

CONCEPÇÕES, DISPUTAS E CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DA NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC (2018) PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

João Paulo Carneiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

professorjpcarneiro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9897-0248>

RESUMO

Neste ensaio, objetivou-se responder através da revisão da literatura no âmbito do currículo, sobretudo diante de perspectivas críticas e pós-críticas e por meio de questionários abertos elaborados com o auxílio das ferramentas – Google Forms e Whatsapp, ainda que de forma parcial, observar os impactos da Nova Reforma do Ensino Médio para os professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Optou-se nesta pesquisa privilegiar uma abordagem sob o prisma do paradigma emergente, especialmente na esfera do pensamento sistêmico, complexo e ecológico. Portanto, procurou-se demonstrar que existem avanços e entraves no documento, sobretudo no reconhecimento de certas permanências e continuidades tanto para os especialistas consultados quanto para os professores da rede. E também na tônica da logicidade mercadológica no documento da BNCC (2018).

Palavras-chave: Currículo; Ciências Humanas e Sociais; BNCC; Ensino Médio.

CONCEPTIONS, DISPUTES AND CONTRADICTIONS WITHIN THE SCOPE OF THE NEW HIGH SCHOOL REFORM AND THE BNCC (2018) FOR TEACHERS OF THE STATE NETWORK OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

In this essay, the objective was to answer through a review of the literature within the curriculum, especially in the face of critical and post-critical perspectives and through open questionnaires prepared with the help of tools - Google Forms and Whatsapp, albeit partially. , observe the impacts of the New Reform of Secondary Education for the teachers of the State Network of Rio de Janeiro. In this research, it was decided to privilege an approach from the perspective of the emerging paradigm, especially in the sphere of systemic, complex and ecological thinking. Therefore, we tried to demonstrate that there are advances and obstacles in the document, especially in the recognition of certain continuities and continuities both for the consulted specialists and for the network teachers. And also in the tonic of marketing logic in the BNCC document (2018).

Keywords: Resume; Himan and Social Sciences; BNCC; High School.

Recebido em: 10/08/2022.

Aceito em: 04/10/2022.

INTRODUÇÃO

“[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1980, p. 41).

Antes de adentrar no universo dos documentos abordados, torna-se importante descrever o recorte deste ensaio. No âmbito da Educação Básica que compreende – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, o alcance dessa pesquisa centra-se no Ensino Médio, a escolha justifica-se devido à relação da BNCC (2018) e a Nova Reforma do Ensino Médio.

A opção da instituição escolar deu-se por ocasião dos professores e da direção da escola – Escola Estadual Jornalista Tim Lopes ¹-, manterem de forma organizativa um grupo nas redes sociais que possibilitou a comunicação na aplicação dos questionários. ² Foram aplicados via Whatsapp 76 questionários elaborados por meio da ferramenta Google Forms, devido o total de professores, no entanto, obteve-se o retorno de 16 professores.

Metodologicamente, optou-se pela elaboração do questionário como “Um meio de obter respostas a questões por uma fórmula que o próprio informante preenche” (GOOD e HATT, 1977, p.172). Conforme os autores explicam - na perspectiva da elaboração de um questionário que entrevistador/pesquisador -, deve-se mover através dos elementos de dentro para fora, ou seja, os dados já pesquisados e disponíveis são analisados para a tentativa de apoio ao conjunto da logicidade das provocações pretendidas (GOOD e HATT, 1977).

Em suma, este ensaio percorre o viés da pesquisa qualitativa e da entrevista semi-estruturada, ou seja, “a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas” (BELI, GIMINEZ-PASCHOAL, NASCIMENTO, MATSUMOTO,

¹ Instituição gerida pela Metropolitana III. Situada na Estrada do Itararé, 690, Ramos, nas mediações do Complexo do Alemão, RJ. Oferece ensino Regular e na modalidade da EJA.

² Questionário em anexo.

2008, p. 189). É importante destacar que a pesquisa aqui tratada encontra-se no campo social, logo reconhecemos, segundo Melucci (2005), que, em pesquisa social, não se tenciona mais a explicação da realidade em si, mas numa tradução de sentido, ou seja, “o pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra” (MELUCCI, 2009, p.34).

Há mais. Na dimensão da discussão dos estudos do currículo vislumbra-se a questão como um território em disputa (AROOYO, 2013). As concepções e embasamentos teóricos no campo do currículo perpassam por visões críticas e pós-críticas (APPLE, 2011; CANDAU, 2013; GIROUX E MACLAREN, 2011; SILVA, 2010). No que tange o paradigma emergente pauta-se nos principais precursores, sobretudo a no diz respeito ao pensamento complexo (MORIN, 2002), ao pensamento como processo, sistêmico e ecológico (CAPRA, 2004; MATURANA E VARELA, 1995).

O presente ensaio está estruturado da seguinte maneira. A primeira seção é um mergulho no embates no campo do currículo como território em disputa no processo da BNCC (2018). A segunda carrega a discussão sobre a necessidade de um novo paradigma. A terceira é subdividida em duas questões: i) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: entre limites e entraves e ii) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: entre desafios e possibilidades.

