

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

Bianca Rita Bimbatti

**O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Sorocaba

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

Bianca Rita Bimbatti

**O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva.

Sorocaba

2021

Bimbatti, Bianca Rita

O currículo oculto no Ensino de Ciências: uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular / Bianca Rita Bimbatti -- 2021.

77f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Banca Examinadora: Elis Laura Pinto Rieger Hippler,

Marcos de Oliveira Soares

Bibliografia

1. Currículo oculto. 2. BNCC. 3. Ensino de Ciências. I. Bimbatti, Bianca Rita. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**BIANCA RITA BIMBATTI**

*O currículo oculto no ensino de ciências: uma análise crítica da  
Base Nacional Comum Curricular*

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para  
obtenção do grau de licenciado no curso de ciências Biológicas – Licenciatura  
Plena, da Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba.**

Sorocaba, 21 de junho de 2021.



Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva



Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marcos Oliveira Soares



Examinadora: \_\_\_\_\_  
Ma. Elis Laura Pinto Rieger Hippler

*Dedico este trabalho a todos aqueles que brigam por uma sociedade mais justa e que acreditam, sobretudo, nas pequenas revoluções.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rosália, por sempre me apoiar e nunca medir esforços para ajudar a concretizar meus sonhos, mesmo não entendendo alguns deles.

Ao meu pai, Edilson (*in memoriam*), por todo amor, incentivo, compreensão e dedicação a mim, que repercutem até hoje em minha vida.

Ao meu irmão, Júnior, e minha avó, Luzia, pelo incentivo e inspiração durante esses anos.

À Grazielle Moraes, Mariana Freitas e Tiago Aristides, pelo companheirismo e apoio de sempre.

A todos os amigos que tive a oportunidade de conhecer na UFSCar e que tornaram o meu caminho muito mais especial: Emilio Oishi, Pablo Rabello, Nicolli Carriel, Maryssa Zecchin.

Ao João Caingang, pela importante amizade que construímos no último ano, e por gentilmente ter me ajudado na revisão deste trabalho.

À Izabel Boni, Laura Oliveira e Rafael Borba, por estarem caminhando, refletindo e compartilhando sonhos comigo desde o início da graduação. Vocês são exemplos de resistência para mim, na docência e na vida.

Em especial, à Jhennifer Leisiane, que com muita inteligência e humildade, sempre me ajudou a questionar minhas certezas, contribuindo muito para as reflexões presentes neste trabalho. Sou muito grata pela sua amizade.

À Elis Laura e Marcos, por terem aceitado o convite de participar da minha banca e pelas valiosas contribuições.

Ao meu orientador, Gouvêa, pela paciência, confiança e liberdade na condução deste trabalho, e sobretudo, por sempre me incentivar e me inspirar a brigar por uma sociedade mais justa.

*“Eu não aceito, por exemplo, expressões como: “é uma pena que haja tantos brasileiros e tantas brasileiras morrendo de fome, mas, afinal, a realidade é essa mesma.” Não! Eu recuso como falsa, como ideológica, essa afirmação. Nenhuma realidade “é assim mesmo”. Toda realidade está aí, submetida à possibilidade de nossa intervenção nela.”*

Paulo Freire

## RESUMO

Ao longo da história, a escola vem sendo utilizada como um importante espaço para o controle social e manutenção das classes, tendo o currículo como um importante instrumento para a produção e reprodução de valores, comportamentos e significados alinhados aos interesses do modelo de organização social e econômico capitalista. Com o avanço das políticas neoliberais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é imposta às escolas como uma importante peça para o desenvolvimento de uma educação mais justa, democrática e de qualidade. Entretanto, a BNCC se revela como mais um instrumento em função do mercado econômico capitalista. Neste trabalho, foi realizada uma análise crítica da BNCC, a fim de evidenciar a presença do currículo oculto nas proposições da Base para a área de Ciências da Natureza, e entender como tais práticas curriculares ocultas contribuem para a manutenção do atual sistema produtivo. A partir de uma análise documental pautada pelo método qualitativo de pesquisa, as contribuições pedagógicas e epistemológicas de Paulo Freire para a superação do currículo oculto foram utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho, partindo de três parâmetros: materialismo histórico-dialético, diálogo e realidade concreta. Ao decorrer do trabalho foi possível destacar o papel da BNCC na legitimação de um ensino de ciências instrumental e descontextualizado, contribuindo para a normalização das contradições sociais e adequação dos estudantes à realidade vigente.

**Palavras-chave:** Currículo oculto; BNCC; Ensino de ciências; Currículo crítico freireano.

## **ABSTRACT**

Historically, school has been used as an important space for social control and maintenance of classes, relying on the curriculum as an important tool for the production and reproduction of values, behaviors and meanings aligned with the interests of the capitalist social and economic organization model. With the neoliberal politics' advancement, a National Curriculum Common Core (BNCC) is being imposed on schools as an important element for the development of a more just, democratic and quality education. However, the BNCC reveals itself as another instrument in service of the capitalist financial market. In this work, the BNCC was analyzed from a critical perspective, in order to highlight the presence of the hidden curriculum in the proposals of the BNCC for the Natural Sciences' area, and to understand how such hidden curricular practices contribute to the maintenance of the current productive system. From a documental analysis guided by the qualitative research method, Paulo Freire's pedagogical and epistemological contributions to overcome the hidden curriculum were used for the development of this work, using three parameters: historical-dialectical materialism, dialogue and concrete reality. Throughout this work, it was possible to highlight the role of BNCC in legitimizing an instrumental and decontextualized science teaching, contributing to the normalization of social contradictions and adaptation of the students to the current reality.

**Keyword:** Hidden curriculum; BNCC; Science teaching; Freirean critical curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NSE – Nova Sociologia da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
- USAID - *United States Agency for International Development*

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese geral da manifestação do currículo oculto na BNCC a partir de alguns destaques do documento .....	66
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 TENDÊNCIAS CURRICULARES E CURRÍCULO OCULTO</b> .....	16
1.1 Construção histórica do currículo escolar .....	16
1.2 Teorias curriculares .....	18
1.3 O currículo no Ensino de Ciências .....	21
1.4 O currículo oculto .....	27
<b>2 A PERSPECTIVA CURRICULAR CRÍTICA FREIREANA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CURRÍCULO OCULTO</b> .....	31
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	40
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	42
4.1 Histórico de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular .....	42
4.2 O currículo oculto na Base Nacional Comum Curricular .....	46
4.2.1 O currículo oculto na área de Ciências da Natureza .....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

A escola sempre representou um espaço de muita importância para mim. Sempre gostei muito de ir às aulas e de estudar, indo em um movimento contrário ao da maioria dos meus colegas que, na maior parte das vezes, mostravam-se desinteressados pelas aulas e revoltados com as posições autoritárias dos professores e direção. Hoje, entendo que esse meu posicionamento se justifica, principalmente, pelo fato de que sempre fui julgada como uma boa aluna, no sentido de tirar notas altas e ser obediente, enquanto meus colegas eram negligenciados por não se encaixarem no sistema educativo.

Sempre fui muito elogiada, principalmente na escola, por ser essa “boa aluna”, por sempre ser obediente, quieta e não atrapalhar o andamento das aulas. Por isso, no decorrer da minha experiência escolar, a ideia de que eu deveria ser assim mesmo se tornou cada vez mais forte. Então, nunca considerei que o que eu pensava sobre o que os professores diziam, e sobre as coisas com as quais me deparava, fosse realmente relevante para ser dito. Para mim, considerar que minha visão no processo de ensino-aprendizagem devesse ser considerada, parecia um absurdo. As vezes que ousei me expressar ou questionar, foram situações em que fui desencorajada.

Nesse processo, o meu entendimento da figura do professor e demais figuras consideradas à frente da produção do conhecimento, esteve relacionado com símbolos de autoridades, que detinham o conhecimento e a verdade. Mesmo percebendo que os conteúdos que eu aprendia na escola muitas vezes não faziam sentido para mim, eu não me questionava muito sobre, simplesmente acreditando no que me diziam, que um dia eu usaria aquilo, ou que era importante porque cairia na prova. Questionar algo que sempre me foi colocado como correto parecia errado, e eu sempre me vi tentando alcançar um ideal de aluna que foi ensinado a mim.

Assim, entendo que, de certa forma, a escola me ensinou a olhar para o mundo sob um lugar de subserviência, arraigando tal visão na forma como eu me posicionava no mundo. Mesmo me envolvendo com causas sociais e questionando certas questões do *status quo*, minha criticidade se limitava a interpretações descontextualizadas do que me era transmitido como certo. Sob essa perspectiva, durante minha formação no Ensino Básico, a importância da educação, para mim, foi

entendida muito mais como um trampolim social, e não como uma possibilidade de humanização e transformação.

Apenas passei a de fato questionar as questões expostas aqui quando ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na UFSCar, em 2017. Percebi muitas de minhas vivências na escola sendo reproduzidas na universidade, entretanto, nas disciplinas específicas da licenciatura, principalmente, passei a perceber diversas contradições em meu comportamento a partir do questionamento dos professores e do que era discutido em sala de aula. Foram esses professores, e também os amigos que fiz durante a graduação, que me provocaram, pela primeira vez, a pensar que, talvez, o que eu tinha para dizer fosse importante.

Logo no primeiro semestre da graduação eu conheci o conceito de currículo oculto e fiquei muito intrigada com a sua existência, o que me provocou questionamentos profundos sobre a função da escola, sobre minha experiência escolar e sobre meus professores. Ainda no primeiro semestre, a partir do que eu conhecia sobre currículo oculto até o momento, desenvolvi um trabalho proposto na disciplina de Metodologia de Pesquisa. Desde então, mantive em mente o interesse de desenvolver meu TCC a partir desse tema.

Ao longo de toda minha graduação, esse tema sempre esteve muito presente nos meus questionamentos e reflexões. Passei a relacionar o currículo oculto com diversas experiências que vivi no ensino fundamental e médio, e também com o que eu observava nas escolas enquanto estudante de licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, tornou-se muito claro para mim que, o que a escola mostra ter como finalidade, a partir do currículo oculto, é antagônico ao processo de criação, conscientização e humanização dos alunos enquanto sujeitos, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e situações de opressão. Foi nesse processo, também, de compreensão de todas essas questões que vivi e que vejo, e no entendimento de sua razão e função, que estabeleci meu compromisso com a docência.

No desenvolvimento deste trabalho, para compreender as teorias curriculares e também o currículo de ciências, me fundamentei nos trabalhos de educadores como Alice Casimiro Lopes, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Demétrio Delizoicov. Em especial, para discutir sobre currículo oculto, me baseio principalmente em Michael Apple, em seu livro “Ideologia e Currículo” (2006), em que o autor discorre sobre as diversas relações existentes entre o conhecimento, o ensino e o poder.

Trazendo a perspectiva curricular crítica como uma possibilidade de superação do currículo oculto, trago para o desenvolvimento e discussão do trabalho as ideias de Paulo Freire, principalmente o que é discutido em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2020).

A partir dessa fundamentação teórica, proponho como problema da minha pesquisa a seguinte questão: Em que medida as práticas curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de Ciências da Natureza ocultam a produção de desigualdades sociais de forma subliminar na abordagem dos conteúdos específicos da área?

Assim, tenho como objetivo geral para este trabalho analisar a BNCC à luz da perspectiva do currículo oculto, defendida por Apple (2006). Investigando mais especificamente, busco: evidenciar e entender como o currículo oculto está presente na BNCC, de uma maneira geral e na área de Ciências da Natureza; analisar como o currículo oculto presente na Base pode contribuir para o desenvolvimento de comportamentos e valores que se mostram à serviço da hegemonia e manutenção das classes; e entender como a proposta curricular freireana pode atuar na superação do currículo oculto.

A fim de responder os objetivos definidos, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, baseando-me em uma pesquisa bibliográfica, discorro sobre a construção histórica do currículo oculto e teorias curriculares, tentando evidenciar a característica dinâmica do currículo, que se constrói e se modifica a partir das diferentes necessidades e contextos históricos. Ainda, discorro sobre o currículo no Ensino de Ciências ao longo dos anos, para, por fim, me atentar a caracterização do currículo oculto. No segundo capítulo, discorro sobre a perspectiva crítica freireana de currículo, trazendo alguns elementos que podem ajudar na superação do currículo oculto. No capítulo seguinte, defino a metodologia utilizada para a realização do trabalho. Fizemos uso do método da pesquisa qualitativa a partir de uma análise documental. Esta análise foi realizada a partir da definição de três parâmetros presentes na proposta freireana de currículo, sendo: materialismo histórico-dialético, diálogo e realidade concreta. Por fim, no quarto capítulo, compartilho os resultados de minha análise e discussão, evidenciando o currículo oculto presente na BNCC a partir dos parâmetros freireanos definidos.

## 1 TENDÊNCIAS CURRICULARES E CURRÍCULO OCULTO

### 1.1 Construção histórica do currículo escolar

Para conceituarmos o que é currículo oculto, primeiro precisamos entender a historicidade do currículo escolar, ou seja, entender quais os contextos históricos, sociais e, sobretudo, econômicos que definiram os conteúdos a serem ensinados aos alunos nas escolas.

O currículo escolar, de uma maneira geral e breve, pode ser definido como um programa de ensino usado para nortear os professores a estabelecer os conteúdos e metodologias de cada disciplina (JESUS, 2008). No entanto, não é algo imutável ou estático, pelo contrário, ele nasce e se modifica de acordo com as necessidades do contexto histórico em que está inserido (SILVA, 2006). Por isso, é necessário existir um comprometimento com a fundamentação histórica quando falamos de currículo, seja no seu estudo ou em sua prática.

A própria definição do termo currículo é uma definição humana, não é algo inerente à natureza, sendo assim, traz consigo uma bagagem histórica e social (PEDRA, 1993). Segundo Hamilton (1992), o termo currículo passou a ser usado na área da educação em meados do século XVI. A palavra tem origem do latim, *curriculum*, e significa percurso, caminho, curso, podendo se referir também à “ordem como estrutura” (SILVA, 2006). A escolha desta palavra, especificamente, remete a ideia de que o currículo funciona como um caminho a ser seguido na vida escolar para se alcançar um objetivo ou produto final.

