob essa perspectiva, precisa de uma formação continuada para analisar e adaptar os novos processos de forma a atender à demanda da realidade da BNCC. Dessa forma, o desafio não se resume a uma questão de escolhas para composição de currículo, mas também como tais escolhas serão inseridas no cotidiano da sala de aula.

O Guia para Gestores Escolares se apresenta, logo de início, como um material feito direcionado para os gestores, responsáveis pela implementação da BNCC na unidade escolar, reforçando sua liderança para que se tenha êxito nas tarefas. Essa responsabilidade dada ao gestor colabora com a perspectiva da gestão escolar democrática.

O documento também trata da importância de revisar o Projeto Político Pedagógico, pontuando que esse documento deve ser construído de forma participativa, dialogada e democrática, com a tomada de decisões coletivas, tratando a necessidade fazer uma contextualização histórica e caracterização do projeto para traçar um perfil da comunidade escolar.

Desse modo, o Guia remete aos princípios democráticos e de participação, como é possível inferir a partir da seguinte orientação:

A equipe gestora da escola deve liderar a revisão do PP³. Além disso, para gerar engajamento de toda a comunidade escolar na implementação dos novos currículos, o PP deve ser construído de maneira democrática e participativa. Em outras palavras, é preciso dialogar e dar vez e voz a todos os atores: professores, auxiliares, demais funcionários da escola, estudantes e suas representações, famílias, responsáveis e comunidade do entorno em geral (MEC, 2019, p. 9).

Sobre o papel dos gestores como articuladores, o documento enfatiza que a

[...] equipe gestora, geralmente composta de diretor e coordenador(es) pedagógico(s), deve promover, em cooperação, a dinâmica de trabalho na escola, gerar oportunidades para que as melhores práticas pedagógicas sejam construídas e atuar como guardião das ações que visam às aprendizagens e ao desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos (MEC, 2019, p. 16).

Além de prever uma formação continuada aos professores, o Guia ainda chama a atenção para a importância de uma formação nesse sentido também para o gestor: “É seu papel fundamental, gestor escolar, formar-se e atualizar-se continuamente sobre os novos currículos, sobre metodologias efetivas de formação continuada e gestão escolar” (MEC, 2019, p. 17).

Por fim, o Guia apresenta onde a equipe gestora deve estar centrada nesse processo de formação continuada:

1) Criação de um clima de respeito pelas experiências, ideias e contribuições dos colegas, valorizando a participação dos docentes [...]. 2) Relação de trabalho colaborativa entre formador e professores [...] 3) Estratégias para estimular a

³ Se faz necessário destacar, no entanto, que o guia trata o documento Projeto Político Pedagógico (PPP) como Projeto Pedagógico (PP), suprimindo a palavra político. Destacamos tal fato pois a ausência da expressão “político” nos parece divergir dos aspectos democráticos também apresentados.

disposição para compartilhar ideias e dúvidas. 4) Criação de oportunidades para compartilhar experiências bem-sucedidas e malsucedidas com os colegas de maneira produtiva. 5) Criação de oportunidades para planejar coletivamente ações que reverberem na escola, como o próprio planejamento de aula e os projetos pedagógicos (MEC, 2019, p. 30).

Nesse sentido, afirmamos que os aspectos da gestão democrática e participativa estão presentes ao longo do Guia para Gestores Escolares para a implementação da BNCC, demonstrando a importância de uma gestão bem consolidada para alcançar os objetivos pretendidos pelo documento. No entanto, tal abordagem não garante que a implementação de um novo currículo, ainda em curso, se dará de maneira democrática.

Considerações finais

Diante das leituras e análises realizadas, pensar na Base Nacional Comum Curricular como documento normativo requer, antes de tudo, conhecer as diversas realidades presentes na sociedade brasileira. O ensino não pode estar fora do contexto real dos alunos. Os conteúdos ensinados precisam compreender as vivências que os alunos trazem para a sala de aula e também suas concepções sobre educação.

Ainda analisando o Guia para Gestores Escolares entendemos que a proposta da prática democrática está presente nas ações do gestor escolar desde as orientações para revisão do Projeto da escola e incentivo à formação continuada. No entanto, é preciso ressaltar que apenas o Guia não garante uma prática democrática.