A quarta apresentou os resultados dos dados coletados. Portanto, procurou-se demonstrar que existem avanços e entraves no documento curricular, sobretudo no reconhecimento de certas permanências e continuidades tanto para os especialistas consultados quanto para os professores da rede. E também na tônica da logicidade mercadológica no documento da BNCC (2018).

Currículo: território em disputa

A Base Nacional Comum Curricular em sua versão final (BRASIL, 2018), ³ na esteira pressentida no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) e no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é um documento na dimensão curricular descrito e desenvolvido pelo Ministério da Educação para contemplar toda a Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, esse documento foi apresentado ao público em 2015, entretanto, o processo de

³ 1ª versão (2015), 2ª versão (2016), 3ª versão (2017), 4ª e última versão (2018).

desenvolvimento deu-se a partir de 2014 através do Plano Nacional de Educação em 2014 (BRASIL, 2014). As discussões e disputas giraram em torno da carência ou não carência para o país de um documento curricular a nível nacional.

Dentre as versões apresentadas, houve uma retomada da pedagogia das competências e habilidades: “Essa versão lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio” (RALEJO, MELLO, AMORIM, 2021).⁴

Vale ressaltar sobre um relevante alerta feito por Dantas (2020), pois o documento reúne 600 páginas, no entanto, para a dedicação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas “foram dedicadas menos de 20 páginas [...] concernente a parte diversificada do Ensino Médio (BRASIL, 2018)” (p. 5).

É consensual entre os mais diversos especialistas no que tange a dimensão entre - disputas e embates -, a respeito da constituição do campo curricular, especialmente quando o currículo é constituído como um território em disputa (ARROYO, 2013). Nesse sentido, o universo curricular é circundado no processo histórico por inúmeras análises teóricas e segundo Silva (2010), diante da perspectiva pós-estruturalista, não existe uma teoria do currículo, mas um discurso que carrega um estudo representacional. Portanto, de acordo com essa perspectiva não há um sentido essencialista sobre a definição de currículo. Tanto pela análise crítica quanto pela pós-estruturalista, o currículo perpassa pelas relações de poder, sendo assim, “podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não pode deixar de estar envolvidas em questão de poder” (SILVA, 2010, p. 16).

Vislumbrando um panorama pós-crítico em Silva (2010) encontra-se uma boa síntese a respeito das características, ou seja, “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (p. 17). E ainda verifica-se que: o currículo é relação de poder. (Ibid., p. 150). Como foi dito anteriormente, uma das aproximações teóricas entre a visão crítica e pós-críticas dar-se-á justamente nas questões das relações de poder.

⁴ As autoras analisam a terceira versão tratando especificamente a respeito do campo disciplinar da História.

Não se trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Que reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países (APPLE, 2011, p. 49).

Uma das problematizações trazida pelo autor consiste na formulação da seguinte pergunta: O conhecimento de quem vale mais? (Ibid., p. 50). Assim, o relevante no que tange as ponderações levantadas pelo autor compreende em qual conhecimento é considerado válido em detrimento do não válido. Por outro lado, é importante ressaltar que, tanto para as teorias críticas quanto para as pós-críticas – o currículo deve instrumentalizar ações para uma contraesfera (GIROUX E MACLAREN, 2011), o que não visão gramsciana é conceituada como anti-hegemônico, de modo que, “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão” (SILVA, 2010, p. 53). Sendo assim, o autor ainda complementa: “[...] Trata-se de significados de disputa de significados que são impostos, mas também contestados” (Ibid., p. 55-56). E dentro do espaço-território curricular brasileiro – no atual campo de disputas – tem-se o documento prescritivo contemporâneo que é a BNCC (BRASIL, 2018).

É de suma relevância atentar para o contexto histórico e político no processo de colisões a respeito da atual versão da BNCC, especialmente nas questões de polarização entre direita versus esquerda e as atuações do movimento Escola Sem Partido (ESP). No que se refere ao ESP, percebe-se a conexão com a logicidade mercadológica da educação. Portanto, a primazia do nexo de uma perspectiva de uma educação como mercadoria engendrada pela visão produtivista neoliberal, é explicitada na fala do coordenador⁵ do ESP:

O nosso projeto foi inspirado no código de defesa do consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador de serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta ela intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que

⁵ Miguel Nagib, em audiência pública no Senado Federal em realizada 01/09/2016. Nagib mantém relações com o Instituto Millenium, uma instituição de cunho conservador, formada por profissionais liberais que sustentam ideias contraditórias em defesa de uma educação neutra, mas por outro lado abraçam posicionamento referente à propriedade privada, responsabilidade individual e meritocrática. Para saber mais sobre o referido instituto: www.institutomillenium.org.br.

é o estudante, aquele indivíduo que é vulnerável, que está se desenvolvendo (PENNA, 2017, p. 39).

De acordo com a lógica neoliberal na educação, o educando é compreendido como consumidor e a escola fornecedora de um produto consumível no viés discursivo para a “melhoria” da “qualidade” e da educação. E diante das discussões curriculares não é possível separar ou ausentar o debate a respeito de determinados temas, sobretudo em relação ao processo avaliativo. A intenção avaliativa e regulatória apresenta-se evidente e bem explicitada na atual versão da BNCC (GONÇALVES E MONTEIRO, 2021). Assim, na contemporaneidade a “qualidade de ensino”, tornou-se um tema polêmico e controvertido entre os especialistas, pois afinal o que é ensino de qualidade? O que é uma educação de qualidade? Para Candau (2013) “Trata-se de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e educadoras na sociedade” (CANDAU, 2013, p 10-11). Afonso (2007) ainda comenta:

[...] o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da selectividade social (AFONSO, 2007, p. 18).