Durante o sistema feudal, a escola era altamente influenciada pela Igreja, direcionando-se para uma parte privilegiada da sociedade, a nobreza, e para a formação do clero (SOUZA; FERREIRA; BARROS, 2009). O ensino era voltado a valores como certo e errado, bem e mal, determinados pela família e Igreja (GESSER, 2008). Entre os séculos XV e XVIII, com o surgimento da burguesia, diversas mudanças aconteceram na sociedade. Tais transformações nas esferas econômica, política e social, criaram novas exigências para a formação do cidadão, o que levou a uma reorganização do sistema educativo (SILVA, 2006). A escola passou a ser um direito de todos, na intenção de educar a população para manter a ordem e instaurar o ideário burguês, consolidando a sociedade capitalista (SANFELICE, 2008).

O conhecimento científico começa a ganhar espaço na mesma época em que data o Iluminismo, direcionando o currículo a um ensino que se fundamentava na experiência, observação e método científico. Assim, a participação da Igreja na definição dos conteúdos a serem abordados nas escolas passa a ser limitada (GESSER, 2008). No final do século XIX, a sociedade industrial e urbana ainda não eram desenvolvidas, sendo caracterizadas por uma economia agrária. Nessa época, a função da escola era formar a elite do país. A partir do início do século XX ocorre uma nova transformação no sistema educacional com a industrialização e urbanização. Nos Estados Unidos, por exemplo, esses acontecimentos, juntamente com a chegada de imigrantes, trouxeram a necessidade de um novo tipo de educação, em que o Estado assumiu o papel de educador. Educar essas massas era fundamental para qualificá-las para o trabalho e para as necessidades de consumo da sociedade capitalista (ROMANELLI, 1978)

Nesse contexto, nos Estados Unidos e, por influência, em vários outros países, o currículo escolar passou a apresentar uma abordagem tecnicista. A escola passa a ser comparada a uma indústria, voltando-se para a economia, com o objetivo de transformar os estudantes em trabalhadores (SILVA, 2010). Ao fazer uma relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção nas indústrias, podemos perceber uma intenção de, por meio de um currículo técnico, racional e sistematizado, alcançar um comportamento final nos alunos, de obediência, passividade e eficiência, fundamental para a mão de obra da sociedade industrial.

A perspectiva tecnicista, de uma maneira geral, se manteve dominante nos currículos em diversos países, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Já na década de 1950, fatores históricos como a Guerra Fria e lançamento do Sputnik, satélite russo, priorizaram no currículo as disciplinas relacionadas ao ensino de ciências, no interesse de formar uma elite mais preparada para a área científica e tecnológica (KRASILCHIK, 1987; GESSER, 2008).

Entre a década de 1960 e 1970 diferentes movimentos trouxeram transformações no mundo todo, como o movimento por direitos civis nos Estados Unidos, processo de independência das colônias europeias, protestos estudantis, movimento de contracultura, luta contra a ditadura militar no Brasil, entre outras diversas manifestações culturais e sociais. Foi nesse cenário que surgiram as críticas ao currículo escolar tradicional, defendendo a conscientização das diferentes classes sociais e a emancipação do indivíduo por meio de uma educação crítica

(SILVA, 2006; SILVA, 2010). A escola passou a ser percebida como um aparelho ideológico (Althusser, 1970) responsável pela manutenção das classes sociais e reprodução e legitimação da cultura dominante.

## **1.2 Teorias curriculares**

O campo de estudos voltado para o currículo surge, de fato, entre o fim do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos. Nessa época, o contexto do país se caracterizava pela industrialização e imigração. Após a Guerra Civil, a economia dos Estados Unidos foi dominada pelo capital industrial, desenvolvendo um cenário com crescentes instalações industriais e necessidade de mão de obra, uma vez que as produções eram feitas em larga escala (MOREIRA; SILVA, 2002). Devido a esses acontecimentos, a população urbana crescia cada vez mais com a migração rural e a vinda de imigrantes europeus para o país, gerando uma ameaça à homogeneidade cultural da classe média e branca norte americana (SILVA, 2010).

O desenvolvimento do mundo industrial nos Estados Unidos reformulou os valores e práticas aceitos pela sociedade da época. Com a sofisticação dos processos administrativos, o sucesso profissional exigia uma trajetória escolar com méritos, e devido à maior complexidade do processo de produção, feito em larga escala, a demanda de mão de obra aumentou. Aliado a isso, a preservação da cultura e valores da classe média tornava-se cada vez mais necessária frente à ameaça representada pelos imigrantes. A resposta encontrada para responder a tais necessidades foi a escola. O espaço escolar poderia atuar no controle social, impondo aos alunos as normas e condutas adequadas à sociedade norte americana; e ajustando a formação escolar às necessidades econômicas do país, de maneira racional e eficiente. E essa função da escola seria garantida por meio do currículo (MOREIRA; SILVA, 2002).

De acordo com Silva (2010), nesse cenário surgiu a necessidade, para os responsáveis pela administração da educação, de organizar e racionalizar a construção do currículo, sendo inicialmente desenvolvidas duas principais tendências curriculares: a proposta de John Dewey e William Kilpatrick (1902); e a proposta de Bobbit (1918) (MOREIRA; SILVA, 2002). Dewey defendia a construção do currículo visando maior valorização do aluno, focando na sua experiência e na mudança social, assumindo uma visão do progressivismo. Já Bobbit, sugeria o

desenvolvimento científico do currículo, com o objetivo de produzir nos alunos o tipo de personalidade desejada pela sociedade. Sua proposta assume uma perspectiva eficientista, construindo-se a partir dos conceitos de eficácia, eficiência e economia. A função do currículo, então, assemelha-se a um programa de treinamento para formar bons profissionais (LOPES; MACEDO, 2011). Na visão de Moreira e Silva (2002), apesar de proporem caminhos diferentes para a construção e prática do currículo, ambas propostas tinham como objetivo uma educação adaptativa ao sistema econômico vigente. Tais tendências permaneceram dominantes na educação entre as décadas de 1920 e 1970.

No Brasil, essas duas principais tendências são tomadas como base para as reformas educacionais na década de 1920, abrindo espaço para o desenvolvimento do tecnicismo, a partir das ideias de Bobbit; e do escolanovismo, a partir da proposta de Dewey. Em meio a essas tendências curriculares, Ralph Tyler propõe, em 1949, um currículo que hibridiza os conceitos do eficientismo e progressivismo, entretanto, seu foco principal é na eficiência do currículo. Tal preocupação reflete a concepção de mercado, visando alcançar resultados da maneira mais rápida possível e assumindo uma racionalidade técnica, que se traduz em um currículo com o intuito de promover o controle e hegemonia social. Essa perspectiva é aceita no Brasil e nos Estados Unidos, praticamente sem questionamentos, por mais de duas décadas, influenciando também a elaboração curricular em todo mundo ocidental e tornando-se a teoria tradicional (LOPES; MACEDO, 2011).

No currículo tecnicista de Tyler (1949), todo o sistema de ensino-aprendizagem é comparado a uma fábrica. O professor é colocado na posição de transmissor do conhecimento, o qual é dado à priori, sendo considerado como estático, neutro e inquestionável, concebido como uma verdade absoluta. O currículo existe apenas para o planejamento escolar, e sua eficiência é medida pela reprodução dos conteúdos memorizados, a partir da avaliação (ROCHA, 2014). Segundo Paraskeva (2004, p. 7, *apud* LIMA, 2013):

[...] à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como 'matérias-primas' e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os 'produtos' eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício.

Assim, na teoria tradicional, o currículo é construído direcionando-se para o trabalho, e é padronizado a fim de massificar o ensino e adestrar os alunos da melhor maneira possível para servir ao modo de produção capitalista. Essa teoria curricular seria questionada apenas no final dos anos 1960 e início de 1970, quando alguns movimentos sociais começaram a eclodir ao redor do mundo. Com o questionamento do *status quo*, o conhecimento também passa a ser questionado, desenvolvendo a teoria crítica. Nesta última concepção mencionada, o currículo é visto a partir de uma perspectiva histórico dialética, em que o conhecimento é pertencente a um contexto social e fruto de um processo de construção. Voltando-se para a formação de uma consciência crítica, educação e sociedade assumem uma relação de dependência, a fim de desmistificar o senso comum e funcionar como um instrumento de transformação da realidade (COIMBRA, 2006). A concepção do currículo deixa de ser meramente técnica, sendo agora utilizado para a ressignificação da sociedade, sob um olhar crítico.

Na tentativa de construir um currículo que envolvesse as diferentes culturas existentes na história, foi desenvolvida a teoria curricular pós-crítica. Para Andrade (2016) essa teoria pretende trazer o culturalismo para expandir as discussões geradas pela teoria crítica. No entanto, usando o multiculturalismo, o currículo pós-crítico acaba definindo as diferenças culturais como as causas diretas dos problemas sociais (ROCHA, 2014). Nesse sentido, mesmo a teoria em questão se propondo a ser libertadora, ela se distancia de uma prática crítica e transformadora ao negar a construção sócio-histórica dos problemas sociais, ou seja, colocando-as como neutras.

No Brasil, a ideologia tecnicista do currículo tradicional se firmou de uma maneira muito presente com a implantação da Lei nº5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a reforma do primeiro e segundo grau (BRASIL, 1971). O professor perdeu sua autonomia, sendo restringido a apenas seguir os conteúdos estabelecidos, e os alunos, a recebê-los. O ensino foi padronizado, visando os conceitos de produtividade e eficiência, a fim de responder à sociedade desenvolvimentista da época (SILVA, 1990). Ainda hoje esse modelo de currículo é dominante nas escolas brasileiras (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1987).

Ao entender como o currículo é construído em função dos diferentes cenários sociais ao longo da história e conhecer algumas de suas principais teorias, percebemos que ele não pode ser definido apenas como um documento utilizado

para a definição dos conteúdos e disciplinas. Sua construção envolve questões relacionadas à cultura, poder e ideologia.

### **1.3 O currículo no Ensino de Ciências**

O conhecimento científico, na medida em que contribui para a nossa compreensão da realidade, pode funcionar como um instrumento para a superação dos mitos e preconceitos construídos e constantemente reforçados na sociedade. Nessa perspectiva, o Ensino de Ciências da Natureza assume um potencial transformador, sendo fundamental para o exercício da cidadania de maneira crítica e autônoma (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018).

Tendo isso em mente, é importante reforçar que as disciplinas escolares que compõem o currículo também não são construídas sob neutralidade. Viñao Frago (1995, p.66) diz que “as disciplinas acadêmicas não são entidades abstratas. Nem possuem uma essência universal ou estática [...] são espaços de poder”. A disciplina de Ciências, enquanto espaço em que se reforça a ideologia dominante, historicamente tem sido esvaziada de tal potencial transformador, sendo utilizada muito mais como uma ferramenta para a adaptação à ordem produtiva.

Ao longo da história podemos observar diferentes concepções de ciência, construídas a fim de servir aos interesses econômicos e políticos de seu contexto. Entre o fim do século XIX e início do século XX, a concepção de ciência que permeava a educação brasileira era bem definida, pautada a partir do positivismo, sob influência do mundo ocidental. Com o pensamento racionalista se mostrando cada vez mais presente, o conhecimento científico era entendido como estático, pragmático e neutro, sendo utilizado principalmente para afirmar a existência de uma eugenia. A ciência era, então, utilizada de maneira biologizante, a fim de justificar desigualdades sociais (BRITTO, 2010).

A partir desse entendimento de ciência, o processo de ensino-aprendizagem era admitido como simples transmissão dos conteúdos, em que o professor assume o papel de transferir para o aluno o conhecimento científico já sistematizado. Ao aluno, cabe ouvir e memorizar o que está sendo exposto. Essa tendência pedagógica foi dominante no ensino de ciências até meados do século XX (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1987). Como é discutido por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), a compreensão do ensino como um processo de

transmissão mecânica contribui para a caracterização da ciência como uma *ciência morta*. Ou seja, admite que o conhecimento científico é uma descoberta e, portanto, algo definitivo que sempre existiu independente da ação humana. A ciência morta coloca a realidade como intransponível, naturalizando preconceitos e desigualdades sociais, transformando-os em algo absoluto. Desse modo, a ciência é usada como um mecanismo de opressão.

Até o início do século passado, os tópicos do currículo que se relacionavam à ciência eram abordados em outras disciplinas, haja vista que Ciências não era ainda uma disciplina obrigatória nas escolas brasileiras (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991). Isso começa a mudar em meados do século XX, com os acontecimentos de âmbito internacional, principalmente a Guerra Fria. Um marco importante do conflito para a nossa reflexão foi o lançamento do satélite Sputnik pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Chassot (2016) argumenta que podemos observar dois períodos no currículo de ciências, antes e depois do lançamento do satélite soviético em 1957.

Com esse episódio, os Estados Unidos notaram seu atraso em relação à produção científica e tecnológica. Logo, ciência e tecnologia passam a ser entendidas como fundamentais para o desenvolvimento pleno de uma sociedade, tanto em aspectos econômicos quanto culturais. A hegemonia norte-americana sobre o mundo ocidental dependia do Ensino de Ciências. E isso abre caminho para que a disciplina seja colocada como protagonista nas escolas (KRASILCHIK, 2000).

Em uma disputa contra a URSS, os Estados Unidos passam a investir intensamente em projetos voltados ao ensino das disciplinas científicas. Surgiram, então, o que hoje conhecemos como projetos de 1º geração de Física, Biologia, Química e Matemática. Esses projetos foram financiados, apoiados e formulados pelo governo, instituições e cientistas conceituados na época. O objetivo era mais do que apenas abordar tópicos do conhecimento científico, mas também incentivar os alunos a tornarem-se futuros cientistas (KRASILCHIK, 1987). Esse cenário favoreceu ainda mais o fortalecimento da lógica pragmática, depositando no ensino e na ciência a tarefa de solucionar os problemas mundialmente enfrentados na época (LOPES, 2016).