Nesse sentido, a construção de um novo Projeto Político Pedagógico, apresentado como Projeto Pedagógico, necessita de continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de ações emancipatórias. O currículo sistematiza uma construção social do conhecimento, refere-se à organização do conhecimento escolar, e por isso se faz necessária a atenção em relação ao caráter prescritivo dos documentos.

O currículo escolar implica em uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. Precisa considerar os contextos dos públicos aos quais se endereça, uma vez que estes são historicamente situados e culturalmente determinados. Devemos permitir que o coletivo seja uma das ferramentas imprescindíveis na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Esse artigo, poderá colaborar para a compreensão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos currículos escolares ao propor refletir sobre o papel da equipe gestora na articulação entre BNCC e prática da gestão democrática, campo

que suscita discussões relevantes, visto que é através da implantação de um currículo escolar que podem ser implementados projetos educacionais em favor da democracia e do acesso amplo ao conhecimento.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.a sp. Acesso em: 17 julho 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 julho 2022.

BRASIL. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 julho 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 julho 2022.

BRASIL. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 17 julho 2022.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; **Conselhos Escolares: Democratização da Escola e Construção da Cidadania. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino**. Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino – Brasília: MEC. Reimpressão 2007. Disponível no site: <http://www.cead.unb.br/conselhoescolar/>. Acesso em: 17 agosto de 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 20.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

COSTA, Vanessa Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local, o que pensam os professores?** 2018. 183p. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. São Paulo, 2018.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. "**Pressupostos do projeto pedagógico**". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

MEC. **Guia para Gestores Escolares**: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília, 2019. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJl_5df923f8969f1.pdf. Acesso em: 16 agosto 2022.

MEC. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 16 agosto 2022.

MEC. **Movimento Pela Base**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 24 de agosto de 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 15.ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2008.

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; FEITOSA, Francisco Antonio Rocha. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 344-364, 2019.

RODRIGUES, Vivian Aparecida. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016.. 153p. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVEIRA, R. N.; NUNES, A. I. B. L. Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos. In: SILVEIRA, R. N.; NUNES, A. I. B. L. **Aprendizagem: um conceito histórico e complexo**. Brasília: Liber Livro, 2009, p. 13-20.

A Filosofia na BNCC do Ensino Médio

Albertinho Luiz Gallina*

Simone Freitas da Silva Gallina**

A BNCC e suas injustiças

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta como um conjunto de normas que estabelecem as condições necessárias que garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, garantindo-lhes o direito de aprendizagem e desenvolvimento. Esse documento normativo passou por diferentes etapas na sua elaboração, razão pela qual encontramos indicadas três versões pelas quais ele passou, sendo a última publicada em 2018. Portanto, seu texto é oriundo de um processo de discussões e debates sobre o papel da Educação Básica na formação de crianças e jovens em nosso país. A questão é que não só no processo que deu origem ao texto final, mas no próprio texto, encontramos elementos que caracterizam a presença de um tipo de injustiça que pode ser atribuída tanto às práticas sociais quanto aos conteúdos que orientam tais práticas.

Antes de adentrar no problema desses dois tipos de injustiça epistêmica, será preciso uma breve elucidação em relação ao uso do termo epistêmico para qualificar a injustiça. Certamente parece estranho falar de injustiça epistêmica em se tratando de uma discussão sobre o processo e os fundamentos da BNCC. Contudo, essa estranheza se deve a uma característica que acompanha esse tipo de injustiça, a saber, o fato dela não é tão evidente à primeira vista. Pois, em nossas interações diárias, muitas vezes não só desconsideramos que se podemos cometer uma injustiça ao não reconhecer que alguém detém um conhecimento, como também podemos cometer uma injustiça privando alguém do acesso a certos bens epistêmicos, como é o caso da educação, por exemplo.

O caso da injustiça testemunhal

Miranda Fricker considera que no nosso cotidiano temos práticas epistêmicas baseadas em testemunhos, práticas como a de “transmitir conhecimento aos outros ao contar algo” (2007, p. 12). Também considera que, por serem interações sociais, nessas

* Professor do Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Sociais e Humanas/UFSM.