A questão curricular imbrica-se nos discursos de “qualidade” do ensino e numa “obsessão avaliativa”. E no que se refere a essa obsessão avaliativa advém dos anos de 1980 no processo regulatório tanto dos sistemas de ensino quanto dos sistemas de administração pública (AFONSO, 2007).

Diante das críticas tecidas pelo autor percebe-se o processo excludente. E pensando nesta dimensão excludente, torna-se necessário a reflexão e crítica a respeito da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (denominados de componentes curriculares – História, Geografia, Filosofia e Sociologia), sobretudo em tempos de políticas conservadoras e retrocessos históricos.

Para Dantas (2020) uma das maiores falácias na construção do documento em sua versão final (BRASIL, 2018) se constitui na inverdade atinente da BNCC ter sido discutida de forma ampla e exaustiva entre os educadores e a sociedade brasileira como apontou na

apresentação do documento, o então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, que também sinalizou uma das grandes finalidades da Base: “[...] um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 7). Observar-se nesse trecho selecionado, o forte alinhamento com as ideologias mercadológicas no que tange a ideia de preparação para o futuro em detrimento do processo formativo crítico, transformador e autônomo, pois até mesmo as competências salientadas pelo Ministro foram “formuladas pelos reformadores empresariais da Educação” (DANTAS, 2020, p. 8 *Apud* FREITAS, 2018).

Como está compreendido o conceito de competências e habilidades na BNCC/2018? “[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Ainda é possível compreender que a Base é perfilada pela logicidade do sujeito cidadão-consumidor diante do entendimento da lógica do mercado.

[...] ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina – LLECE (BNCC, 2018, p. 13).

É um alinhamento à política avaliativa de larga escala de índices internacionais que buscam e exercem influência no sistema de avaliação da educação brasileira - que consiste num conjunto de diversos programas -, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Avaliação de Pós Graduação (CAPES). Assim, nesse modelo exposto no excerto acima ocorre à manutenção do sistema capitalista na prática da exploração da classe trabalhadora e da expropriação do lucro ao invés de propor um processo de reflexão e mudança da sociabilidade capitalista (DANTAS, 2020). E no que abarca a questão do campo educacional, é preciso lembrar segundo descrito na epígrafe, que uma das grandes contribuições freiriana

possibilitou a ruptura com a verticalização e hierarquização – frutos de uma abordagem pedagógica tradicional –, propondo uma horizontalidade, onde educador e educando possam trocar de maneira dialógica, e conjuntamente se construa o processo de ensino-aprendizagem. Nesse viés, a participação do educando nesse processo é de extrema importância.

Essa conscientização do sujeito na relação da construção do processo de conhecimento, de sentidos, de resistência e transformação nos conduz para outra contribuição pertinente, o conceito de educação como ato político.

É relevante pontuar que no contexto do desenvolvimento econômico e das articulações e movimentos por todo o mundo, sobretudo nas eclosões de revoluções na trajetória do rompimento dos grilhões do colonialismo, o pensador propôs a discussão da pertinência do ato político que a educação pôde carregar e carrega no sentido de construção e transformação social - a conscientização dos sujeitos -, principalmente as massas populares numa crescente organização contra-hegemônica. As classes dominantes, os grupos hegemônicos, as elites, operam sua logicidade tradicional e conservadora de forma verticalizada, engessada, reproduzindo símbolos e códigos (BOURDIEU, 1988) que excluem as massas de educandos ou educandos-massas, portanto, as experiências, as vozes-falas, as histórias são invisibilizadas e negadas, porém através do conceito de consciência transitiva crítica, abordado na obra “Educação como prática da liberdade” se defendeu - que a práxis e consciência imbricam-se na finalidade de atingir o nível do diálogo crítico -, vale dizer, o poder da voz, da experiência e da história dos sujeitos que foram oprimidos por uma pedagogia opressora. Assim, quebrando a logicidade elitista e monocultural, trazendo como potência o protagonismo do educando para a construção de sentidos e novos sentidos. Será que essa horizontalidade na relação educador/educando na perspectiva freiriana é concebida nos documentos observados?

Por um novo paradigma

“[...] é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2002, p. 16),

O historiador Hobsbawm (1995) chamou o século XX de “A era dos extremos”, devido o lastro de acontecimentos catastróficos e suas enormes dimensões. Nesse sentido “as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza” (MORIN, 2002, p. 16). E dentre as zonas de incerteza encontra-se o paradigma mecanicista.

É bom lembrar que o paradigma mecanicista nasce no contexto do projeto de modernidade, ou seja, projeto de poder engendrado e construído discursivamente para homogeneizar e desumanizar determinadas culturas. Modernidade como uma interpretação dos atores e instituições situados na Europa Ocidental e que escamoteia a colonialidade. Colonialidade do poder como legitimadora das ideias e valores ocidentalizados controladora para além das estruturas políticas e econômicas, mas das subjetividades (MIGNOLO E PINTO, 2015). Portanto, a ciência moderna e a construção do paradigma mecanicista surgem nesse pano de fundo.

