



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12712 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

CONDUTA-PADRÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA BNCC: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CIDADANIA POR VIR

Clívio Pimentel Júnior - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CONDUTA-PADRÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA BNCC: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CIDADANIA POR VIR

Resumo: A partir de um enfoque discursivo pós-estrutural, o propósito deste trabalho é desenvolver uma argumentação crítica às fundamentações que embasam significações de participação social, de conhecimento científico e de exercício da cidadania na política-padrão curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focalizando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, voltada ao Ensino Médio. Nesse trajeto, são problematizados os discursos curriculares voltados à educação científica que projetam o exercício da cidadania e, em última análise, a própria identidade do sujeito e da Educação enquanto empreitadas de reconhecimento. Argumenta-se em favor de pensar a relação entre o conhecimento científico, a participação social e o conseqüente exercício da cidadania de modo não-determinístico nas políticas de currículo. O texto é um convite a pensar em como as teorias pós-estruturais mobilizadas, perspectivadas pela diferença, permitem reconfigurar a discussão curricular do papel do conhecimento científico no exercício da cidadania, provocando a pensar em uma abertura da Educação em Ciências ao acolhimento, sem reservas, das cidadanias por vir.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Cidadania, Educação em Ciências, Pós-estruturalismo.

O propósito deste trabalho é desenvolver uma argumentação crítica às bases que sustentam discursos curriculares que projetam significações de participação social, de conhecimento científico e de exercício da cidadania na política-padrão curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focalizando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, voltada ao Ensino Médio (EM). Meu foco tem recaído sobre a política voltada ao Ensino Médio por

ser aquela com a qual tenho trabalhado, nos últimos anos, em projetos de pesquisa, buscando compreender os efeitos restritivos de poder envolvidos na definição de uma agenda padrão nacional na Educação Básica pública brasileira, com demarcação de aprendizagens e demais aspectos curriculares considerados “essenciais” à formação dos estudantes, em nível nacional.

Inspirado em Ball, Maguire e Braun (2016), tenho discutido a política curricular da BNCC enquanto política-padrão como estratégia para realçar que se trata de um investimento totalizante nas políticas de currículo, na medida em que manifesta uma aposta homogeneizante de igualdade de aprendizagem, de participação social e de cidadania, em um mundo ontologicamente constituído na e pela diferença (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011). Por extensão, tenho cunhado o termo conduta-padrão visando estender os efeitos restritivos de tal empreitada totalitária à ideia de cidadania, por entender que a produção de padrões de aprendizagem, visando à mesmidade da Educação, produz, também, efeitos nocivos à proliferação da diferença nas formas de estar no mundo, condicionando a relação com a alteridade, lançando a educação na linguagem do reconhecimento (BIESTA, 2013).

A Educação em Ciências, por sua vez, enquanto área de pesquisa e produção de conhecimento, representada pelas Ciências da Natureza e suas Tecnologias na BNCC, proveniente da reunião dos conhecimentos acadêmicos e disciplinares da Biologia, Física e Química, não passa imune ao tratamento padronizante na política-padrão de currículo. Sendo marcada pela ideia de produção de um sujeito cientificamente educado a partir da posse de conhecimento científicos, o exercício da cidadania, nas políticas desta área de conhecimento, expressa o entendimento de que os conhecimentos científicos são instrumentos capazes de, por si só, despertar a agência cidadã do sujeito no mundo, conduzindo sua participação social pelo esclarecimento em suas capacidades de argumentação e ação socio-científicas.

Por um lado, a pauta da participação social do sujeito e do exercício da cidadania enquanto princípios e finalidades sociais da educação é, reiteradamente, abordada nas políticas curriculares nacionais (BRASIL, 2000; BRASIL, 2018). É operação comum às políticas curriculares elaboradas por órgãos de Estado, por exemplo, a demarcação do entendimento de cidadania em suas proposições para a educação, circunscrevendo aspectos políticos e pedagógicos do que significa ser um cidadão no mundo, tratando-a como uma categoria sociológica dada a priori. Não se trata, porém, de uma característica específica de políticas emanadas do Estado, sendo comum em políticas curriculares diversas, todas elas comprometidas, em alguma medida, com a ideia de Educação como reconhecimento e projeção de identidade (BIESTA, 2013; COSTA, 2021).