E-mail: albertinho.gallina@gmail.com

** Professora do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação/UFSM.

E-mail: si.gallina@gmail.com

interações epistêmicas manifestam um poder social, elas não podem ser pensadas longe da sua dimensão ética. O processo que deu origem a atual BNCC foi um processo permeado por interações epistêmicas, interações a partir das quais eram compartilhados conhecimentos a partir dos testemunhos dos envolvidos no processo.¹

Contudo, apesar dessa característica de compartilhamento de conhecimentos, grande parte das contribuições dos agentes sociais envolvidos com a educação não foram incorporadas no texto final da BNCC. Segundo a professora Claudia Piccinini, numa entrevista concedida para o portal da Fiocruz:

E o que nós percebemos nesse processo é que a BNCC foi incorporando as bandeiras do movimento empresarial. Apesar de o documento ter recebido uma quantidade imensa de falas, de participações, de indicações dos professores e de sindicatos durante o processo de consulta pública, o que a gente vê é que no projeto final o que está colocado é a demanda do movimento empresarial.²

Como se pode perceber a partir da citação, o poder econômico foi determinante para que a demanda empresarial se sobrepusesse em relação as propostas daqueles que defendiam uma educação voltada para uma formação humana. O poder econômico permitiu que determinados agentes sociais exercessem um poder sobre outros agentes sociais. No caso citado, a injustiça epistêmica está relacionada ao fato de que muitos que contribuíram para o processo, tiveram um déficit de credibilidade em relação ao seu testemunho.

Fricker chama essa injustiça em relação ao testemunho de injustiça testemunhal, uma injustiça que “ocorre quando o preconceito faz com que um ouvinte dê um nível de credibilidade deflacionado à palavra de um falante” (2007, p. 12). Nesse caso, tratou-se de um déficit de credibilidade atribuído ao testemunho dos agentes sociais responsáveis pela educação que participaram do processo de elaboração da BNCC.

Mas, nessa mesma passagem se observa algo a mais, que no projeto final não foi contemplada a demanda “dos professores e de sindicatos”, mas a demanda do “movimento empresarial”. Essa oposição está caracterizada por um aspecto identitário, portanto, trata-se de interações sociais nas quais o poder social em questão é de natureza identitária. A situação é mais complexa, pois “a injustiça que um falante sofre

¹ Esse pressuposto está bem assinalado ao final do documento, onde indica inclusive eventos nos quais foram discutidas questões relativas a BNCC.

² <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acessado: 26/09/2023.

ao receber credibilidade deflacionada do ouvinte é devido a um preconceito de identidade por parte do ouvinte” (FRICKER, 2007, p.16).

Nesse caso, a injustiça se torna mais velada porque ela ocorre devido ao compartilhamento de identidades sociais. Quando um ouvinte compartilha dessas identidades, o seu julgamento acaba desacreditando o testemunho do falante, produzindo um tipo de injustiça que muitas vezes se mantém invisível em nosso cotidiano. Portanto, o papel social do estereótipo se torna decisivo para o aparecimento da injustiça testemunhal, porque ele é o elemento material para a discriminação e, uma vez que a discriminação tem sucesso, ela acaba reforçando o preconceito identitário. Com isso, cria-se um ambiente favorável para que, qualquer agente social que seja visto a partir do estereótipo, sofra de um déficit de credibilidade em seu testemunho. Mas, e sobre a injustiça sofrida pelos “professores”, que tiveram seus testemunhos ignorados, podemos atribuir a mesma ao um preconceito identitário? Observando o que Fricker entende sobre esse tipo de injustiça epistêmica, podemos afirmar que no processo de elaboração da BNCC, há fortes indícios de ocorrência de uma injustiça epistêmica testemunhal. Injustiça manifesta no prejuízo epistêmico em relação ao testemunho dos agentes sociais responsáveis pela educação.

Uma análise da recente história das disputas das diversas concepções sobre a educação, mostra-nos que podemos sinalizar positivamente a essa pergunta. O que temos visto nessas últimas décadas é que o cenário das discussões sobre a educação está carregado de estereótipos atribuídos aos professores e professoras. Um exemplo disso é o virulento ataque da “Escola Sem Partido”, um movimento criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Esse movimento foi responsável por uma campanha nacional que, sistematicamente, criminalizava professores e professoras, procurando de inúmeras maneiras cercear sua liberdade didática. Valendo-se de uma narrativa moralista e religiosa, inculcava na população uma imagem distorcida da escola e dos educadores.