Compreende-se paradigma na dimensão em que existe “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como uma comunidade se organiza” (CAPRA, 2004, p. 25 *Apud* CAPRA, 1986). O mecanicismo associa-se ao método analítico. “A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la” (Ibid., p. 41), logo, se dividiu os problemas em diversas partes pequenas na construção de inúmeras teorias parciais. De forma que essas pequenas partes dão conta de previsões e descrições de um conjunto limitado de observações, no entanto, permitindo assim, invisibilizações de outros dados. “Talvez essa abordagem esteja completamente errada. Se cada coisa no universo depende de todo o resto de maneira fundamental, talvez seja impossível chegar a solução completa investigando partes do problema de forma isolada” (HAWKING, 2015, p. 23). Não muito diferente do campo do currículo como um território em disputa (ARROYO, 2013), observa-se as disputas também no processo de construção do paradigma mecanicista e a necessidade de se pensar por outro paradigma – emergente. Nesse sentido, consiste pensar numa perspectiva que “[...], que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas” (CAPRA, 2004, p. 25), que também inclui o pensamento sistêmico que pode ser sintetizado como “[...] colocá-lo no contexto de um todo mais amplo” (Ibid., p. 41). Para o físico esse novo paradigma “está associado com uma escola filosófica

específica e, além disso, com um movimento popular conhecido como ‘ecologia profunda’, que está, rapidamente, adquirindo proeminência” (Ibid.). Portanto, seguindo os passos para o entendimento do conceito de ecologia profunda é relevante notar que: “Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e interdependentes”, (Ibid., p. 26). Nesse novo paradigma torna-se necessário questionar profundamente os modos de vidas da contemporaneidade numa perspectiva da ecologia social (CAPRA, 2004). Assim, os valores trazidos no documento curricular em questão carregam uma potência, sobretudo diante do paradigma emergente no que tange observar o processo de uma educação para a vida, no entanto, a redução da carga horária de outras disciplinas trouxe uma tensão reducionista para os professores entrevistados como será demonstrado adiante.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: entre limites e entaves

Na versão final (2018) no que tange os aspectos tratados as competências e habilidades nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia – denominadas no documento como componentes curriculares – estão especificadas a partir da página 561 até 571.

Dentro dos objetivos traçados na Base como aprofundamento no Ensino Médio das disciplinas abordadas no Ensino Fundamental tem-se as seguintes características: “[...] justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561). Outro aspecto na formação educativa segundo a Base relaciona-se a questão das demandas do mundo tecnológico ou dito de outra maneira, de uma sociedade tecnologicizada. Diante do mundo e das demandas contemporâneas, é muito difícil não pensar em sujeitos conectados e interconectados numa sociedade cada vez mais permeada pelos aparatos tecnológicos. “Tal interação representa um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é essa capacidade de relação de indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que o cercam” (COSTA, 2008, p.13). Logo, uma das características mais marcantes da cultura digital é a interatividade. Interatividade que demanda novos leitores, novos sujeitos, novas necessidades, novas relações sociais e culturais. Costa (2019) defendeu em sua tese “o digital como condição de pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem seu uso” (p. 14). Portanto, é preciso tentar extrair o potencial das tecnologias digitais, sobretudo para poder usá-las (COSTA, 2008). Entretanto, precisa-se levar em consideração as desigualdades sociais,

principalmente na falta de acessibilidade aos recursos e aparatos tecnológicos por uma seleta fração da classe de estudantes no contexto brasileiro.

Diversidade, protagonismo juvenil e projeto de vida aparecem no documento como termos que para Dantas (2020) foram esvaziado em seus conteúdos devido o seu “[...] caráter meramente instrumental e anti-histórico” (p. 10). E para atestar a sua crítica seleciona o trecho onde a Base explicita a finalidade do termo referente ao protagonismo juvenil. “Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p. 465). Será? Diante de um país tão desigual? No excerto selecionado as desigualdades que afetam os sujeitos, os percursos e as histórias são ignorados, o que para Dantas (2020) é classificado como cinismo.

Entre permanências e rupturas, analisa-se um forte traço tradicional e tecnicista como na constatação do enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências objetivando um espírito empreendedor. Portanto, diante de uma visão de mundo capitalista o conhecimento dessa realidade necessita ser incorporado, apropriado como modelo a ser imitado ou reproduzido. O que difere da perspectiva freiriana na conscientização do sujeito e na promoção das práticas transformadoras como meio de superar as contradições opressoras dos sistemas. Assim, segundo a Base, uma das características de uma escola acolhedora das juventudes consiste em:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade [...] (BRASIL, 2018, p. 466).

É necessário ressaltar que no contexto do capitalismo neoliberal uma de suas contradições redundante na falta de empregabilidade formalizada, especialmente se tratando de uma juventude oriunda da classe trabalhadora. “Neste sentido, a democracia é apenas [desejável], mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p. 14). No trecho da Base citado acima, observa-se o discurso de desenvolver ou promover uma cultura favorável as habilidades e competências para o empreendedorismo. Que cultura favorável é essa? Quais as bases econômicas, políticas e educacionais? Tanto o liberalismo que imperou nos anos de 1970 quanto o neoliberalismo contemporâneo, riscam e desenham

o cenário da liberdade econômica a qualquer preço, livre mercado e acumular através de ações meritocráticas propriedades privadas (FREITAS, 2018). Portanto, de maneira sintética o neoliberalismo pensa a educação diante da sua perspectiva de livre mercado, logo a posição de cada cidadão na logicidade de ascensão social dar-se-á em seu único e próprio esforço – leia-se mérito – e nas teias da competição e concorrência no caminho da tão sonhada ascensão social encontra-se o paradigma do empreendedorismo.

