

## VOZES E POLÍTICAS DISSONANTES: A BNCC E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Luís Paulo Cruz Borges<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo do presente texto é explorar os eixos *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* presentes na BNCC entremeando-os com as vozes discentes. Opera-se com a ideia de reimaginação da cultura e da própria escola a partir das vozes e políticas dissonantes no tempo atual. Metodologicamente utiliza-se a abordagem etnográfica partindo do *student voice* que tem suas ancoragens nas narrativas, subjetividades e reflexividades dos participantes da pesquisa de modo a não apenas ilustrar, mas consubstanciar formas de entendimento, mudanças de atitudes, saberes e valores a partir da ótica dos próprios sujeitos. No primeiro momento debate-se a escola moderna sob rasura que põe em xeque o conhecimento escolar. Já em um segundo momento os jovens estudantes, a BNCC e suas relações com o conhecimento no Ensino Médio tornam-se tópicos de análise. À guisa de conclusão, assume-se a ideia que a reimaginação do conhecimento, e da própria escola, pode ser encarada como uma política de produção curricular.

**Palavras-chave:** Conhecimento escolar. BNCC. Vozes e Política. Currículo e diferença.

### VOICES AND DISSONANT POLICIES: BNCC AND ITS RELATIONSHIP WITH SCHOOL KNOWLEDGE IN HIGH SCHOOL

**Abstract:** The aim of the present text is to explore the axes of work, culture, science and technology present at the BNCC, intermingling them with the students' voices. It operates with the idea of reimagining the culture and the school itself from the dissonant voices and politics in the present time. Methodologically the ethnographic approach is used starting from the student voice that has its anchorages in the narratives, subjectivities and reflexividades of the participants of the research in order not only to illustrate, but to substantiate forms of understanding, changes of attitudes, knowledge and values from the perspective of the themselves. In the first moment the modern school undergoing shakes that puts in check the school knowledge. Already in a second moment the young students, the BNCC and its relations with the knowledge in High School become topics of analysis. As a conclusion, it is assumed that the reimagination of knowledge, and of the school itself, can be seen as a curricular production policy.

**Keywords:** School knowledge. BNCC. Voices and Politics. Curriculum and difference.

### VOCES Y POLÍTICAS DISSONANTES: BNCC Y SU RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIO

**Resumen:** El objetivo del presente texto es explorar los ejes trabajo, cultura, ciencia y tecnología presentes en la BNCC entremezclándolos con las voces discentes. Se opera con la idea de reimaginación de la cultura y de la propia escuela a partir de las voces y políticas

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), e da Rede Estadual de Educação (SEEDUC/RJ). Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

disonantes en el tiempo actual. En el caso de los estudiantes de la Universidad de los Andes, en la Universidad de Chile, en la Universidad de los Andes, en la Universidad de Chile, propios sujetos. En el primer momento se debate la escuela moderna bajo rasura que pone en jaque el conocimiento escolar. Ya en un segundo momento los jóvenes estudiantes, la BNCC y sus relaciones con el conocimiento en la Enseñanza Media se convierten en tópicos de análisis. A la luz de la conclusión, se asume la idea de que la reimaginación del conocimiento, y de la propia escuela, puede considerarse una política de producción curricular.

**Palabras-clave:** Conocimiento escolar. BNCC. Voces y Política. Currículum y diferencia.

## INTRODUÇÃO

O tempo presente tem sido revelador de desafios no qual grandes utopias, certezas e convicções estão em xeque. A ideia de um único projeto político está sendo confrontada com projetos em disputas que têm se apresentado à sociedade na arena política e social. Também mudam-se os fluxos globais e transnacionais, alarga-se a temporalidade, enquanto comprimem-se os espaços; enfim, espaços-tempos entram em confronto nos âmbitos local e global, relativizando-se a dimensão da própria vida humana. Ressurgem antigos e novos projetos de sociedade, uns calcados no conservadorismo extremo, outros num proselitismo sem fim.