Krasilchik (2000) também traz uma reflexão sobre como esses acontecimentos no mundo influenciaram na educação brasileira. No final da década de 1950, o nosso país ainda enfrentava as consequências da Segunda Guerra

Mundial, encontrando-se em uma situação de escassez de produtos industrializados e matéria prima. O Ensino de Ciências, passado a ser valorizado mundialmente, foi introduzido nesse cenário como o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade auto-suficiente. No início da década de 1960, a LDB nº 4.024/61 consolidou tal importância da disciplina, ao garantir sua maior presença nos currículos escolares (BRASIL, 1961).

O movimento de reformulação dos currículos de Ciências no Brasil ocorreu em alinhamento aos interesses da nação norte-americana. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), criado no fim da década de 1940, teve papel importante nessa reformulação. A instituição trabalhou a fim de traduzir e adaptar os projetos para as disciplinas de Ciências desenvolvidos pelos Estados Unidos para uso nas escolas brasileiras, difundindo as metodologias ocidentais. Posteriormente, foram produzidos materiais didáticos nacionais e *kits* contendo objetos para experimentações, mas ainda sim sob a influência estadunidense (MENDES SOBRINHO, 1998).

Nesse cenário, o desenvolvimento do Ensino de Ciências no Brasil, pensando no contexto político e econômico mundial, se caracterizava pela valorização do método científico e experiência do aluno. Sob influência da tendência escolanovista, a metodologia utilizada objetivava ensinar pelo método da redescoberta, valorizando muito as atividades experimentais, o que era evidenciado pelo uso dos *kits*. A intenção era que, por meio dessas atividades, os alunos aprendessem ciência em contato com o método científico, reproduzindo o trabalho dos pesquisadores. No entanto, a perspectiva histórica da produção do conhecimento científico ainda era negada, sendo considerado apenas os seus produtos (KRASILCHIK, 1987).

Um ponto também significativo em todo o processo de renovação do Ensino de Ciências diz respeito à formação dos professores. Os projetos utilizados na área contavam com materiais cujo objetivo era instruir a ação dos professores quanto às metodologias a serem trabalhadas. Ao discutir sobre isso, Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987), apontam que:

A presença de guias do professor, nos projetos, é indicadora de três pressupostos básicos. Primeiramente, a convicção de que os professores não estavam preparados para o novo tipo de ensino. Em segundo lugar, a crença de que seriam suficientes materiais didáticos de boa qualidade,

orientação precisa e minuciosa e treinamento eficiente do professor, para que ocorressem profundas modificações na educação. E, finalmente, a ideia de que não seriam os professores, mas sim os especialistas, os mais capazes para determinar os rumos dessa mudança (FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1987, p.83).

Ao refletir sobre os rumos da renovação do currículo de Ciências entre as décadas de 1950 e 1960, podemos observar que mesmo com uma significativa mudança nesses currículos, tanto em relação aos conteúdos quanto à importância concedida à disciplina, os temas ainda eram trabalhados de maneira a desenvolver uma racionalidade acrítica. O ensino a partir do método da redescoberta coloca o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, mas apenas em termos cognitivos, e não no sentido social, desconsiderando seus conhecimentos prévios. Ao pressupor a descoberta das hipóteses e teorias científicas, e usar uma metodologia em que é feita uma reprodução dos métodos científicos, o ensino contribui para a mitificação da ciência e dos cientistas. Finalmente, assim, tal ensino servia principalmente à elite, contribuindo para que o aluno fosse socioculturalmente adaptado à realidade vigente.

Ainda pensando no contexto brasileiro, o início da ditadura militar em 1964 trouxe novas mudanças para os currículos escolares. Chassot (2016) aponta que, nesse período, a influência norte-americana, enquanto uma potência capitalista, foi fortalecida, uma vez que o regime ditatorial era anticomunista. A economia resultante do golpe militar gerou um contexto de maior demanda escolar, propiciando um cenário favorável para novos acordos educacionais entre Brasil e Estados Unidos. Um deles foi estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID).

Nesse momento, o principal objetivo não era mais formar cientistas, mas sim formar trabalhadores, os quais iriam ser úteis para ajudar no processo de desenvolvimento do país. A principal influência no ensino passou a ser o comportamentalismo, que definia, como objetivo, determinados comportamentos desejáveis a serem alcançados nos alunos (KRASILCHIK, 1987; 2000).

No início dos anos 1970, com a promulgação da LDB nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), já mencionada, a disciplina de Ciências passa a ser obrigatória nas séries iniciais do ensino fundamental, além de assumir caráter profissionalizante. Em vista disso, o Ensino de Ciências, mais uma vez, mostrava-se à serviço do mercado, se

esvaindo de sua potência para fornecer explicações sobre o mundo que nos cerca, e assim, construir um olhar crítico para com a sociedade (MAGALHÃES JÚNIOR; PIETROCOLA; FILHO, 2011).

No entanto, a ciência e seu ensino enquanto objeto neutro, estático e instrumental, passam a ser duramente questionados nos anos 1970. Com o surgimento do movimento Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra, a neutralidade das escolas passa a ser revista, tomando forma a ideia da construção do currículo como um instrumento de poder. Esse movimento também ocorre nos Estados Unidos, a partir de Michael Apple e Henry Giroux, e aqui no Brasil, com Paulo Freire. Tal questionamento acerca do currículo coloca o conhecimento, de maneira mais significativa, como uma possibilidade de mudança social e coletiva (BRITTO, 2010). Inclusive, Freire (2011) traz uma reflexão sobre o uso da ciência para legitimar desigualdades sociais, assumindo que seu papel, na verdade, é de superá-las:

Nada, o avanço da ciência e/ou tecnologia, pode legitimar uma ordem desordeira em que só as minorias do poder se esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século (FREIRE, 2011, p. 62).

Além desses acontecimentos, durante a transição da década de 1970 e 1980 o mundo enfrentava uma realidade pautada por crises ambientais decorrentes do intenso processo de industrialização e produções científicas e tecnológicas. O Ensino de Ciências entra em foco novamente, com as atenções voltadas à educação ambiental. A partir daí surge o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que traz um novo entendimento sobre o ensino. Nesse momento, o objetivo do currículo de Ciências era formar um cidadão trabalhador capaz de tecer relações críticas entre o meio ambiente e a sociedade (MAGALHÃES JÚNIOR; PIETROCOLA; FILHO, 2011).

Porém, como colocam Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987), o foco na educação ambiental em uma perspectiva mais ecológica das Ciências foi feito de maneira a entender a natureza à serviço dos seres humanos, e colocando os problemas ambientais nas mãos dos cidadãos. Ao abordar tais questões, o currículo

de Ciências funciona de maneira a individualizar a culpa pelos problemas ambientais, isentando o sistema produtivo e a própria ciência.

Ainda, no Brasil, o contexto era também marcado pelo fim da ditadura militar. Nesse momento a produção de materiais didáticos próprios do Brasil se intensificou, o que ajudou na consolidação do Ensino de Ciências no país, contando com materiais mais contextualizados à sua realidade (BRITTO, 2010). Cada vez mais o Ensino de Ciências era entendido como fundamental para o exercício da cidadania e atuação crítica no mundo. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no fim dos anos 1990, trouxe para o currículo de Ciências essa noção de maneira mais acentuada, definindo como objetivo da escola e do Ensino de Ciências, formar estudantes capazes de entender e explicar o mundo a sua volta (MAGALHÃES JÚNIOR; PIETROCOLA; FILHO, 2011).

Os acontecimentos de meados do século XX foram decisivos para a consolidação do Ensino de Ciências e caracterização de seu currículo no mundo todo. Como argumenta Chassot (2016), o currículo pode funcionar tanto construindo e reforçando mitos e preconceitos, quanto destruindo-os. Ao passo que os contextos históricos mundiais foram se modificando, e assim seus interesses políticos e econômicos, o discurso acerca da ciência e seu ensino foram também alterados. No entanto, ainda hoje podemos observar um currículo de Ciências instrumental e descomprometido com a conscientização dos alunos.

Tal observação encontra justificativas em uma tradição histórica. A lógica ocidental positivista, enraizada em nossa cultura, ao caracterizar o fazer científico como imparcial e linear, rejeita a existência dos conflitos, tradições e rupturas presentes na construção do conhecimento científico. Desse modo, os currículos negam o vínculo entre conhecimento científico e senso comum, colocando a ciência como algo externo à população. Em relação a esse ponto, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018) ressaltam a importância de caracterizar a ciência como uma construção humana, assumindo-a como cultura.

Além disso, a movimentação histórica dos governos e instituições para que os alunos do ensino básico tivessem acesso ao conhecimento científico e tecnológico nunca esteve comprometida com o uso da ciência a serviço da população, mas sim com o seu uso a serviço do mercado mundial. Ao discutir sobre as intenções políticas e econômicas presentes no currículo, Apple (2006) resalta essa questão relativa à ciência, analisando suas implicações para o currículo:

Quando uma sociedade “exige”, tanto econômica como culturalmente, a maximização (não a distribuição) da produção do conhecimento técnico, a ciência que se ensinará estará separada das práticas humanas concretas que a sustentam [...] então podemos esperar que os currículos formais e informais nas escolas, o capital cultural, se tornem aspectos da hegemonia (APPLE, 2006, p. 145).

Logo, historicamente o currículo de Ciências tem sido usado muito mais para a construção e reprodução dos mitos, preconceitos e desigualdades sociais, do que para sua superação. A tradição histórica construída ao longo dos anos justifica o conhecimento científico por ele mesmo, colocando como inconcebível o uso da ciência enquanto um instrumento a serviço do aluno e de sua humanização.

#### **1.4 O currículo oculto**

Se entendemos que o currículo se constrói em determinado contexto histórico e que é uma criação humana, certamente seu processo de construção não é imparcial. Althusser (1985 *apud* ANDRADE; BOTELHO, 2016) definiu a escola como um aparelho ideológico do Estado. Segundo o filósofo, a instituição escolar se mostra muito poderosa ao assegurar a manutenção das relações sociais reproduzindo a ideologia do grupo dominante. Foi na década de 1970 que os estudos focados em entender a escola como um espaço de controle passaram a se direcionar às questões curriculares. Isso ocorre principalmente a partir de Michael Young, quando lança o movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE). Os autores do movimento trabalharam a fim de entender como o currículo participa na produção de desigualdades sociais. Dessa forma, contribuem para o entendimento do currículo como um processo social, que legitima determinados conhecimentos e, portanto, funciona como um espaço de reprodução (LOPES; MACEDO, 2011).

Mas é no fim da década de 1970 que esses estudos passam a tratar do currículo de maneira mais específica, com a publicação de “Ideologia e Currículo” (1979), de Michael Apple. O autor sugere um olhar mais atento para a escola e o que está sendo ensinado neste espaço, pensando não somente nos conteúdos, mas também nos valores e normas ideológicas presentes ali. A partir desses

questionamentos Apple reformula e consolida o conceito de currículo oculto (LOPES; MACEDO, 2011). Aqui, entendemos ideologia como uma prática de dominação. Nesse sentido, na escola, as informações sistematizadas pelos educandos vão além de determinados temas e atividades em cada disciplina definidas pelo currículo. São também incorporados valores e comportamentos, ensinados diariamente, mas que não se apresentam de maneira explícita, é claro, nos currículos formais. São esses valores e comportamentos que compõem o currículo oculto (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016).

Para entender o currículo oculto é importante estabelecer alguns questionamentos, como: qual conhecimento é ensinado nas escolas e por que é ensinado? Quem selecionou esse conhecimento? Para quem esse conhecimento é selecionado e como ele é organizado?

As instituições de ensino apresentam uma tradição seletiva, em que as informações e culturas ensinadas são aquelas que não contradizem a cultura dominante. Assim, nos currículos, há a incorporação desses conhecimentos, tratados como válidos e legítimos, e a seleção e afirmação deles são importantes para a perpetuação do conhecimento daqueles que detêm o poder (APPLE, 2006). A partir daí a cultura dominante assume-se como a cultura comum a todos, criando a ideia de que todos nós a criamos e recriamos, fazendo parte dela em um processo democrático. Mas, na verdade, as práticas de ensino ao invés de possibilitarem que os alunos realizem sua própria recriação dos significados e valores que aprendem, apenas os colocam como consumidores dos conteúdos que já estão estabelecidos. A ressignificação cabe àqueles que detêm o conhecimento legítimo (APPLE, 2002).

O currículo oculto se efetiva por meio das entrelinhas, indo além da seleção dos conteúdos. As relações sociais entre os agentes escolares e alunos, por exemplo, em que muitas vezes os professores e demais são colocados como autoridades inquestionáveis, acabam ensinando obediência e conformismo (ARAÚJO, 2019). O ensinamento desses valores e atitudes são importantes para garantir a conservação da sociedade dominante. Para que a conjuntura econômica e social capitalista continue operando com eficiência, exige-se que a escola só funcione para alguns, nos levando a acreditar e aceitar a nossa posição na ordem social e produtiva, e assim garantindo que o poder se mantenha nas mãos dos que já o detêm. O controle hegemônico pelas escolas, tratando o conhecimento como uma mercadoria, torna-se uma exigência (APPLE, 2006, p.102).

Tomando as reflexões de Freire (2020), podemos considerar o currículo oculto como um poderoso instrumento de opressão da educação bancária. As práticas curriculares tradicionais e ocultas trabalham a fim de limitar e reprimir o pensar autêntico, dificultando a verdadeira reflexão dos alunos, e também dos professores, acerca da posição a que estão condicionados. Sem um pensar verdadeiro, é assegurado que as massas populares não consigam se inserir criticamente na realidade, permanecendo em um estado de imersão quanto ao reconhecimento da sua própria opressão. Nesse estado, a única opção possível é a aceitação da realidade que lhes é apresentada como algo em que a mudança não é possível.