O ponto de culminância da visão de mundo neoliberal apresenta-se da seguinte forma:

Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal. Essa é sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência (FREITAS, 2018, p. 31-32).

Na compreensão do fundamento exposto o corpo discente é uma clientela e a instituição escolar uma espécie de empresa, até mesmo, operando na dimensão desse raciocínio o sistema público de ensino é um entrave, quiçá inexistente, porém a existência ou permanência do sistema público é visto como uma competidora e concorrente através dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018).

Como discutido anteriormente em relação às demandas dos novos artefatos tecnológicos para Dantas (2020) a Base é confluyente e ajustada para “ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e ao empreendedorismo individual” (p. 11). E nesse sentido o autor classifica o documento de miséria epistemológica, no entanto, também não discorre sobre as especificidades epistêmicas necessárias em seu artigo.

Os dois aspectos apontados pelo autor trazem uma relevante problematização no campo das Ciências Sociais, sobretudo no seguimento do Novo Ensino Médio referente às questões do universo do trabalho. Não há problematizações nesse campo, muito pelo contrário, o que o documento explicita através dos seus formuladores é uma adaptabilidade ao universo do trabalho, mas de forma alguma aponta questões críticas para a compreensão do mundo do trabalho perante a lógica capitalista e os seus desdobramentos nos índices de desigualdades sociais que refletem na educação e nas políticas públicas ou na falta delas (DANTAS, 2020). E se tratando do projeto de vida, de acordo com a logicidade e operacionalidade descrita acima, ela seria possível? De que maneira? Portanto, indagações

que necessitam de maiores aprofundamentos, debates e pesquisas para a compreensão e necessárias rupturas com prováveis modelos educativos-formativos engessantes.

Ainda sob o impacto e espaço dado no documento as novas tecnologias, é preciso salientar que, as instituições sob a batuta da lógica liberal foi constituída na perspectiva e visão de mundo da era industrial. “Agora, tem encontrado dificuldade para lidar com as revoluções em curso na tecnologia da informação e na biotecnologia” (HARARI, 2018, p. 24). As mudanças são características advindas das revoluções - segundo as postulações do historiador Harari (2008) -; provavelmente a maior seja a internet. O fato é que, as instituições políticas estão tateando diante da dimensão colossal das novas relações e demandas tecnológicas. A criptomoeda vai substituir o dinheiro tradicional? O desenvolvimento da biotecnologia trará novas concepções sobre o que é o ser humano e a vida? E a instituição escolar? Allegretti e Peña (2012) concordam com Harari (2018) a respeito da avalanche transformadora por meio das tecnologias no mundo contemporâneo, especialmente, no quesito de irreversibilidade do processo em suas múltiplas interfaces. Para as autoras a política está no bojo das transformações, entretanto, Harari (2008) não postula tamanho otimismo, pelo contrário, coloca em dúvida o desenvolvimento político a respeito das transformações tecnológicas.

No aspecto da necessidade de uma nova cultura de ensino e aprendizagem no contexto da escola híbrida, encontra-se consenso entre alguns pesquisadores (ALLEGRETTI E PEÑA, 2012; HARARI, 2018; COSTA, 2008; LÉVY, 1999), embora o termo escola híbrida tenha sido ventilado somente no artigo de Allegretti e Peña (2012), mas o aspecto consensual refere-se à apropriação da tecnologia no espaço escolar, pois, como ponderamos anteriormente nesse texto referente os traços de certa permanência retrógada na Base, não adiante tão somente manusear os artefatos tecnológicos e dar continuidade a metodologias e correntes pedagógicas tradicionais.

Que características podem ser apontadas para afirmar uma escola ou uma educação ser moderna ou modernizadas? Ao pegar como referência uma logicidade mercadológica, a publicidade tende a alardear aspectos modernizantes via a tecnologias digitais através do discurso dicotomizado entre o avançado e o atrasado. O que seria uma escola atrasada? E uma escola avançada? Seria uma questão de estar tão somente informatizada? Equipada? Com acesso a internet?

Pode-se afirmar com base em nossas discussões que a infraestrutura tecnológica não é por si só suficiente, pois, sem um currículo escolar que promova redes de conhecimentos, significações, e relações tecidas por sujeitos em comunicação, especialmente de maneira livre e autônoma, tende-se a cair nas armadilhas das mesmices pedagógicas. Dito isto, acredita-se que no contexto de uma escola híbrida (ALLEGRETTI E PEÑA, 2012), e currículo on line (SOARES E SANTOS, 2012), os sujeitos praticantes da educação, e aqui tratamos a educação de maneira abrangente e processual para além dos muros institucionais (BRANDÃO, 2007), os sujeitos necessitam ter acessibilidade aos artefatos tecnológicos por direito e exigência. E uma vez tendo acesso, a escola, o currículo, as políticas públicas, devem possibilitar espaço-tempo de criação, invenção, liberdade, resistência, inovação, autonomia, enfim, um ensino-aprendizagem significativo, para além de uma visão de mundo centrada na monocultura do mercado engendrada no universo capitalista.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: entre desafios e possibilidades

No quesito interdisciplinar alguns aspectos tomam contornos potenciais, especialmente o conceito de tempo e espaço no viés de sua complexidade.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 563).