Percebe-se a disputa de projetos como *Escola Sem Partido*, *Escola Livre*, *Escola Sem Mordaça*, *Movimentos juvenis de ocupação e desocupação*, *Movimento do Povo Livre e Sem Medo*, *Movimento Anarquista*, *Movimento do Passe Livre*, *Movimento do Brasil sem Corrupção*, entre outros. Justifica-se, no âmbito acadêmico, a criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que tenta articular e fixar identidades, aprisionar sentidos, ou seja, controlar atos e ações do currículo. Criam-se formas de controle negociado para os sujeitos *da/na* escola. Propagam-se horizontes de “qualidade” e “transformação” como forma de melhoria do que está posto ao modelo de “fracasso” da escola brasileira, sobretudo a escola pública. Reverberam-se as ideias de neutralidade e cientificidade, enfim, destacam-se modelos salvíficos para a educação das infâncias e juventudes calcados no conhecimento como panaceia dos problemas da educação.

É a partir desse contexto que o presente artigo tem como objetivo articular o debate em torno do eixo: currículo, conhecimento escolar e poder, entendendo a centralidade do conhecimento no jogo político na atualidade. Como jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual no Rio de Janeiro significam o

**Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação**

currículo e a escola? Metodologicamente a pesquisa se pautou na etnografia por meio de observações em um determinado período de tempo, notas de campo, entrevistas etnográficas, produções textuais e análise documental. Utiliza-se, também, a abordagem *student voice* (“voz do aluno”), que no Brasil foi introduzida por Mattos e Alves (2015) e internacionalmente por Cook-Sather (2002). Tal abordagem tem ancoragem nas narrativas, subjetividades e reflexividades dos participantes da pesquisa de modo a não apenas ilustrar, antes de tudo, consubstanciar formas de entendimento, mudanças de atitudes, saberes, valores e maneiras de ver o mundo a partir da ótica dos próprios sujeitos. Dessa forma, objetiva-se aqui explorar as vozes discentes sobre trabalho, cultura, ciência e tecnologia em paralelo ao texto produzido na BNCC.

Parte-se de uma problematização sobre inúmeras possibilidades de dizer os sentidos do conhecimento escolar e da própria escola numa perspectiva de centralidade da cultura (HALL, 1997) e da cultura como fluxo (BHABHA, 2007; APPADURAI, 2003, 2009). A escola e o currículo aqui são entendidos como produtores de diferenças. O conceito de diferença é requerido como permanente mote de produção de subjetividades nos processos de enunciação da própria ação cultural (BHABHA, 2007). De forma polifônica, as vozes do alunado não evidenciam um consenso, antes, muitas disputas. Por fim, à guisa de conclusão, assume-se que a reimaginação do conhecimento, e da própria escola, pode ser encarada como uma política de produção curricular que ocorre, também, nas vozes dissonantes presentes no cotidiano escolar.

### **A escola moderna sob rasura: em xeque o conhecimento escolar**

A instituição escola, tal qual a conhecemos hoje, em especial na América Latina, é amparada em um modelo da Modernidade europeia. Sua função, ora centrada na manutenção dos ideais da modernidade, ora centrada na transmissão de conhecimentos acumulados e socialmente reconhecidos, vem sofrendo desgastes (CANDAU, 2008; FAGUNDES, 2017).

Diante de um impasse do que vem se chamando de crise da escola (CHARLOT, 2007), de uma escola sequestrada (DUBET, 1997), ou mesmo, da escola sob suspeita (GABRIEL, 2008), assume-se a ideia de que tal instituição está sob rasura (HALL, 1997).

---

Tais demandas, impostas à escola, demonstram que o projeto de modernidade em que ela está inserida vem passando por esgotamentos presentes em diversos discursos na sociedade, desde as políticas curriculares ao que se é propagado na grande mídia. De forma geral, “o modelo de escola vai mal”. A rasura aqui é compreendida como um conceito que parte da dimensão cultural tornando o risco algo inválido ou ilegível, mas que ainda permanece presente ao fundo. A escola riscada ou ilegível, ainda exerce uma preponderância nas dimensões políticas da sociedade.

Uma modernidade que vem apresentando sua autonarração do mundo, através do silenciamento das diversas vozes que formam o âmago da consciência dos processos de colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2013). A modernidade, e a própria escola, vão criando processos de exclusão, vulnerabilizando e subalternizando aqueles que estão à margem: os afrodescendentes, os filhos das classes populares, os favelizados, etc

De acordo com Appadurai (2003), a modernidade de agora vem sendo protagonizada por um sujeito comum, o cidadão, que vive num movimento iminente, mas sempre em contato com outros movimentos, interacionistas e/ou imagéticos mediados no mundo. Criam-se assim, vidas e mundos imaginados. Pode-se pensar que a escola é uma comunidade imaginada, ou seja, uma comunidade com dinâmicas e relações próprias estabelecidas em negociação.