Sua cruzada contra o suposto ensino da “ideologia de gênero” e da “orientação sexual, caracterizava as atividades escolares como práticas abomináveis. Desde seu início, a Escola Sem Partido criou estereótipos dos professores e das professoras, resultando disso uma série de injustiças a esses profissionais. Mas, a mais grave delas foi a injustiça epistêmica por eles sofrida, a saber, a perda da credibilidade dos seus testemunhos sobre a educação. Pois essa injustiça epistêmica não só prejudica a troca de conhecimentos nas interações sociais, mas retira das pessoas injustiçadas o direito de serem sujeitos de conhecimento.

Injustiça distributiva: o caso da educação como um bem epistêmico

Mesmo não considerando a injustiça distributiva como uma injustiça genuinamente epistêmica, ainda assim, Miranda Fricker a considera como uma injustiça acerca de um bem epistêmico, um bem cuja posse garante um *status* epistêmico a quem o detém. Segundo ela, trata-se de uma “injustiça distributiva em relação a bens epistêmicos, como informação ou educação” (2007, p. 1). Já para David Coady (2017, p. 66), essa injustiça é também ela de natureza epistêmica. Toma o caso da educação como exemplo para mostrar que ela é um bem epistêmico valioso, pois o não acesso a esse bem pode ser a causa de outras injustiças, como as originadas a partir das interações epistêmicas comentadas acima. Esse tipo de injustiça ocorre quando agentes sociais tem direito a certos bens epistêmicos, mas por alguma razão são privados ou não recebem a devida parte desses bens. No caso da BNCC, essa injustiça pode ocorrer quando alguém é privado da educação como um bem epistêmico.

Interessante observar que a maneira como Fricker e Coady se referem à injustiça distributiva, possibilita-nos entender que ela se caracteriza pela não aquisição de um bem que está colocado para todos. Nesse sentido, vivenciamos cotidianamente essa injustiça, pois ela se dá a partir da exclusão na educação de pessoas ou comunidades que estão socialmente marginalizadas. No caso em questão, o problema em relação a BNCC é que ela promete algo que socialmente seria inviável, dadas as condições socioeconômicas do nosso país. Mas, podemos pensar essa injustiça em relação aos bens epistêmicos num sentido mais forte, pois o problema radicaria no conflito entre o que a BNCC entende por educação e o que ela propõe para alcançá-la.

Pensar a privação ao acesso a escola, é uma injustiça social em relação a educação como um bem epistêmico valioso. Mas, pensar a educação a partir da privação ao seu acesso, dado que o que se oferece não contempla um padrão estabelecido do que seria a educação, permite-nos falar de uma injustiça epistêmica em relação a educação como um bem epistêmico valioso. O primeiro caso é externo a BNCC e tem a ver com questões estruturais, mas o segundo está diretamente relacionada a proposta da BNCC. Pois nesse segundo caso, a privação a educação tem a ver o acesso ao que a torna possível.

Na sua introdução, a BNCC apresenta uma passagem onde está escrito que ela se orienta por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BNCC, 2018, p. 7). Também é dito na parte introdutória que: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no

âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p. 8). Portanto, dado que as competências consolidam direitos, então a realização plena desses direitos está atrelada a essas “dez competências gerais” e, no caso do Ensino Médio, também estão incluídas as competências específicas, cada uma relacionada com sua respectiva área de conhecimento.

Visto que esses direitos estão orientados pelos princípios que norteiam a BNCC, então o desenvolvimento das “dez competências gerais” garantiria aos estudantes da Educação Básica, o direito a uma “formação humana integral”. Isso faz com que as competências se tornam a espinha dorsal da Educação Básica, pois elas são que o estudante irá desenvolver a partir das “aprendizagens essenciais”, as quais dependem das diversas habilidades, tanto gerais quanto específicas. Se a educação torna possível uma “formação humana integral”, então a educação proposta pela BNCC se torna um bem epistêmico, cuja falta acaba sendo a privação de um direito inalienável aos estudantes, direito este que a própria BNCC estabelece na sua fundamentação teórica.