No entanto, Bowles e Gintis (1976) ressaltam, citados por Araújo (2019), que o currículo oculto não é uma conspiração dos docentes. Ele se desenvolve de maneira implícita, nas falas, hábitos, gestos, olhares e tarefas. Inclusive, a relação entre os próprios alunos pode funcionar como uma fonte do currículo oculto. Comportamentos também são desenvolvidos a partir da demarcação do tempo e do espaço escolar e sua organização. Os alunos enfileirados nas salas de aulas e o controle do tempo ensinam obediência, individualismo, divisão de tarefas e pontualidade (SILVA, 2010). Mas vale ressaltar que o currículo oculto não se constrói na ingenuidade, uma vez que a escola enquanto instituição, foi criada, em partes, justamente para esse fim, ensinar e inculcar nos alunos a ideologia dominante. Portanto, ela cumpre exatamente o papel que lhe é proposto. Assumir que a existência do currículo oculto se justifica somente devido à ingenuidade e/ou negligência dos professores e demais profissionais, nega as relações entre a escola e instituições políticas e econômicas em um trabalho conjunto para a manutenção da ordem social (APPLE, 2006).

De acordo com Giroux (1986 *apud* COSTA, 2009), todos esses ensinamentos que são passados pelo currículo oculto para assegurar a reprodução social, no geral, são vistos de forma positiva, sendo reconhecidos e aceitos. Os conteúdos de cada disciplina podem ser questionados, mas as questões de interesse políticos e econômicas, passados através dos valores ensinados, geralmente não são. Silva (2010) analisa que a eficiência do currículo oculto está justamente no fato dele ser oculto. Tomar consciência disso, e assim, desocultá-lo, pode funcionar como uma maneira de restringi-lo.

Sob essa perspectiva, tudo o que é passado aos alunos implicitamente por meio do currículo oculto contribui para a sua formação social e política de uma

maneira mais eficiente que simplesmente os conteúdos ensinados em cada disciplina (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016). Como define Silva (2010, p. 150),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Assim, o currículo, ao ser usado como instrumento para o controle social, condiciona não somente aquilo que sabemos sobre determinadas áreas de conhecimento, mas também como enxergamos e entendemos o mundo, formando nossa identidade.

## **2 A PERSPECTIVA CURRICULAR CRÍTICA FREIREANA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO CURRÍCULO OCULTO**

A apropriação da escola enquanto um instrumento para a manutenção das classes tem sido empregada de maneira muito precisa e efetiva ao longo da história pelos sistemas políticos capitalistas. O neoliberalismo faz esse uso muito bem. Implementado no Brasil no governo Collor (1990 - 1992), o sistema neoliberal intensificou as medidas políticas objetivando o lucro, transformando os direitos básicos para uma vida humana e digna em mercadoria (TORRES, 2020).

O neoliberalismo foi significativamente impulsionado no Brasil após o golpe de 2016, com a instauração do governo de Temer, o que refletiu de maneira expressiva na educação brasileira com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Se antes as políticas neoliberais já estavam presentes nas escolas, com a BNCC elas são ainda mais reforçadas.

Mesmo assumindo um discurso aparentemente a favor de uma educação para a humanização e formação crítica dos alunos, a BNCC alimenta a estrutura do que caracterizamos aqui como currículo oculto, revelando-se muito mais próxima de uma concepção tradicional e ideológica de currículo. Orientada pela dinâmica neoliberal, a escola é colocada em função do mercado, enxergando os alunos como capitais humanos que devem ser produzidos para o funcionamento da sociedade em suas diferentes dimensões (LAVAL, 2019). Dessa maneira, a utilização de um currículo como a Base cria um cenário de competitividade, ensinando os alunos a compreender a si mesmos e a realidade a partir de uma concepção individualista e técnica. Tais circunstâncias nos afastam cada vez mais da utopia enquanto uma possibilidade de transformação social e humanização, garantindo que as desigualdades sociais prevaleçam para benefício do mercado.

Em oposição a essa concepção curricular, as contribuições de Paulo Freire podem nos ajudar a construir uma educação empenhada na superação do currículo oculto. A possibilidade dessa contribuição se justifica a partir da concepção curricular freireana fundamentada no materialismo histórico dialético que se baseia em um compromisso ético e político dialógico, partindo da realidade concreta do aluno (SAUL; SILVA, 2009). Dessa maneira, a prática curricular estimula o pensar autêntico, tanto em educandos quanto em educadores, caminhando para a

superação de situações que nos limitam enquanto seres humanos, constantemente reforçadas pelo currículo oculto.

Um ponto fundamental para rompermos com o currículo tradicional é entendê-lo para além de uma grade curricular que guia os professores em suas disciplinas e métodos, e sim, como já explicitado aqui, como um documento que está intimamente relacionado com questões de poder, sendo fundamentado no materialismo histórico dialético. Assim, o currículo é admitido dentro de um contexto histórico, e sua construção e prática seguem conforme as relações materiais da nossa sociedade. Sendo um objeto de criação humana, a dinâmica curricular passa por diversas conexões entre conflitos políticos, econômicos, culturais e sociais, e ao longo de sua prática também são revelados limites que precisam ser repensados e superados. Logo, o currículo está sujeito a um devir constante (SAUL; SAUL, 2018).

Reconhecendo a educação como um ato do conhecimento, Freire (1982, p.97) questiona sobre como e a partir do que ou de quem esse processo de conhecer é realizado, “*em favor de que* conhecer e, portanto, *contra que conhecer, em favor de quem* conhecer e *contra quem* conhecer”. Portanto, ao fazer esses questionamentos, Freire (1982) afirma que o conhecimento, e logo, a educação, não se concretizam na neutralidade. Nesse sentido, a educação se afirma como um ato também político, haja vista que, em uma realidade construída sob diferentes classes sociais e que representam interesses antagônicos, escolher um lado é se opor ao outro.

O currículo oculto trabalha justamente a fim de esconder essa dimensão política da educação, colaborando para a construção de uma ideia harmônica da sociedade, em que existe um meio termo neutro entre os lados opostos. Essa ideia de harmonia é muito bem vinda para os interesses da classe dominante, pois impede que as contradições da nossa estrutura social sejam reconhecidas, e são justamente essas contradições que levam às mudanças características do processo histórico (SAVIANI, 2013). Sem elas, a realidade acaba sendo concebida como linear e estática. Daí a importância de se pensar em um currículo dialético, que esteja comprometido em evidenciar os conflitos que constroem o nosso sistema político e econômico, para assim se opor à estabilidade da sociedade e se comprometer com a luta pela sua transformação.

A concepção curricular freireana assume-se dialética ao compreender o currículo em sua totalidade, ou seja, ao afirmar a existência das diferentes relações

e limites que o compõem de maneira coletiva e dinâmica (SAUL; SILVA, 2009). A existência dessas relações e as tensões entre elas nos exige também uma constante reflexão sobre a prática curricular. Para Freire (2020), os seres humanos são seres em situação, ou seja, são construídos a partir de suas relações com o mundo, e essa construção é um processo contínuo. Em “Pedagogia do Oprimido”, o autor destaca que:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres além de si mesmos - como projetos -, como seres que caminham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte [...]. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 2020, p. 103).

Nesse sentido, a educação problematizadora deve, necessariamente, corresponder a essa condição de inconclusão do ser humano, propondo um currículo pautado na práxis. A práxis autêntica, enquanto um processo de ação e reflexão, é uma exigência para o currículo freireano. Desse modo, a prática curricular deve ser refletida criticamente, considerando os diferentes aspectos constituintes do currículo, como a seleção dos conteúdos, seus métodos de ensino, a organização escolar e as relações entre os sujeitos. A partir disso, cria-se a possibilidade de desvelamento e superação das situações limitantes que enfrentamos em nossa realidade, situações essas que são frequentemente ignoradas ou mistificadas pelo currículo oculto (SAUL; SAUL, 2018).

É importante ressaltar que, quando falamos em práxis para um currículo crítico freireano, esta é uma práxis que está radicalmente comprometida com a reflexão para a atuação no mundo. É por meio dessa ação sobre o mundo que homens e mulheres podem criar e recriar a realidade, apropriando-se do domínio de sua história e humanizando-se. Para isso, é indispensável um currículo também comprometido com o diálogo (FREIRE, 2020).

Freire (2020) discute o diálogo enquanto uma exigência existencial, pois somente a partir da palavra, pronunciando e transformando o mundo, que nos

colocamos como sujeitos significativos do processo histórico. Nesse sentido, o diálogo é também uma atividade de práxis. No entanto, ele não pode ser confundido como apenas uma troca de palavras, uma conversa. O diálogo exige o uso da *palavra autêntica*, a qual traz a interação da ação e reflexão como um caminho para a transformação. Quando essas dimensões são dicotomizadas, temos a *palavra inautêntica*, que descaracteriza o processo humanizador do diálogo, pois a palavra sem ação transforma-se em mero palavreado; e a palavra sem reflexão é algo instrumentalizado, justificando a ação por ela mesma (FREIRE, 2020).

Como a palavra inautêntica é desprovida do poder criativo e transformador, é justamente essa palavra usada nos currículos tradicionais e que constroem o currículo oculto. Sem a possibilidade do diálogo e, em uma posição em que apenas o professor tem o poder de fala, os alunos são tratados como objetos, passivos a aceitação daquilo que lhes é imposto: o poder da classe dominante. Nas palavras de Freire e Shor (1986):

A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem [...]. O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (FREIRE; SHOR, 1986, p.15).

Assim, na concepção curricular freireana, comprometida com a transformação social, o diálogo não se constrói na verticalidade, mas sim de maneira horizontal e democrática, em um encontro entre os seres humanos para juntos refletir e interferir no mundo. Por isso, o diálogo não pode ocorrer se não houver um comprometimento de humildade, amor e esperança entre seus polos, no sentido de se estabelecer um compromisso com a humanização uns dos outros (FREIRE, 2020).

Para a aprendizagem dialógica freireana, a escuta se mostra tão importante quanto a palavra, pois como coloca Freire (2011), “ensinar exige saber escutar”. O saber escutar relaciona-se com a capacidade do indivíduo de estar aberto ao que o outro tem para falar, entender as diferentes visões de mundo que essa fala traz e refletir criticamente sobre elas. Nessa ação, os polos que constroem o diálogo se colocam como sujeitos, opondo-se à posição objetificada de quem só fala, autoritariamente, e de quem só ouve, passivamente. O estabelecimento da

reciprocidade no diálogo é importante para que as relações construídas não sejam autoritárias, mesmo enfrentando diferentes momentos de tensões entre as visões de mundo (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

Ainda, o diálogo enquanto uma criação humana, é uma ação que exige aprendizado. Durante a construção e a prática curricular, ao se dialogar é que os educadores aprendem como usar sua fala durante o processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover o diálogo em seus diferentes aspectos e criando um espaço democrático entre alunos, professores e demais sujeitos que contribuem para o processo de aprendizagem. É nesse exercício dialógico que se cria a possibilidade de superação da contradição estabelecida entre educador e educando, em que um só ensina e o outro só aprende. Nessa superação, educadores e educandos, juntos, aprendem e ensinam (SAUL; SAUL, 2018).

Ao defender o diálogo, Freire (2020) afirma que:

Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo em uma ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens como os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas (FREIRE, 2020, pg. 174).

Levando em conta essas reflexões, escutar o aluno deve ser o ponto de partida para a construção curricular, e o processo de escuta passa por compreender a realidade concreta dos educandos. É a realidade concreta dos alunos que deve servir aos educadores como objetivo de estudo, sendo o que vai mediar a prática curricular. De acordo com Scocuglia (2005), todos os aspectos que caracterizam o currículo, como suas metodologias e conteúdos, devem estar contextualizados com a realidade dos agentes que constroem esse currículo, e essa realidade deve considerar seus aspectos socioculturais. Para Freire (1981), a realidade concreta envolve tanto os fatos objetivos quanto subjetivos. Então, os educadores devem considerar não só o contexto em que a comunidade escolar está inserida, mas também como essa comunidade explica esse contexto. É a partir dessa explicação que podemos encontrar as contradições sociais impostas aos educandos e, assim, trabalhar na sua superação.

Quando tomamos a visão dos educandos e comunidade sobre os fatos vivenciados em suas vidas, nos deparamos com o que Freire (2020) chamou de *situações-limite*. São justamente essas as situações que representam as contradições sociais, as quais trazem uma perspectiva fatalista frente às situações vivenciadas, como se essas fossem determinações impossíveis de serem superadas. É importante destacar que o que gera essas condições de sofrimento é o entendimento que o indivíduo tem sobre as situações-limite, e não a própria situação. Nas palavras de Freire (2020):

[...] não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite” (FREIRE, 2020, p. 126).

Considerar as situações-limite, em si mesmas, as responsáveis pela desesperança dos seres humanos, como Freire comenta no trecho acima, é negar a condição histórica da realidade, tomando as situações limite como situações determinadas. É essa a concepção adotada pelos currículos tradicionais hegemônicos, colocando como natural a existência dessas situações. Por isso a importância da construção curricular crítica estar comprometida com a realidade concreta do aluno, que procura realizar o anúncio das situações-limite presentes em sua visão. A denúncia das contradições sociais nas falas dos educandos é também uma forma de evidenciar o currículo oculto, contribuindo para a libertação das situações de opressão que ele legitima e caminhando para a construção de novas situações transformadoras da realidade (FREIRE, 2020).

No entanto, não basta a identificação das situações-limite, por parte dos educadores, para sua superação. A proposta curricular freireana exige uma educação problematizadora, em que os alunos são colocados em questionamento em relação à sua visão contraditória do mundo. Mas isso não significa impor ao educando a visão de mundo do educador, mas sim lançar desafios por meio da problematização da situação-limite, a fim de desenvolver uma reflexão sobre essas contradições, e juntos, educando e educador, constroem a superação da visão

desumanizadora (FREIRE, 2020). É nessa ação que podemos construir um olhar crítico sobre o mundo, entendendo as situações que vivemos como parte de uma totalidade sociocultural, e não situações isoladas referentes aos próprios indivíduos. O posicionamento crítico da comunidade escolar é fundamental para o seu processo de humanização.