Entende-se que a instituição escola é imaginada porque cada sujeito nela presente e existente cria uma imagem de sua comunhão, pois cada um se apropria de maneira diferente dos símbolos e signos existentes no âmbito escolar. “É nessa direção que vejo, ao menos em parte, o futuro do estudo da imaginação como prática social. É a força social da imaginação, produzida como coisa central, material” (APPADURAI, 2010, p. 06).

Assim, cada perspectiva dos atores sociais que interagem na escola é percebida pela posição que ocupam em relação à cultura e ao momento histórico vivido (APPADURAI, 2003). A cultura pode ser compreendida em algumas dimensões, a saber, i) como substantivo, assim sendo algo partilhado e coisificado; ii) como dimensão da diferença, assim sendo, como linguagem; iii) como identidade de grupo, ou seja, como fronteiras de diferenças. Defende-se aqui, ainda, de forma contingencial, a cultura como fronteira de diferenças em disputas. E porque em disputas, em deslocamentos, tensões

---

e conflitos.

Appadurai (2003) propõe, então, uma reflexão sobre os mundos imaginados na era da globalização a partir dos fluxos culturais: cenários étnicos, ideológicos, midiáticos, tecnológicos e financeiros. O autor aponta para formas fluidas e irregulares destas paisagens, que são permeadas de sentidos políticos, econômicos, históricos, linguísticos, etc, e que variam de acordo com a perspectiva do ator social envolvido na ação. Como situar a escola diante de tais cenários? Como pensar a diferença como articulação da escola? Como situar o conhecimento dentro dos cenários na globalização?

A escola é entendida como um lócus do saber que contribui para o pensamento e suas implicações nas práticas de fracasso escolar que existem no dia a dia da sala de aula. Os conhecimentos selecionados a serem ensinados põem em xeque o silenciamento de diversas formas de compreensão do mundo, de seus esplendores e das misérias da “ciência” (MIGNOLO, 2003).

O conhecimento é encarado como uma potência criativa no âmago da instituição escolar como poder, sendo este imbricado na relação que a escola estabelece com a sociedade, desempenhando um papel formativo de sujeitos e, dessa forma, de uma cultura que irá atuar diretamente na vivência desses mesmos sujeitos na sociedade em que vivem. No entanto, ao assumir uma função transmissora de conhecimento, a escola moderna limita-se a um tipo de compreensão do mundo, negando que a diferença a constitua como instituição e projeto político. O que se deseja é que a escola não encare seus estudantes como tábulas rasas. Mas, antes de tudo, como sujeitos produtores de diferença, agentes culturais que narram uma história e que, por isso mesmo, são produtores de sentidos e de conhecimento.

Retorna-se a Appadurai (2003) para se pensar que os fluxos disjuntivos podem ser espectros que caracterizam movimentos constantes de ideias, pensamentos, ideologias, tecnologias, imagens, entre outros, na era da globalização. Fluxos que não têm a mesma direção, antes de tudo, são usados para separar as dimensões globais. Seria possível imaginar a escola dentro de um cenário em movimento? Ao passo que se propõem tais reflexões, é importante destacar que o currículo escolar, mas não somente ele, vem se assumindo como fluxo de demandas. De tal forma, retorna-se à ideia de diferença como possibilidade de análise das múltiplas formas de imaginar o

---

mundo. E de seus sujeitos como detentores, de igual forma, do direito a serem diferentes.

O conhecimento escolar como reimaginação da cultura é entendido a partir da ideia de escola como protagonizadora da diferença. Em uma proposta de análise pautada em deslocamentos, entre o crítico e o pós-crítico, assume-se que o conhecimento escolar é produção da cultura. Tal ideia é posta no sentido de compreensão da escola moderna que, estando sob rasura, vem apresentando chaves de análise importantes para repensarmos o papel do conhecimento em um projeto de disputa de significação e hegemonias em que questões de gênero, sexualidade, raça e racialização, desigualdades, entre outras, tomem de assalto a vida escolar.

A primeira pista em destaque é que a escola está situada em um contexto de crise, mas não sua crise. Antes de tudo, de uma crise da modernidade que a leva para uma discussão acerca do seu sentido. Os projetos, e são diversos como já descritos na primeira parte desse texto, que disputam a escola também permanecem presentes nos cenários contemporâneos de globalização, tensionando os processos de fluxos de sentido em um alargamento da própria modernidade (APPADURAI, 2003).