Por outro lado, a teorização discursiva e pós-estrutural do currículo vem questionando a lógica determinista do dever ser na educação e seus desdobramentos significativos, como a redução do papel da educação a reconhecimento, a linguagem do conhecimento como coisa, a projeção de princípios unitários de identidade, e a prescrição curricular que tais aspectos fazem emergir (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011; PEREIRA, 2017). Diferentemente, as perspectivas discursivas pós-estruturais vêm advogando pela abertura radical da educação e do currículo à diferença, permitindo o vir ao mundo daquele que chega, de maneira singular e imprevisível, sem anúncio, sem pré-condição (DERRIDA, 2004; BIESTA, 2013; COSTA

2021). Isso significa pensar a educação e o currículo para além da ideia de produção de versões autorizadas da alteridade (BHABHA, 2013), ampliando-a, indefinidamente, na perspectiva do currículo como negociação de sentidos e disputa pela significação (LOPES; MACEDO, 2011), em uma relação sempre aberta ao outro. Assim, neste trabalho, busco problematizar os anseios homogeneizantes da política-padrão da BNCC, advogando em favor de uma relação menos determinística e menos teleológica com o outro, convidando à abertura da educação em ciências à diferença, suscitando a pensar em um acolhimento das cidadanias por vir (DERRIDA, 2004).

Cidadania e Educação em Ciências como Reconhecimento

Na BNCC do EM, a identidade cidadã na área de Ciências da Natureza é discursivamente configurada de modo a que os estudantes possam “fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 537). Assim, dos estudantes, é esperado que atuem no “enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã”, sendo capazes de “aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema” (BRASIL, 2018, p. 537).

A partir das competências específicas da área, é possível conhecer as expectativas de aprendizagem em torno das quais espera-se que o cidadão cientificamente educado atue: i) análise de fenômenos naturais e processos tecnológicos para “propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global”; ii) construção e análise de interpretações sobre a dinâmica da vida, da terra e do cosmos, para “elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis”; iii) análise de situações-problema com aplicação do conhecimento científico, visando “propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais [...]” (BRASIL, 2018, p. 539).

Em minha leitura dos textos da área de Ciências da Natureza, percebo que há um forte apelo pragmático, fundado em uma tese democrática de participação social responsável, sustentando a configuração da identidade cidadã do sujeito da educação em ciências na BNCC. Trata-se de uma tese que defende o uso do conhecimento científico para fazer alguma coisa na sociedade, seja isso aperfeiçoar processos produtivos, tomar decisões éticas ou propor soluções de situações-problema do campo social. Se, de modo geral, a finalidade formativa de todas as áreas de conhecimento gira em torno da expectativa de um cidadão competente, a meu ver, há um apelo, ainda mais forte, para a ação social nas Ciências da Natureza. Trata-se de um apelo fundamentado pela ideia de que o conhecimento científico instrumentaliza e esclarece a decisão e a conduta social de cada um/a, em sua prática social. Nesse sentido, os discursos que instituem a identidade cidadã do sujeito da Educação em Ciências, na BNCC, vinculam, de modo explícito, a posse de conhecimentos científicos à

aplicação em condutas sociais, regulando as ações e as pautas de engajamento sociopolítico, já firmadas a priori.