Então, é a partir das situações-limite, retiradas da realidade concreta da comunidade escolar, que os educadores devem delimitar o conteúdo programático do currículo. O conhecimento científico é utilizado como meio, a fim de explicar as contradições sociais, sendo assim colocado a serviço dos alunos de maneira contextualizada com sua realidade concreta, para que possam entender e explicar, criticamente, o mundo a sua volta, agindo na sua transformação.

Dessa forma, o currículo crítico freireano se opõe ao que Freire (2020) chamou de educação bancária, na qual o conhecimento seria doado ao aluno pelo professor. Nessa doação, o professor se coloca como detentor do saber, e os alunos, apenas objetos rasos que devem receber e aceitar seu conhecimento. As vivências dos alunos e o saber popular são negados, e só há espaço para um conhecimento científico dogmático e instrumentalizado. Na educação problematizadora, os educandos são necessariamente considerados em todo os seus processos, desde a escolha dos conteúdos programáticos até em como esses conteúdos serão discutidos e trabalhados na prática, sendo enxergados como sujeitos (DELIZOICOV, 1982). Considerar a comunidade escolar como sujeito na construção e prática curricular, é também reconhecer os seres humanos que a compõem como seres que não somente existem, mas participam da construção do mundo, e portanto, podem, e devem, transformá-lo.

Segundo Scocuglia (2005), o currículo torna-se cada vez mais crítico à medida que é construído coletivamente, por todos que participam do processo educativo, uma vez que essa construção coletiva gera um sentimento de pertencimento, além de possibilitar a constante reflexão e diálogo sobre as práticas educativas. Dessa maneira, o movimento emancipatório proposto na concepção curricular freireana é também um movimento coletivo, haja vista que, como destaca Freire (2020), “os homens se libertam em comunhão”.

Ao construir um currículo comprometido com o diálogo problematizador da realidade, se faz possível uma prática curricular que caminhe em um processo de conscientização da comunidade escolar. A educação problematizadora provoca a

consciência crítica à medida que coloca em questionamento nossas concepções da realidade, provocando um rearranjo dos valores, sentidos e significados que construímos ao longo das nossas vivências. A partir desse rearranjo que nos deparamos com novas subjetividades e novas relações objetivas, ampliando nossa visão particular para uma visão que abrange o coletivo.

O desenvolvimento da consciência crítica se mostra como uma exigência para Freire, pois é a partir dessa tomada de consciência que os educandos percebem seu estado de opressão, podendo assim tomar ação em seu processo de libertação. Enquanto submersos na ideologia opressora, a libertação não é possível. Uma vez conscientes, é fundamental a conscientização, ou seja, a ação tomada a partir da consciência crítica, pois é essa a ação transformadora da realidade, que possibilita aos oprimidos a superação das situações de desumanização enfrentadas durante sua existência (HIPPLER, 2020).

Portanto, o processo libertador dos educandos não pode ser pensado sem o processo da conscientização. Esses são indissociáveis e fundamentais para um currículo preocupado com uma formação humana e que gere autonomia. É relevante destacar a libertação e humanização enquanto um processo, como ressalta Freire (2020), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis transformadora, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

A concepção curricular praxiológica e conscientizadora, assumindo educandos como sujeitos que possuem domínio sobre sua própria história, estimula seu pensar autêntico, afirmando sua capacidade de criar e de se humanizar cada vez mais por meio de sua ação no mundo. Daí, se contrapõe aos currículos que defendem a educação bancária, que por meio do currículo oculto impedem o pensar verdadeiro e criativo, pois, o aluno, coisificado, é incentivado a permanecer em sua imersão na consciência opressora, sendo desacreditado de sua capacidade de agência e impedido de construir novos conhecimentos além daqueles impostos a ele.

O conhecer exige o pensar autêntico, pois o conhecimento, enquanto uma construção social, exige o refletir sobre o mundo. Em relação a isso, Freire (1983, p. 16) afirma:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção [...]

A recriação cultural, a partir desse movimento de invenção e reinvenção, é muito importante, também, para a superação do currículo oculto presente nos currículos tradicionais. É nessa ação que podemos questionar a realidade que nos condiciona.

A proposta curricular freireana é, então, construída a partir de um compromisso ético com os educandos, apresentando-se como uma forma de resistência à educação hegemônica e adaptativa. O objetivo dessa proposta de educação não se limita à apreensão dos conhecimentos trabalhados pelo currículo, colocando o conhecimento científico como um meio para a emancipação dos sujeitos e sua constante humanização.

Portanto, usarei as contribuições de Paulo Freire na superação de possíveis manifestações do currículo oculto para analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adotando os seguintes parâmetros: o currículo fundamentado no materialismo histórico dialético; a concepção dinâmica dialógica curricular e a realidade concreta da comunidade escolar como objetivo de estudo na construção e prática curricular.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir do método qualitativo de pesquisa, o qual caracteriza-se como um método de análise mais complexo, que não se limita a entender o porquê dos fenômenos observados, indo além, na tentativa de entender como esses fenômenos podem ser explicados. Por isso, os dados observados são compreendidos dentro de seu contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2017). Nesse sentido, o método qualitativo entende “o processo de pesquisa como um ato social de construção de conhecimento”, em que a compreensão dos dados considera a relação entre as suas diferentes variáveis, contextos e intenções (GÜNTHER, 2016).

Uma vez que a pesquisa qualitativa objetiva uma interpretação mais complexa do real, seu problema de estudo parte de situações e obstáculos concretos da realidade, focando, assim, na totalidade de seu objeto de estudo, o qual é compreendido em sua historicidade. Portanto, a interpretação dos resultados nesse tipo de análise é sempre realizada de maneira contextualizada, a fim de considerar a dinamicidade das relações sociais, o que permite certa flexibilidade na pesquisa (GÜNTHER, 2016). Flick (2009) destaca que a subjetividade do pesquisador é, também, parte importante da pesquisa no uso do método qualitativo, pois sua percepção sobre o objeto a ser analisado torna-se também um dado.

Partindo do método qualitativo de pesquisa, realizou-se neste estudo uma investigação do currículo oculto presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atentando-se para características gerais do documento e, mais especificamente, para as suas proposições para a área de Ciências da Natureza. O trabalho segue, então, em um delineamento de análise documental, a partir de um documento sem tratamento analítico, que não passou por análises e sistematizações (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2018).

Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse determinado contexto.

Portanto, a análise documental não direciona seu foco apenas no conteúdo do objeto de estudo, mas também no contexto em que o documento foi produzido, quem o produziu e com qual finalidade social. Assim, a escolha do documento a ser analisado precisa, necessariamente, estar alinhada ao problema delimitado pelo estudo. Desse modo, a análise documental permite entender diversas circunstâncias sociais, econômicas e culturais que possam estar relacionadas ao problema de pesquisa (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2018).

Sendo assim, a escolha da BNCC enquanto objeto de estudo a ser analisado justifica-se ao se considerar sua fundamentação pedagógica e seu contexto de construção e implementação. Na Base, o currículo oculto se faz presente como um instrumento para defender e legitimar os interesses de um governo que, alinhado a instituições privadas, defende uma perspectiva mercadológica de educação.

Utilizou-se, também, para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa bibliográfica, a fim de trazer fundamentações teóricas sobre o currículo escolar. Nesse tipo de pesquisa, são utilizados documentos científicos já publicados como referência sobre o tema de estudo (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Por fim, a análise da BNCC foi realizada a partir de três parâmetros definidos na fundamentação deste trabalho, embasados na concepção crítica freireana de currículo. A BNCC apresenta-se como um documento normativo para todo o ensino básico, sendo composta por 600 páginas, organizadas em cinco capítulos. Neste trabalho, foi analisada a fundamentação teórica do documento, apresentada nos capítulos de introdução e estruturação, entre as páginas 05 e 35. Os capítulos seguintes são estruturados entre o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, subdivididos em suas respectivas áreas de conhecimentos. Para a construção deste trabalho, foi feita uma análise da etapa do Ensino Fundamental, tratando especificamente a área de Ciências da Natureza, da página 321 a 351.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo será realizada uma análise com a intenção de discutir a presença do currículo oculto na Base Nacional Comum Curricular, atentando para a área de Ciências, a fim de entender como a construção curricular proposta pela Base atua na reprodução de comportamentos e valores que contribuem para manutenção das classes e legitimação de uma educação adaptativa. Aqui, utilizei as categorias freireanas definidas anteriormente — materialismo histórico-dialético, diálogo e realidade concreta — para fundamentar a minha discussão, usando esses parâmetros para evidenciar práticas curriculares ocultas na BNCC.

### **4.1 Histórico de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final, é apresentada como um documento de caráter normativo, a fim de definir as aprendizagens essenciais para todos os alunos brasileiros (BRASIL, 2018). A discussão acerca da criação de uma base contendo os conteúdos mínimos necessários a serem trabalhados nas escolas de todo o país não é recente, sendo prevista e discutida desde a constituição de 1988:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Art. 210).

Nos próximos anos após a Constituição de 1988, esse debate é retomado nos documentos oficiais referentes ao ensino básico. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394) regulamenta que os currículos para o Ensino Fundamental devem possuir uma base nacional comum, de maneira que cada escola possa adaptá-la de acordo com suas necessidades locais e regionais (BRASIL, 1996). Tal discussão é continuada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que enfatizam o desenvolvimento de uma base para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 2010). A partir das DCN, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, um

documento que traz um conjunto de proposições, referentes a cada disciplina escolar, para os currículos do Ensino Básico.

Entretanto, é em 2014, com a entrada da BNCC no Plano Nacional de Educação (PNE), que a discussão relacionada à construção e implementação da Base passa a ser mais expressiva. O PNE estabelece os objetivos a serem alcançados na educação nacional durante os próximos dez anos, sendo quatro deles relacionados à Base (BRASIL, 2014). A presença da BNCC no PNE, e consequente retomada da discussão acerca do desenvolvimento de uma base nacional comum para os currículos escolares, está ligada ao envolvimento de fundações privadas e Organizações Não Governamentais (ONG). Essas instituições, as quais possuem fortes ligações com o mercado, atuaram expressivamente na defesa da necessidade de se construir e implementar uma base curricular nacional na educação básica (FREITAS; SILVA; LEITE, 2018).

Os defensores da BNCC justificam a necessidade de sua construção ao associarem a existência de um currículo comum como o caminho para a mitigação da desigualdade no ensino nas diferentes regiões do país, garantindo, assim, igualdade e equidade na educação. A ONG “Movimento pela Base” foi uma das principais organizações atuantes nessa defesa. Criada em 2013 com o apoio de diversas instituições privadas ligadas ao mercado empresarial, ela foi uma das principais organizações a apoiar a implementação da Base no Brasil (CÓSSIO, 2015).

Dessa maneira, em 2015, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), definem os especialistas responsáveis pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Dentro de três meses, a primeira versão da Base é publicada e encaminhada para consulta pública (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Na apresentação da primeira versão do documento, é destacado que:

[...] a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de

formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (BRASIL, 2015, p. 02).

Apesar da versão ser disponibilizada para a consulta pública, de maneira que toda a sociedade pudesse opinar na construção da Base, Tarlau e Moeller (2020) destacam os questionamentos referentes à validade de tal consulta. Segundo os entrevistados pelas autoras, a validade e transparência do processo de consulta pública não foram devidamente esclarecidas, dando a impressão de que esse processo estaria muito mais ligado a conferir legitimidade à Base enquanto um documento democrático.

O documento foi foco de diversas críticas por parte de especialistas na área de educação. Em novembro do mesmo ano, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo, redigiu uma carta expondo suas críticas à BNCC, caracterizando-a como um documento homogeneizante e desumanizador (ANPED, 2015).

Após a consulta pública, o MEC passa a redigir a segunda versão da BNCC, a qual é divulgada em maio de 2016. Esta nova versão conta com a proposta de definições de competências e habilidades para a educação. No documento, é ressaltado o caráter da Base enquanto um documento normativo e democrático.

Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver. Uma base comum curricular, documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes (BRASIL, 2016, p. 25).

Nos meses seguintes à divulgação da segunda versão, o Consed (2016) e a Undime (2016) organizaram seminários por todo o país, para que a nova versão da Base fosse discutida entre os professores e gestores das escolas brasileiras (MOVIMENTO PELA BASE, 2021). A fim de observar tais discussões, Tarlau e Moeller (2020) participaram de alguns seminários estaduais, e destacam que a

opinião dos educadores sobre a versão da BNCC em questão era obtida a partir de formulários, em que cada professor deveria analisar os conteúdos da Base e assinalar “concordo; concordo parcialmente; discordo parcialmente ou discordo”. Assim, de acordo com os autores, o processo de construção da base assumiu uma característica técnica.

Após a realização dos seminários e síntese das opiniões obtidas, o MEC define seus redatores e investe na construção da terceira versão da BNCC, a qual seria a sua versão final. Essa versão, contendo proposições para o Ensino Infantil e Fundamental, foi enviada para o Conselho Nacional de Educação (CNE) no início de 2017, passando novamente por diversas consultas públicas por todo o país. Em dezembro do mesmo ano, a versão final da BNCC é aprovada e homologada, passando a ser obrigatória nos currículos de todo o território nacional (MOVIMENTO PELA BASE, 2021). No ano seguinte, o MEC divulgou materiais de apoio para auxiliar os educadores na implementação da Base em todo o país, realizando novas consultas públicas para que a versão final pudesse ser debatida (MEC, 2021).

É importante ressaltar, novamente, a participação das instituições privadas durante a construção da BNCC. Antes de 2014, a BNCC não ocupava papel central nas discussões sobre políticas públicas do governo, no entanto, seu desenvolvimento e implementação ocorreu em um período muito curto de tempo. Ao discutir sobre tais questões, Tarlau e Moeller (2020) se atentam para a atuação da Fundação Lemann na construção e aceitação social da BNCC. De acordo com as autoras:

Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um “senso comum” educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, ideológico (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 29).