Portanto, se os estudantes são privados desse bem epistêmico, eles acabam sofrendo uma injustiça. Nesse sentido é interessante observar que a palavra injustiça é muito significativa, afinal se trata da privação de um direito que impossibilita aos estudantes o acesso a uma formação plena. Logo, por se tratar do acesso a um bem epistêmico que possibilita um desenvolvimento intelectual, ético, político, estético, etc., então privar os estudantes desse bem, implicaria em ir contra o que foi estabelecido sobre a Educação Básica na própria introdução da BNCC.³

Ao assentar as “aprendizagens essenciais” nas “habilidades”, para dar conta das competências, A BNCC indica que o tipo de aprendizagem que permite o desenvolvimento de uma competência, é um saber fazer. Ou seja, o objetivo do ensino médio não é saber conteúdos, mas ter a habilidade para saber fazer, uma vez que deter

³ Como esse bem epistêmico não é um produto que pode ser mensurável diretamente, a dúvida recai em saber se de fato os estudantes da Educação Básica serão contemplados ou não com ele. Um caminho natural seria verificar se as escolas da rede básica estão ou não propiciando aos estudantes esse direito. O problema é que para isso seria preciso verificar muito mais coisas do que apenas um conjunto de normas, por mais que elas sejam minimamente especificadas. Seria preciso verificar as ações, não necessariamente educacionais, que ofereçam as condições para que esse direito se efetive no contexto da educação. Dentre essas ações se encontram aquelas que irão prover uma base necessária para que uma educação desse nível seja realizada. Mesmo que essa investigação seja fundamental para se compreender o impacto que uma proposta tem sobre o cotidiano da vida escolar, ainda assim, talvez não possibilitaria entender a natureza da proposta e a concepção que a sustenta, apesar de trazer elementos que dizem da sua viabilidade prática ou não, se os objetivos podem ou não ser alcançados. Mesmo assim, isso já nos indica que o contexto social, sua realidade e suas demandas, precisa ser levado em consideração quando se propõe uma normativa como a BNCC. Por hora, optamos por tentar investigar essa questão a partir da análise do texto da BNCC, verificando se o que ele propõe, de fato possibilita a realização do propalado direito.

essa habilidade é se tornar competente naquilo que se faz. Por isso que na definição de competência aparece a palavra “capacidade de mobilizar”, pois aquele que domina certas habilidades tem a competência para fazer algo na área a qual a habilidade se apresenta. Como se pode observar, a ênfase nas competências e habilidades acaba relegando os saberes a um papel secundário, algo que simplesmente é preciso mobilizar. Ser competente é ter uma qualidade de especialista, uma “expertise” em alguma área. Logo, em qualquer uma das “áreas de conhecimento”, não interessa qualquer conhecimento, mas apenas aqueles conhecimentos que podem ser aplicados para resolver uma determinada situação.

Talvez essa situação seja ainda um pouco pior, talvez estejamos diante de uma concepção da formação que, ao invés de ensinar saberes, os pressupõem como algo já dado. Mas se já estão dados, resta saber de onde vieram, visto que a exígua carga horária destinada aos itinerários formativos já não permite isso. A resposta pode ser encontrada na parte introdutória da BNCC para o Ensino Médio, intitulada “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica”, mais precisamente na seção intitulada “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”. Depois de retomar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas na LDB de 1996, encontramos aquilo que seria a sua finalidade segundo a BNCC: “Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica.” (BNCC, 2018, p. 464).

Não é preciso muito esforço interpretativo para entender que as palavras “consolidação” e “aprofundamento” não indicam que se trata de novos conhecimentos, mas ambas estão sendo pensadas no sentido das competências, ou seja, da capacidade de mobilizar conhecimentos. Tomado nesse sentido, acredito que poderíamos reescrever essa finalidade da seguinte maneira: “Garantir a capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa da Educação Básica”.

Isso também não contraria o que é dito sobre o dever “escola que acolhe as juventudes” no Ensino Médio, uma vez que elas proporcionam experiências que “favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania”, pois essas experiências “supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserirem-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BNCC, 2018, p. 465). Ao contrário, só reforça a ideia de que a “escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: [...] viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo” (BNCC, 2018, p.466). Aliás, faz muito sentido a expressão

que vez na sequência, a saber, “relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas”, pois a “teoria” ou “o conhecimento teórico” já estaria dado pelo Ensino Fundamental”, faltando ao Ensino Médio proporcionar a “expertise” para pô-los em “prática” ou se utilizar deles à resolução de problemas”. Se faz sentido essa interpretação, o Ensino Médio deixa de ser um lugar de aquisição de novos conhecimentos, mas apenas um lugar para a aplicação dos conhecimentos já adquiridos.