Essa questão possibilita a discussão interdisciplinar entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia, bem evidenciada nas especificidades no trecho selecionado. Ainda prescreve: “Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, [...], destacando as noções de tempo em diferentes sociedades” (Ibid.) Outro aspecto desafiador é a possibilidade de ruptura com posturas eurocêntricas, relacionando outras maneiras de pensar o tempo-espaço diante de outros saberes, inclusive cabe a discussão do multiculturalismo, uma das características da visão pós-crítica de currículo (SILVA, 2010). E se tratando de multiculturalismo está intrínseca a questão da diversidade compreendida por Gonçalves (2009) por “[...] uma gama de questões como diferença de classe, território, cor/raça, etnias, gênero, deficiência física e mentais e de gêneros (p 91).

A questão do território apontado na Base, também desponta como potência, preferencialmente “no interior dessa dimensão espacial das relações de poder e suas múltiplas esferas” (HAESBAERT, 2018, p.166), pois ultrapassam tão somente os aspectos físicos e cartográficos.

É também satisfatória a abertura para questão identitária, já que, possibilita discussões e reflexões sobre o sujeito na dimensão identitária vislumbra-se a questão pós-moderna, ou seja, de “identidade instável”, “inacabada”, “fragmentada” (HALL, 2014, p. 28), não de maneira essencialista. Portanto, o sujeito pós-moderno se constitui de novas identidades, isto é, híbridas. Na frente de uma série de disputas pela terminologia “hibridismo”, evoca-se o antropólogo argentino, Néstor García Canclini que aborda conceitualmente da seguinte maneira: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p. XIX). O que o autor chama de estruturas ou práticas discretas não são puras, pois já sofreram processos de hibridações. Assim, elementos culturais distintos que se atenuam formam um terceiro elemento que carrega parte dos elementos anteriores.

No viés da possibilidade de romper com a estrutura curricular que persiste eurocêntrica, Hall (2014) ainda corrobora: “A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (p. 36). De fato, um aspecto encorajador diante de uma educação que venha a abranger construções verdadeiramente democráticas.

É de suma relevância apontar a questão da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e a polidisciplinaridade (MORIN, 2002), no que possibilita o confronto e a potência para a desconstrução do projeto de modernidade – eurocêntrico -, em que os saberes disciplinares ainda persistem e continuam de forma engessada e isolada. Um ótimo exemplo diante do processo histórico é apresentado através do atravessamento e cruzamento dos conhecimentos no contexto da Segunda Guerra Mundial e os seus desdobramentos, principalmente nos 40 e 50 na confluência entre engenheiros e matemáticos onde reuniram pesquisas técnicas para a elaboração e criação de teorias de comunicação e novas tecnologias. Sendo assim, desses encontros ocorreram “casos de hibridação extremamente fecundos”, que redundaram no campo da “informática e da inteligência artificial e sua irradiação difundiu-se

sobre todas as ciências naturais ou sociais” (MORIN, 2002, p. 74-75). Eis a questão para se pensar sobre o paradigma emergente na esfera do currículo e dos processos cognitivos atuais.

Uma significativa pesquisa realizada por Ralejo, Mello e Amorim (2021) marca possíveis contribuições no sentido de avanço no documento.

Em um levantamento geral por palavras presentes na BNCC, identificamos, por exemplo, que os significantes “negro”, “africano” e correlatos estão presentes 65 vezes, a maioria deles (25), no componente de História, mas que também estão presentes em Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ciências, Geografia e Religião. Já o significante “indígena” e correlatos são citados 77 vezes, também com maioria no componente de História (p. 13).

Por outro lado, as questões referentes a gênero concentraram-se no campo das linguagens – textos literários -, portanto, necessitando de enormes e urgentes avanços, principalmente nas recentes aproximações do diálogo com a História e a Antropologia, produzindo assim, discussões sobre a história das mulheres, do corpo, da sexualidade, questões que devem extrapolar as narrativas binárias, sobretudo na esfera do espaço no âmbito das relações de poder de Haesbaert (2018) – que reproduzem exclusões aos classificados como “diferentes” e “anômalos”, pois esses corpos-sujeitos subvertem e atravessam tais paradigmas – o território de poder do corpo construído como “natural”, “comum” e “normal” na narrativa ocidental, branca, patriarcal, binária, judaico-cristã.

Os corpos na cultura na cultura “são o que são diante das produções culturais” (LOURO, 2004, p.75), logo de acordo com a autora o corpo é um discurso e esse discurso não pode estar ausente das discussões no documento.

É de fundamental importância a discussão proposta na Base a respeito da possibilidade de romper com a imposição monocultural do Ocidente. “[...] A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos (BRASIL, 2018, p. 567), sobretudo na questão da diversidade e pluralidade no contexto da cultura brasileira.

Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundo real e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas (Ibid.)