Por meio do uso de diversas estratégias, como recursos econômicos, influências na mídia e uso de exemplos internacionais de currículo comum, as instituições privadas e seus apoiadores reforçaram a ideia de um currículo nacional

como a resposta para a solução dos principais problemas enfrentados pela educação pública, intensificando, assim, a articulação da educação com uma perspectiva neoliberal.

## 4.2 O currículo oculto na Base Nacional Comum Curricular

Uma característica importante na estruturação da BNCC é a sua fundamentação pedagógica em competências, tanto gerais quanto para cada área do conhecimento especificamente. No documento é definido que:

Ao longo da Educação Básica, **as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, a competência 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 (BRASIL, 2018, p. 08, grifos meus).

Referindo-se à função das competências, na introdução do documento, é ressaltado que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara **do que os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, **do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem **as aprendizagens essenciais definidas na BNCC** (BRASIL, 2018, p. 13, grifos meus).

Além das competências, também são estabelecidas as aprendizagens essenciais, as quais são definidas como habilidades que os alunos devem desenvolver para cada objeto de conhecimento das diferentes áreas. Assim,

segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de toda a Educação Básica assegura o direito à aprendizagem, a igualdade e equidade do ensino, uma vez que todas as escolas, em âmbito nacional, estarão trabalhando a partir dos mesmos parâmetros. Ainda, compreendendo a educação integral dos alunos ao percebê-los para além de suas capacidades cognitivas e reconhecendo suas diferenças, tais parâmetros também atuam a fim de garantir a sua formação crítica e autônoma, enquanto cidadãos conscientes e capazes de agir em diferentes situações do cotidiano a partir do conteúdo aprendido.

No entanto, ao definir competências e habilidades a serem atingidas por todos os estudantes de uma maneira geral, a BNCC caminha muito mais para uma prática curricular que, na verdade, objetiva a homogeneização do pensamento e comportamento. Nesse sentido, podemos considerar as reflexões de Frangella (2016, p. 74):

[...] a igualdade vista como horizonte implica que a diferença seja subsumida, num ideário de democracia que se ampara numa ideia de uniformização como via para equidade. O comum ressaltado a ser partilhado acaba se revertendo no homogêneo, que se põe em relação antagônica à diferença. O alinhamento de direito à igualdade se desdobra aqui em normatização, que busca, na determinação de uma forma fixa de conteúdos/procedimentos/objetivos, garantir direito/igualdade.

A determinação do que *se deve saber* e do que *se deve saber fazer*, por meio das competências e habilidades, estabelece um modelo comum de ser humano a ser alcançado pelos educandos, desconsiderando as suas diferenças socioculturais e individuais. Na justificativa de garantir o direito à aprendizagem, a BNCC contribui para a construção de um currículo oculto pautado na meritocracia. Estimulando o desenvolvimento de competências individuais, o currículo encoraja a competitividade entre os alunos. Então, a eficiência da educação, e dos próprios alunos enquanto seres humanos, é medida a partir do desenvolvimento, ou não, das competências definidas pela Base.

Partindo do mesmo raciocínio, Freitas, Silva e Leite (2018) colocam que o desenvolvimento das competências e aprendizagens preconizadas pela BNCC vão ao encontro aos interesses do mercado neoliberal, e, portanto, contribuem para a

manutenção e maximização do sistema produtivo. As aprendizagens enfatizadas na Base, como Matemática e Linguagens, são aquelas que oferecem o necessário para a inserção dos alunos no mercado. Ao discutir sobre a construção do currículo oculto nas escolas, Apple (2006) afirma que uma das principais funções escolares, não explícita no currículo formal, é justamente o desenvolvimento, seleção e a preservação de valores e competências que garantam a posição social de cada indivíduo na ordem produtiva, a fim de adaptá-los a uma realidade de desigualdade que lhes é condicionada.

Se pensarmos em como as aprendizagens essenciais são definidas pela BNCC, as intenções ocultas presentes no documento podem se tornar mais claras. Por mais que, durante toda a fundamentação da Base, seja argumentada a suposta defesa de uma educação que dialogue com o estudante, família e comunidade escolar, todas as competências e aprendizagens essenciais propostas na Base são elaboradas a priori por especialistas das respectivas áreas do conhecimento. O próprio documento explicita isso já em sua apresentação, redigida pelo então ministro da educação, Rossieli Soares: “**elaborada por especialistas** de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que **corresponde às demandas do estudante** desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 05, grifos meus).

Ainda, todos os conteúdos mínimos indicados pela BNCC, assim como as competências e habilidades, devem servir de parâmetro para o ensino em todas as escolas brasileiras. Portanto, as aprendizagens essenciais não consideram as necessidades dos educandos em seus respectivos contextos. Ao padronizar uma base curricular nacional, a dimensão dialógica do currículo, segundo a concepção freireana, é excluída. Uma vez que a comunidade escolar não é considerada na definição dos componentes curriculares, ocorre a negação dos educandos enquanto sujeitos que participam ativamente da construção do currículo. Nessa organização, os educandos são colocados como objetos, apenas recebendo o que o currículo lhes impõe. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2020, p. 116) destaca que:

Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Dessa forma, tomando como parâmetro de análise a categoria diálogo na dinâmica do currículo, as definições da BNCC se aproximam muito mais de um programa curricular que se apoia em uma prática bancária da educação, em que o diálogo é esvaziado de sua autenticidade e criticidade. Usado de maneira verticalizada, o dialogicidade defendida na Base apresenta-se com a finalidade de impor conhecimentos tidos como corretos e legítimos. Isso se revela também no fato de que os conteúdos definidos na Base mostram-se como obrigatoriedades a serem trabalhadas e aprendidas em todas as escolas. A BNCC incentiva o diálogo para a contextualização dos conteúdos pré definidos a cada realidade escolar, no entanto, o ponto de partida do processo de ensino aprendizagem, obrigatoriamente, continua sendo o conhecimento definido pelos especialistas da Base.

Então, o discurso firmado na BNCC, o qual é pautado por uma agenda neoliberal para a educação, traz uma sensação de que o diálogo com a comunidade escolar existe, mas, na verdade, utiliza-se de uma sloganização (FREIRE, 2020). A defesa de uma educação que possibilite o diálogo, a criticidade, criatividade, que humanize e acolha as diferenças, e assim garanta a igualdade, é usada no discurso do documento como um slogan para justificar a validade dos conhecimentos selecionados, a priori, pelos especialistas. Mas, na verdade, esses slogans atuam ideologicamente como uma ferramenta para o currículo oculto presente na Base, contribuindo para mascarar o real compromisso da BNCC com uma práxis não autêntica de adequação e domesticação da realidade.

Partindo de uma análise em relação ao parâmetro realidade concreta, na Base essa categoria se restringe à contextualização do que é proposto no documento com a realidade dos educandos. No decorrer de toda a fundamentação da BNCC, é muito bem esclarecido que esse processo deve ser realizado pelos professores, nas diferentes realidades e situações das escolas. Na introdução do documento é explicitado que uma das ações que a BNCC incentiva, durante a prática curricular, é:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16).

A contextualização que a Base propõe se caracteriza muito mais como um processo de adequação do que já está definido no documento (FREITAS, 2018). A presença da realidade no currículo, seguindo o que é preconizado pela BNCC, se limita a ação dos professores, que devem escolher, a partir do que eles mesmos consideram relevante, os elementos presentes no contexto dos alunos para aquele conteúdo já pré-definido. Tais escolhas, é claro, sempre devem objetivar o desenvolvimento das competências estabelecidas. Nesse processo vertical, a comunidade escolar não tem real participação na construção curricular, uma vez que ele não comporta a interdisciplinaridade da realidade em suas diferentes dimensões, cultural, social e material. Então, mesmo que se realize essa suposta contextualização que a Base defende, a realidade concreta do aluno ainda não é considerada.

Além disso, como coloca Freitas (2018), ainda que elementos do cotidiano da escola sejam acrescentados no currículo definido pela BNCC, os conteúdos cobrados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) não são os conteúdos que possivelmente podem ser trazidos como parte de uma contextualização, mas sim os conteúdos definidos pelo grupo de especialistas da Base.

Enquanto uma proposta curricular antidialógica, na BNCC não há a preocupação de entender os contextos em que os educandos vivem e de entender como eles explicam as situações que vivenciam. Portanto, a Base não se preocupa em ouvir os educandos a fim de compreender quais situações-limite estão presentes em suas visões de mundo.

Em uma proposta de currículo que realmente defenda uma educação de qualidade social, comprometida com a humanização de seus sujeitos, a realidade concreta é necessariamente o ponto de partida da programação curricular. Nas palavras de Freire (2020, p. 142):

Enquanto na prática bancária da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos

educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se.

É ouvindo os educandos e entendendo as contradições sociais presentes em suas falas que é possível realizar as denúncias das situações de opressão vivenciadas, problematizando-as, a fim de que os alunos passem a questionar e buscar respostas para as questões que antes eram apenas aceitas passivamente. De acordo com a proposta freireana, é a partir desse processo de problematização que o currículo pode atuar estimulando o pensar autêntico e crítico dos alunos, e assim construir, coletivamente, práticas que possibilitem a transformação social e humanização.

A programação curricular proposta na BNCC atua na contramão desse processo coletivo de libertação e humanização, haja vista que em sua organização as necessidades concretas não são tomadas como objeto de estudo. O conteúdo programático da Base toma o conhecimento científico, das diferentes áreas, como ponto de partida e como fim. Ou seja, o objeto de estudo, na BNCC, é o próprio conteúdo científico, separado de seu contexto, e o objetivo final é a transmissão desse conteúdo. A Base se mostra, assim, como um currículo instrumental, cooperando, tacitamente, na homogeneização do conhecimento dominante para responder às demandas do mercado capitalista.

Dessa forma, a Base atua reafirmando as situações-limite presentes nas concepções de mundo dos alunos, a partir da construção de um currículo oculto que trabalha justamente para que as circunstâncias que obstaculizam o seu processo de humanização sejam aceitas e normalizadas, e não denunciadas. A permanência desses obstáculos opera a favor da manutenção das desigualdades sociais, pois dificultam a conscientização dos educandos.

Ao não considerar a realidade concreta da comunidade escolar como seu objeto de estudo, a fim de construir um planejamento educativo dialógico e comprometido em superar as suas situações-limite, a BNCC desconsidera a perspectiva histórica de seus sujeitos e do próprio currículo. Nesse sentido, partindo da categoria materialismo histórico-dialético para a análise da Base, pode-se observar no documento a negação da razão material e histórica dos seres, e do próprio currículo, enquanto um produto humano. Tal negação é uma importante peça para a constituição e eficiência do currículo oculto.

De acordo com Lopes (2015, p. 457), a proposta de uma base nacional para o currículo:

Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe tentar produzir o futuro por meio da formação de um ideal de sujeito educado que não pode ser garantido. Pressupõe que seja possível estabilizar a tradução do currículo e estancar, em um momento prévio à ação política do currículo, o conflito que constitui os saberes. Por isso, o debate e a deliberação são sempre situados como anteriores à construção da base, como se uma vez que o consenso fosse estabelecido, a deliberação política cessasse.

A própria existência da BNCC, enquanto uma base comum para o desenvolvimento curricular e planejamento pedagógico nas diferentes regiões do país, coloca o currículo como um documento estático. Uma vez definida as aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver — que, mais uma vez, é determinada por uma discussão entre especialistas selecionados —, a Base se apresenta como um “consenso curricular”, colocando-se como um documento acabado e que não pode ser ou não precisa ser recriado pelos educadores e educandos durante sua prática.

Essa característica da Base é, também, mais um elemento que evidencia a sua antialogicidade, pois sua proposta, a partir de um diálogo esvaziado da realidade histórica e concreta, não reconhece as tensões e limites existentes no currículo que se apresentam durante a prática pedagógica. Uma vez que a BNCC não reconhece a existência desses conflitos, a aceitação passiva do conhecimento homogeneizante é muito mais efetiva, já que essa concepção consensual é contrária à concepção dialética do currículo, essencial para uma práxis autêntica, tanto do docente quanto do aluno.

O consenso curricular da Base também apresenta um consenso sobre um modelo de ser humano que devemos alcançar, como já refletido aqui. A tentativa de caracterizar a BNCC como um componente essencial para a construção de um currículo humanizador é muito presente no documento. Na apresentação da estrutura da Base, é definido que:

Ao longo da Educação Básica - na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio -, os alunos devem desenvolver as **dez competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p.25, grifos do autor).

No trecho supracitado, a humanização, para a Base, se resume ao aluno ter atingido o desenvolvimento das competências e habilidades gerais ao terminar a Educação Básica. Discutindo acerca dessa questão, ao refletirem sobre as diretrizes ocultas presentes na BNCC, Freitas, Silva e Leite (2018, p. 864) ressaltam que:

A segunda diretriz invisível que identificamos na BNCC é a respeito da ausência de identidade histórico-cultural. Há recorrentes e marcantes menções à necessidade de introdução de situações cotidianas ou elementos de contextualização nas habilidades previstas. Mas que situações e contextos são estes? Quando o documento faz menção à pessoa humana, não o faz na condição de estudante, aluno ou aprendiz, ela não alude a um sujeito histórico e socialmente localizado. A BNCC fala de um indivíduo desprovido de cultura e história. O planejamento educativo é voltado para um indivíduo genérico e que não apresenta subjetividade, particularidades ou identidade.

Considerando a citação e as reflexões acima, a Base se distancia da fundamentação curricular a partir do materialismo histórico-dialético, caracterizado aqui como um parâmetro importante para uma construção curricular crítica e humanizadora. O aspecto genérico e determinado do conhecimento e do ser humano defendido na BNCC atua eficientemente na implementação de uma educação adaptativa, a qual é proposta na Base, pois não abre espaço para os questionamentos, enfrentamento e superação dos conflitos existentes nas relações constituintes do espaço e tempo escolar.