Assoma-se a esse problema, o problema da inclusão curricular das áreas de conhecimento no novo Ensino Médio a partir da proposta dos itinerários formativos, a qual trouxe como consequência imediata uma significativa redução da carga horária das disciplinas das humanidades. Essa redução da carga horária não só põe em risco essas disciplinas, como também atinge diretamente a formação nesse nível de ensino. Consequentemente, as alterações propostas no tocante as cargas horárias das humanidades irão ter repercussões negativas naquilo que concerne ao ideal de uma formação plena.

Além disso, também produz uma confusão entre meios e fins da educação, a inclusão dos itinerários formativos também propiciará a gradual desmobilização dos educadores e das educadoras no processo de ensino/aprendizagem. Essa confusão fica evidente no caso da proposta, uma vez que ela delega aos educandos, que ainda precisariam obter a formação básica necessária, a tarefa de decidir sobre o seu futuro na sociedade e no mundo do trabalho. Outro aspecto a ser considerado é que a sua implementação regionalizada criou um cenário de diferentes prioridades em relação aos itinerários formativos. Não se tem certeza quais são os parâmetros avaliativos no caso desses itinerários, o que afeta sobremaneira as avaliações feitas ao término do Ensino Médio, como é o caso do ENEM.

Esses problemas não serão tratados aqui, mas destacamos que ambos merecem uma especial atenção por parte da comunidade. Eles têm a ver com a concepção orientadora da BNCC que, seguindo a atual LDB em seu art. 26, afirma em sua introdução que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. A defesa na BNCC para essa diversidade dos currículos está assentada na importância de uma certa diversidade regional, local, cultural e econômica dos educandos. O problema com essa ideia é que ela oculta as reais pretensões de um projeto neoliberal em curso para a educação em nosso país. Um projeto que inicialmente foi endereçado ao Ensino Superior, contudo, nos últimos anos tem se voltado para a Educação Básica.

Essa inserção do neoliberalismo⁴ no universo da Educação Básica pode ser lida no final da apresentação sobre o compromisso com a educação integral: “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” (BNCC, 2018, p. 15). Por isso não soa estranho o aparecimento de palavras como “resiliente”, “produtivo”, “responsável”, “aprender a aprender”, “saber lidar”, “protagonismo” e tantas outras. Elas têm mais afinidades com uma proposta formativa para o mercado de trabalho, do que com uma “formação humana integral” dos estudantes do Ensino Médio.

Os dois problemas acima apresentados afetam significativamente a ideia de educação que aparece no preâmbulo da BNCC. O primeiro problema tem a ver com o fato de que a própria BNCC parece propor uma inversão do sentido do Ensino Médio, no tocante ao conhecimento e sua aplicação. Essa retirada dos conteúdos, decisivos para a aquisição de novos conhecimentos, faz com a formação nesse nível de ensino não seja de fato uma formação integral. O segundo problema tem a ver com o fato de que a BNCC propôs uma formação a partir dos itinerários formativos, ocasionando não só o fim das disciplinas, mas uma redução do tempo das humanidades nos currículos do Ensino Médio. Essa redução da presença das humanidades certamente afeta a perspectiva de uma formação humana.

Donde não parece fazer muito sentido propor que os estudantes têm o direito de uma “formação humana integral” e, ao mesmo tempo, reduzir da carga horária requerida para tal formação as humanidades no seu processo formativo. Tampouco parece sem muito sentido propor um Ensino Médio a partir do desenvolvimento das competências e suas habilidades, privando os estudantes de uma formação plena, uma formação com vistas ao aprendizado de uma diversidade de conhecimentos compatíveis com esse nível de ensino. A situação é que aquilo a que a BNCC se propõe como finalidade para o Ensino Médio não poderá ser alcançada, pois os meios propostos não tornam isso possível:

⁴ Aliás, essa lógica neoliberal fica explícita quando observamos a intervenção da economia para apontar quais disciplinas importam e quais são inúteis para o Ensino Médio. Um bom exemplo foi a pesquisa do economista Adolfo Sachsida e da professora de economia Thaís Waideman Niquito, publicada pelo IPEA em 2018. Na pesquisa, cujo título é “Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino médio sobre o desempenho escolar”, os autores relacionam a queda nas notas dos estudantes no ENEM, com a inclusão da Filosofia e da Sociologia ao currículo escolar.