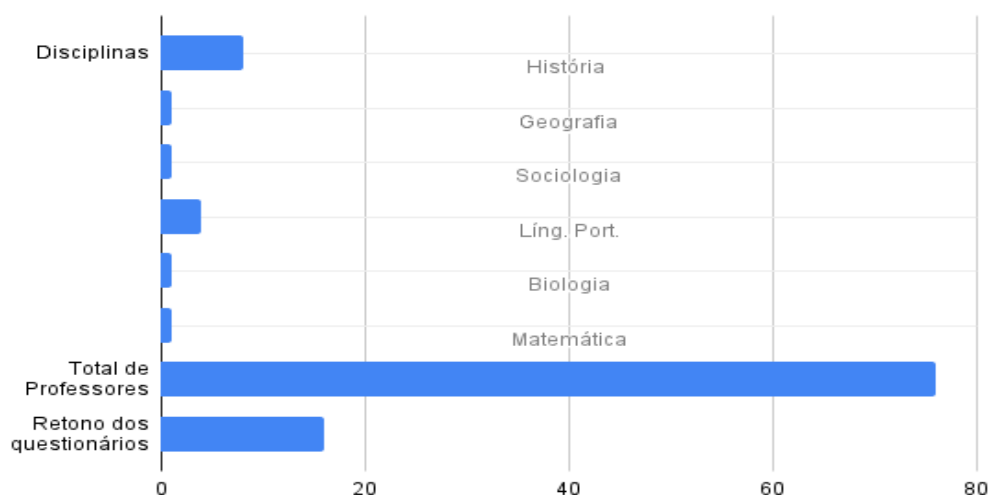
A constituição como potência para desconstruir deslocamentos discursivos, atenuantes, negações e silenciamentos nas estruturas discursivas de narrativas eurocêntricas. Romper com possíveis permanências na estrutura semântica (ELES/NÓS) – ou seja -, eles (o africano, o escravizado, o subalternizado, o outro, o estranho, o estrangeiro – sob a visão do dominador que classifica e nomeia com dispositivos negativos e estereotipados. Sendo assim, as seis competências prescritas na BNCC (BRASIL, 2018) constitui sim traços potenciais para desenvolver sentidos que contribua para a construção de múltiplas linguagens, no empoderamento dos inferiorizados tanto no coletivo quanto no individual, desestabilizar, desconstruir, a pretensa “universalidade”, contribuir para os diversos saberes e que também favoreça dinâmicas participativas dos diferentes grupos socioculturais.

RESULTADOS DOS DADOS COLETADOS

É preciso evidenciar que nenhum método, conceito ou teoria estão imunes a críticas. Muito menos se buscou neste ensaio respostas fechadas e conclusivas, pelo contrário, alinhado ao paradigma emergente as questões tratadas encontram-se abertas para novas problematizações e reflexões, sobretudo na potencialidade da colaboração, pois defende-se que na atualidade o conhecimento tecido em redes, principalmente no bojo colaborativo tem como potência alcançar novas amplitudes (CAPRA, 2004; MORIN, 2002; MATURANA E VARELA, 1995).

No gráfico a seguir aponta a distribuição das disciplinas referente aos professores entrevistados.

Gráfico 1: Distribuição disciplinar



No quesito sobre os aspectos da reforma - BNCC (2018) e seus impactos, os entrevistados de maneira consensual se posicionaram de maneira negativa. Um aspecto que chamou a nossa atenção diz respeito aos professores de disciplinas no campo das ciências da natureza – matemática e biologia -, e de Língua Portuguesa, pois mesmo não recebendo a redução de carga horária como no caso de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, se colocaram contra a posição da redução contra-argumentando concernente a necessidade das disciplinas diante do conjunto da construção de conteúdos que possibilitam a criticidade e a reflexividade dos educandos.

As reduções estão relacionadas ao processo dos itinerários formativos. Esses itinerários não foram bem recebidos pelos professores, principalmente por dois fatores: i) a falta de comunicação da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a Diretoria Regional Metropolitana; ⁶ ii) e a incompatibilidade dos itinerários com a realidade dos discentes. Nesse sentido, considerando a reforma do Ensino Médio e a BNCC, é interessante refletir sobre as críticas tecidas por Penna (2017), especialmente em relação aos cinco itinerários formativos, a saber: a) linguagem e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas; e) formação técnica e profissional. O autor aponta que essa reforma é perigosa e danosa para a escola pública e o seu público, ou seja, a escola pública não terá a obrigatoriedade de oferecer os cinco percursos ou ênfases. Assim, estimando que no âmbito das instituições

⁶ No caso da instituição tratada a Região Metropolitana III, situada na Rua Henrique Scheid, 440 Engenho de Dentro, RJ.

privadas poder-se-á ofertar por meio da potência econômica os cinco percursos, de forma que, as desigualdades entre os dois sistemas, isto é, público e privado - perpetuará as políticas neoliberais meritocráticas e excludentes -, sobretudo na questão do escamoteamento no que tange a “reforma da escolha”, pois, de que maneira os alunos vão optar diante da falta de oferta, principalmente em regiões onde o distanciamento da precariedade é ainda maior? É preciso lembrar que as disputas e as tensões sobre as disciplinas importantes e secundárias remontam uma discussão que perpassa desde o início da República (SOUZA, 2008), e no cerne das tensões da logicidade capitalista.