A segunda pista versa sobre o questionamento do conhecimento escolar e a produção de sentidos e significados existentes sobre a instituição escola. Nesse contexto, ainda é preciso compreender práticas e saberes escolares como forma analítica. A escola moderna está imersa numa arena de disputas de poder e saber que estão relacionadas às mudanças e transformações modernas e pós-modernas. Já o currículo é o lugar “habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com a diferença do outro”, que explicita a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação” (MACEDO, 2004, p. 291).

A instituição escola é chamada, então, a se situar em uma perspectiva de reimaginação do seu próprio conhecimento, podendo indicar que tal ação ocorra no plano cultural diante de uma perspectiva de política curricular. Como se daria tal ação? As vozes que permeiam a vida escolar dão conta de sinalizar quais são os caminhos possíveis para tal empreitada.

O desafio proposto é (re)pensar novas formas de produção, novos modelos e

---

imagens *na/da* escola, em uma circularidade de sentidos, enfim, em uma educação associada ao modelo emancipatório e não desigual. Reafirma-se a ideia de Gabriel (2013, p. 240) em que é preciso pensar a escola pública brasileira “(...) como um espaço político, ainda importante no cenário atual, na disputa ou negociação de projetos de sociedade nos limites do campo de possibilidades, ainda que contingenciais, em que eles são pensados”. Nesse sentido, defende-se a escola como lugar de produção de conhecimento.

Por fim, o terceiro aspecto versa sobre a relação dos sujeitos da escola com o conhecimento escolar. Tal relação é posta em xeque na medida em que “o desafio consiste na construção de um instrumental analítico que permita contemplar, tanto a dimensão epistemológica, quanto a dimensão simbólica presente nos embates cotidianos entre sujeitos e saberes que integram o contexto escolar” (GABRIEL, 2013, p. 234). Ou seja, o instrumental aqui defendido está pautado em uma perspectiva etnográfica. Então, há que se escutar também as vozes discentes e docentes, mas não somente elas, presentes no dia a dia do chão escolar, como forma de compreensão da própria dinâmica escolar. Fazer emergir a alteridade por vias etnográficas auxilia na ideia de relação com o Outro presente na produção de conhecimento. Através da etnografia se escreve e se apaga um conhecimento novo impregnado pela ideia da diferença.

A seguir evidenciam-se as vozes dos sujeitos da pesquisa. Vozes dissonantes e divergentes que trazem à baila questões nodais para se pensar um projeto de escola em que o conhecimento seja central às suas práticas cotidianas. Contudo, não se deseja algo reificado, antes de tudo, um conhecimento entendido como a própria ideia de cultura e diferença.

### **Jovens estudantes, a BNCC e suas relações com o conhecimento no Ensino Médio.**

Partindo das vozes dos estudantes do Ensino Médio pesquisados, chega-se à Base Nacional Curricular Comum, ao texto político, por se entender que há vozes que são silenciadas em um texto. Pode-se pensar com Appadurai (2009): o que ocorre quando um “pequeno número” não é ouvido?

A Base Nacional Curricular Comum pode ser entendida como uma política de

currículo que assume como intuito sistematizar o que é ensinado nas escolas no Brasil, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O documento é uma espécie de lista com objetivos de aprendizagem de cada umas das etapas e áreas, assim estabelecidas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A escola pública está posta num sentido de tensão entre o particular e o universal (GABRIEL, 2015). O debate de uma base torna-se relevante para esta tese, justamente por colocar em centralidade o conhecimento escolar de uma escola sob rasura.

A ideia de uma base curricular comum às escolas de todo o Brasil já existe desde a Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no ensino fundamental. Interessante destacar que a ideia de currículo se torna sinônimo de conteúdo, e a de que conteúdo é algo que possa ser universal, sem uma reflexão crítica de que o particular é algo que também se universaliza (GABRIEL, 2015).

Entre os anos de 1997 e 2000, segundo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio. Somente em 2008, por meio do Programa Currículo em Movimento, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de uma grade também para a Educação infantil. Embora tenham o objetivo final de regulamentar o ensino em todo o país e, assim, eliminar as desigualdades existentes entre diferentes regiões do território nacional, garantindo o direito a uma educação de qualidade a todos, os Parâmetros Curriculares Nacionais não eram tão detalhados ou tampouco tão objetivos quanto almeja ser a BNCC.