Posto isso, a BNCC engessa o processo educacional ao desenvolvimento de competências e habilidades que contemplem os conteúdos mínimos dando maior ênfase aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, negando o acesso aos outros conhecimentos. Os conteúdos das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas que foram omitidos na BNCC contribuiriam para uma formação ampla voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos, ao contrário da lógica do sistema neoliberal de formação mínima alinhada aos interesses do mercado do trabalho que não leva em consideração o direito e o desenvolvimento emancipatório dos educandos. (MOREIRA *et al.*, 2023, p. 17).

A não garantia ao pleno desenvolvimento afeta o direito à “formação humana integral”, como proposto no preâmbulo da BNCC. Portanto, os estudantes do Ensino Médio acabam sendo vítimas de uma injustiça epistêmica relativa aos bens epistêmicos.

A importância do resgate da Filosofia para o Ensino Médio

A revisão da atual BNCC e a retomada das disciplinas das humanidades são decisivas para uma formação com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes do Ensino Médio. Pretendo mostrar essa importância das humanidades tomando como exemplo o caso da disciplina de Filosofia.

Contudo, para realização esse objetivo já previsto na nova BNCC para o Ensino Médio, não podemos tratar o ensino da Filosofia a partir da utilização de técnicas prescritivas simplistas, como se estivéssemos treinando os estudantes para o exercício de uma prática. Ao contrário, uma perspectiva filosófica para o Ensino Médio, deve pressupor que seu público serão “os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BNCC, 2018, p. 463). Nesse sentido, a Filosofia não pode se furtar de que as suas aulas também contemplem as ações, porém, ao invés de uma técnica, ela precisa ser um momento de reflexão, uma abertura no interior da própria ação que permite o enriquecimento da atividade em termos das suas possibilidades.

Conceber o ensino de Filosofia como uma atividade reflexiva permite que, através da investigação da ação, professores/as e estudantes não só conheçam os elementos que coordenam a sua prática, mas também conheçam os elementos que compõem a realidade na qual as suas ações serão realizadas. Pois somente assim, a explicitação dessas determinações pode ser transformada em princípios racionais que orientarão a ação frente ao contexto no qual os estudantes estão inseridos. Esta mudança de enfoque faz com que a reflexão, a compreensão e a crítica da sua própria prática e do contexto na qual ela é executada, possibilitem um ganho efetivo em termos da sua

autonomia e da sua emancipação enquanto sujeito social, como “participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos”.

Uma abordagem neste sentido pressupõe que os processos de ensino e de aprendizagem sejam experiências reflexivas, e que a formação deva ter como norte a ideia de que, no exercício de sua prática, os estudantes contemplem a tarefa de investigar e de problematizar o seu comportamento como agentes sociais. Mesmo que estas características não expressem a totalidade da atividade da aula de Filosofia, ao menos resgatam fatores que estão implicados numa ação, fatores esses que acabam incidindo na sociedade na qual eles vivem.

Essa perspectiva nos mostra que talvez a Filosofia possa de fato contribuir significativamente para a formação que se pretende com o ensino médio, a saber, uma “formação humana integral” (BNCC, 2018, p. 7). Mas, para que isso seja possível, precisamos que as aulas de Filosofia sejam um processo que efetivamente contribua para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, ajudando-os a construir relações nas quais se percebam como indivíduos plenos.

A Filosofia e a comunidade de investigação na sala de aula

Pensar uma comunidade de investigação na sala de aula é pensar em uma aula na qual os alunos se envolvem ativamente num processo de investigação. Para Laurence Splitter e Ann Margaret Sharp, essa ideia de uma comunidade de investigação está assentada em dois aspectos importantes. Por um lado, a comunidade de investigação se apresenta como uma comunidade e, enquanto qual, “evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum” (1999, p. 31). Por outro, trata-se de uma investigação, ou seja, “uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento” (1999, p. 31).