Nesse processo já encaminhando para o processo das considerações finais, têm-se dois tipos de instituição escolar: “A escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam” (CAMPELLO, 2008, p. 137).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se neste ensaio apontar as concepções, disputas e contradições na esfera dos documentos curriculares discutidos tanto por especialistas – diante de uma revisão da literatura -, quanto por parte dos professores entrevistados no contexto da Escola Estadual Jornalista Tim Lopes – SEEDU/RJ, Diretoria Regional Metropolitana III -, onde o questionário encontra-se em anexo.

Discutiu-se a questão dos documentos curriculares pelas concepções críticas e pós-críticas de currículo e no que tange o processo cognitivo através do paradigma emergente.

Procurou-se apontar que existem avanços no documento e que também há limites, principalmente no reconhecimento e na constatação de certas permanências (RALEJO, MELLO E AMORIM, 2021). Também concordamos com as críticas tecidas por Dantas (2020) no sentido da BNCC (2018) receber um forte impacto de uma racionalidade em prol das novas tecnologias e do empreendedorismo, ou seja, inclinada para a logicidade mercadológica.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Contrapontos, vol. 7, n. 1. P. 11-22, Itajaí, jan/abr. 2007.
- ALLEGRETTI, Sônia M. de Macedo. PEÑA, Maria de Los Dolores Jimenez. **Escola Híbrida: Aprendizagem imersivos**. Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia (CET), vol 01, nº 02, Abril/2012. P. 98-107.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- APPLE, M. W. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. Flávio. SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BELEI, Renata A. GIMINEZ-PASCHOAL, Sandra R. NASCIMENTO, Edinalva N. MATSUMOTO, Patrícia H. V. R. **O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação/FAE –PPGE – UFPEL - Pelotas (30): 187-199, janeiro/junho, 2008.
- BOURDIEU, P. BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. P. 39-64.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso: 10 de fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 de fev. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução

nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017a.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.

CAMPELLO, Ana M. Verbete – Dualidade educacional. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. P. 136- 141.

CANCLINI. N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, V. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rira N. S. PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 13ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

COSTA, Marcella A. F. da. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. 232 f. Tese de Doutorado e História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Humanas e Sociais, RJ, 2019.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.

DANTAS, J. S. **As ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-7, 2020.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 1980.

GIROUX, H. A. MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOOD, Willian J. e HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 74-97.

GONÇALVES, M. A. R. Diversidade: a cultura Afro-Brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, M. H. V. (Org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. P. 91-106.

GONÇALVES, N. Gaifatto. MONTEIRO, A. M. da Costa. Apresentação – Ensino de História: entre Bases Nacionais e a formação de professores. **Dossiê – Base Nacional e o Ensino de História:**

embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a Formação de Professores. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e80412, 2021.

HAESBAERT, R. **Regional – Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

HAWKING, Stephen. **Uma breve história do tempo.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia Das Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** Campinas, SP: Editora Psy II, 1995.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva.** RJ, Petrópolis: Vozes, 2009.

MIGNOLO, W. D. e PINTO, Júlio R. de S. **A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial.** Civitas, Porto Alegre, V.15, N.3, Jul./Set. 2015. P. 382-402.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 65-80.

PENNA, Fernando de Araujo. A escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. P. 35-48.

RALEJO, Adriana Soares. MELLO, R. Albergaria. AMORIM, M. O. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis.** Dossiê – Base Nacional e o Ensino de História: embates, desafios e possibilidades na/entre a Educação Básica e a Formação de Professores. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e80412, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SOARES, Conceição. SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda. Libâneo, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Editora Cortez, 2012. P. 308-330.

Anexo:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-RJ

Nome (opcional) _____

Formas de contato: (email, celular) (opcional): _____

Professor(a) da disciplina: _____. Há quantos anos na rede? _____

- 1- Qual a sua opinião sobre a atual reforma do Ensino Médio?
- 2- Quais aspectos positivos da atual reforma? E os negativos?
- 3- Qual a sua opinião sobre a BNCC?
- 4- Para você, quais serão os impactos do novo ensino Médio na formação dos jovens?
- 5- A Seeduc e as Regionais Metropolitanas têm informado os professores sobre como vem ocorrendo a reforma na rede e/ou na escola em que você atua? Você se considera bem-informada(o) sobre a nova proposta curricular? Por quê?
- 6- Os professores da escola em que você atua dialogam sobre a reforma e a nova matriz curricular? Por quê?
- 6- Na sua opinião, o novo currículo tenderá a dar maior oportunidade aos estudantes para o exame no ENEM e/ ou para uma maior participação cidadã? Por quê?
- 7- Na sua opinião, o novo currículo tenderá a oportunizar aos estudantes uma formação crítica e integral? Por quê?
- 8- Na sua opinião, os professores da rede têm se adaptado ou tido uma resistência a nova proposta curricular.
- 9- Qual a sua opinião a respeito da disciplina Projeto de Vida? E quanto ao fato dela ter, em alguns cursos, uma carga horária maior do que as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Artes, por exemplo?
- 10- Quais os itinerários formativos da escola em que você atua? Como eles foram escolhidos?
- 11 – Há algo que você queira acrescentar?