Na esteira do pensamento de Macedo (2016, p. 06):

No momento, interessa-me destacar a hegemonização, no PNE, da necessidade de bases comuns nacionais para o currículo como estratégia para garantir não só a universalização, mas a qualidade da educação. A partir de então, a corrida para elaboração das tais bases se acelerou e, embora ainda haja disputa pelos seus sentidos, a sua definição como currículo nacional parece prevalente (vide site recentemente lançado pelo MEC).

A primeira versão da base foi lançada em junho de 2015, e do lançamento do Portal BNCC, em julho do mesmo ano. Em maio de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum foi lançada e os Seminários Estaduais deram início ao redor de todo o



---

país e aconteceram até o dia 5 de agosto do mesmo ano. Agora já vivemos a terceira versão do documento, data de 2017, entendida como a versão final.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) estão sendo, nesta fase, as instituições responsáveis pela articulação e organização dos seminários. De acordo com Macedo (2016, p. 05), “a nova legislação manteve a sua elaboração em nível local, explicitando, no entanto, a necessidade de uma base comum nacional”. Estabelecendo que o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão previsto no artigo 9 da referida Lei seria parte da estrutura educacional, com as funções de normatividade e supervisão.

Assim, 20 anos depois da primeira tentativa de estabelecer um currículo nacional para o Brasil parece que a disputa está chegando a termo. Estados e municípios, cujas propostas estão sendo tratadas como fontes para o novo currículo nacional, uma vez aprovadas as bases curriculares, perderão autonomia e terão que adaptar as suas redes de ensino. Novas experiências curriculares serão (mais ou menos, a depender de seu detalhamento) limitadas pelas bases. Apesar do sistema federativo com competências partilhadas entre os diferentes entes, o processo de centralização curricular em nível nacional parece ter se hegemonizado (MACEDO, 2016, p.6).

Ao fazer uma análise topológica das políticas curriculares, Macedo (2016) nos propõe pensar uma intrincada rede de sentidos sobre os fluxos dos discursos políticos internacionais, nacionais, de direita, de esquerda. Na esteira de Appadurai (2004), a autora nos ajuda a entender os fluxos a partir das recombinações dos fragmentos fixados. Parte-se, aqui, da ideia de que a educação é uma prática de significação que produz subjetividades, mas em oposição à BNCC, passa a ser entendida como normatividade (MACEDO, 2015).

A BNCC pode ser entendida como quadros de objetivos comportamentais entendendo-se que uma “concepção de currículo, apresentada em pouco mais de três páginas, não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a *performance* do aluno” (MACEDO, 2015, p. 899).

O documento desliza sentidos sobre os objetivos e os conhecimentos/conteúdos, explicitando uma mescla de *conhecimento em si* e

---

*conhecimento para algo* (MACEDO, 2015, p.900). O conhecimento para algo é requerido como uma ideia externa ao sujeito, cujo domínio pode garantir uma justiça social como forma de transformação que garantiria uma instrumentalização dos alunos e das alunas das classes populares. Uma sociedade mais justa perpassaria uma escola que tivesse um conhecimento justo, aqui sinônimo de utilitário.

As tradições pragmáticas – o conhecimento para algo –, por exemplo, vão desde o pensamento progressivista de Dewey às recentes formulações de competências neoliberais, que atualizam a visão defendida pelos efficientistas. Por outro lado, a matriz crítica do conhecimento em si poderia ser entendida como abarcando tanto a pedagogia histórico-crítica como a defesa de Young do conhecimento poderoso que vem sendo apropriada – parcialmente, é verdade – no Brasil. Cada uma dessas tradições parece se estabilizar tendo a outra por exterior constitutivo (MACEDO, 2015, p. 900).

Nesse sentido, o texto da BNCC articula quatro dimensões ligadas à juventude presente no Ensino Médio: trabalho, tecnologia, ciência e cultura. O conhecimento produzido na escola, então, disputa sentidos com tais dimensões propostas na política curricular.