Além disso, a comunidade de investigação precisa ser pensada como um processo interativo colaborativo, um processo que predispõe os estudantes a estarem ativamente engajados no processo, isto é, compartilhando ideias, fazendo perguntas, propondo problemas e trabalhando juntos para resolver esses problemas. Essa dinâmica investigativa pode se tornar uma realidade, desde que os professores e as professoras atuem para organizar estratégias de investigação que permitam transformar a sala de aula num ambiente que, mesmo sendo diverso e plural, expresse uma unidade e uma coesão.

De acordo com os autores, um ambiente colaborativo é aquele em que os alunos, a partir do cultivo do respeito mútuo e da cooperação, sentem-se seguros para expressar suas concepções e seus interesses individuais. Essa transformação da sala de aula num ambiente interativo não só “maximiza as oportunidades dos participantes de se comunicarem e se comportarem de forma democrática, uns com os outros” (1999, p. 31). Possibilitando que os envolvidos se sintam encorajados não só para modificar o seu próprio ponto de vista, mas também para sugerir modificações no ponto de vista de seus colegas, quando for o caso. Mas isso precisamos pensar a aula como um acontecimento no qual os estudantes se engajem ativamente, promovendo a troca de ideias e estabelecendo relações de cooperação.

A reconstrução da sala de aula a partir da proposta de transformar a aula em uma Comunidade de Investigação, uma comunidade que estime a qualidade do diálogo nela estabelecido, das perguntas levantadas por professores e alunos. Transformando a sala de aula num lugar onde as virtudes, as habilidades e as disposições possam ser cultivadas a partir do exercício investigativo. Em suma, podemos dizer que a criação da Comunidade de Investigação depende principalmente de se estabelecer um ambiente em que predomine o diálogo.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. (FREIRE, 2011, p. 90-91).

A Comunidade de Investigação é a possibilidade da criação de um ambiente onde o pensamento crítico, a colaboração e o respeito mútuo florescem. Promovendo não só a curiosidade, mas também a abertura para diferentes perspectivas. Aliás, essa abertura vai de encontro a possibilidade de enfrentarmos a injustiça testemunhal anteriormente mencionada, pois, como diz Fricker, para eliminar essa injustiça será preciso “um encontro testemunhal totalmente justo, onde não apenas estão em jogo nossa virtude especificamente antipreconceituosa, mas todas as virtudes relevantes para receber a palavra de outro” (2007, p. 92).

Por isso, torna-se importante a proposta da Comunidade de Investigação no contexto da sala de aula, porque ela oferece aos estudantes um ambiente propício para o cultivo de certas disposições fundamentais para o convívio social: capacidade de trabalhar em conjunto, comunicar-se de forma eficaz, construir relações significativas, estar aberto para diferentes perspectivas e ter responsabilidade em relação ao pensamento dos outros. Garantindo assim aquilo que aparece como um compromisso em relação a educação integral, a saber, “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BNCC, 2018, p. 14).

Considerações finais

Se a aula de filosofia pode se transformar numa Comunidade de Investigação, numa comunidade que fomenta e estimula discussões a partir de perguntas e respostas, que encoraja quem dela participa a ponderar e se posicionar sobre os temas envolvidos nas discussões, ser responsável pela sua investigação e pela investigação dos demais, então, a Filosofia aparece como uma excelente candidata para tornar possível alguns dos objetivos que a BNCC do Ensino Médio se propõe.

Contudo, para que a proposta da Comunidade de Investigação seja plenamente realizável ainda resta um problema a ser resolvido. A atual estruturação do Ensino Médio, caracterizada pela fragmentação das disciplinas, pela estruturação da formação a partir das competências e habilidades, torna difícil o seu acontecimento. Pois para que ela aconteça seria preciso criar espaços e tempos para a Filosofia no Ensino Médio.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 set. 2023.
- COADY, David. “Epistemic injustice as distributive injustice”. In: KIDD, Ian James; MEDINA, José; POHLHAUS JR., Gaile (org.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. New York: Routledge, 2017. p. 61-68.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. New York: Oxford University Press Inc., 2007.

MOREIRA, A. S.; SILVA, E. P. da; SOUZA, W. S.; ECHEVERRÍA, A. R. **O esvaziamento das diretrizes curriculares nacionais na base nacional comum curricular**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5628>. Acesso em: 25 set. 2023.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar**. Brasília / Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

SHARP, Ann M. e SPLITTER, Laurence J. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

Editora CLAE

2023