Mesmo reconhecendo que os cidadãos “constroem sua história com base em diferentes interesses e inserções na sociedade e que possuem modos próprios de pensar, agir, vestir-se e expressar seus anseios, medos e desejos” (BRASIL, 2018, p. 537), a política-padrão da área de ciências da natureza configura, previamente, a finalidade social do conhecimento científico na conduta social dos sujeitos, antecipando os meios pelos quais o conhecimento será mobilizado. Defendo que, nesse enquadramento restritivo, sujeitos, conhecimento científico, maneiras de participar de ações sociais e modos de exercer a cidadania encontram-se atados a um determinismo curricular de fixação de aprendizagens que inviabiliza pensar a educação como empreitada ética e política imprevisível, como o emergir singular do outro, como aquele que, inesperadamente, chega (DERRIDA, 2004; BIESTA, 2013).

Inevitavelmente, a aposta na padronização na política de currículo nacional, ao tentar suturar o horizonte de possibilidades dos sujeitos em suas aprendizagens por meio da homogeneidade explícita na definição de usos comuns do conhecimento científico a todos, acaba por filiar tal agenda à educação como reconhecimento. Trata-se de uma perspectiva que, invariavelmente, funda uma relação antecipada e condicionada com a alteridade que pode emergir nas relações educativas, suprimindo o inesperado, aquilo que pode estar por vir. Como desenvolvo a seguir, argumento em favor de uma política de currículo e de uma significação de cidadania na Educação em Ciências que vá além do reconhecimento, como gesto de abertura ao acolhimento “de onde outro pode chegar” (DERRIDA, 2004, p. 69).

Cidadanias por vir: algumas considerações finais

A meu ver, e ao modo de conclusões, defendo que pensar as cidadanias por vir em pauta pós-estrutural parecer ser um caminho mais promissor se quisermos avançar em trazer mais complexidade para a discussão política e curricular a respeito da não-prescrição e do não-determinismo na Educação e na ideia de cidadania. Com Derrida (2004), penso que discutir a pauta da cidadania na política curricular reivindica uma abertura ao acolhimento, sem reservas, dos modos de estar no mundo e daquilo que ainda não sabemos, em termos do seu exercício. Trata-se de pensar na cidadania pelo advento do outro, o outro enquanto outro, “a chegada daquele que chega, é (este) que chega enquanto evento imprevisível” (DERRIDA, 2004, p. 66).

Inspirado no pensamento derridiano (2004), defendo que pensar a cidadania por vir seja uma das formas pelas quais pode-se deixar que algo aconteça na Educação em Ciências, entendendo por deixar um saber deixar, isto é, um deixar viver que significa “uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço” (DERRIDA, 2004, p. 13), uma abertura ao imprevisível. Apostar nas cidadanias por vir na Educação em Ciências significa abrir espaço à significação imprevisível e não-antecipável da cidadania pelo outro, aquele outro que “corresponde sempre, por definição, ao nome e à figura do incalculável” (DERRIDA, 2004, p. 66). Defendo que esse pensamento expande as maneiras possíveis de

estar no mundo, com o conhecimento científico, de modo indefinido, pautando a cidadania na política curricular como algo “sempre em aberto à significação pelo outro, à ruptura causada pelo outro, ao acontecimento de um novo significado [...]” (COSTA, 2021, p. 20).

Por fim, com Derrida (2004) e Biesta (2013), acredito que esse seja um caminho arriscado, mas nem por isso menos possível e ético, de inscrever a educação em ciências nas políticas curriculares enquanto fenômeno de disponibilidade ao acolhimento daquele que advém, que chega sem que estejamos preparados ou dispostos a esperar por isso. Em meio aos códigos que definem habilidades e aprendizagens na agenda padrão, talvez seja essa a única forma radical de inscrever a educação científica como acontecimento, e não como treinamento protocolar de competências cidadãs, entendendo que “não negar ou ignorar esse advento imprevisível e incalculável do outro – isso é também o saber, e a responsabilidade científica” (DERRIDA, 2004, p. 66).

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem as Políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

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

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã:** diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Pensar outra Cidadania: um diálogo com os estudos curriculares em Geografia. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 46, p. 11-22, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5967>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, p.600-616, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2023.

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