O trabalho, em escopo amplo, é pensado nas DCNs, como elemento de “transformação da natureza” e “produção da existência”. Capacitar-se para o trabalho significa, para o indivíduo, preparar-se para prover seu próprio sustento e, muitas vezes, o de outros que dele dependem. Significa, ao mesmo tempo, seu engajamento no processo coletivo de produção de um mundo compartilhado e menos desigual, o que imediatamente o liga às outras dimensões formativas em análise (BNCC, 2016, p. 491).

A primeira dimensão, trabalho, entendida como dimensão curricular exposta na BNCC, também é evidenciada na voz de uma aluna, entendendo que “Na escola é onde aprende os ensinamentos para o mercado de trabalho, para o futuro. Aprendo também com as pessoas” (Mayara de 16 anos do 3º ano do EM). As dimensões do trabalho se chocam, gerando novos sentidos para se pensar a escola. Se em uma dimensão, a da BNCC, produz sentidos para a “transformação da natureza e a produção da existência”, na fala da estudante de 16 anos, revela-se uma perspectiva de pensar o trabalho relacionado ao ensino, com vistas ao futuro imediato, ao concreto.

Outra dimensão proposta na BNCC é a da ciência no seu entendimento formativo em um letramento científico como forma de garantir um conhecimento crítico

do mundo. Que conhecimento crítico seria esse? Entretanto, as vozes das estudantes da pesquisa revelam uma compreensão do que seria a escola e o que vem sendo aprendido nela, colocando em centralidade o conhecimento a partir de suas perspectivas. As falas de três estudantes: meninas, uma de 15 anos e as outras duas de 16 anos, e ambas do 2º ano do Ensino Médio, revelam o que foi possível de ser aprendido e adquirido na escola que se confronta fortemente com a ideia de um saber científico, articulada na BNCC.

Também a “ciência” tem múltiplo papel formativo no Ensino Médio. Compreende o “letramento científico”, que pode garantir um conhecimento crítico do mundo e do tempo em que se vive, em lugar de uma noção dogmática de conhecimento. O letramento científico é aqui entendido como a capacidade de mobilizar o conhecimento científico para questionar e analisar ideias e fatos em profundidade, avaliar a confiabilidade de informações e dados e elaborar hipóteses e argumentos com base em evidências. Essa dimensão formativa envolve reflexão sobre os fundamentos dos vários saberes e possibilita ao estudante reconhecer o caráter histórico e transitório do saber científico, bem como a possibilidade de diálogo com outras formas de conhecimento e com outras convicções (BNCC, 2016, p. 492).

Na escola aprendi a importância dos números, da leitura e compreensão, e da educação que nada cai do céu. Que os diretores lutam por uma escola melhor e muitos não têm o respeito e a compreensão (Luiza Gama, de 15 anos – turma 2003).

Também aprendi que se eu quero conquistar algo devo buscar conhecimento, porque sei que vai ter gente muito mais preparada e reconheço os meus erros, faço de tudo para não cometê-los novamente (Janaina do Patrocínio de 16 anos – turma 2001).

É importante adquirirmos conhecimentos notórios fundamentais para nossa vida educacional e concomitantemente cogitar investimentos para futuro. Mas não é o bastante ter etiquetas na sua vida educacional, deve-se por um acúmulo de bons hábitos sociais e culturais para crescer e evoluir (Ema Maia de 16 anos – turma 2001).

A terceira dimensão pensada pela BNCC e que emerge na pesquisa é a ideia do cultural. A cultura, na Base, é entendida pela diversidade de expressões, pensando em muitas possibilidades que envolvem estética, ética e política. Já nas vozes dos

---

estudantes da pesquisa, o cultural envolve, também, subjetividade, possibilidade e consciência.

A “cultura” é, por fim, o termo mais polissêmico de todos, podendo compreender uma diversidade de expressões, dentre elas, as populares, as étnicas, as eruditas e as da indústria cultural. Melhor seria dizê-la no plural - culturas -, para abarcar as suas diversas possibilidades. Essa dimensão formativa, em seu entrelaçamento com trabalho, ciência e tecnologia, envolve dimensões estéticas, éticas e políticas, no sentido de cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro, a atenção ao mundo no qual se vive e pelo qual é preciso responsabilizar-se. Essa dimensão amplia, ainda, a capacidade dos estudantes de abrir-se às diferenças e apreciar a diversidade, além de prepará-los para apreciar, fruir e produzir cultura. O/A estudante precisa, enfim, ser convidado não apenas a refletir sobre as consequências de suas decisões e ações, mas a entender a relação com o outro em suas múltiplas e complexas facetas (BNCC, 2016, p. 492).