A ausência da dimensão histórica e dialética na BNCC também se relaciona a uma tentativa de caracterizar a construção do currículo como uma ação neutra, ou seja, que não se constrói a partir dos contextos determinados por interesses políticos, econômicos e culturais. Segundo Apple (2006), para que os interesses do sistema capitalista sejam contemplados na formação escolar — a partir de uma

formação técnica, individualista e não crítica —, e para que se considere o sistema vigente como o único possível, a escola precisa tornar esses interesses como algo natural. Assim, o autor coloca que “isso exige que as instituições, as regras do senso comum e o conhecimento sejam considerados como relativamente pré-dados, neutros e basicamente imutáveis”.

Tais intenções ocultas na BNCC exercem um papel importante na imposição de práticas reprodutivistas nas escolas brasileiras, retirando a potencialidade realmente conscientizadora e humanizadora da educação ao caracterizá-la como um espaço de treinamento dos indivíduos em função das necessidades do mercado.

O reconhecimento da dialética na construção curricular, embasada em um processo dialógico e que considere as diferentes dimensões do real, é um passo fundamental para a superação do currículo oculto e da BNCC, pois é a partir do entendimento da construção histórica, concreta e inacabada do conhecimento e do ser humano, que podemos nos reconhecer enquanto sujeitos participantes da construção da realidade, questionando o que nos é imposto como determinado. Como coloca Freire (2011, p. 27) em *Pedagogia da Autonomia*: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]”.

Assim, as manifestações do currículo oculto na BNCC evidenciam-se ao partirmos de uma concepção curricular crítica como referência de análise. A premissa de um consenso curricular pautado pela Base alinha-se à ausência da perspectiva histórica dos sujeitos escolares, e do próprio documento como um todo, impossibilitando o diálogo crítico e desconsiderando a realidade concreta da comunidade escolar. Dessa maneira, o currículo oculto se faz presente na BNCC, chegando às escolas de maneira institucionalizada, ao assumir os alunos e docentes como sujeitos passivos na prática curricular, contribuindo para a legitimação de um ensino descontextualizado, transmissivo e autoritário.

No tópico seguinte, concentro a discussão sobre o currículo oculto na BNCC para a área de Ciências da Natureza, analisando as práticas curriculares ocultas na abordagem dos conteúdos específicos da área.

#### **4.2.1 O currículo oculto na área de Ciências da Natureza**

Assim como na fundamentação geral da BNCC, em sua seção reservada para a área de Ciências da Natureza, o documento traz competências específicas que devem ser atingidas pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental. Um dos aspectos que a BNCC focaliza para o Ensino de Ciências é o letramento científico, objetivando uma formação que possibilite que os alunos tomem ações a partir do conhecimento sistematizado. Na introdução da área de Ciências da Natureza, é destacado que:

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, **a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo** com base nos aspectos teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, **apreender ciências não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo**, importante ao exercício pleno da cidadania (BRASIL 2018, p. 321, grifos meus).

A organização para alcançar tais objetivos defendidos pela Base gira em torno de garantir o desenvolvimento das competências e habilidades. Para isso, a BNCC indica três unidades temáticas para atuar como norte de sua proposta: Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo, os quais se desdobram em objetos do conhecimento e suas respectivas habilidades. Além disso, entre as competências definidas na organização curricular da Base, são destacados aspectos como a compreensão do conhecimento científico em um contexto histórico, valorização da diversidade humana e desenvolvimento de princípios democráticos, éticos e sustentáveis (BRASIL, 2018).

Contudo, tal discurso acerca da área de Ciências da Natureza como uma ferramenta para compreensão e transformação da realidade se contradiz nas proposições da BNCC. Em suas reflexões sobre o currículo oculto, Apple (2006) discute sobre o fato de como o Ensino de Ciências, da maneira que é realizado historicamente, contribui para a implementação e normalização dos valores e normas ensinados nas escolas. A BNCC, como discutido até aqui, participa na continuação dessa tradição.

Para Franco e Manford (2018), a organização da BNCC para a área de Ciências da Natureza deixa de lado os aspectos sociais e históricos relacionados ao conhecimento, além de colocar o eixo central da aprendizagem nos conteúdos. Um currículo no Ensino de Ciências que propõe conteúdos esvaziados de sua perspectiva histórica atua em uma transposição didática da ciência, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem se resume à transmissão do conhecimento científico aos alunos.

Se analisarmos, na BNCC, as habilidades propostas para o currículo de Ciências, podemos observar tal esvaziamento. De uma maneira geral, os contextos históricos das produções científicas não são abordados.

Exemplificando, na unidade temática Vida e Evolução, propondo trabalhar ideias evolucionistas para o 9º ano, a BNCC define as seguintes habilidades:

(EF09C108) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes;

(EF09C109) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos (BRASIL, 2018, p. 351).

Apesar de apresentar um discurso que se compromete com a percepção da ciência enquanto uma construção humana e não neutra, nos objetos de conhecimento em que os conteúdos e habilidades são definidos, a proposta da Base toma outra direção. O foco está nos produtos da ciência, ou seja, o conhecimento científico é doado aos alunos como algo já pronto e definido, excluindo todos os processos que levaram à sistematização do conhecimento que compreendemos atualmente.

Nesse sentido, a constituição curricular defendida pela BNCC se aproxima muito mais de uma percepção positivista da ciência. O conhecimento, a partir desse posicionamento filosófico, é interpretado como uma descoberta, ou seja, é algo que existe independente da ação humana. Se o conhecimento é algo definitivo e que sempre existiu no mundo, então ele se caracteriza, também, como uma verdade absoluta, e o processo de conhecer se realiza a partir da transmissão desses conhecimentos. Por isso, uma vez que o conhecimento independe da ação humana, em um currículo pautado pelo positivismo, a seleção dos conteúdos é realizada a

priori, independentemente de seus sujeitos, como observamos na BNCC (HIPPLER, 2020).

Cachapuz, Praia e Jorge (2004) discorrem sobre a visão de ciência que construímos ao longo dos anos escolares a partir do currículo oculto presente nas escolas. Os autores atentam para o fato de que o Ensino de Ciências tem grande influência da visão positivista, a qual contribui para a “deificação da Ciência e da Técnica”. Tal “cientismo”, como colocam os autores, assume a ciência como um saber superior aos outros, sendo o saber verdadeiro. Essa ideia cria a concepção ingênua da realidade e do conhecimento científico, uma vez que limita o entendimento de suas diferentes dimensões e relações entre essas dimensões.

Sendo assim, ao analisar a Base considerando a categoria materialismo histórico-dialético, é importante evidenciar o esvaziamento da perspectiva histórica da ciência em suas proposições. Essa é uma característica importante para a constituição do currículo oculto, pois contribui para uma reprodução positivista e dogmática do conhecimento científico. Ao assumir o conhecimento como uma verdade absoluta, a realidade é caracterizada, aos alunos, como estática, e que, portanto, não pode ser mudada. Esse entendimento apoia uma proposta curricular que objetiva a adequação dos sujeitos às necessidades da realidade que nos é condicionada. Portanto, mais uma vez, o discurso da Base, ao propor o uso do conhecimento científico para ação no e sobre o mundo, se mostra contraditório em face de como os conteúdos são selecionados e abordados, nos revelando interesses ocultos.

Para Freire (2020, p.83):

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...].

A ação do currículo oculto a partir da concepção positivista da ciência, em que o conhecimento científico é doado aos educandos como o que é certo, sem argumentações e sem espaço para a recriação do real, atua, então, na estimulação da consciência ingênua dos alunos, garantindo a imersão de sua consciência em uma realidade fragmentada e inerte, o que impossibilita sua inserção na criticidade e decorrente ação transformadora. A partir de tal concepção, o currículo pode contribuir, também, para o negacionismo da ciência, já que não há o entendimento de como os conhecimentos científicos foram construídos. Como afirmam Cachapuz, Praia e Jorge (2004), “adquirir conhecimentos científicos não leva necessariamente à compreensão de como a Ciência funciona. O que os alunos aprendem, hoje em dia, de Ciência é uma retórica de conclusões. Precisamente o que a Ciência não é!”

Em contraposição à fundamentação curricular positivista da BNCC, o conhecimento científico compreendido pela concepção do materialismo histórico-dialético, o qual contribui no embasamento do currículo crítico freireano discutido aqui, concebe a ciência como uma produção humana e histórica, contextualizada na realidade concreta da comunidade escolar. Nessa concepção, o ser humano é entendido enquanto um sujeito, que atua na construção do mundo e de si mesmo a partir de sua práxis, sendo capaz, portanto, de transformar a realidade vigente ao agir na superação das contradições decorrentes da desigualdade social (MARTINS, 2016).

Então, em um currículo de Ciências fundamentado a partir do parâmetro materialismo histórico-dialético, o uso do conhecimento científico coloca-se à serviço do educando, sendo utilizado para desvelar as situações de opressão que estes vivem, a fim de superá-las. Assim, o currículo de Ciências, a partir do conhecimento sistematizado e contextualizado, está alinhado ao processo de humanização dos sujeitos, pois seu uso se compromete com a compreensão do mundo pelos educandos, atribuindo-lhe sentido e significado, e permitindo a ação sobre a realidade.

Diante do discutido aqui, é importante retomar o objeto de estudo da BNCC, que se apresenta como os conteúdos previamente selecionados por especialistas, a fim de entender o que isso significa para o Ensino de Ciências especificamente, partindo de uma análise em relação à categoria realidade concreta.

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018, p. 95):

Há uma preocupação com a sequência, mas não com a relevância do conteúdo que vamos ensinar. Consideramos que a relevância está previamente estabelecida pelo próprio conteúdo que se ensina. A presença da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo parece, por si só, justificar a necessidade de seu ensino, ainda que os conteúdos escolares não tratem de seu papel atual.

A definição prévia, na BNCC, das unidades temáticas e de seus conteúdos e habilidades se justifica no próprio sistema educativo, em que cada conteúdo serve como uma base preparatória para a próxima etapa. Quando a Base propõe a contextualização dos conteúdos com a realidade escolar, em diálogo com os estudantes, sua proposta se resume a considerar os interesses pessoais dos educandos em tópicos de Ciências, como destacado a seguir:

Assim, ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, **interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades** que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais simples (BRASIL, 2018, p. 331, grifos meus).

Isso também pode ser observado nas definições de conteúdo específicas da área de Ciências da Natureza, que justificam sua relevância ao prever habilidades em que a sistematização do conhecimento científico se limita ao aluno conseguir adequar os conteúdos em elementos específicos de seu cotidiano:

(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais - como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade, etc.) entre outras (BRASIL, 2018, p. 341).

A ausência da realidade concreta como mediadora do processo de ensino aprendizagem dialógico esvazia o currículo de Ciências, também, de seu caráter dialógico, uma vez que não considera os saberes dos educandos ou suas

interpretações sobre a realidade, impossibilitando a problematização e uso social do conhecimento científico, a fim de superar as contradições sociais apresentadas pelos educandos.

Ao discorrer sobre a importância do diálogo no ato educativo, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018, p. 152) discutem sobre essa categoria no Ensino de Ciências, atentando para a importância do uso dos conteúdos científicos como o ponto de chegada da programação curricular.

O caráter dialógico, com a qualidade de tradutor, deve ser uma das características fundamentais do modelo didático-pedagógico, cujo eixo estruturante é a problematização dos conhecimentos. Problematiza-se, de um lado, o conhecimento sobre as situações significativas que vai sendo explicitado pelos alunos. De outro, identificam-se e formulam-se adequadamente os problemas que levam à consciência e à necessidade de introduzir, abordar e apropriar conhecimentos científicos. Daí decorre o diálogo entre conhecimentos, com conseqüente possibilidade de estabelecer uma dialogicidade tradutora no processo de ensino/aprendizagem das Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018, p. 152).

Assim, o uso do conhecimento científico deve responder às necessidades dos alunos, a partir da problematização de suas visões de mundo. É a partir desse movimento dialógico, em que o educador, considerando as interpretações dos educandos para as situações concretas de suas vidas, coloca o conhecimento científico à serviço de seus alunos. Nesse processo educativo, contrário aos ensinamentos tácitos do currículo oculto, a criticidade se faz possível, pois as interpretações dos educandos são colocadas em crise, levando-os a perceber a relação de situações pontuais na macroestrutura social, embasados pelo conhecimento científico.

Portanto, analisando o distanciamento da BNCC das categorias realidade concreta e diálogo com a comunidade escolar, podemos observar que as proposições da Base para a área de Ciências da Natureza constituem, tacitamente, um ensino instrumental, em que o conhecimento científico se justifica por ele mesmo. Tal instrumentalização revela que não há uma real preocupação em fazer uso da ciência para desvelar, explicar e transformar situações reais de opressão apresentadas pelos estudantes, como discursado na Base, mas sim de garantir que os produtos da ciência sejam transmitidos aos alunos.

Ao transformar a experiência escolar dos educandos em algo instrumental, a Base contribui significativamente na consolidação do currículo oculto nos currículos escolares para Ciências, legitimando uma ciência técnica, dogmatizada e desprovida de significado. A negação do senso comum nos currículos de Ciências e em seu ensino, nega também a possibilidade de outras interpretações da realidade e do uso do conhecimento científico como uma dessas possibilidades de explicação crítica.

Nesse sentido, a caracterização, pela BNCC, de uma ciência descolada da realidade concreta, de seu contexto histórico, social e cultural, atua substancialmente em uma das funções do currículo oculto discutida por Apple (2006), relacionada ao apagamento histórico da existência dos conflitos enquanto importantes constituidores do conhecimento científico e da realidade. Nas palavras do autor:

Venho defendendo a ideia de que o conhecimento científico, como é ensinado nas escolas, tem, na verdade, estado divorciado da estrutura da comunidade da qual surgiu e que o critica. Os alunos são “forçados”, [...], a internalizar uma visão que tem pouco potencial para questionar a legitimidade dos pressupostos tácitos do conflito interpessoal que governam suas vidas e sua própria situação educacional, econômica e política. Apresenta-se a eles não só uma visão de ciência patentemente irreal, mas, algo mais importante na minha opinião, uma visão que não mostra o quanto as discussões e os conflitos interpessoais e intergrupais (e, portanto, de classe) são fundamentais para o progresso da ciência. Quando essa situação se generaliza como sendo a perspectiva básica pela qual devemos nos relacionar aos paradigmas econômicos e políticos de uma sociedade, não é difícil ver como pode servir para reforçar a aquiescência dos alunos, levá-los aos “canais adequados” - quando desejam mudar essa estrutura -, ou para ajudar a justificar essa conjuntura estrutural por meio de regras constitutivas de um pensamento que façam qualquer outra perspectiva sobre o conhecimento parecer artificial (APPLE, 2006, p. 135).