Na escola eu aprendo que a mulher tem seus direitos, que a mulher também tem que ter seu dinheiro com seu próprio suor. A escola, ela nos “molda” para no futuro sermos alguém melhor, ser uma pessoa com que todos se orgulhem (Rosa, 16 anos – turma 3002).

Aprender é uma virtude do ser humano, porque todo ser humano nasce sem saber fazer as coisas, mas com o decorrer dos anos começamos a nos interessar por coisas e despertar o desejo de aprender, começam a surgir curiosidades sobre como se trabalha, como se arruma uma namorada etc. (Solano, 17 anos – turma 3002).

As falas, acima, de estudantes do 3º ano do EM, revelam um entendimento de subjetividade presente na ideia de conhecimento e cultura. “Aprender como mulher” ou mesmo, “Aprender é uma virtude” podem ser entendidas como dimensões postas ao conhecimento e à cultura, presentes no dia a dia da escola. A Base não estaria propondo uma ideia de fixação da cultura, que nas vozes discentes fogem ao proposto? Ao expressar a capacidade de que os jovens estudantes teriam que “abrir-se à diferença e apreciar a diversidade” o texto expõe uma dimensão da diferença, já debatida aqui a partir do diálogo com Macedo (2014).

Defende-se aqui uma dimensão cultural contrária à Base, mas que não seja fixa, uma cultura que compreenda a diferença em si, sem uma integração que universalize, delimite, ou mesmo, assimile (MACEDO, 2014). Uma dimensão cultural que se expressa

nas vozes de seus sujeitos. Nas palavras de Gabriel (2015), problematizarmos uma dimensão que adjetiva o currículo da escola pública, limitando-o.

A última dimensão da BNCC é a tecnologia. Abaixo, há a conceituação de tecnologia na BNCC e também uma descrição de evento ocorrido na escola pesquisada. Se, para a Base, a tecnologia é uma extensão da capacidade humana, no dia a dia da escola, o uso do celular, por exemplo, é entendido como uma “doença”, que precisa de uma clínica.

A “tecnologia”, enquanto extensão das capacidades humanas, pode, de início, ser mais amplamente entendida como técnica - saber instrumental que vai da posse da escrita à operação de máquinas, mais comumente ensinadas em percursos profissionalizantes. Esse sentido estende-se, naturalmente, às chamadas novas tecnologias, que passaram a ter papel fundamental, não apenas para aproximar as práticas de ensino e de aprendizagem da vida cotidiana dos estudantes, como também para prepará-los para enfrentar os desafios da vida contemporânea (BNCC, 2016, p. 492).

No momento do pátio, o servente (...), chega e fala:  
“Vou inventar algo que dará muito dinheiro” Assim, pergunto: “O quê?”

“Uma clínica de dependência para celular, principalmente para a juventude. A juventude não escreve direito, escreve comendo letra. Hoje a juventude é 100% virtual. Essa clínica já existe no Japão” (Ronaldo – servente da escola) (Relatório de Campo, 25/08/2015).

De acordo com Mattos (2014, p. 09) “(...) a Pedagogia é uma tecnologia cultural, ou seja, a forma como ensinamos é incorporada às nossas ações pedagógicas a partir de produções culturais da sociedade (...)”. Esse entendimento, proposto pela autora, carece, ainda, de maior compreensão, quer seja pelos sujeitos na formulação do texto político, como pelos sujeitos que vivem o chão da escola. Ambos os textos criam uma patologização do virtual, colocando as tecnologias como objetos de incorporação ao agir dos sujeitos e não como parte de sua dimensão cultural.

As dimensões evidenciadas pela BNCC, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, possibilitam o destaque para o questionamento de quais são os conhecimentos válidos ainda hoje na escola, uma questão posta ao campo curricular que se faz necessária (MACEDO, 2015). Ideias de normatização e regularização deixam de lado a alteridade, a diferença, enfim, deixa à margem muitos sujeitos.

Educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade. Ela exige, nas palavras de Derrida (1994) que se preserve “[...] essa relação escatológica com o porvir de um acontecimento e de uma singularidade, de uma alteridade não antecipável [...]” (p. 92). Como se garante isso em termos de políticas públicas? Apostando na crença de que o público não significa a diluição do todos no um da nação (ou do mercado), mas o compromisso com deixar emergir a diferença concreta. Essa é a luta incessante por justiça social (MACEDO, 2015, p. 905).

Ao analisar a BNCC entremeada com as vozes discentes, é um ato em que se busca uma escuta sensível ao processo de construção de uma política. Ao fim e ao cabo, problematizar a educação por vias presentes nas vozes dos sujeitos da pesquisa e do texto político, possibilita a emergência da diferença gerando a existência do Outro em sua dimensão cultural, política, humana, social, educativa etc.

### **À guisa de conclusão**

Como em toda investigação, a pesquisa em tela fez, e ainda faz, um percurso de significativos desvios e revisões, ações necessárias nos deslocamentos teóricos e empíricos vividos. As narrativas dos alunos e as alunas do Ensino Médio geraram inquietações, achados, buscas por novas leituras e reflexões necessárias à produção de conhecimento em educação. A fluidez presente no dia a dia das relações sociais chega à escola e dela faz parte produzindo sentidos para juventude.

Neste artigo trabalhou-se a partir da ideia de que a escola moderna está sob rasura e vem apresentando possibilidades analíticas importantes para repensarmos o papel do conhecimento num projeto de disputa de significação e de hegemonia, partindo das vozes discentes entendidas em seus vários pontos de vistas que emergiram na descrição etnográfica (PEIRANO, 1995). Defende-se a ideia de que a escola é um lugar de produção de conhecimento e que “A ciência, que é a ciência no mundo, é também a ciência da escola [de seus alunos e alunas] e de seus professores” (FAGUNDES, 2017, p. 170, grifo meu).

Assume-se que a reimaginação do conhecimento, e da própria escola, pode ser encarada como uma política de produção curricular posta extra-BNCC em que as vozes dos sujeitos a quem ela se destina são poucos audíveis, sendo a etnografia um

instrumento de situação crítica dessas vozes, capaz de possibilitar emergir uma reflexividade capaz de auxiliar novos entendimentos acerca da defesa da ideia da escola como produtora de conhecimento. São as polifonias existentes na escola que se deseja evidenciar. Ao produzir um sentido único a BCCN quer, sobretudo, padronizar o que não pode ter padrão.

## Referências

- APPADURAI, A. Entrevista com Arjun Appadurai. Concedida a Bianca Freire-Medeiros e Mariana Cavalcanti. Berlin, 13 de junho de 2008, **Est. His.** Rio de Janeiro, vol.23, n.45, p. 187-197, 2010.
- APPADURAI, A. **O medo do pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Ed. Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- APPADURAI, A. **Modernity at large**: cultural dimensions of globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, (1996) ed.2003.
- BHABHA, H. **O local da Cultura**. 4reimp. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.
- CANAU, V. M. Construir ecossistemas educativos - Reinventar a escola. In: CANAU, V. M. (org). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 6 ed. 2008.
- CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista Sísifo (Lisboa)**, v. 4, p. 129-136, 2007.
- COOK-SATHER, A. Authorizing student perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. **Educational Researcher**, 31, 4, 2002, p.3-14.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. **Revista Espaço Aberto**, maio/jun/jul/ago, n.5; set/out/Nov/dez, n.6; p. 222-231, 1997.
- FAGUNDES, T. B. Para uma epistemologia da educação escolar. **Tese** (Doutorado) em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.187 p.
- GABRIEL, C. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Revista Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 104-130, 2016.
- GABRIEL, C. T. Quando “nacional” e “comum” adjetivam currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.09, n. 17, p. 283-297, 2015.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos de “pós”. In: MOREIRA, A.F.; CANAU, V.M., (Org.). **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. 10 ed.Petrópolis: Editora Vozes, 2013, v. 1, p. 212-245.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. in CANAU, V. M. & MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- MACEDO, E. F. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

- 
- MACEDO, E. F. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Orgs.) **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 83-104, 2014.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.
- MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(26). v24.2075, (2016).
- MATTOS, C. L. G. ALVES, W. B. Outros saberes sobre a escola: a voz do aluno na pesquisa em educação. In: Maria do Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias. (Org.). **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 03435-03446.
- MIGNOLO, W. Decolonialidade como caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, Ano XIII, p. 01-04, 2013.
- MIGNOLO, W. D. O pensamento liminar e a transformação do conhecimento. In **Histórias locais / projetos globais – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.