Na defesa de uma ciência isenta de conflitos e interesses, o currículo oculto atua na exclusão da dimensão axiológica do conhecimento científico (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2004), caracterizando a ciência como neutra, linear e harmônica, o que é fruto, também, do ideal positivista. A exclusão da existência dos conflitos e valores, ao tratar sobre as teorias científicas, distancia a ciência enquanto uma

produção humana e política. Os alunos se deparam com um enfoque consensual do conhecimento científico, o que contribui para justificar a ordem social como está, sustentando a hegemonia da sociedade. Como destaca Apple (2006) no trecho citado, isso têm um papel significativo na inculcação de comportamentos passivos e acríticos nos alunos, pois a realidade vigente é colocada como a única possibilidade lógica.

Esse entendimento consensual da ciência, presente de maneira tácita nas proposições da BNCC, revela também a ausência do diálogo para o currículo de Ciências, pois exclui a necessidade da participação dos alunos, de maneira coletiva, na sistematização do conhecimento científico a partir dos questionamentos e consequente rupturas de seu pensamento.

Na fundamentação da Base, é proposto a abordagem histórica do conhecimento científico, a fim de que os conteúdos de Ciências da Natureza sejam compreendidos enquanto “empreendimentos humanos e sociais” (BRASIL, 2018). Entretanto, como já destacado aqui, isso se contradiz nas definições específicas dos conteúdos selecionados para a área de Ciências. As habilidades propostas tomam um caminho superficial do conhecimento científico, levando a compreensão da neutralidade e isenção das instituições sociais nos problemas característicos da área de Ciências da Natureza.

Analisando tais aspectos na BNCC, a abordagem de temas relacionados à reciclagem e conservação da biodiversidade, por exemplo, reforçam uma suposta neutralidade de interesses em questões que têm relação com o sistema vigente na sociedade. A Base define as seguintes habilidades:

- (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos; (EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana (BRASIL, 2018, p. 341);
- (EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável (BRASIL, 2018, p. 349).

As habilidades propostas para serem desenvolvidas a partir do estudo de questões relacionadas à educação ambiental restringem os problemas ambientais às ações individuais da população, excluindo os aspectos socioculturais e interesses ideológicos das instituições políticas e econômicas nessas questões. Essa suposta neutralidade impede o distanciamento crítico dos educandos, fazendo com que sua interpretação sobre o mundo permaneça apenas no campo da microestrutura social.

Sob essa perspectiva, a BNCC para a área de Ciências da Natureza apresenta diferentes interesses ocultos ao defender uma concepção de ciência contrária a um processo de humanização pautado pelo diálogo e pela práxis autêntica, em que se faz uso do conhecimento científico a fim de compreender, criticamente, condições que se apresentam como situações de sofrimento.

Tal observação pode ser compreendida, também, a partir do exposto pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) em sua crítica à BNCC. Segundo a associação, a BNCC se compromete com um ensino que promova a valorização e o respeito pela diversidade, a igualdade, o estímulo a democracia, inclusão e justiça social, entretanto, exclui a obrigatoriedade de disciplinas que trabalham justamente questões relacionadas a “identidade, raça, etnia, diversidade cultural, gênero, estratificação social, desigualdade social, classe social, cidadania, participação política, poder, dominação” (ABECS, 2018).

A crítica é dirigida para a área da BNCC do Ensino Médio, entretanto, podemos estender suas considerações para a seção de Ciências da Natureza. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do objeto do conhecimento “corpo humano e respeito a diversidade”, a Base define a seguinte habilidade:

(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. (BRASIL, 2018, p. 333)

Durante a fundamentação da área de Ciências da Natureza, é muito citado a função do documento de promover, por meio dos conteúdos ensinados, o respeito e valorização à diversidade, a fim de desconstruir os preconceitos. Entretanto, a habilidade supracitada é a única, na área de Ciências da Natureza, que propõe trabalhar a questão da diversidade. Ainda, a habilidade proposta a ser desenvolvida limita o respeito à diversidade apenas ao reconhecimento das diferentes

características físicas dos educandos, não reconhecendo a perspectiva sócio-histórica relacionada à diversidade e a origem estrutural dos preconceitos. Assim, a Base reforça a defesa de uma igualdade racial, por exemplo, alicerçando-se no mito da democracia racial, como se o respeito e igualdade se limitasse ao reconhecimento da existência de uma diversidade.

Por fim, em termos de síntese, apresento aqui alguns exemplares da manifestação do currículo oculto na BNCC, de acordo com o recorte analisado, a partir das categorias consideradas (Tabela 1).

**Tabela 1:** Síntese geral da manifestação do currículo oculto na BNCC a partir de alguns destaques do documento.

<b>Destaques retirados da BNCC (BRASIL, 2018)</b>	<b>Manifestações do currículo oculto na BNCC à luz das categorias analisadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" [...] e, sobretudo, do que devem "saber fazer" [...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC" (p. 13).</li> </ul>	<p>Oculto-se a necessidade do diálogo e realidade concreta como objeto de estudo, negando os educandos enquanto sujeitos que participam ativamente da construção curricular.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas (p. 345); (EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação (p. 347)."</li> </ul>	<p>Habilidades propostas revelam a ausência da perspectiva histórica do conhecimento e problemas ambientais/sociais, atuando na instrumentalização do ensino de ciências, ocultamente a favor da homogeneização do conhecimento.</p> <p>Caracterização neutra e descontextualizada da ciência.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro" (p. 05).</li> </ul>	<p>Presença do currículo oculto a partir da imposição de conteúdos determinados a priori, desconsiderando a realidade concreta e perspectiva histórica e dialética do currículo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (p. 07)"</li> </ul>	<p>Manifestação do currículo oculto à medida que a Base é apresentada como um consenso curricular, opondo-se a categoria materialismo histórico-dialético, e assumindo o currículo como um documento determinado e estático.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• [...] os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências (p. 331)</li> </ul>	<p>Tentativa de caracterizar a Base como um documento contextualizado ao propor a adequação dos interesses dos educandos aos conteúdos, ocultando a proposição de um ensino de ciências instrumentalizado.</p>

**FONTE:** Elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar as reflexões apresentadas neste trabalho, é possível perceber, de maneira significativa, a presença de diversas contradições entre o que a BNCC diz pretender com o ensino e o que realmente propõe ensinar. Como discutido, todo o documento é construído a partir de um discurso aparentemente progressista, comprometendo-se com diversos aspectos do que caracterizam como uma educação de qualidade, como o desenvolvimento de autonomia dos alunos, exercício da cidadania, compreensão de contextos históricos, promoção de diálogo e contextualização. Entretanto, ao considerar o histórico de desenvolvimento da Base, bem como o contexto político de nosso país, e analisando o documento a partir de uma concepção crítica da educação, esses aspectos discursivos mostram-se como uma ferramenta ideológica que, tacitamente, justifica uma proposta que tem como real comprometimento a implementação da desigualdade.

Por mais que os defensores da BNCC, e o próprio documento, não definam a Base como um currículo, mas sim como um norte que determina onde se quer chegar na educação, a partir da discussão desenvolvida aqui, a BNCC pode, e deve, ser reconhecida como o currículo, uma vez que chega às escolas como uma imposição curricular. Por isso, destaca-se aqui, o caráter essencialmente anti-dialógico da Base, que se distancia da realidade concreta da comunidade escolar e nega o processo de reconhecimento e superação das diferentes tensões e limites característicos da prática curricular, necessários para o processo de humanização dos educandos e também dos educadores.

Para a área de Ciências da Natureza, isso se explicita nas proposições de conteúdos descontextualizados, caracterizados por uma ciência neutra, linear e harmônica. A BNCC retira o potencial transformador do conhecimento científico ao colocá-lo à função da instrumentalização, abrindo espaço para um modelo autoritário de educação.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), afirmam a necessidade de temas significativos no Ensino de Ciências, a partir da realidade concreta como objeto de estudo da construção curricular. Sem a consideração dessa realidade, como observado na BNCC, o diálogo se faz impossível, colaborando para que a relação do aluno com o conhecimento científico não faça sentido e não apresente utilidade em sua vida.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2011) discute sobre a “burocratização da mente”, o que o autor caracteriza como um estado de estranheza e autodemissão. Nesse estado, o indivíduo, objetificado, olha para o mundo sob um entendimento de determinação, e não condição, ou seja, acomoda-se em uma situação de conformismo fatalístico. A BNCC, na ação de seu currículo oculto evidenciada aqui, atua nesse processo de burocratização da mente, especialmente no currículo de ciências, ao defender uma ciência técnica e desprovida de historicidade, intenções e conflitos, usando o conhecimento científico para justificar e normalizar situações sociais.

Por isso, a BNCC pode ser considerada realmente efetiva na educação se considerarmos as suas reais intenções e compromissos, de promover tal “autodemissão” da mente, colocando-se como um obstáculo a sensibilização e processo de humanização dos educandos. A BNCC, na verdade, mostra-se como uma “base curricular de currículo oculto”, atuando expressivamente na normalização das condições de opressão e obstaculizando a transformação social.

Moreira e Silva (2002) definem o currículo como um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Portanto, da mesma maneira que o currículo se coloca como um instrumento silenciador e de opressão, materializando-se no currículo oculto, ele também pode se colocar como um instrumento de resistência.

Assim, precisamos atuar em um movimento de resistência à BNCC, para isso, a proposta curricular freireana discutida aqui compromete-se com a superação do currículo oculto e da base, caminhando para um processo coletivo de humanização e transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC. 2018. Disponível em: <<https://abecs.com.br/nota-bncc/>>. Acesso em: 07 mai. de 2021.

ANDRADE, Érina Ribeiro; BOTELHO, Geina Severino. Uma análise da escola brasileira atual à luz da teoria de Louis Althusser. In: VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016.

ANDRADE, Simone Moura Andriolo de Castro. CURRÍCULO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. ISSN 2179-0094., n. 9, p. 81-90, 2016.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 2015.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 2. p. 39-57.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Terceira versão). Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Segunda versão). Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Primeira versão). Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRITTO, Néli Suzana Quadros. **A Biologia e a história da disciplina ensino de ciências nos currículos do curso de pedagogia da UFSC (1960-1990)**. 2010. 266 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da educação em Ciência às orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 3, n. 10, p. 363-381, 2004.

CHASSOT, Attico. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 13-44.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. **Candombá–Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67-71, 2006.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, dez. 2015.

COSTA, Glauciaglivian Erbs da. **Aonde se esconde o currículo oculto?:** dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio. Concepção Problematizadora do Ensino de Ciências na Educação Formal. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – São Paulo: FE/USP, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andrade. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 285 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRACALANZA, Hilario; AMARAL, Ivan Amorosino; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **Ensino de Ciências no primeiro grau**. Atual, 1987.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de ciências da natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 30 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.582>.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma Base Comum Nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 68-89, jun. 2016.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. Brasiliense, 1981. p. 35.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. *et al* (org.). **O educador: vida e morte**: escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma BNCC à procura do magistério**. 2018. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>.

Acesso em: 25 abr. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 69-81, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, ago. 2016.

HAMILTON, David. “Sobre as origens do termo classe e curriculum”. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

HIPPLER, Elis Laura Pinto Rieger. A Proposta Curricular de Ciências no município de São Paulo (2019): Aproximações e distanciamentos com a concepção educacional freireana. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Biológicas – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba 2020.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação, Curitiba, PR, Brasil**. 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, dez. 2015.

LAVAL, Christian. **O ataque estratégico do neoliberalismo à educação**. 2019. Traduzido por Mariana Echalar. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

LIMA, Adenaide Amorim. **Currículo e eficiência: algumas considerações sobre a teoria curricular de Bobbitt**. Anais V FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/3479>.

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

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papyrus, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; PIETROCOLA, Maurício; ORTÊNCIO FILHO, Henrique. História e características da disciplina de ciências no currículo das escolas brasileiras. **Educere**, Umuarama, v. 11, n. 2, p. 197-224, dez. 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, 30 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.24280/ape.v1i2.89>.

MEC - Ministério da Educação. Histórico da BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 01 maio de 2021.

MELO, Fabíola Cristina; DE OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira da Costa; VERÍSSIMO, Melina Teixeira. Quais São as Vozes do Currículo Oculto. **Revista Evidência**, v. 12, n. 12, 2016.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério**. 1998. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014 .

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1. p. 7-38.

MOVIMENTO pela Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 01 maio 2021.

NASCIMENTO, Fabrício. **Pesquisa quantitativa e qualitativa em educação**. Sorocaba, 2017. 15 slides, color.

PEDRA, José. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, v. 12, n. 58, 1993.

ROCHA, A. N. Currículo Escolar. Uma visão histórica da evolução do conceito de currículo escolar. v. 30, n. 03, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, v. 9, 1978.

SANFELICE, José Luís. A história da educação e o currículo escolar. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, 2008.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, 18 dez. 2018. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174>.

SAUL, Ana; SILVA, Antônio Fernando. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005.

SILVA, Maria Aparecida Da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. 2006.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria De Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. IN. IX CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO–EDUCERE, IX. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos, Curitiba: PUCPR, 2009.**

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº0, p.63-82. 1995.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 1 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.

TORRES, Thiago. **Neoliberalismo, a fase mais cruel do capitalismo**. 2020. Disponível em: [https://medium.com/@thiagotorres\\_72244/neoliberalismo-a-fase-mais-cruel-do-capitalismo-1825cb327dc4#=\\_](https://medium.com/@thiagotorres_72244/neoliberalismo-a-fase-mais-cruel-do-capitalismo-1825cb327dc4#=_). Acesso em: 31 mar. 2021.